

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

O USO DO DICIONÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES

Camili Daiani Maranhão Alvarenga

Salamanca

2023

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS MODERNAS

Departamento de Filología Moderna
Área de Filología Gallega y
Portuguesa



TESIS DOCTORAL

O USO DO DICIONÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES

Autora:

Camili Daiani Maranhão Alvarenga

Directora:

Ana María García Martín

Directora:

Sofia Raquel Oliveira Dias

Salamanca
junio, 2023

À minha mãe que, através do seu exemplo, sempre me mostrou o valor do conhecimento.

Ao meu pai que, desde cedo, me ensinou a conquistar os meus objetivos por mim mesma.

Ao presidente Luiz Inácio da Silva pelo seu projeto REUNI.

A todas as mulheres que decidiram trilhar o caminho da vida acadêmica, apesar de todas as dificuldades existentes.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus e aos meus amigos desencarnados que sempre me inspiram e me dão forças para que eu possa alcançar os meus propósitos. Aos meus pais que sempre me ofereceram as condições necessárias para o meu desenvolvimento e para a realização dos meus estudos.

Às minhas orientadoras do doutorado, Ana María García Martín e Sofia Raquel Oliveira Dias, por tanto terem me ajudado nesta caminhada. Em especial à professora Sofia que me convidou para fazer parte do projeto de elaboração de materiais didáticos complementares do português e à professora Ana María, por ter me acolhido desde o princípio, desde tão longe através do e-mail, e por ter me alertado sobre a bolsa Santander para latino-americanos.

Aos professores doutores da banca de defesa pela sua leitura atenta e aos pareceristas pelo seu relatório favorável à obtenção da menção internacional. À Universidade de Salamanca, pela excelência acadêmica e ao banco Santander da Espanha, pelo apoio financeiro.

Ao professor Odair Luiz Nadin da Silva que aceitou tão prontamente supervisionar o meu estágio de pesquisa na UNESP. Poderia simplesmente pensar em agradecer a todos os envolvidos para que a minha tese de doutorado fosse concebida, o que não seria pouco. No entanto, ao ter consciência do indivíduo sócio-histórico-cultural que sou, não posso deixar de agradecer também aqueles que me apoiaram anteriormente, pois não se pode iniciar e finalizar um doutorado sem uma base sólida previamente construída. Portanto, gostaria de agradecer:

Ao governo do Brasil que, apesar de todas as suas falhas, pôde me oferecer uma educação no âmbito público e gratuito durante todos os meus anos de escolarização e um sistema de saúde público e gratuito (SUS). Ao cursinho popular Henfil de Guarulhos e a todos os seus professores que me prepararam para o vestibular através de um valor acessível. Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva pela criação do projeto REUNI que me possibilitou fazer o meu bacharelado, licenciatura e mestrado em uma das melhores universidades públicas do Brasil, a Universidade Federal de São Paulo.

A todos os meus professores da graduação e pós-graduação da UNIFESP, em especial à professora doutora Márcia Cristina Romero Lopes que foi a minha orientadora do mestrado. Esta parceria foi essencial para que eu tivesse conseguido uma bolsa FAPESP na licenciatura, a bolsa Top Espanha Santander, a bolsa CAPES no mestrado, a posterior bolsa Fulbright FLTA e a bolsa de doutorado do banco Santander da Espanha.

Às professoras doutoras Rosângela Dantas e Silvia Etel Gutiérrez Bottaro da UNIFESP que me ajudaram com a correção dos documentos do processo seletivo do doutorado, assim como aos meus amigos Álvaro Laureiro e Sergio Salazar.

Para finalizar, deixo o meu agradecimento a todos os meus familiares e amigos que sempre me energizam com as suas vibrações positivas, em especial aos meus amigos de longa data Tânia, Isadora, Luiza, Aragão, Bárbara e Okamura. Também a todos os meus novos amigos que estiveram de forma mais permanente durante a minha estadia na Espanha: María Castro, Violeta, Jaqueline, Nadia, Rocío, Nika, Taty, Lily, Emmanuelle, Natalia e família e à Débora pelo seu projeto de empoderamento feminino no espaço Fresh-X. Igualmente agradeço aqueles que tiveram que voltar aos seus países em pouco tempo, ou que permaneceram no Brasil após o meu estágio (Su Yanjin e Rubens). Cada encontro e cada troca foi extremamente importante para o meu crescimento.

Falar uma língua significa compartilhar com outros, com povos do presente, com povos do passado e com povos do futuro aquilo que temos e o que não temos em comum. Como pessoas que pertencem a uma determinada comunidade, ou como alguém que assume a tradição idiomática da comunidade em que vive, damos, em nossa vida, continuidade a um processo sócio-histórico-cultural estabelecido por nossos antepassados.

Gisele Aparecida Ribeiro

Lista de figuras

Figura 1: nem todo heterossemântico é um falso cognato, mas todo falso cognato é um heterossemântico. Fonte: elaborada pela autora.	36
Figura 2: todo heterossemântico é um falso amigo semântico, mas nem todo falso amigo é um heterossemântico. Fonte: elaborada pela autora.	39
Figura 3: página 1 do dicionário conciso chinês-português da SISU.....	199
Figura 4: verbete de exemplo do dicionário da Porto Editora.....	237
Figura 5: front matter com os registros do dicionário da Porto Editora.....	239
Figura 6: informações de um verbete no DUP (2002).....	241
Figura 7: seção de detalhamento do Houaiss (2009, CD-ROM).....	245
Figura 8: ambiente de consulta do Houaiss (2009, CD-ROM)	248
Figura 9: guia de uso do dicionário Esencial.....	264
Figura 10: alternativa de busca da combinatória lexical na internet. Fonte: produção da autora	298

Lista de gráficos

Gráfico 1: tipologia de dicionários de Welker (2004). Fonte: resumido de Welker (2004, p. 44).....	199
Gráfico 2: dicionários pedagógicos. Fonte: Welker (2008, p. 27)	205
Gráfico 3: dicionários pedagógicos. Fonte: Pereira, Zacarias, Nadin (no prelo)	211
Gráfico 4: idade dos informantes. Fonte: produção da autora.....	284
Gráfico 5: gênero dos informantes. Fonte: produção da autora	285
Gráfico 6: língua materna dos informantes. Fonte: produção da autora	285
Gráfico 7: tempo de estudo do português. Fonte: produção da autora	286
Gráfico 8: outros idiomas estrangeiros estudados. Fonte: produção da autora	286
Gráfico 9: presença do dicionário no âmbito familiar. Fonte: produção da autora.....	288
Gráfico 10: contexto em que o dicionário foi utilizado pela 1ª vez. Fonte: produção da autora	288
Gráfico 11: idade que se utilizou o dicionário pela 1ª vez. Fonte: produção da autora	289
Gráfico 12: utilização do dicionário em língua materna. Fonte: produção da autora ..	289
Gráfico 13: diferentes habilidades em língua e o uso do dicionário. Fonte: produção da autora	290
Gráfico 14: estudo de línguas estrangeiras e o dicionário em LE. Fonte: produção da autora	291
Gráfico 15: o uso do dicionário nas aulas de LE. Fonte: produção da autora	291
Gráfico 16: tipo de dicionário utilizado em LE. Fonte: produção da autora	292
Gráfico 17: estudantes de português como LE. Fonte: produção da autora	293
Gráfico 18: os dicionários utilizados no estudo do PLE. Fonte: produção da autora ..	294
Gráfico 19: a utilização do dicionário em LE. Fonte: produção da autora.....	294
Gráfico 20: diferentes habilidades em LE e o uso do dicionário. Fonte: produção da autora	295
Gráfico 21: quantidade de dicionários de LP conhecidos pelos informantes. Fonte: produção da autora.....	296
Gráfico 22: falhas dos dicionários atuais de LP segundo informantes. Fonte: produção da autora	297

Lista de quadros

Quadro 1: passos para a AC (nível semântico-lexical) em Durão (2004, p. 32, tradução nossa).....	33
Quadro 2: heterossemânticos cognatos (segundo a terminologia de Álvarez Lugrís, 1997) em Rebouças (2019, p. 43).....	34
Quadro 3: heterossemânticos [falsos cognatos] (denominados alheios de acordo com a terminologia de Álvarez Lugrís, 1997) em Rebouças (2019, p. 44)	35
Quadro 4: heterossemânticos totais em Rebouças (2019, p. 38).....	41
Quadro 5: heterossemânticos parciais de tipo 1 em Rebouças (2019, p. 50)	43
Quadro 6: heterossemânticos parciais tipo 2 em Rebouças (2019, p. 41)	43
Quadro 7: heterossemânticos parciais tipo 3 em Rebouças (2019, p. 46)	44
Quadro 8: cognato [paras]sinonímico cama no português/espanhol. Fonte: produção da autora	47
Quadro 9: cognato [paras]sinonímico leito/lecho no português/espanhol. Fonte: produção da autora.....	48
Quadro 10: elaborado por Richman (1965, p. 62, apud HENRIQUES, 2000, p. 264) ..	57
Quadro 11: cognato similar (ortográfico) baço/bazo. Fonte: produção da autora.....	68
Quadro 12: expressão fixa relacionada com fato histórico, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 160).....	78
Quadro 13: expressão fixa relacionada com o futebol, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 168)	78
Quadro 14: expressão fixa relacionada com o carnaval, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 189)	79
Quadro 15: expressão fixa relacionada com amor e sexo, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 197)	80
Quadro 16: expressão fixa relacionada com o corpo humano, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 256).....	80
Quadro 17: expressão fixa relacionada com a morte, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 309)	81
Quadro 18: expressão fixa relacionada com o dinheiro, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 316)	82
Quadro 19: expressão fixa relacionada com a comida, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 333)	83
Quadro 20: expressão fixa relacionada com a natureza, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 361)	83
Quadro 21: expressão fixa relacionada com os animais, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 393)	84
Quadro 22: falsos amigos semânticos na fraseologia – subgrupo 1. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 97). Fonte: produção da autora.....	85
Quadro 23: falsos amigos semânticos na fraseologia – subgrupo 2. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 98). Fonte: produção da autora.....	85
Quadro 24: falsos amigos semânticos na fraseologia – subgrupo 3. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 98). Fonte: produção da autora.....	86

Quadro 25: falsos amigos semânticos totais na fraseologia. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 101). Fonte: produção da autora.....	86
Quadro 26: falsos amigos semânticos parciais na fraseologia [tipo 1] . Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 101). Fonte: produção da autora.....	87
Quadro 27: falsos amigos semânticos parciais na fraseologia [tipo 2]. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 102). Fonte: produção da autora.....	87
Quadro 28: expressões idiomáticas PE/PB. Fonte: Camargo Biderman (2001, p. 969-970).....	92
Quadro 29: banheiro e casa de banho na relação português brasileiro e europeu. Fonte: produção da autora.....	95
Quadro 30: banheiro e salva-vidas na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora.....	95
Quadro 31: heterossemânticos no português europeu e brasileiro. Fonte: adaptação de Djajarahardja (2020, p. 53-54)	96
Quadro 32: cognatos parassinonímicos entre o PE e o espanhol peninsular. Fonte: produção da autora.....	97
Quadro 33: cartão e papelão na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora	98
Quadro 34: toca-discos e gira-discos na relação português brasileiro e europeu. Fonte: produção da autora.....	98
Quadro 35: azinheira e sapoti na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora.....	99
Quadro 36: contraste preferencial na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora.....	100
Quadro 37: palavra alfarrabista na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora.....	100
Quadro 38: flutuação dos cognatos parassinonímicos sincrônicos em heterossemânticos na variedade diatópica da relação português/espanhol.....	104
Quadro 39: palavras da VAP. Fonte: adaptado de Okoudowa (2015, p. 23-24).....	106
Quadro 40: palavras + definições em PB que são cognatas ou heterossemânticas na relação com a VAP. Fonte: produção da autora	107
Quadro 41: diferenças lexicais entre PB e PM. Fonte: Timbane (2013, p. 269) e Timbane (2017, p. 29)	107
Quadro 42: léxico do português de Macau segundo Espadinha e Silva (2009, p. 7). Fonte: Produção da autora	111
Quadro 43: estrutura sujeito, verbo e complemento em 4 idiomas. Fonte: produção da autora	120
Quadro 44: diferença sintática entre o mandarim e o português. Fonte: produção da autora	122
Quadro 45: entrelaçamento entre sintaxe e semântica. Fonte: produção da autora.....	123
Quadro 46: duas definições de STOP e com exemplos do dicionário Oxford advanced learner's dictionary. Fonte: produção da autora	123
Quadro 47: verbo parar com/de/para segundo o dicionário Infopédia - Dicionários Porto Editora Fonte: Produção da autora	124
Quadro 48: centros de interesse. Fonte: Bartol Hernández (2010, p. 95, tradução nossa)	134

Quadro 49: palavras do português fundamental europeu. Fonte: dados retirados de Biderman (1996, p. 42).....	138
Quadro 50: raras diferenças entre PE e PB. Fonte: dados retirados de Biderman (1996, p. 42).....	139
Quadro 51: maiores diferenças entre PE e PB. Fonte: dados retirados de Biderman (1996, p. 42)	140
Quadro 52: compêndio de FA. Dados retirados de Silva (2016, p. 80). Fonte: produção da autora.	143
Quadro 53: exercício de encontrar o intruso. Dados retirados de Guedes (2017, p. 62). Fonte: produção da autora	145
Quadro 54: exercício de substituição de palavras. Dados retirados de Guedes (2017, p. 68). Fonte: produção da autora	145
Quadro 55: trecho retirado do conto “O rio das quatro luzes” de Mia Couto (2004) mais atividades. Fonte: produção da autora	150
Quadro 56: modelo de glossário para cognatos não-idênticos com o seu padrão. Fonte: produção da autora.....	151
Quadro 57: exercício contextualizado de UF adaptado ao português de Penadés Martínez (1999, p. 25).....	158
Quadro 58: modelo de ensino da variedade diatópica do espanhol (LÓPEZ FERNÁNDEZ 2015, p. 56) e uma adaptação ao ensino da variedade diatópica do português. Fonte: produção da autora	161
Quadro 59: modelo lacunar do ensino da variedade diatópica do português. Fonte: produção da autora.....	162
Quadro 60: exemplo de fragmento de atividade do léxico da lusofonia. Fonte: produção da autora	164
Quadro 61: registro do léxico de filmes adaptado de López Fernández (2015, p. 60)	164
Quadro 62: diferenças entre a memória a curto e a longo prazo. Fonte: Oliveira Dias, 2018, p. 85, tradução nossa)	171
Quadro 63: amplitude do vocabulário nos níveis de domínio. Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001, p. 160)	175
Quadro 64: domínio do vocabulário. Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001, p. 161)	175
Quadro 65: quadro do contexto externo de utilização: categorias descritivas. Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001 p. 77-78)	178
Quadro 66: questão lexical na “competência em língua” do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 21, 22 e 23)	180
Quadro 67: compreensão oral com um foco no léxico do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 24).....	181
Quadro 68: compreensão leitora com um foco no léxico do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 25- 26)	182
Quadro 69: produção oral com um foco no léxico do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 27 e 28).....	182
Quadro 70: produção escrita com um foco no léxico do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 29 e 30).....	183
Quadro 71: grade de avaliação da parte escrita com um foco na adequação lexical. Fonte: BRASIL (2020, p. 117).....	185

Quadro 72: grade analítica de avaliação da parte oral (somente a adequação lexical). Fonte: BRASIL (2020, p. 50)	186
Quadro 73: grade holística de avaliação da Parte Oral. Fonte: BRASIL (2020, p. 52)	187
Quadro 74:níveis de proficiência certificados pelo Exame com um foco no léxico. Fonte: (BRASIL, 2020, p. 67-68).....	188
Quadro 75: história breve dos dicionários com a presença do português. Fonte: adaptado de Welker (2004, p.56-61).....	197
Quadro 76: tipologia de dicionários digitais em Tarp (2012,2013), Gelpí Arroyo (2003) e Svensén (2009). Dados retirados de Rodríguez Barcia (2016, p 144- 145, tradução nossa). Fonte: produção da autora	209
Quadro 77: tipologia de dicionários digitais em Rodríguez Barcia (2016, p. 145-146, tradução nossa)	210
Quadro 78: resumo das vantagens dos dicionários digitais de Rodríguez Barcia (2016). Fonte: elaboração própria	212
Quadro 79: resumo das desvantagens dos dicionários digitais de Rodríguez Barcia (2016). Fonte: elaboração própria	213
Quadro 80: circularidade tipo 1. Fonte: dados retirados e traduzidos de Landau (1989, p. 124).....	221
Quadro 81: circularidade tipo 2. Fonte: dados retirados e traduzidos de Landau (1989, p. 125).....	221
Quadro 82: um exemplo de não circularidade. Fonte: dados retirados e traduzidos de Landau (1989, p. 125)	222
Quadro 83: DESAPARECER em Houaiss (2009, CD-ROM), dicionário de uso do espanhol (1991) e Alvarenga (2017). Fonte: produção da autora	225
Quadro 84: SUMIR em Houaiss (2009, CD-ROM), Dicionário de uso do espanhol (1991) e Alvarenga (2017). Fonte: produção da autora.....	226
Quadro 85: equivalentes nos dicionários bilíngues pt/esp. Dados retirados de Zacarias e Durão (2009, p. 66-74)	231
Quadro 86: itens e subitens do front matter do Houaiss (2009). Fonte: produção da autora	247
Quadro 87: detalhamentos dos verbos no dicionário Houaiss (2009). Fonte: produção da autora	247
Quadro 88: verbetes de abacate em 6 dicionários monolíngues. Fonte: produção da autora	253
Quadro 89: verbetes de abacaxi em 6 dicionários monolíngues. Fonte: produção da autora	256
Quadro 90: resumo da análise das entradas de abacate e abacaxi em 6 dicionários monolíngues. Fonte: Produção da autora	261
Quadro 91: equivalências de caipirinha em 3 dicionários bilíngues. Fonte: produção da autora	266
Quadro 92: equivalências de cair em 3 dicionários bilíngues. Fonte: produção da autora	268
Quadro 93: 2 pares de falsos amigos no dicionário de Feijóo-Hoyos. Fonte: produção da autora	270
Quadro 94: 2 verbetes do dicionário de fraseologismos. Dados retirados de García Benito (2006).....	273
Quadro 95: os cursos dos informantes. Fonte: produção da autora.....	284

Quadro 96: línguas estrangeiras estudadas. Fonte: produção da autora	287
Quadro 97: ausências dos dicionários de LP. Fonte: produção da autora	297
Quadro 98: “Produção Oral Geral” no QECRL. Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001, p. 91)	302
Quadro 99: paradigma CT>? em esp/ port. Fonte: produção da autora	309
Quadro 100: organização do paradigma CT em esp. Fonte: produção da autora.....	309
Quadro 101: vocabulário de profissões. Fonte: produção da autora	310
Quadro 102: imagens de vocabulário de profissões. Fonte: produção da autora	311
Quadro 103: paradigma UE>O em esp./port. Fonte: produção da autora	312
Quadro 104: vocabulário de qualidades. Fonte: produção da autora	313
Quadro 105: vocabulário preguiçoso e esperto. Fonte: produção da autora	313
Quadro 106: paradigma AJO>ALHO em esp./port. Fonte: produção da autora.....	316
Quadro 107: desconstrução do paradigma AJO>ALHO em esp./port. Fonte: produção da autora	316
Quadro 108: organização do paradigma AJO em esp. Fonte: produção da autora	316
Quadro 109: desconstrução do paradigma UE>O em esp./port. Fonte: produção da autora	317
Quadro 110: vocabulário fofo. Fonte: produção da autora.....	318
Quadro 111: vocabulário da tirinha da Magali. Fonte: produção da autora	320
Quadro 112: reflexão sobre o uso do dicionário no nível A1/A2. Fonte: produção da autora	322
Quadro 113: biografias de Marisa Monte e Carminho. Fonte: produção da autora	324
Quadro 114: estilo musical, definições e cantoras. Fonte: produção da autora.....	325
Quadro 115: música “Chuva no mar” e seleção de lacunas. Fonte: produção da autora	327
Quadro 116: imagens de vocabulário da música “Chuva no mar”. Fonte: produção da autora	329
Quadro 117: fonética das palavras das lacunas da música “Chuva no mar”. Fonte: produção da autora.....	330
Quadro 118: definições de aliteração em 2 dicionários monolíngues	330
Quadro 119: definição de corpo em Houaiss (2009, CD-ROM).....	332
Quadro 120: definições fraseológicas nos dicionários. Fonte: produção da autora	333
Quadro 121: reflexão do uso do dicionário no nível B1/B2.....	333
Quadro 122: exemplos de cartas do jogo perfil lexicográfico. Fonte: produção da autora	340
Quadro 123: reflexão de aprendizagem do nível C1/C2. Fonte: produção da autora ..	341

Índice

Introdução	15
I – Contraste lexical entre o português e o espanhol	23
1.1. Heterossemanticidade.....	28
1.1.1 Heterossemânticos, falsos cognatos e falsos amigos.....	32
1.1.2. Heterossemânticos totais e parciais.....	39
1.2. Cognatos parassinonímicos e não-cognatos: a proximidade semântica interlinguística ..	45
1.2.1. Sinonímia	50
1.2.2. Cognatos.....	55
1.3. Problemática do léxico culto e do cotidiano	61
1.4. Fraseologia: um questionamento sobre o aspecto cultural.....	70
1.4.1. A fraseologia contrastiva entre o português e o espanhol	75
1.4.2. A questão dos falsos amigos na fraseologia.....	84
1.5. O português e o espanhol e a suas variedades geográficas	88
1.5.1. As variedades do português para além da América e da Europa	101
1.5.2. Variedade lexical dos PALOP.....	105
1.5.3. O português na Ásia.....	110
1.6. Considerações do primeiro capítulo.....	112
II. Ensino/aprendizagem (do) léxico (-gramatical) de LE	116
2.1. Disponibilidade lexical.....	128
2.1.1. Parte histórica.....	128
2.1.2. Seleção do vocabulário.....	129
2.1.3. Léxico fundamental e o caso específico da língua portuguesa.....	135
2.2. O ensino dos heterossemânticos, cognatos, unidades fraseológicas e da variedade diatópica	140
2.2.1. O ensino dos heterossemânticos.....	141
2.2.2. O ensino dos cognatos.....	146
2.2.3. O ensino das unidades fraseológicas.....	151
2.2.4. O ensino das variedades diatópicas	159
2.2.5. O ensino de uma possível flutuação entre as categorias de cognatos e heterossemânticos e a sua relação com o desenvolvimento da competência lexical em L2 .	165
2.2.6. A importância da memória no processo de aprendizagem do léxico	170
2.3. O léxico nos sistemas avaliativos.....	172
2.3.1. O quadro europeu comum de referência para as línguas e o léxico	174
2.3.2. O quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro e o léxico	179
2.3.3. O certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros e o léxico.....	184
2.3.4. Considerações do segundo capítulo	188
III – Dicionários de língua portuguesa	191

3.1. Lexicografia	192
3.2. Lexicografia Pedagógica.....	200
3.3. Lexicografia Digital	207
3.4. Dicionários monolíngues e bilíngues	214
3.4.1. Dicionários monolíngues.....	214
3.4.1.1. Informação gramatical e fraseológica nos dicionários monolíngues	227
3.4.2. Dicionários bilíngues e de falsos amigos	229
3.5. Descrição de dicionários	235
3.5.1. Dicionários monolíngues.....	236
3.5.1.1. Análise de 2 verbetes em 6 dicionários monolíngues de português.....	252
3.5.2 Dicionários bilíngues.....	262
3.5.2.1 Análise de 2 equivalências em três dicionários bilíngues português-espanhol.....	266
3.5.3 Dicionários especiais.....	269
3.6. Considerações do terceiro capítulo	274
IV – O uso do dicionário para o desenvolvimento da competência léxico (-gramatical) e cultural	281
4.1. Questionário sobre o uso de dicionários.....	282
4.1.1. Caracterização dos informantes	282
4.1.2. O uso do dicionário em língua materna.....	287
4.1.3 O uso do dicionário em língua estrangeira.....	290
4.2 Propostas didáticas	299
4.2.1 Sequência didática A1/A2.....	300
4.2.2 Sequência didática B1/B2	322
4.2.3. Sequência didática C1/C2	334
4.3 Considerações do capítulo quatro	341
Considerações finais.....	343
Referências bibliográficas.....	350
Anexos	366

Introdução

Esta pesquisa se pauta primeiramente em uma área emergente¹ que vivencia o seu auge nas últimas décadas, nos referimos à área do ensino do português específico para falantes do espanhol² (PFE). Um âmbito que se direciona a um público específico se justifica pelo fato de o falante de espanhol ser considerado um falso principiante no estudo da língua portuguesa, dadas as semelhanças compartilhadas nos dois sistemas linguísticos.

Com efeito, Dias (2010, p. 3 apud OLIVEIRA DIAS, 2018a, p. 333) afirma na apresentação do seu manual de português específico para hispanofalantes que este público “é capaz de ler e de interpretar textos diversos, o que o coloca em um nível intermédio (B1)”.

Consequentemente, devemos aproveitar essa grande facilidade de compreensão leitora para introduzir textos autênticos desde o nível básico com temáticas igualmente de cunho cultural, um conhecimento essencial que, segundo Moutinho e Almeida Filho (2015, p. 86), nos ajuda a interagir socialmente de maneira mais adequada.

Em resumo, a área do PFE surgiu através da constatação da impossibilidade de se focar “da mesma maneira o ensino do português para hispanofalantes [...] que o seu ensino, por exemplo, a anglófonos” (FERREIRA MONTERO, 1996, p. 196 apud ALONSO REY, 2012, p. 68 - tradução nossa) sempre que o nosso objetivo for o de evitarmos “situações na sala de aula nas quais o falante de espanhol se sente extremamente entediado com o material que lhe é apresentado para a aprendizagem da língua portuguesa [...] advindo na maioria dos casos um total desinteresse” (SANTOS, 1998, p. 55, apud ALONSO REY, 2012, p. 68).

Para além da facilidade proveniente da compreensão leitora nos alunos hispanofalantes que são falsos principiantes, uma perspectiva contrastiva é essencial para o progresso em uma aprendizagem que supõe certas dificuldades em se perceber as diferenças em meio de tantas semelhanças. Portanto, a ausência de um ensino específico significa uma menor consciência relacionada a certos aspectos linguísticos que podem

¹ Vide “Portugués para Hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación” (ALONSO REY, 2014).

² A nossa concepção de hispanofalante é a de um indivíduo que possui o espanhol como língua materna ou como língua estrangeira.

levar o aluno ao fenômeno denominado fossilização³ que é o primeiro passo rumo aoportunhol.

E é nessa relação de uma inegável facilidade de aprendizagem que é permeada pelos seus respectivos desafios que um ensino específico é crucial, uma vez que:

[...] a solução não passa pela aceleração do desenvolvimento das aulas: não se trata de ensinar em um ritmo acelerado, e sim de preparar um programa de ensino que aproveite os aspectos positivos dos que se beneficia o estudante e, ao mesmo tempo, que identifique e proponha soluções em áreas potencialmente problemáticas” (ALONSO REY, 2012, p. 68, tradução nossa).

A adoção de uma perspectiva contrastiva é essencial para a seleção dos conteúdos e para o estabelecimento das áreas de dificuldade em um programa de ensino para um público específico que abarca diversos âmbitos, tais como o gramatical, o lexical e o fonético-fonológico.

Dentre as possibilidades mencionadas, selecionamos o âmbito lexical por dois motivos. Primeiramente, pelo fato deste âmbito ter sido negligenciado durante anos no ensino, uma vez que o foco estava voltado à gramática. No eixo português-espanhol, podemos constatar um maior desenvolvimento nos estudos relacionados com os heterossemânticos, enquanto os cognatos se veem em segundo plano. Neste estudo, nos focamos na importância igualmente dos cognatos e promovemos uma reflexão sobre as barreiras entre as duas categorias anteriormente mencionadas. Como os estudos sobre o ensino do léxico estão em pleno desenvolvimento, isto se vê refletido no uso que fizemos de trabalhos de outros pares de línguas (como um na relação persa-ínglês) que nos serviu de modelo para uma adaptação de propostas de exercícios no eixo português-espanhol no nosso segundo capítulo.

Em segundo lugar, decidimos nos centrar no léxico por conta da formação prévia da pesquisadora no âmbito semântico-enunciativo do campo léxico-gramatical. Por

³ Segundo Ferreira (1997, p.144 apud ALONSO REY, 2012, p. 59) a fossilização é caracterizada como o “nível estacionário [...], no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos, o da sua língua - materna e o da nova língua”.

extensão, tal formação justifica um foco semântico deste trabalho em meio a outros aspectos do léxico (como o ortográfico e o fonético-fonológico).

Dentre as várias ferramentas de ensino, escolhemos nos centrar no dicionário por diversos motivos:

- 1) Verificamos uma escassez de trabalhos relacionados com as obras lexicográficas e o ensino de PFE, enquanto tal relação entre o dicionário e o ensino se vê em desenvolvimento em outras áreas.
- 2) Apesar de o dicionário não poder fornecer significados e exemplos de muitos neologismos no início da sua criação, pois isso exigiria uma atualização muito rápida, esta ferramenta continua sendo uma fonte idônea para a produção e compreensão de itens lexicais. Principalmente quando sabemos que este é o resultado do trabalho de um especialista que é o lexicógrafo, um labor muito mais fidedigno do que muitos resultados encontrados na internet que exigem uma habilidade crítico-reflexiva por parte do aprendiz no momento de seleção da informação.
- 3) O incentivo do uso do dicionário direciona o foco do ensino/aprendizagem de línguas no próprio aluno, tornando-o mais responsável pelo seu próprio processo de ampliação de repertório lexical neste percurso rumo a uma autonomia que deverá se estender fora da sala de aula. Portanto, o professor se verá mais no seu papel apropriado de guia em tal processo.
- 4) Desconhecemos a existência de outra ferramenta no ensino que contenha tantas unidades lexicais juntas com os seus exemplos (contextualizações) de um modo que favoreça o desenvolvimento linguístico do aprendiz.

Portanto, o nosso propósito com essa pesquisa foi o de indagar sobre a presença do dicionário no ensino e sobre os seus modos de utilização com vistas a uma maior compreensão do sentido da palavra em uma relação interlinguística⁴, algo que resulta certamente na ampliação da competência léxico-gramatical do aluno.

Para tal, o nosso procedimento geral foi o de, após um levantamento bibliográfico, fazer leituras críticas dos textos que melhor dialogaram com o nosso escopo. Estas leituras nos levaram a ponderar sobre uma seleção de categorias de palavras a serem analisadas

⁴ Apesar do nosso foco ser o semântico, trazemos no nosso quarto capítulo propostas de sequências didáticas que promovem igualmente o desenvolvimento dos aspectos fonético-fonológico e ortográfico da palavra.

semanticamente sob uma perspectiva contrastiva, sobre o modo como tais categorias são/seriam (no caso de uma ausência de trabalhos específicos do PFE, o que nos levou a uma adaptação de outros pares de línguas) consideradas no ensino de PFE e sobre os dicionários de língua portuguesa neste ensino específico.

Toda essa reflexão resultou na observação da necessidade da aplicação de um questionário sobre o uso do dicionário no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e da elaboração de sequências didáticas que envolvem o uso do dicionário ao lidar igualmente com as categorias de palavras analisadas. E é deste modo que este trabalho está dividido em quatro capítulos, seguindo o percurso anteriormente descrito. A seguir, exporemos um resumo de cada um.

O primeiro capítulo intitulado “Contraste lexical entre o português e o espanhol” é constituído de cinco subtítulos que correspondem às categorias selecionadas em uma perspectiva contrastiva. Em 1.1 trazemos a categoria dos heterossemânticos e explicamos o porquê da nossa escolha por tal termo entre os falsos cognatos e os falsos amigos. Além disso, baseados em Rebouças (2019), apresentamos a heterossemânticidade atrelada ao fenômeno da polissemia interlinguística e o fato de que a homonímia não deve ser levada em consideração no ensino de uma língua estrangeira.

Em 1.2 expomos o fenômeno da cogação conectado ao fenômeno da sinonímia para propormos o uso do termo “cognato parassinonímico” em um caso de proximidade semântica interlinguística devido à singularidade de cada item lexical. Do mesmo modo que apresentamos os heterossemânticos como constituintes de uma classe não-homogênea, demonstramos que os cognatos podem ser classificados em idênticos, similares e parciais baseados em critérios puramente ortográficos (ECHEVERRÍA, 2017).

Em 1.3 esboçamos um estudo preliminar sobre a questão dos não-cognatos (onde os heterossemânticos são incluídos) e da cogação que tende a estar atrelada a um vocabulário mais específico, o vocabulário do cotidiano e o culto, respectivamente. Conseqüentemente, dada a ausência de estudos sobre o tema, percebemos a necessidade da elaboração de um mini banco de dados linguístico.

Para o vocabulário do cotidiano, selecionamos as palavras contidas em seções específicas de vocabulário de um livro didático. Já para o vocabulário culto, selecionamos um léxico dos contos de Machado de Assis que seria classificado culto segundo o conhecimento nativo da pesquisadora. Para a obtenção de tal confirmação, este vocabulário culto foi exposto a uma participante brasileira de baixa escolaridade. Ao

final, todas as palavras previamente coletadas pela pesquisadora que foram desconhecidas pela informante, foram consideradas cultas. Em um último momento, o equivalente em espanhol do vocabulário culto em português foi exposto a um espanhol de baixa escolaridade para verificarmos se este equivalente continuaria sendo da norma culta no outro idioma.

Em 1.4, vemos como a questão da heterossematicidade se verifica até mesmo na fraseologia, uma vez que encontramos um estudo contrastivo das unidades fraseológicas que apresenta uma classificação de falsos amigos, e dentre os seus diversos aspectos, focamos no semântico (GARCÍA BENITO, 2002). Além disso, demonstramos como as unidades fraseológicas amplificam o valor cultural contido na língua através de um estudo das unidades fraseológicas na língua portuguesa brasileira com uma equivalência no espanhol peninsular (OLIVEIRA DA SILVA, 2013).

Por último, encerramos esta reflexão de certas categorias sob uma perspectiva contrastiva ao ponderarmos sobre a questão da variedade diatópica do português, uma vez que este idioma é a língua oficial de 9 países espalhados por quatro continentes. Tal questão se complexifica na nossa proposta de ensino a um público específico, isto porque o espanhol é a língua oficial de 21 países. Conseqüentemente, o fenômeno da heterossematicidade e da cognação do léxico só poderá ser analisado quando as variantes nos dois idiomas forem explicitadas, além da importância da consideração do seu contexto verbal.

No nosso segundo capítulo sobre o ensino do léxico, iniciamos o nosso percurso através de uma indagação sobre as reais barreiras entre a gramática e o léxico no ensino de línguas. Uma vez que não ensinamos as palavras para que estas sejam utilizadas de modo isolado, necessitamos do apoio de regras gramaticais para a construção de um contexto adequado em uma mensagem que queremos transmitir, portanto, sugerimos a adoção do termo “competência léxico-gramatical” ao invés de “competência lexical”.

Em 2.1, constatamos a importância dos estudos da disponibilidade lexical no processo de seleção do vocabulário a ser ensinado e isso porque, ao sabermos que as regras gramaticais são limitadas e que são necessários séculos para a verificação de mudanças na estrutura da língua, o mesmo não ocorre com as palavras. As mudanças no léxico, como o surgimento de novas palavras, podem ser verificadas em um curto período de tempo. Por exemplo, durante a pandemia da COVID-19, muitas palavras novas surgiram para a descrição de uma nova realidade e outras se tornaram mais frequentes (como “toque de recolher”). Tal ilustração demonstra que a questão lexical é muito

complexa em um momento de seleção no ensino por conta da fluidez da criatividade da linguagem que permite uma criação constante de itens lexicais.

Em 2.2, nos centramos na exposição de alguns trabalhos no âmbito do ensino que lidam com as categorias que constam no nosso primeiro capítulo, além de ponderarmos sobre a sua relação com a memorização, algo essencial no processo de ensino/aprendizagem. E isso porque, após o tratamento com o significado, a pronúncia, a escrita e como utilizar uma determinada palavra em um contexto verbal, devemos lidar com este item lexical mais de uma vez para que este seja fixado. Neste aspecto, propomos um modo diverso de trabalhar com tal repetição desde um ponto de vista semântico.

Em 2.3, finalizamos o capítulo com a presença do léxico nos sistemas avaliativos do português como língua estrangeira e instigamos uma reflexão sobre a (im)possibilidade deste aparecer tal como no exame de proficiência do mandarim (HSK). O percurso deste capítulo se justifica, pois, após a seleção de um vocabulário pertinente ao ensino e um subsequente foco didático, o objetivo de muitos alunos é um estudo que tem como finalidade uma preparação para a obtenção de um certificado de competência linguística.

No nosso terceiro capítulo nos centramos nos dicionários. Iniciamos a nossa trajetória no âmbito da Lexicografia focada nos dicionários de língua portuguesa, transitamos pela área da Lexicografia Pedagógica, uma vez que ponderamos sobre o uso do dicionário no ensino e ao sermos seres tecnológicos, não pudemos negligenciar a Lexicografia Digital. Em uma ampla variedade de obras lexicográficas, nos centramos nas monolíngues (igualmente as não-pedagógicas), nas bilíngues, nas de falsos amigos e nas de fraseologia. Após uma descrição e análise de tais ferramentas, levando em consideração igualmente as categorias descritas anteriormente, propomos um modelo de ensino de PFE que prevê o uso de dicionários específicos para cada nível.

No último capítulo, analisamos os resultados de um questionário sobre o uso do dicionário no ensino de língua estrangeira feito no *Google Forms*. Posteriormente, apresentamos três sequências didáticas, uma para cada nível (básico, intermediário e avançado). Nestas, há uma variedade de gêneros textuais e a proposta do uso de dicionários específicos em cada nível, além da presença das diferentes categorias que aparecem neste trabalho.

Para concluir, podemos afirmar que esta pesquisa é o fruto, de um lado, de uma inquietude proveniente da pesquisadora que possui nove anos de experiência no ensino de línguas estrangeiras, e que, na sua trajetória docente, vivenciou a necessidade de um

ensino de português específico para hispanofalantes. De outro, o interesse por essa ferramenta em específico se traduz na vivência da própria pesquisadora durante a sua trajetória de aprendizagem de línguas estrangeiras que sempre foi acompanhada de um dicionário.

Além disso, tal trabalho se mostra, de certo modo, como uma continuação das reflexões da pesquisadora sobre questões referentes à área da semântica que se iniciaram de modo intralinguístico, isto é, com um foco apenas na língua portuguesa na variedade brasileira em 2014 na disciplina “Enunciação e ensino gramatical” da graduação de Letras (português/espanhol) da Universidade Federal de São Paulo. Tais reflexões sobre o sentido se estenderam em um mestrado em Linguística no campo semântico-enunciativo da Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli na mesma instituição.

Devido a questões políticas, a pesquisadora obteve a oportunidade de ampliar as suas reflexões provenientes do campo semântico para uma dimensão interlinguística em outro continente, descobrindo na Espanha o ambiente ideal para o aprofundamento dos seus conhecimentos linguísticos e culturais. Situação esta que, no encontro da sua subjetividade que se viu situada em um contexto diverso, resultou em um trabalho que trouxe um olhar diferenciado com relação a categorias comumente presentes no ensino de línguas estrangeiras.

Durante os quatro anos de duração do doutorado, a pesquisadora apresentou uma comunicação resultante de um aspecto do primeiro capítulo deste trabalho. Tal comunicação intitulada “Flutuação da categoria de cognatos em heterossemânticos no ensino de português para hispanofalantes” ocorreu no I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University em março de 2021, virtualmente, resultando em um artigo publicado nos anais deste evento.

Em um foco no âmbito peninsular, houve a comunicação “Contraste lexical entre o português e o espanhol” no I Colóquio de Doutorado da USAL (Universidad de Salamanca), no qual a pesquisadora teve a oportunidade de expor os avanços do seu trabalho, a USAL também ofereceu uma variedade de cursos transversais online (durante a pandemia), dos quais a pesquisadora participou ativamente.

Além disso, a pesquisadora também participou como coautora do projeto de materiais complementares de português como língua estrangeira da Fundação Geral da Universidade de Salamanca. A sua participação consistiu no desenvolvimento das atividades de léxico, nas quais se vê um compromisso claro com uma ideologia antirracista, antimisógina, anti-homofóbica e de valorização da variedade da lusofonia.

Tal ideologia se manifesta por meio de exercícios que lidam com fotos, vídeos e contextualizações que abarcam indivíduos igualmente negros, asiáticos, mulheres igualmente em cargos de poder no âmbito laboral, com a inclusão da homoafetividade na unidade sobre a família e com informação real dos diversos países lusófonos na contextualização das atividades. Neste projeto também houve a inclusão de definições lexicográficas.

Para a obtenção da menção de doutorado internacional, a pesquisadora fez o seu estágio de doutorado na UNESP – Araraquara sob a supervisão do prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva. Durante a sua estância, a pesquisadora obteve o certificado DELE C2⁵ e proferiu duas conferências nesta instituição, a saber “Estudos universitários no exterior com bolsa: um caminho possível” e “O uso do dicionário para o desenvolvimento da competência lexical no ensino de português específico para falantes do espanhol”.

⁵ A pesquisadora já havia obtido o certificado CELU C1 do governo da Argentina em 2016.

I – Contraste lexical entre o português e o espanhol

[...] o léxico pode ser considerado como o tesouro vocabular de determinada língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conhecimentos linguísticos e não-linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural.

Maria T. Camargo Biderman

É frequente afirmar que o português e o espanhol são as línguas românicas que apresentam mais semelhanças entre si (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 14), algo que se verifica igualmente no nível lexical. Por exemplo, segundo Ulsh (1971), tais semelhanças têm uma porcentagem de mais de 85%. Isso se explica pela origem comum de ambas as línguas no latim e por uma história linguística em grande medida paralela (ambas sofrem, por exemplo, os mesmos fenômenos de superstrato, das línguas árabe e germânicas). Para além disso, as influências culturais e linguísticas recíprocas entre Portugal e Espanha, mantidas através dos séculos, contribuíram também para a partilha de um léxico comum.

Como exemplo de um contato linguístico-cultural muito intenso entre ambos os países, cabe mencionar o fenômeno habitualmente referido como Bilinguismo luso-castelhano, isto é, o uso da língua castelhana em Portugal entre os séculos XV e XVIII (GARCÍA MARTÍN, 2008).

Mais do que um simples hábito linguístico da corte, o fenômeno, que se estende muito além dos anos da monarquia dual (1580-1640), atingiu diversas camadas da sociedade lusa durante aproximadamente três séculos. A existência de uma elite urbana portuguesa que lia habitualmente na língua de Castela durante esse período é provada pela existência de um mercado livresco em castelhano (de 15% para o séc. XVI) ou pela conhecida circulação de certas obras significativas da época em castelhano (o que condicionou, por vezes, que elas não fossem traduzidas para português).

Um argumento a favor da hipótese de que tal cenário histórico tenha influenciado um léxico comum entre o português e o espanhol – isto é, uma alta porcentagem de palavras cognatas –, se encontra no estudo de Venâncio (2013), em que o autor analisa a

escrita de portugueses bilíngues entre 1488 e 1728, encontrando aproximadamente 470 adjetivos importados do castelhano.

Venâncio (2014) assinala que, mesmo quando se produziu uma desaceleração da castelhanização de Portugal, a língua vizinha continuou influenciando o português, porém em menor medida e com menor intensidade, algo que, finalmente, não chegou a comprometer a identidade e a singularidade da língua portuguesa.

Embora os estudos de García Martín (2008) e Venâncio (2013 e 2014) estejam centrados no português europeu, dadas as balizas temporais do bilinguismo luso-castelhano, vemos a possibilidade desta língua portuguesa influenciada pelo castelhano ter se estendido e chegado ao Brasil no início do século XIX com a vinda da família real em 1808. Além disso, podemos ver a presença do espanhol peninsular de modo bastante expressivo através da imigração espanhola durante o período da economia do café no Brasil (1880-1930), o qual contou com a cifra de 219.142 espanhóis, segundo o recenseamento de 1920 (MARTINS, 1989, p. 13). Tal convivência linguística entre o castelhano e o português brasileiro poderia igualmente explicar, mesmo que parcialmente, a presença de 400 castelhanismos (VENÂNCIO, 2014, p. 6) no *Dicionário Etimológico do brasileiro* Antenor Nascentes (1955).

Face aos fatores históricos brevemente referidos e que condicionam um léxico compartilhado por ambas as línguas, de um ponto de vista sincrônico, aquele que é adotado neste trabalho, e focando na área de ensino-aprendizagem de línguas consideradas próximas, partimos aqui da convicção de que uma abordagem contrastiva do léxico do português e do espanhol poderá fornecer ao estudioso informação valiosa, uma vez que:

os resultados de uma Análise Contrastiva podem ser de grande utilidade para o professor de línguas estrangeiras, já que o conhecimento das diferenças e semelhanças entre a língua do estudante e a língua estrangeira, lhe fará saber quais são os problemas reais e poderá oferecer uma melhor maneira de ensiná-los (LADO, 1957, p. 2, apud SANTOS GARGALLO, 1993, p. 59 - tradução nossa).

Dada a importância da perspectiva contrastiva no ensino de línguas estrangeiras, Aparicio Viñambres e García Martín (2018) se propuseram verificar se tal perspectiva se faz presente nos materiais didáticos de ensino de português a falantes de espanhol.

Dessa maneira, as autoras selecionaram três materiais didáticos de português específicos para falantes de espanhol dentre os mais utilizados na Espanha, a saber: *Português para todos*; *Entre Nós e Português para Espanhóis*. O resultado das análises destes materiais nos fornece um dado alarmante: a proposta de se trabalhar com uma reflexão de cunho contrastivo vai se esmaecendo ao longo dos diversos volumes de cada material didático, chegando a desaparecer por completo do último volume de um dos materiais em questão.

Mesmo que a maior gradação do número do volume do material didático signifique um aumento de nível na L2, defendemos que a presença de uma reflexão contrastiva igualmente se faz necessária em níveis mais avançados, pois segundo Ellis (1990, apud DURÃO, 2004, p. 274) a transferência pode ser considerada um dos mecanismos mais rentáveis na produção de L2, fato este que se torna especialmente delicado na relação português/espanhol, pois significa fatalmente que haverá tanto transferências positivas quanto negativas, justamente porque:

O fundamento teórico da análise contrastiva constitui uma visão geral da aprendizagem segundo a qual a aprendizagem prévia afeta a subsequente de maneira positiva quando o novo domínio coincide com o outro aprendido anteriormente, e de forma negativa quando se opõem (transferência positiva e negativa) (NEMSER, 1971, apud DURÃO, 2004, p. 27 - tradução nossa).

Portanto, um material didático do eixo português/espanhol deverá trazer contrastes de todos os níveis estruturais dos dois sistemas linguísticos, tais como: fonético-fonológico, ortográfico, morfossintático, semântico-lexical e pragmático-cultural em todos os níveis de aprendizagem (básico, intermediário e avançado).

No caso específico do par de línguas do presente trabalho, segundo García Martín (2014), posicionamento com o qual estamos plenamente de acordo, a análise contrastiva amplifica a sua importância por se tratar de línguas próximas, pois através de uma descrição minuciosa são explicitadas diferenças que seguramente passariam desapercibidas e, felizmente, vemos um aumento considerável dos estudos contrastivos destas duas línguas nos primeiros anos do século XXI.

De acordo com Wenguo e Mun (2007), a análise contrastiva permite ao linguista questionar as semelhanças interlinguísticas com o intuito de encontrar as “diferenças para

além das semelhanças” (WENGUO, MUN, 2007, p. 105 apud GARCÍA MARTÍN, 2014, p. 404), descortinando assim as diferenças que se encontravam ocultas.

Ou seja, uma metodologia pautada nos estudos contrastivos se mostra especialmente apropriada no caso do português e do espanhol, uma vez que estas línguas compartilham um número considerável de estruturas comuns, onde a semelhança formal frequentemente nos engana ao nos envolver em uma situação aparente de equivalência interlinguística absoluta, quando na verdade, ela pode encobrir diferenças semânticas, sociolinguísticas e pragmáticas (veremos essa questão no campo semântico de maneira mais específica na seção dos cognatos).

Os linguistas chineses Wenguo e Mun (2007, p. 57 apud GARCÍA MARTÍN, 2014, p. 404) trazem a *Contrastive Functional Analysis* de Chesterman (1998) com a apreciação de que esta obra representa um grande avanço para a disciplina dos estudos contrastivos ao atrelar teoria, metodologia e aplicação. O que mais nos parece interessante nesta obra de Chesterman (1998) seria a proposta de substituição do conceito de “equivalência” utilizado por décadas no âmbito dos estudos contrastivos por “semelhança relevante”, sendo essa semelhança percebida pelo indivíduo que está em contato com ambas as línguas a que propicia um critério de comparabilidade interlinguística.

Para o aprendiz, essa percepção da semelhança é o gatilho da interferência. Já para o linguista, esta se apresenta como o fator motivador que o estimula a comparar duas línguas, e, como tal percepção inicial é vaga, cabe ao linguista especificá-la (CHESTERMAN, 1998, p. 55-56 apud GARCÍA MARTÍN, 2014, p. 405). Conseqüentemente, por meio da substituição do termo de equivalência por semelhança relevante, o destaque dessa análise contrastiva funcional seria o fato de que através da análise minuciosa dos dados linguísticos se pretende refutar a hipótese inicial de uma equivalência interlinguística absoluta ao considerar que tal equivalência é uma exceção e, frequentemente, uma impossibilidade. Nas palavras do próprio autor:

Como visto nas seções precedentes, equivalência-como-identidade é uma exceção, frequentemente uma impossibilidade. Na verdade, encontrar identidade seria uma surpresa bastante interessante; quanto mais o indivíduo se propõe determinadamente a rejeitar a hipótese, mais interessante tal resultado se mostra (CHESTERMAN, 1998, p. 57 apud GARCÍA MARTÍN, 2014, p.405 - tradução nossa).

Ou seja, neste tipo de análise contrastiva, espera-se explicitar que em uma relação interlinguística há traços comuns e distintivos (CHESTERMAN, 1998, p.59 apud GARCÍA MARTÍN, 2014, p. 405), sendo a tarefa do linguista a de explicar as condições que ocasionam as distinções entre as línguas em questão, “sejam estas sintáticas, semânticas, pragmáticas, estilísticas, contextuais, etc” (CHESTERMAN, 1998, p. 60 apud GARCÍA MARTÍN, 2014, p. 405 - tradução nossa).

No caso deste trabalho em específico, veremos neste primeiro capítulo as nuances no campo semântico que não nos permitem contemplar o fenômeno da sinonímia absoluta no caso de um item lexical em particular – na seção 1.2. sobre os cognatos – e no caso da interação entre os itens lexicais – na seção 1.4. sobre a fraseologia.

Para se testar a hipótese inicial de uma semelhança relevante em uma relação interlinguística, Chesterman (1998) se vale dos seguintes procedimentos: “seleção de um marco teórico, a observação de dados primários e adicionais, o uso de corpora, o apelo à intuição do próprio pesquisador, normalmente nativo⁶ ou bilíngue, ou de outros informantes, ou, também, os resultados da análise de erros no uso linguístico de não nativos” (CHESTERMAN, 1998, p. 57-58 apud GARCÍA MARTÍN, 2014, p. 405, tradução nossa).

Acreditamos que este tipo de AC de Chesterman (1998) é especialmente significativa para a observação e descrição de línguas próximas como o português e o espanhol cujas semelhanças incontestáveis frequentemente vendam os nossos olhos para as nuances e sutilezas sempre existentes, minuciosidades estas que tornam cada língua única e singular.

Ao evidenciar as semelhanças e as diferenças de um ponto interlinguístico, os estudos contrastivos delimitam as palavras em certas categorias, como a dos heterossemânticos e a dos cognatos. Portanto, neste capítulo, tais categorias aparecem inicialmente em seções bastantes específicas. Nestas, refletimos sobre o fato de que os

⁶ É interessante evidenciarmos o fato de que, neste capítulo, no estudo de Alvarenga (2017) em que vemos uma análise intralinguística que refuta o conceito de sinonímia absoluta no português brasileiro relacionado aos verbos *sumir* e *desaparecer*, um procedimento similar foi realizado, a saber: a seleção da Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli, a observação de dados coletados em um banco de dados linguísticos feito a partir de exemplos do dicionário e da internet e o apelo à intuição e ao conhecimento nativo de língua portuguesa da pesquisadora no momento da análise dos dados. Isto é, apesar desta metodologia proposta por Chesterman (1998) ter sido direcionada a um contexto interlinguístico, podemos igualmente visualizar as nuances existentes desde um ponto de vista intralinguístico com um proceder semelhante.

heterossemânticos não constituem uma categoria homogênea, sendo divididos em totais e parciais.

Os cognatos, por sua vez, também não constituem uma classe homogênea, pois desde um ponto de vista ortográfico, estes podem ser classificados em idênticos, similares e parciais. Além disso, ao seguirmos a proposta de Chesterman (1998) de substituição do termo “equivalência” por “semelhança relevante”, propomos uma reflexão sobre as nuances semânticas de certas palavras classificadas como cognatas na relação português-espanhol.

Por fim, o fenômeno da heterossemantividade e da cognação também se fazem presentes nas seções sobre o léxico culto e do cotidiano, sobre o âmbito fraseológico e sobre a variedade diatópica do português, âmbitos que foram contemplados neste primeiro capítulo por considerá-los relevantes no campo do ensino-aprendizagem do léxico português para hispanofalantes. Isso porque, no âmbito do ensino, os professores tendem a atrelar o léxico culto aos cognatos e o do cotidiano aos não-cognatos (incluindo os heterossemânticos), não havendo estudos sobre tal percepção. Concernente ao âmbito fraseológico, este aparece neste capítulo por conta de uma ampliação do aspecto cultural que é promovido pelas unidades fraseológicas. Já a variedade diatópica, esta representa um grande desafio aos professores com relação ao seu tratamento na sala de aula, uma vez que os alunos têm acesso a tal variedade através da internet.

1.1. Heterossemantividade

Antes de tratarmos dos heterossemânticos propriamente ditos (os quais podem ser totais ou parciais) e da problemática terminológica existente entre os heterossemânticos, falsos amigos e falsos cognatos – termos correlacionados, embora pertencentes a fenômenos interlinguísticos distintos –, começaremos a abordar um tema intimamente relacionado à questão da heterossemantividade e que de acordo com Rastier (2014, p. 23) é o fenômeno mais estudado e debatido em semântica há bastante tempo: a polissemia⁷.

⁷ Com efeito, a partir das considerações teóricas de Bugueño Miranda (2002, p.189), Rebouças (2019, p. 37) nos apresenta a relação entre polissemia e heterossemantividade através da seguinte distinção: “(i) heterossemantividade intralinguística: referente à pluralidade de significados que comporta uma unidade linguística de uma língua específica. Polissemia; (ii) heterossemantividade interlinguística: referente à distinção semântica que unidades linguísticas formalmente semelhantes apresentam, comparando-se ao menos duas línguas. A Linguística tem se centrado principalmente em línguas próximas e em pesquisas aplicadas ao ensino, à aprendizagem e à tradução. Fenômeno no qual se incluem os heterossemânticos (interlinguísticos - doravante apenas heterossemânticos)”.

Ao estarmos inseridos no mundo e vivenciarmos as suas percepções de tempo e espaço, às quais não podemos estar alheios, certamente nos serviremos das línguas para designar⁸ os objetos mundanos que nos rodeiam e os sentimentos que nos acometem.

Assim como o homem progride ao desenvolver novas tecnologias, transformando a si mesmo e a sua maneira de interagir com os outros em uma determinada sociedade e cultura, a língua vai se modificando juntamente ao surgirem novos termos que designarão novas práticas sociais e/ou se utilizará a mesma parte formal de um item lexical, apenas agregando novos semantismos que coexistirão em uma mesma palavra, assim como igualmente muitas expressões linguísticas deixaram e deixarão de existir.

Com relação ao caráter cambiante da língua, Álvarez Lugrís (1997) nos mostra que:

a língua não é um sistema perfeito e rematado, senão que se faz constantemente mediante a mudança linguística, o que nas palavras de Coseriu (1973, p. 108) é a “manifestação da criatividade da linguagem na história das línguas”. A língua, vista assim é uma contínua sucessão de equilíbrios e desequilíbrios, um perpétuo suceder-se de normas e inovações: normas que desaparecem e inovações que se fazem norma. A língua, o sistema, existe porque se faz e existe só como contínua construção de si mesma (ÁLVAREZ LUGRÍS, 1997, p. 62, tradução nossa).

Conseqüentemente, da mesma maneira que o fenômeno da polissemia⁹ é intrínseco à língua, que possui um caráter mutável ao constatarmos que no decorrer dos tempos novos significados e funcionamentos são agregados a uma única palavra, a presença dos heterossemânticos é inexorável desde um ponto de vista interlinguístico por

⁸ Por fugir ao escopo deste trabalho de caráter aplicado, não entraremos em questões teóricas de cunho semântico-enunciativo às quais nos vinculamos e que nos explicam como essa designação dos objetos por meio das línguas se dá sempre de maneira opaca e indireta, uma vez que “o mundo não se deixa dizer tão facilmente. O dizer é um trabalho, que não sem custo, nem sem perda, que não é senão ajustamento, e que não acontece sem deformação e sem reconstrução” (DE VOGÜÉ, 1993, p. 66 apud ROMERO-LOPES, 2000, p. 38). Para uma melhor compreensão deste posicionamento semântico-enunciativo, leia-se “Processos enunciativos de variação semântica e identidade lexical: a polissemia redimensionada. Estudo dos verbos *jouer* e *changer*” de Romero-Lopes (2000).

⁹ Apesar de acreditarmos na relação entre a polissemia e a heterossemanticidade, como exposto neste trabalho e em outros, de maneira mais explícita em Silva (2012) em “Polissemia e homonímia: proximidade e distanciamento em lexemas do espanhol e do português”, discordamos da autora quanto a uma definição de polissemia que prevê uma hierarquia nos sentidos, onde há um sentido de base segundo o qual outros sentidos ditos metafóricos se desprendem. Quando utilizamos o termo polissemia neste trabalho, queremos nos referir à proliferação de sentidos, a uma variação inerente ao item lexical que tem a sua razão de ser simplesmente porque “o signo não tem nenhum conteúdo intrínseco permanente *a priori*” (RASTIER, 2014, p. 37, tradução nossa), sendo a estabilização do seu sentido concebida somente quando o item lexical se encontra contextualizado no âmbito linguístico.

tratar de uma semântica distinta em palavras de diferentes idiomas que compartilham uma forma semelhante. Dito em outras palavras:

A mudança linguística em geral e os falsos amigos em particular parecem ser, pois, inevitáveis: a língua, como sistema, está destinada a sofrer mudanças constantes. Aparecerão inovações [...] que virão substituir as normas precedentes. Mas chega um momento que também a inovação se troca pela norma” (ÁLVAREZ LUGRÍS, 1997, p. 65, tradução nossa).

Com relação ao termo polissemia – o qual se vê intimamente conectado à heterossemantividade –, este foi utilizado pela primeira vez por M. Bréal para se referir à capacidade das palavras em incorporar um novo sentido concomitantemente ao antigo:

O sentido novo, qualquer que seja este, não coloca fim ao antigo. Os dois existem um ao lado do outro. O mesmo termo pode se empregar em alternância com o sentido próprio ou com o sentido metafórico, com o sentido restringido ou com o sentido estendido, com o sentido abstrato ou com o sentido concreto... À medida em que uma significação nova é dada à palavra, nos parece haver uma multiplicação e uma produção de exemplares novos, similares em forma, mas diferentes no valor. Nós chamaremos este fenômeno de multiplicação “a polissemia” (BRÉAL, 1897, p. 154-155, tradução nossa).

Longe de limitar-se ao sentido bastante inteligível trazido por cada uma das partes que compõem o nome deste fenômeno, a polissemia – formada pelo radical “sem” (sentido) e pelo prefixo “poli” (vários) – abarca certa complexidade quando nos deparamos com a necessidade de traçarmos critérios mais exatos quanto a sua definição. Segundo Derradji (2014), a polissemia representa:

Uma noção que parece, a priori, fácil de apreender de maneira intuitiva, mas que existem tantas formulações quanto autores que tentaram defini-la. De fato, podemos facilmente descrever os principais traços e dar exemplos, mas é difícil caracterizar com precisão esta noção para

determinar os limites e dar os critérios definitórios precisos (DERRADJI, 2014, p. 59, tradução nossa).

A respeito dessa complexa tentativa de definição deste fenômeno levada a cabo por diversos autores anteriormente mencionada em Derradji (2014), Rastier (2014) argumenta que certas teorias que tratam da polissemia falham ao não se darem conta da criatividade¹⁰ própria da língua(gem) e conseqüentemente, não perceberem as inovações aportadas por ela.

Em suma, as teorias da polissemia das acepções que nós acabamos de evocar negligenciam que as palavras já são unidades “do discurso” e que as unidades “da língua” são os morfemas. Elas não podem perceber a criatividade semântica, pois elas querem reduzir a diversidade interna (discurso, gênero) da língua ao invés de descrevê-la no momento da sua criação na fala. Elas se fundamentam no privilégio dado às identidades sobre as diferenças [...] e limitam as diversidades das relações entre tipo e ocorrência ou entre protótipos e exemplares: os empregos são então considerados como variáveis não essenciais das acepções e não podemos nos dar conta das inovações que eles aportam (RASTIER, 2014, p. 28, tradução nossa).

De fato, nos parece que o caráter criativo da língua ressoante no âmbito semântico ocupa um lugar central para a compreensão do fenômeno da polissemia, pois, nas palavras de Rastier (2014),¹¹ “a polissemia na língua é apenas a normalização da criatividade semântica no discurso, fonte de variações muito mais consideráveis que não deixam supor o dicionário” (p. 37, tradução nossa).

Para finalizar, abordaremos brevemente a seguir um fenômeno juntamente associado à polissemia, e por conseguinte, à heterossemanticidade: referimo-nos à homonímia. Ao trazer igualmente uma diversidade semântica intralinguística de um item lexical, a diferença entre a polissemia e a homonímia reside no fato de que, nesta última,

¹⁰ Criatividade esta já mencionada em Álvarez Lugrís (1997).

¹¹ O autor faz esta consideração após mencionar a definição deste fenômeno em Benveniste, segundo o qual “a polissemia é apenas a soma institucionalizada, se podemos assim dizer, destes valores contextuais, sempre instantâneos, aptos continuamente a se enriquecer, a desaparecer, em resumo, sem permanência, sem valor constante” (1974, p. 227, apud RASTIER, 2014, p. 36-37, tradução nossa).

as palavras provêm de origens distintas. Este seria o caso de *avocat*¹² no francês, que apresenta os significados de uma fruta (*abacate*: de origem do nahuatl¹³) ou de uma profissão (advogado: de origem latina *advocatus*).

Com relação ao português, temos o caso da palavra *manga*, que pode ser ora uma fruta (de origem malaiala¹⁴), ora a parte de uma blusa que cobre total ou parcialmente o braço (origem latina). Atentemo-nos ao fato de que essa questão de homonímia é altamente etimológica e metalinguística e, portanto, muitos falantes que não possuem esse tipo de conhecimento desconsideram a homonímia ao pensar estar diante de uma extensão semântica de uma palavra com um único étimo. Neste caso em específico, vemos como “não podemos separar claramente a homonímia da polissemia” (VICTORRI, 1997, p. 56, tradução nossa).

Consequentemente, concordamos com o posicionamento de Rebouças (2019, p. 55), que argumenta sobre a necessidade de se desconsiderar o fenômeno da homonímia no âmbito de ensino de L2, uma vez que o nosso foco é o sentido de um item lexical desde um ponto de vista sincrônico, isto é, o significado de uma palavra no momento presente da enunciação, sendo indiferente o conhecimento de sua origem para o propósito de se expressar em uma outra língua.

1.1.1 Heterossemânticos, falsos cognatos e falsos amigos

Ao estarmos situados no nível semântico-lexical de uma Análise Contrastiva, podemos observar muitos vocábulos em comum, principalmente ao se tratar de línguas tipologicamente próximas. No entanto, a presença de semelhanças com relação ao caráter formal das palavras pode esconder igualmente distinções semânticas. A seguir, veremos um quadro de Durão (2004, p. 32)¹⁵ que apresenta um proceder básico da AC para se dar conta das semelhanças e diferenças lexicais interlinguísticas.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">● Verificar se há vocábulos similares entre as línguas em questão;● Elaborar uma lista destes vocábulos em cada uma destas línguas;● Elaborar um único quadro de vocábulos para as duas línguas para que se possa observar facilmente as similitudes e diferenças; |
|--|

¹² Exemplo retirado de Derradji (2014, p. 60).

¹³ Língua da família uto-asteca.

¹⁴ Idioma do sul da Índia.

¹⁵ Este quadro reinterpreta a metodologia proposta por Lado (1957).

- Verificar se a frequência de uso destes vocábulos é similar em ambas as línguas;
- Realizar previsões de dificuldades e erros tomando por base as diferenças entre os vocábulos.

Quadro 1: passos para a AC (nível semântico-lexical) em Durão (2004, p. 32, tradução nossa)

Através de uma AC do léxico de duas línguas, podemos constatar a presença de palavras que representam um grande desafio no âmbito do ensino/aprendizagem por conta de uma semelhança formal que abarca divergências no sentido. De acordo com Faulstich (1995, apud REBOUÇAS, 2019, p. 35), sob uma ótica da Socioterminologia, podem coexistir “diversos termos para um mesmo conceito [...] ou, do mesmo modo, mais de um conceito para um mesmo termo [...]”.

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas próximas, como no caso mais específico do português e do espanhol, vemos como essa questão da Socioterminologia se reflete na pluralidade dos termos *heterossemânticos*, *falsos amigos* e *falsos cognatos* no que se refere à designação de palavras em duas línguas distintas que possuem ao mesmo tempo similitudes quanto a sua forma e uma distinção no significado.

Apesar destes termos serem utilizados de maneira intercambiável, acreditamos que estes são provenientes de fenômenos interlinguísticos distintos e que, conseqüentemente, embora haja situações de intersecção, cada um dos termos guarda igualmente as suas especificidades. Portanto, começaremos a discorrer a seguir sobre cada termo, com o propósito de fundamentarmos o porquê da nossa escolha pela terminologia dos heterossemânticos.

Em traços gerais, como o objetivo desta pesquisa é o de refletir sobre o uso do dicionário para o desenvolvimento da competência léxica, escolhemos o aspecto semântico¹⁶ da unidade lexical como o foco do nosso trabalho e, portanto, ao observarmos a composição morfológica do termo (“hetero” que significa diferente e “semântico” que se refere ao significado em geral), a designação de heterossemântico nos parece ser a mais específica para os propósitos desta pesquisa.

Para compreendermos a diferença existente entre os heterossemânticos e os falsos cognatos, devemos partir inicialmente do que vem a ser o conceito de cognato.

¹⁶ A unidade lexical possui outros aspectos, tais como o fonético e o ortográfico e, apesar de entendermos que o dicionário pode igualmente ser utilizado para uma busca de verificação ortográfica e de pronúncia, nos focaremos apenas no campo da significação. Isso se explica pela formação em Linguística Teórica da pesquisadora no seu mestrado focado apenas na língua portuguesa brasileira feito na Universidade Federal de São Paulo. O presente trabalho, de certo modo, representa uma continuação de certas reflexões semântico-lexicais e a presença do dicionário com uma ampliação do viés interlinguístico na relação português-espanhol.

A palavra W da língua X e a palavra W da língua Y são termos ‘cognatos’ somente se eles foram herdados da mesma língua ancestral de X e Y. Eles não são verdadeiros cognatos, neste sentido, se a sua semelhança for meramente uma coincidência (WHITELY, 1986, p. 324, tradução nossa).

Whitely (1986) aponta que as palavras cognatas são aquelas que provêm da mesma origem, ou seja, algo mais além das semelhanças apresentadas. Para ilustrar o caso dos cognatos no par português-espanhol, Rebouças (2019, p. 55) nos traz a palavra *oficina*, a qual compartilha a sua origem latina (*officina*) e apresenta uma divergência de sentidos, pois no espanhol o termo se refere a um “departamento onde trabalham os empregados públicos ou particulares¹⁷”, e em português o termo significa “lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo¹⁸”. A seguir, temos mais detalhes sobre o termo “oficina” nos dois idiomas.

ESPAÑHOL-PORTUGUÊS	PORTUGUÊS-ESPAÑHOL
<p>OFICINA do latim: <i>officina</i>.</p> <p>Cômodo, sala ou conjunto de salas destinadas à leitura, escrita, aos trabalhos intelectuais, administrativos, profissionais, etc. <u>Escritório</u>.</p> <p>Podemos quedar una reunión en mi oficina [“Podemos marcar uma reunião no meu escritório”].</p>	<p>OFICINA do latim: <i>officina</i>.</p> <p>Lugar donde se hacen trabajos manuales. Lugar en el que se arreglan automóviles. Curso práctico en el que se aprenden y se ejercitan actividades artísticas o intelectuales. <u>Taller</u>.</p> <p>“Meu carro está na oficina” [mi coche está en el taller]. “Participei de uma oficina de fotografia no sábado” [He participado en un taller de fotografía el sábado].</p>

Quadro 2: heterossemânticos cognatos (segundo a terminologia de Álvarez Lugrís, 1997) em Rebouças (2019, p. 43)

Vejamos agora um exemplo de um heterossemântico que é ao mesmo tempo um falso cognato. Ao analisarmos a palavra *polvo* no português e no espanhol, temos o caso de um heterossemântico como o resultado de uma homonímia interlinguística.

Isso se deve ao fato de a palavra em espanhol ser proveniente da palavra latina *pulvis*, se referindo a “parte menor e desprendida da terra muito seca, que com qualquer

¹⁷ Definição traduzida do dicionário online da Real Academia Española (DRAE).

¹⁸ Definição retirada do dicionário Houaiss (2009) CD-ROM.

movimento se levanta no ar¹⁹”; e em português a sua origem vem do latim *polypus*, compreendida como “uma designação comum aos moluscos cefalópodes, bentônicos, da ordem dos octópodes, com oito braços, providos de ventosas, concha ausente e corpo globular sem nadadeiras²⁰“. A seguir, temos mais detalhes sobre o termo *polvo* nos dois idiomas.

ESPAÑHOL-PORTUGUÊS	PORTUGUÊS-ESPAÑHOL
<p>POLVO do latim: pulvus.</p> <p>Fragmentos miúdos de terra muito seca. Partículas sólidas que flutuam no ar e pousam sobre os móveis. Qualquer substância sólida reduzida a pó. Pó.</p> <p>Necesito barrer la casa, hay polvo en todo [Preciso varrer a casa, tem pó em tudo]. Quiero la leche con chocolate en polvo [“Quero o leite com chocolate em pó”].</p>	<p>POLVO do latim: polypus.</p> <p>Animal. Molusco marino, con tentáculos provistos de ventosas, y cuya carne es apreciada. Pulpo.</p> <p>“A carne do polvo é especialmente consistente, o que exige algumas estratégias na hora de fazer um prato com esse ingrediente” [La carne del pulpo es especialmente consistente, lo que exige algunas estrategias a la hora de hacer un plato con ese ingrediente].</p>

Quadro 3: heterossemânticos [falsos cognatos] (denominados alheios de acordo com a terminologia de Álvarez Luján, 1997) em Rebouças (2019, p. 44)

Percebemos, dessa maneira, que nem todo heterossemântico é um falso cognato (exemplo da palavra “oficina” no português e no espanhol, que vem de *officina*), ao passo que todo falso cognato é um heterossemântico (exemplo de “polvo” em *pulvus/polypus*), principalmente quando levamos em consideração que esse tipo de heterossemânticidade (a de falso cognato) proveniente de étimos de palavras distintas está relacionado com uma homonímia interlinguística. Isso ocorre, pois este fenômeno da homonímia é caracterizado por haver o compartilhamento de uma semelhança formal no item lexical e uma distinção semântica por ser oriundo de uma outra origem, e neste caso, este fenômeno ocorre em duas línguas. Dito de uma maneira mais visual, trazemos a seguinte figura que se assemelha a uma cômoda com uma gaveta, sendo a gaveta (os falsos

¹⁹ Definição traduzida do dicionário online da Real Academia Española (DRAE).

²⁰ Definição retirada do dicionário Houaiss (2009, CD-ROM).

cognatos) algo singular e ao mesmo tempo constitutivo de algo maior, da própria cômoda (os heterossemânticos).



Figura 1: nem todo heterossemântico é um falso cognato, mas todo falso cognato é um heterossemântico. Fonte: elaborada pela autora.

Concernente aos falsos amigos, sabemos que este termo foi empregado pela primeira vez no âmbito dos estudos da tradução em 1928 na obra *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* de Koessler e Derocquigny. Segundo Vázquez Diéguez (2014), o estudo deste fenômeno no âmbito da linguística contrastiva na relação português-espanhol é provavelmente o tema que mais tem sido pesquisado.

Foram tratados [os falsos amigos] inúmeras vezes em diferentes pares de línguas, contudo, talvez seja o binómio espanhol-português um dos que mais literatura tem gerado, sendo um dos principais problemas lexicais com que se deparam os estudantes de língua portuguesa e espanhola ao aprenderem a língua contrária (VÁZQUEZ DIÉGUEZ, 2014, p. 9, apud OLIVEIRA DIAS²¹, 2018a, p. 319-320).

Apesar da grande difusão e aceitação deste termo no âmbito da Linguística Aplicada, assim como exemplificamos as especificidades entre os heterossemânticos e os falsos cognatos, faremos o mesmo com o par heterossemânticos e falsos amigos.

De acordo com Carlucci e Díaz Ferrero (2007, p. 168-169), os falsos amigos são:

Não somente as interferências que podem se produzir em nível semântico, mas também em nível prosódico, ortográfico, ortotipográfico, morfológico e sintático, já que todas elas costumam ser fonte de erro em nível de produção oral ou escrita por mimetismo com a língua original. Os

²¹ Para mais detalhes sobre os estudos que tratam dos falsos amigos, além da visualização do seu crescente número de publicações, leia-se “Falsos amigos português-espanhol: qual a classificação idónea para a aula de PLE?” de Oliveira Dias (2016).

falsos amigos podem se apresentar em uma palavra, uma locução ou uma expressão idiomática, uma categoria gramatical, uma estrutura sintática ou em um sinal de pontuação (tradução nossa).

As autoras subdividem os falsos amigos em 5 grupos, a saber: 1) prosódicos: que incluem questões de prosódia, entonação e os heterotônicos; 2) ortográficos e ortotipográficos: que se referem não somente às questões de grafia, como também às questões como normas de utilização de abreviaturas e do travessão; 3) morfológicos e sintáticos: que compreendem a diferença dos afixos na formação de palavras (ex.: *innecesario/desnecesário*) e casos da mudança, por exemplo, da ordem canônica estrutural sujeito/verbo/complemento; 4) semânticos: que correspondem aos heterossemânticos e 5) situacionais ou de uso: que se referem às diferentes frequências de uso de um mesmo item lexical nas duas línguas.

Ao associarmos essa subdivisão proposta acima com uma releitura da definição de Bugueño Miranda (2002, p. 190) sobre os falsos amigos, segundo o qual este termo se refere a uma “aparente ajuda que significa encontrar uma palavra conhecida, ‘amiga’, em uma outra língua [que] vira uma ajuda enganosa quando as significações não coincidem plenamente”, sugerimos uma ampliação na questão de tal “ajuda enganosa”.

Na sua descrição, Bugueño Miranda (2002) se limita ao campo semântico, principalmente porque a sua argumentação é a de justamente mostrar a sua preferência pelo termo falsos amigos em vez de heterossemânticos. No entanto, se aproveitarmos essa explicação do termo ao focarmos no caráter de uma ajuda enganosa proveniente de um conhecido, de um amigo, vemos que esse engano pode se estender a outras questões que envolvem o item lexical quando refletimos nas situações de produção e reconhecimento do léxico.

Por exemplo, pensemos no caso de um hispanofalante aprendiz do português em um contexto de imersão no Brasil que vai ao mercado e decide comprar *gingibre* após escutar um comprador mencionar o nome deste produto. O hispanofalante com um mínimo de conhecimento fonético-fonológico do português saberá que a realização fonética / ʒẽ/ corresponde à primeira sílaba de *gingibre*.

Contudo, ele fatalmente pode desconhecer (ou até mesmo se esquecer) (d)o fato de que /ʒẽ/ pode ser escrito tanto com a grafia *ge* quanto *je* em português, como é o caso das palavras *gente* e *jeca* que ilustram o fato do *g* e do *j* apresentarem o mesmo som em interação com a vogal *e*. Conseqüentemente, temos um caso bastante propício de

interferência ortográfica (2ª subdivisão dos falsos amigos em Carlucci e Días Ferrero, 2007) da LM que resultará na escrita *jengibre* do espanhol na próxima vez que a lista de compras for elaborada.

Em um segundo caso, também hipotético, imaginemos o mesmo aprendiz que se depara com o seguinte enunciado oral ou escrito: estamos vivendo um estado de desordem. Devido à ausência de qualquer artigo (definido ou indefinido) antes do substantivo *desordem* que pudesse lhe informar o gênero da palavra, por conta da grande semelhança formal e semântica existente nas duas línguas, o hispanofalante terá grandes chances de utilizar essa palavra novamente em português com o gênero masculino do espanhol (*el desorden* X a desordem) por estarmos diante de palavras heterogênicas.

Em um último exemplo, vemos o nosso aprendiz com um jornal lendo a palavra *democracia* que – ao não ter nenhum sinal gráfico que dê uma pista com relação a sua sílaba tônica nem em português, nem em espanhol – será uma grande motivação de interferência da LM na sua produção oral por se tratar de um heterotônico²².

Em suma, demos alguns exemplos apenas no nível ortográfico, de gênero e de pronúncia com relação à tonicidade de uma palavra para ilustrar como a semelhança formal (realização acústica ou gráfica) – algo que poderia ser descrito como um amigo, por ser conhecido –, gera uma ajuda enganosa no momento de reconhecimento e produção lexical que extrapola o nível semântico, algo já apontado por Carlucci e Díaz Ferrero (2007), Álvarez LUGRÍS (1997)²³ e Rebouças (2019)²⁴. Em outras palavras, podemos dizer que todo heterossemântico é um falso amigo semântico, mas nem todo falso amigo é um heterossemântico, o que de maneira mais imagética se traduziria na figura a seguir que, ao recuperarmos a metáfora da cômoda e da gaveta, teríamos diversas gavetas singulares (diferentes tipos de falsos amigos) que são constitutivas de uma única cômoda (a dos falsos amigos), sendo que somente uma gaveta se refere ao campo semântico, ou seja, ao fenômeno da heterossemânticidade.

²² Em português a sílaba tônica se encontra em *ci* (*democracia*), enquanto em espanhol a sílaba tônica é *cra* (*democracia*).

²³ “Dessa definição dos falsos amigos como interferências interlinguísticas, podemos concluir que o fenômeno não é só questão de uma certa semelhança entre dois significantes e diferença dos significados correspondentes. Trata-se melhor de uma *imposição* das estruturas (sobretudo semânticas, mas também sintáticas e morfológicas)” (ÁLVAREZ LUGRÍS, 1997, p. 29 - tradução nossa).

²⁴ “Falsos amigos constituem um hipertermo/ arquitepo, que engloba distintas interferências interlinguísticas suscitadas no contexto de línguas próximas, decorridas de semelhanças aparentes. Abarca, desse modo, contiguidade formal e, ao mesmo tempo, dissensão em alguma instância linguística, não necessariamente semântica, como no caso dos heterossemânticos” (REBOUÇAS, 2019, p. 56-57).



Figura 2: todo heterossemântico é um falso amigo semântico, mas nem todo falso amigo é um heterossemântico.
 Fonte: elaborada pela autora.

Gostaríamos de salientar o fato de que, os erros possíveis de serem cometidos anteriormente motivados pelos falsos amigos não geram uma gravidade de desentendimento na comunicação como no caso específico dos heterossemânticos que tratam especificamente do sentido. No entanto, quando o objetivo é o de alcançar o domínio pleno de uma língua estrangeira, faz-se necessário o conhecimento correto da sua grafia, pronúncia, comportamento sintático e morfológico, etc.

Portanto, os falsos amigos representam um conjunto de interferências linguísticas mais amplo e diverso que nos exige uma maior precaução, pois “Deus é irônico e agravou o castigo de Babel adicionando à confusão das línguas a ilusão ótica dos falsos amigos, para a humilhação dos presunçosos e para a cautela dos prudentes” (TAMARÓN, 1985, p. 34, apud ÁLVAREZ LUGRÍS, 1997, p. 8).

1.1.2. Heterossemânticos totais e parciais

Segundo Álvarez Lugrís (1997, p. 44), o termo heterossemântico foi criado pela professora portuguesa Maria Lourdes Caritas de Bengala Santos Silva em um trabalho sem publicar intitulado “Heterossemânticos – heterossemânticos: falsos amigos entre o português e o espanhol” em 1992.

Longe de constituírem uma classificação homogênea, vemos os heterossemânticos subdivididos em quatro grupos em Alves (2005, p. 17-19, tradução nossa), a saber: (i) completamente distinto nos dois idiomas; (ii) acepções básicas comuns, mas que se estendem em uma das duas línguas; (iii) com uma acepção arcaica em uma das duas línguas e (iv) variações diatópicas.

Para ilustrar²⁵ as peculiaridades de cada grupo, em (i) temos os verbos *desgrasar*²⁶ em espanhol e *desgraçar*²⁷ em português que não compartilham nenhuma semelhança semântica. Em (ii) nos é apresentado o substantivo *cocina* em espanhol, que tem o mesmo significado de *cozinha* em português, no entanto, a palavra em castelhano traz uma extensão no seu sentido, referindo-se igualmente ao eletrodoméstico utilizado para a preparação de comidas, o que equivale à palavra *fogão* em português.

Já em (iii) temos o caso do verbo *latir* que na sua origem significava “o pulsar do coração” e o “som produzido pelo cachorro” nos dois idiomas e que atualmente, a primeira acepção mencionada se refere ao espanhol e a segunda ao português.

Para finalizar, em (iv) vemos as variações regionais, uma vez que o espanhol e o português são o idioma oficial de diversos países. Neste caso, temos a palavra *carro* que não será um heterossemântico para um aprendiz latino-americano, ao passo que trará confusões para um espanhol, uma vez que o equivalente a *carro* na variante do espanhol peninsular é *coche* para designar um *automóvel*, ao passo que *carro* na Espanha se refere a *carroça* em português.

Ao avançarmos um pouco mais na caracterização deste fenômeno, vemos em Rebouças (2019, p. 45, baseado em ÁLVAREZ LUGRÍS, 1997, p. 48-49) a divisão dos heterossemânticos em quatro categorias que, ao nosso ver, parece ser a mais ajustada no âmbito do ensino aprendizagem. Estes podem ser:

- (i) Heterossemânticos totais, convergindo com o primeiro grupo apresentado em Alves (2005);
- (ii) Heterossemânticos parciais tipo 1, com uma extensão semântica em português e em espanhol;
- (iii) Heterossemânticos parciais tipo 2, com uma extensão semântica apenas em espanhol.
- (iv) Heterossemânticos parciais tipo 3, com uma extensão semântica somente em português.

²⁵ Todos os exemplos desta ilustração foram retirados da própria autora (Alves, 2005).

²⁶ Segundo o dicionário online da Real Academia Espanhola, *desgrasar* significa “quitar la grasa”, isto é, tirar a gordura.

²⁷ Segundo o dicionário Houaiss (2009, CD-ROM), *desgraçar* significa “tornar(-se) desgraçado, infeliz; infelicitar(-se), malfadar”.

A nossa escolha por essa categorização tem a sua razão de ser devido ao fato de que, primeiramente, como estamos interessados no ensino/aprendizagem de L2 do ponto de vista sincrônico, a categorização (iii) de Alves (2005) não serve aos nossos propósitos. Em segundo lugar, apesar de estarmos conscientes da existência das variações diatópicas apresentadas por Alves (2005), acreditamos que estas podem ser abarcadas nos termos dos heterossemânticos totais ou parciais.

Em último lugar, a classificação de Rebouças (2019) nos parece a mais adequada ao mostrar o grau de especificidade dos heterossemânticos parciais, algo que nos torna mais evidente o movimento de variação semântica na língua. Além disso, esse nível de detalhamento se faz muito necessário, uma vez que, segundo Hoyos Andrade (1998, p. 3) e Alves (2005, p. 14) há muito mais heterossemânticos parciais do que totais na relação português e espanhol.

Ao tratarmos da classificação de Rebouças (2019), não entraremos em detalhes quanto à explicação dos heterossemânticos totais por já terem sido anteriormente ilustrados em Alves (2005), apenas recuperaremos algumas informações através do quadro a seguir:

ESPAÑHOL-PORTUGUÊS	PORTUGUÊS-ESPAÑHOL
<p>DESGRASAR</p> <p>Desengordurar, tirar a gordura que impregna ou mancha uma coisa.</p> <p>Después de desgrasar la carne, secar bien con toalla de papel y condimentar con vino blanco, pimienta y sal. [“Depois de tirar a gordura da carne, secar bem com papel toalha e temperar com vinho branco, pimenta e sal”].</p>	<p>DESGRAÇAR</p> <p>Desgraciar, causar la desgracia a alguien.</p> <p>“Ele desgraçou minha vida”. [Él me desgració la vida].</p>

Quadro 4: heterossemânticos totais em Rebouças (2019, p. 38)

Ao exemplificar um caso de heterossemântico parcial de tipo 1, Rebouças (2019, p. 50) nos traz uma palavra que, ao nosso ver, nos parece muito interessante por sua aparente relação de equivalência semântica entre o português e o espanhol e pelo fato de ser uma palavra do cotidiano, com uma grande frequência de uso. De fato, veremos como a palavra *gato* nos faz refletir sobre a questão de realmente negligenciar o trabalho com

um léxico simplesmente por conta da existência de um compartilhamento semântico em algumas acepções.

PORTUGUÊS	ESPANHOL
<p>GATO Do lat. <i>cattus</i>,i.</p> <p>.Pequeno mamífero carnívoro, doméstico, da fam. dos felídeos.</p> <p>.Bras. Homem bonito, charmoso.</p> <p>.Bras. Ligação elétrica clandestina.</p> <p>.Homem esperto, ligeiro, ativo.</p> <p>.Bras. Gatuno, ladrão.</p> <p>.Mar. Gancho de aço que se amarra a cabo ou corrente com a finalidade de erguer cargas ou prender-se em algum lugar.</p> <p>.No jogo do bicho, o 14º grupo, que inclui as dezenas números 53, 54, 55 e 56.</p> <p>.No turfe, cavalo inscrito entre puros sangues sem o ser.</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>----</p>	<p>GATO¹ Del lat. <i>tardío cattus</i>.</p> <p>.Mamífero carnívoro de la familia de los félidos, doméstico.</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>.Hombre sagaz, astuto.</p> <p>.Coloq. Ladrón, ratero que hurta con astucia y engaño.</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>.Coloq. Persona nacida en Madrid.</p> <p>.Máquina que sirve para levantar grandes pesos a poca altura.</p> <p>.Trampa para coger ratones.</p> <p>.GATO² Del quechua <i>qhatu</i> “mercado”.</p> <p>.Perú. Mercado al aire libre.</p> <p>GATO³ Del fr. <i>gâteau</i> “pastel”.</p>

----	.C. Rica. Variedad de pastel, cortado rectangularmente, compuesto de dos tapas unidad con miel o conserva.
------	--

Quadro 5: heterossemânticos parciais de tipo 1 em Rebouças (2019, p. 50)

No quadro acima, vemos como o item lexical *gato* apenas coincide nas acepções de “mamífero da família dos felídeos”, “homem esperto” e “ladrão”. Vemos igualmente que os outros significados possíveis no português do Brasil – tais como para se referir a “uma pessoa bonita” ou a uma “ligação elétrica clandestina”, algo muito comum nas favelas –, têm uma grande frequência de uso no cotidiano do brasileiro.

Do mesmo modo, podemos notar que as acepções do castelhano da palavra *gato* no caso do ensino de E/LE para lusófonos merecem a sua devida atenção ao também tratarem de palavras do cotidiano com uma alta frequência de uso, como as acepções de “bolo” e de “macaco do carro”, para recuperar apenas alguns exemplos.

Concernente aos heterossemânticos parciais do tipo 2, apenas mostraremos o quadro elaborado por Rebouças (2019) do termo *cocina*, pois este já foi explicado anteriormente dentro da classificação de Alves (2005).

ESPAÑHOL-PORTUGUÊS
<p>COCINA Cozinha. Lugar ou parte da casa onde se preparam os alimentos. El mejor lugar de mi casa es la cocina. [“O melhor lugar da minha casa é a cozinha”]. Cozinha. Arte de prepará-los. Arte ou maneira especial de cozinhar de cada país. Cocina española. [“cozinha espanhola”].</p> <p>► Fogão. Aparelho ou eletrodoméstico em que se faz fogo para cozinhar. Me compré una cocina linda de vidrio negro, con cinco fuegos. [“Comprei um fogão lindo de vidro preto, com cinco bocas”]. □ Divergência semântica.</p>

Quadro 6: heterossemânticos parciais tipo 2 em Rebouças (2019, p. 41)

Por último, os heterossemânticos parciais do tipo 3 se referem a uma extensão semântica apenas no português, como no caso de *barbeiro* que faz referência a uma profissão, a um inseto e a um mau motorista, enquanto em espanhol há apenas a acepção do profissional, como podemos ver melhor exemplificado a seguir:

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
<p>BARBEIRO Profissional</p>	<p>BARBERO Profesional</p>

Inseto transmissor da Doença de Chagas.	----
Mau motorista (adjetivo popular no PB)	----

Quadro 7: heterossemânticos parciais tipo 3 em Rebouças (2019, p. 46)

Ao visualizarmos as diversas particularidades dos heterossemânticos parciais, concordamos com Rebouças (2019) com relação à insuficiência do saber de uma única acepção comum nos dois idiomas, posto que isso não garante o conhecimento da extensão semântica da mesma unidade lexical, dito em outras palavras, “não é pertinente conceber que, apenas porque existem acepções comuns, o aprendiz de LE dominará o uso polissêmico dos itens lexicais na língua-alvo” (p. 53).

Refletindo mais profundamente sobre as implicações didáticas no ensino deste fenômeno, Rebouças (2019, p. 48) indaga sobre os limites formais no momento de reconhecimento de um item lexical como um heterossemântico parcial. Conseqüentemente, o autor duvida que o aluno se confunda com a semelhança formal de uma palavra ao atribuir-lhe o significado da sua LM se esta se encontrar em contexto.

Por exemplo, se um hispanofalante se depara com o seguinte enunciado “ele é tão barbeiro que está com a carteira de motorista confiscada”, dificilmente associará *barbeiro* neste contexto à única acepção em espanhol que faz alusão à *profissão de barbearia*. Por conseguinte, Rebouças aponta para a impossibilidade de se analisar itens lexicais fora de contexto, posicionamento com o qual estamos plenamente de acordo, principalmente neste caso de heterossemânticidade, algo corroborado por Alves (2013, p. 34) ao apresentar o contexto como uma estratégia didática essencial.

Para concluir, ainda seguindo nesta direção a respeito do contexto verbal como intrínseco à interpretação do sentido de uma identidade lexical, concordamos com a afirmação de Rastier (2014) sobre a impossibilidade da proliferação de sentidos (a polissemia) de uma palavra quando esta se encontra contextualizada e por extensão, já imbuídos da estreita relação entre polissemia e heterossemânticidade, tampouco haveria uma confusão ocasionada pelos heterossemânticos em contexto. De acordo com Rastier:

[...] a palavra isolada resulta de uma descontextualização e não tem existência empírica. Restituir o seu contexto, é restituir as condições da sua semantização, ou seja, da sua interpretação como signo. Em outros termos, uma ocorrência aparece apenas como polissêmica se nós a subdeterminamos ao cortá-la do contexto[...] (RASTIER, 2014, p. 24, tradução nossa).

1.2. Cognatos parassinonímicos e não-cognatos: a proximidade semântica interlinguística

Como visto anteriormente na seção dos heterossemânticos, segundo Whitely (1986) as palavras cognatas são aquelas que provêm de uma mesma origem, além das semelhanças que podem ser constatadas.

E é dessa forma que, de acordo com Rebouças (2019), a palavra “*oficina*” no par português-espanhol é um cognato ao ter a mesma origem latina “*officina*”, uma semelhança formal na ortografia/realização fonética e ao mesmo tempo é um heterossemântico ao se referir em português a um “lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo²⁸” (*taller* em espanhol), ao passo que em espanhol significa “sala ou conjunto de salas em que se administram negócios, se recebem clientes etc²⁹” (*escritório* em português).

Dessa maneira, veremos nesta seção como a questão dos cognatos apresenta certas complexidades, assim como os heterossemânticos aparecem envoltos em um emaranhado socioterminológico juntamente com os falsos cognatos e com os falsos amigos, além de terem um certo nível de detalhamento na sua categorização, sendo subdivididos em heterossemânticos totais e parciais.

De modo paralelo, da mesma forma que o caso da heterossemânticidade está conectado com um tema bastante debatido em semântica – a polissemia –, a cognação em línguas diferentes se vê atrelada à questão da sinonímia interlinguística, sendo a sinonímia um tema igualmente polêmico.

Sendo assim, se na seção dos heterossemânticos vimos que as palavras cognatas compartilham apenas o seu étimo e uma semelhança formal, neste subcapítulo estamos igualmente interessados em vocábulos que contêm uma semelhança semântica e que não provêm da mesma origem, pois segundo Regueiro Rodríguez (2013, p. 6) a sinonímia interlinguística abrange os cognatos e os não-cognatos.

Desde um ponto de vista do ensino/aprendizagem de línguas, não é fundamental que os alunos saibam qual palavra dentro da sinonímia interlinguística é um cognato ou não, da mesma maneira que não é essencial saber se estão diante de um caso de polissemia ou homonímia interlinguística diante dos heterossemânticos, uma vez que as questões

²⁸ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

²⁹ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

etimológicas nada influenciam em questões semânticas para que possamos nos expressar linguisticamente.

Sem embargo, gostaríamos de salientar que, em termos gerais, vemos uma tendência em associar-se o termo cognato a palavras que possuem uma semelhança semântica e formal³⁰, quando na verdade as semelhanças de sentido podem igualmente ser verificadas em palavras não cognatas, isto é, de origem distinta.

Para ilustrarmos essa relação de sinonímia interlinguística³¹ entre cognatos e não-cognatos temos o par *cama* (pt) e *cama* (esp) constituído de palavras cognatas, ao terem a mesma origem latina *cama*, a mesma forma ortográfica com uma grande semelhança fonética, e finalmente, vemos uma semelhança semântica ao designar um móvel ou um lugar próprio para dormir. No nosso segundo par *leito* (pt) e *lecho* (esp) há um outro caso de cognatos sinonímicos por conta de as duas palavras provirem do latim *lectus*, além de verificarmos uma grande semelhança formal e no sentido ao vermos que a palavra *cama* aparece nas suas definições. Vejamos os detalhes desses pares no quadro a seguir:

Português	Español
<p>CAMA lat. tar. <i>cama</i>, ae ‘leito baixo e estreito’.</p> <p>1. lugar onde se pode deitar e/ou dormir Ex.: fazia a sesta numa c. de relva.</p> <p>2. qualquer abrigo aonde os animais se recolhem para dormir.</p> <p>3. Rubrica: mobiliário. móvel para deitar ou dormir, constituído basicamente de um estrado onde se põe um colchão; leito.</p> <p>4. Derivação: sentido figurado.</p>	<p>CAMA Del bajo lat. hispánico <i>cama</i> 'lecho en el suelo'</p> <p>1. f. Mueble destinado a que las personas se acuesten en él, compuesto de una armazón, generalmente con patas, sobre la que se colocan un somier o tabla, un colchón, almohada y diversas ropas.</p> <p>2. f. Armazón de la cama.</p> <p>3. f. Plaza para un enfermo en el hospital o sanatorio.</p>

³⁰ Para exemplificar como essa tendência em se associar o termo cognato a palavras que possuem uma semelhança formal ao mesmo tempo que semântica pode ser errônea, tomemos novamente o caso da palavra *oficina* que não entraria em uma percepção de palavra cognata, apesar de sê-lo, justamente devido ao fato de ser igualmente um heterossemântico. Ou seja, apesar de realmente haver muitos cognatos no caso específico do português e do espanhol que possuem uma semelhança no seu significado, além de uma semelhança formal e mesmo étimo, não podemos afirmar que todos os cognatos representam um caso de sinonímia interlinguística. Em resumo, acreditamos que essa tendência de associação seja uma consequência lógica de um resultado de oposição ao termo “falso cognato”, isto é, se um “falso cognato” é popularmente mais conhecido como uma palavra que apresenta um conteúdo semântico que engana, deveríamos poder confiar no sentido de uma palavra cognata. Com efeito, há posicionamentos teóricos que afirmam essa correspondência formal e semântica nos cognatos, tal como o de De Bot ao definir um cognato como “palavras com forma e significado similares em duas línguas” (2004, p. 19, tradução nossa) e como o de Bechara (2009, p. 286) ao expor que “chamam-se cognatas as palavras que pertencem a uma família de raiz e significação comuns”.

³¹ Regueiro Rodríguez (2013, p. 7-8) o faz na relação espanhol-francês com as palavras fr *taille*- esp *talla*, e fr *stature*- esp *estatura*.

<p>repouso, descanso.</p> <p>Ex.: estás muito cansado, e precisas de c.</p> <p>5 Derivação: sentido figurado. relação sexual</p> <p>Ex.: ser bom de c.³²</p> <p>6 superfície coberta ou forrada com material macio sobre a qual se colocam frutos ou objetos delicados.</p> <p>7 depressão na casca de certas frutas rasteiras, que tomam forma achatada pelo contato contínuo com o solo.</p> <p>8 lugar escavado, adaptado à forma do objeto que nele se assenta.</p> <p>9 Regionalismo: Brasil. lugar no campo, ger. de vegetação rasteira, em que o animal deixa a marca de seu corpo quando ali se deita</p> <p>10 Regionalismo: Brasil. leito de rio, lago etc.</p> <p>11 Derivação: sentido figurado. inclinação, curvatura, envergamento de algo longo e flexível.</p> <p>12 Derivação: por extensão de sentido. o aspecto ou forma que toma algo que se inclina ou pende em determinada direção</p> <p>Ex.: a c. do trigo nos campos por efeito do vento.</p> <p>13 Rubrica: artes gráficas. almofada que fica em contato com o cilindro.</p> <p>Fonte: dicionário Houaiss (2009) CD-ROM.</p>	<p>4. f. Plaza para un alumno interno en un colegio.</p> <p>5. f. Sitio donde se echan los animales para su descanso. <i>Cama de liebres, de conejos, de lobos.</i></p> <p>6. f. Mullido de paja, helechos u otras plantas que en los establos sirve para que el ganado descanse y para hacer estiércol.</p> <p>7. f. Tradicionalmente, suelo o plano del carro o carreta.</p> <p>8. f. En el melón y otros frutos, parte que está pegada contra la tierra mientras están en la mata.</p> <p>9. f. Capa de vianda que se echa extendida encima o debajo de otra.</p> <p>10. f. <u>camada</u> (l conjunto de animales nacidos de un parto).</p> <p>11. f. <i>Impr.</i> Capa de cartón, de papeles o mantilla que se coloca sobre el cilindro impresor para obtener una presión adecuada sobre el molde.</p> <p>12. f. <i>Mar.</i> Hoyo que forma en la arena o en el fango una embarcación varada.</p> <p>13. f. desus. <u>sepulcro</u>.</p> <p>Fonte: dicionário da Real Academia Espanhola online</p>
---	--

Quadro 8: cognato [paras]sinonímico cama no português/espanhol. Fonte: produção da autora

³² O equivalente em espanhol de tal unidade fraseológica é *ser buen polvo*.

Português	Español
<p>LEITO lat. <i>lectus</i> 'leito, cama'</p> <p>1 armação de madeira, ferro ou outro material, que sustenta o estrado e os colchões da cama</p> <p>2 a cama completa (armação, estrado, colchão etc.)</p> <p>3 Derivação: por extensão de sentido. qualquer espaço sobre o qual se pode descansar deitado Ex.: um l. de feno</p> <p>4 Derivação: por analogia. m.q. l canteiro ('porção de terra')</p> <p>5 Derivação: por analogia. o solo no fundo de (rio, lagoa, mar etc.); canal de escoamento de curso de água; álveo</p> <p>6 Derivação: por analogia. qualquer superfície em que se assenta um revestimento ou outro corpo (p.ex., camada de cimento sobre a qual se colocam tijolos); superfície ou estrutura de apoio</p> <p>7 superfície preparada para assentar o lastro de uma rua, rodovia ou ferrovia; plataforma</p> <p>8 Rubrica: geologia. estrato, camada</p> <p>9 Derivação: sentido figurado. Rubrica: termo jurídico. casamento, matrimônio Ex.: herdeiros do primeiro l. Fonte: dicionário Houaiss (2009) CD-ROM..</p>	<p>LECHO Del lat. <i>lectus</i>.</p> <p>1. m. <u>cama</u> (ll mueble).</p> <p>2. m. <u>cama</u> (ll sitio donde se echan los animales).</p> <p>3. m. Madre de un río, o terreno por donde corren sus aguas.</p> <p>4. m. Fondo del mar o de un lago.</p> <p>5. m. Porción de algunas cosas que están o se ponen extendidas horizontalmente sobre otras.</p> <p>6. m. Suelo de los carros o carretas.</p> <p>7. m. Especie de escaño en que los orientales y romanos se reclinaban para comer.</p> <p>8. m. <i>Arq.</i> Superficie de una piedra sobre la cual se ha de asentar otra.</p> <p>9. m. <i>Geol.</i> Capa de los terrenos sedimentarios.</p> <p>10. m. desus. Andas para llevar a enterrar los cadáveres.</p> <p>Fonte: dicionário da Real Academia Espanhola online</p>

Quadro 9: cognato [paras]sinonímico leito/lecho no português/espanhol. Fonte: produção da autora

Após vermos a relação de sinonímia interlinguística através dos pares de cognatos sinonímicos *cama* (pt)/*cama* (esp) e *leito*(pt)/*lecho* (esp), igualmente podemos verificar o fenômeno de sinonímia interlinguística entre não-cognatos mencionado por Regueiro Rodríguez (2013) ao relacionarmos as palavras *cama* (pt)/ *lecho* (esp) e *cama* (esp)/ *leito*(pt), justamente porque, como já visto, cada palavra desses pares agora formados

possui origens etimológicas e significantes diferentes, ao mesmo tempo em que verificamos uma semelhança no seu sentido.

Ao buscarmos a definição etimológica da palavra cognato, vemos que esta “vem do latim *cognatus* (cum = com, natus = nato), que significa nascido junto, consanguíneo” (SOUSA e RABELO, 2019, p. 75). De acordo com o dicionário Houaiss (2009, CD-ROM), a etimologia da palavra latina *cognatus* está relacionada com o termo “parente” e significa “1. [...] palavra que vem de uma mesma raiz que outra(s)” e “2. diz-se de ou parente por cogação”.

Vemos, dessa maneira, como a sua definição abrange apenas a questão da sua origem sem se estender a questões quanto ao seu sentido e é por isso que acreditamos que seja mais adequado trazermos em um primeiro momento os termos cognatos sinonímicos (para não abrangermos casos como *oficina* no português-espanhol que é um exemplo de heterossemântico cognato) e não-cognatos no fenômeno da sinonímia interlinguística (seguindo a reflexão de Regueiro Rodríguez, 2013) no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao compararmos a questão da heterossemânticidade e da cogação, notamos uma quantidade muito maior de estudos relacionados com a primeira e isso se deve ao fato de a sinonímia ter sido negligenciada por muitos estudiosos, uma vez que os heterossemânticos são os responsáveis por mal-entendidos na comunicação. Conseqüentemente, houve a desvalorização da presença dos cognatos no âmbito da aprendizagem de línguas, por conta de um foco maior nos não-cognatos (incluindo os heterossemânticos). Com efeito, Regueiro Rodríguez (2013, p. 12) menciona alguns teóricos que defendem que ensinar um conjunto de palavras que denominam um mesmo objeto, ou seja, um ensino de sinônimos gera um excesso cognitivo, uma sobrecarga cognitiva.

Apesar de refutarmos o conceito de sinonímia absoluta, acreditamos na existência de uma semelhança semântica que ocorre de maneira inter e intralinguística entre as palavras. Dessa maneira, vemos o ensino dos cognatos sinonímicos e dos não-cognatos tão importante quanto o ensino dos heterossemânticos na relação português-espanhol, justamente porque “pesquisas em semântica linguística confirmam que a ativação de uma palavra implica a de outras de similar forma e de parecido significado” (AINCIBURU, REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2014, p. 358, tradução nossa), tais como os estudos de Goldinger et al. (1989), Luce et al. (1990) e Meyer e Schvaneveldt (1971).

Antes de adentrarmos na questão propriamente dita dos cognatos, nos parece pertinente tratarmos da sinonímia ao expor o nosso posicionamento que, ao mesmo tempo em que refuta uma sinonímia absoluta, não descarta a existência de uma semelhança semântica que permite um uso intercambiável de certas palavras em contextos textuais específicos, sempre com uma nuance na significação, por mínima que seja, e que, sobretudo, não é tão facilmente explicável pela intuição de um falante nativo.

1.2.1. Sinonímia

Considerada por Baldinger (1970) como “o prato forte da semântica” (tradução nossa), a sinonímia tem sido estudada por filósofos, gramáticos, escritores, oradores, lexicográficos e linguistas. Seguindo a tradição da retórica clássica, os lexicógrafos sinonimistas refutam este conceito ao conceberem os sinônimos como “palavras de **significado parecido, não idêntico**, e como fator buscado para a variação do discurso (Aristóteles, Santo Isidoro, Alfonso de Palencia, etc)” (REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2013, p. 2, grifo nosso, tradução nossa).

Concernente às línguas modernas, os estudos que continuam na linha da sua negação são os de Girard (1718), Dendo e Ávila (1736), Jonama (1806), March e Labores (1834), Crabb (1816), entre outros. Embora tenha havido um certo desenvolvimento nos estudos sobre a refutação da sinonímia, trabalhos relacionados com a afirmação deste fenômeno foram ganhando espaço (GILI GAYA, 1961; SALVADOR, 1985; DUCHACEK, 1964; CASTILLO-PEÑA, 1992; REGUEIRO 1998, 2002, 2003, 2005, 2009, 2010; ULLMAN 1962, 1976; COSERIU, 1977, 1981; BALDINGER 1970; LÓPEZ GARCÍA 1990, 2007; GARCÍA-HERNÁNDEZ, 1997; LYONS 1997, 1981; BERNÁRDEZ, 1983, entre outros).

Indo em direção oposta à afirmação da teoria da tradução que supõe que a sinonímia interlinguística se refere a “uma unidade linguística da língua A [que] tem equivalência semântica **plena** na língua B” (REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2013, p. 3, grifo nosso, tradução nossa), concordamos com o exposto por Scheinowitz (1988). Após mostrar uma série de exemplos em uma relação de sinonímia interlinguística entre o português e o francês, a autora chega à conclusão de que “não há sinônimos perfeitos em uma língua e que seria mais adequado se falar em parassinonímia para designar essa equivalência” (SCHEINOWITZ, 1988, p. 101).

Para ilustrarmos brevemente essa questão no português-espanhol, podemos pensar no exemplo da palavra *lindo*. Segundo o dicionário Houaiss (2009, CD-ROM), esta palavra em português significa algo “prazeroso de se contemplar, de se ouvir, de se apreciar; belo, bonito” e de acordo com o dicionário da Real Academia Espanhola online, a mesma palavra se refere a algo “formoso, belo, grato à vista” (tradução nossa) no espanhol.

Após verificarmos a existência de uma semântica muito parecida nessa relação interlinguística através das definições lexicográficas expostas e por conta de a ortografia ser a mesma, com pouquíssima diferença na pronúncia (pois em espanhol a realização fonética do “o” se mantém em “o”, enquanto em português o “o” se transforma em “u”), poderíamos pensar em usar a palavra *lindo* em português com a mesma frequência ou carga semântica no espanhol.

No entanto, apesar da existência do vocábulo *lindo* na língua espanhola peninsular, este entra em conflito com a palavra *guapo*, sendo esta última muito mais utilizada na Espanha, referindo-se exclusivamente ao aspecto físico. Temos dessa forma o contraste “Oi, linda” (Brasil – São Paulo³³) X “Hola, guapa” (Espanha).

Além disso, falantes nativos do espanhol peninsular (e da América – Venezuela e República Dominicana) afirmam haver uma adição semântica de personalidade na palavra *lindo*, ou seja, uma pessoa linda no espanhol não se refere exclusivamente ao aspecto físico como em *guapo*, sendo uma pessoa linda igualmente doce, agradável e etc.

Tratando agora da sinonímia intralinguística, segundo Ilari e Geraldí (1985, p. 42) há dois tipos de sinonímia, uma lexical e outra estrutural, sendo os exemplos a seguir um caso de sinonímia lexical.

(1) Pegue o pano e seque a louça.

(2) Pegue o pano e enxugue a louça.³⁴

De acordo com os autores, temos aqui um exemplo de paráfrase, pois os verbos *secar* e *enxugar* são equivalentes quanto ao seu significado neste contexto textual em específico, sendo empregados de modo sinonímico. No entanto, não se exclui o fato de que “em algumas frases é possível, efetivamente, comprovar a sinonímia entre palavras

³³ Adicionamos a restrição de uso deste léxico na capital de São Paulo, pois sabemos que no sul do Brasil também se utiliza a palavra *guap@*.

³⁴ Exemplos retirados de Moura e Rosa (2010, p. 227).

que, para o falante, são intuitivamente sinônimas. Entretanto, em outros casos o mesmo não ocorre” (MOURA, ROSA, 2010, p. 228).

Para ilustrar o exposto pela citação acima, ou seja, para mostrar certos contextos particulares em que dois verbos em questão são intercambiáveis por serem tidos como altamente sinonímicos no português do Brasil, além de apresentar igualmente um contexto em específico que evidencia a singularidade de cada verbo, refutando conseqüentemente o fenômeno da sinonímia plena, traremos a seguir um estudo de Alvarenga (2017) dos verbos SUMIR e DESAPARECER sob a perspectiva semântico-enunciativa da Teoria das Operações Enunciativas (note-se TOE) de Antoine Culioli.

Após a análise de dados de inúmeros enunciados provenientes de fontes lexicográficas e da internet (para igualmente se analisar a língua em uso), Alvarenga (2017, p. 99-100) propõe as seguintes formas esquemáticas para os verbos SUMIR e DESAPARECER:

“SUMIR exprime que um dado elemento, antes localizado em relação a um sítio, deixa de sê-lo, o que institui a passagem da presença deste elemento à sua ausência;

DESAPARECER exprime que um dado elemento, antes perceptível por um sujeito observador, deixa de sê-lo”.

A forma esquemática na Teoria das Operações Enunciativas descreve o movimento de interação entre a unidade lexical analisada e os outros termos do enunciado. Através da forma esquemática, podemos ver o mecanismo de funcionamento regular próprio e único do termo em questão. Neste caso em específico, dos verbos SUMIR e DESAPARECER.

Em outras palavras, a forma esquemática explicita a identidade semântica de um lexema verbal e ao descrever um movimento fluido, se afasta completamente das definições dos dicionários que são por muitas vezes sinonímicas, o que acaba gerando certa circularidade e redundância³⁵ que não explicam a singularidade entre SUMIR³⁶ e

³⁵ Veremos mais adiante a questão da sinonímia e do dicionário.

³⁶ Segundo o dicionário Houaiss (2009, CD-ROM) as definições para SUMIR são: 1) gastar-se muito rápida ou inexplicavelmente; **desaparecer**, 2) reduzir a nada; destruir, aniquilar, 3) enfraquecer(-se) até acabar; apagar(-se), consumir(-se), extinguir(-se), 4) pôr(-se) a pique; submergir, afundar, 5) tirar ou sair das vistas, colocar(-se) em lugar onde não pode ser encontrado; esconder(-se), ocultar(-se), 6) não se encontrar mais no lugar onde deveria estar; **desaparecer**, perder-se, 7) ausentar-se por longo tempo; **desaparecer**.

DESAPARECER³⁷ que pudesse nos mostrar o porquê de se enunciar “sumiu, achou” em uma brincadeira de criança em que o adulto esconde o rosto do bebê com um paninho (esse enunciado não pode ser substituído por “desapareceu*, achou”), ou o porquê de vermos em sites de buscas “pessoas desaparecidas” e não sumidas*.

Uma vez que a identidade semântica de uma unidade lexical na TOE é concebida como um movimento que é o fio condutor da interação do item lexical em questão com as outras unidades do enunciado, esta teoria lança mão dos grupos de funcionamento para poder descrever essa variação regular do sentido e que, no caso de SUMIR e DESAPARECER, cada verbo possui três grupos de funcionamento que não representam nenhuma questão hierárquica entre si com relação à concepção do sentido.

O resultado da análise evidenciou que os verbos em questão são tidos como altamente sinonímicos porque os termos por eles convocados possuem a mesma essência em dois grupos de funcionamento, sendo facilmente intercambiáveis com alguma nuance semântica. Vejamos como isso ocorre nos quatro exemplos a seguir:

(1a) As provisões que tínhamos já sumiram.

(1b) Assim que perceber que a carteira desapareceu, dirija-se a uma delegacia de polícia.

(2a) A dor de cabeça sumiu no mesmo instante.

(2b) Julguei observar que a repulsa havia desaparecido de sua face.

Nos pares do enunciado (1) temos o termo *provisões* que se refere a uma reserva de alimentos e *carteira* que remete a uma pequena bolsa utilizada para guardar dinheiro ou documentos. O que ocorre neste par de enunciados é que, ainda que estes termos sejam apreendidos por verbos distintos (SUMIR em (1a) e DESAPARECER em (1b)), a sua essência é a mesma, pois estamos diante de elementos que possuem uma materialidade que lhes é característica, pois as *provisões* e a *carteira* existem por si só. A nuance existente seria a maneira como esses termos são apreendidos pelos verbos, pois em SUMIR vemos um elemento que deixa de ser localizado em um dado lugar, passando da

³⁷ As definições apresentadas para o verbo DESAPARECER no Houaiss (2009, CD-ROM) são: 1) deixar de estar visível; **sumir**, 2) ficar encoberto por alguma coisa; esconder-se, 3) sair furtivamente; afastar-se, retirar-se, 4) tirar de ou deixar de estar no devido lugar; extraviar(-se), perder(-se), **sumir**, 5) roubar ou ser roubado, 6) fazer com que não se manifeste mais ou deixar de manifestar-se; acabar, dissipar(-se), extinguir(-se), 7) tirar a vida de; matar, 8) perder a vida; tornar-se extinto; morrer.

presença à ausência e em DESAPARECER temos um elemento que não é mais perceptível por um sujeito observador.

Já nos pares do enunciado (2) verificamos que, ainda que os termos sejam apreendidos pela mesma lógica da localização em SUMIR e da percepção em DESAPARECER, há a possibilidade de um intercâmbio destes verbos neste contexto, sendo a nuance semântica anteriormente mencionada mantida, e isso se deve ao fato dos termos convocados neste grupo de funcionamento compartilharem a mesma essência. O termo *dor* em (2a) exprime uma sensação física que não possui uma realidade material individual em si, necessitando de um corpo para poder ser manifestada. De modo similar, vemos como o termo *a repulsa* em (2b) compreendida como um sentimento de aversão com relação a alguém ou a algo precisa de um corpo para ser expressada, não possuindo uma materialidade que lhe é própria.

Após observarmos brevemente a possibilidade de intercâmbio entre SUMIR e DESAPARECER nestes grupos de funcionamento em específico, com uma nuance semântica, veremos a seguir um par de exemplos que mostram a singularidade existente entre estes verbos vistos como altamente sinônimos.

(3a) Usa peruca para sumir a calvície.

(3b) Boom! Nós todos desaparecemos. E agora, o que aconteceria com a Terra?

Neste último par de enunciados, vemos que o termo *peruca* em (3a) se refere a um conjunto de cabelos postiços usado com o objetivo de não podermos ver a calvície de um indivíduo que permanece ali encoberta. Neste caso o verbo SUMIR se aproxima de esconder, dessa forma, vemos uma pseudoausência na relação presença/ausência. Já em (3b) temos o termo *todos* que é apreendido neste enunciado como todos os seres humanos que habitam o nosso planeta e temos uma cena enunciativa hipotética em que deixaríamos de ser percebidos não por estarmos escondidos ou encobertos e sim por estarmos extintos após uma explosão, sendo muito mais difícil perceber o nosso rastro.

Com esse estudo, Alvarenga (2017) buscou mostrar como é possível os verbos SUMIR e DESAPARECER serem intercambiáveis em certos contextos ao serem vistos como altamente sinônimos no português brasileiro e ao mesmo tempo, procurou evidenciar a singularidade própria de cada verbo que explicaria o porquê de não poder haver sempre este intercâmbio, algo bastante evidente no caso da brincadeira de criança “sumiu, achou”, devido ao fato da criança estar apenas encoberta por um paninho.

Igualmente, esse último par explica o porquê de vermos nos sites de buscas pessoas “desaparecidas” e não “sumidas”, justamente por conta de o verbo DESAPARECER neste grupo de funcionamento expressar o fato de ser mais difícil perceber os rastros de um dado elemento.

Em outras palavras, apesar de explicitarmos o nosso posicionamento contrário ao conceito de sinonímia plena, acreditamos que, da mesma maneira que é possível um intercâmbio intralinguístico em contextos específicos como explicitado entre os pares (1a /1b e 2a/2b), igualmente o mesmo pode acontecer de modo interlínguístico. No entanto, como vimos que há sempre nuances nesses valores semânticos, acreditamos que o termo mais adequado a ser utilizado seria o de cognato parassinonímico³⁸, em vez de cognato sinonímico e que há uma relação de proximidade semântica ao invés de uma sinonímia interlinguística.

Conseqüentemente, acreditamos na necessidade de reflexões relacionadas ao ensino não apenas dos heterossemânticos (os que mais geram complicações na comunicação), mas também de palavras que possuem sentidos muito mais próximos como os cognatos parassinonímicos e não-cognatos, principalmente ao sabermos que estes são essenciais para a construção de um texto (oral ou escrito) mais rico em um nível lexical a fim de evitarmos repetições. Além disso, estas podem auxiliar na compreensão de palavras que seriam mais dificilmente reconhecidas e compreendidas pelos aprendizes.

Por exemplo, se quisermos que um aluno hispanofalante entenda o sentido da palavra *careca* de uma maneira bastante eficaz sem o uso de traduções, podemos nos utilizar da parassinonímia interlinguística existente nas palavras *calvo*(pt) / *calvo*(esp) e adicionar que, desde o ponto de vista do uso, a palavra *calvo* soa menos ofensiva que *careca*.

1.2.2. Cognatos

Ulsh (1971) menciona no seu manual de português específico para hispanofalantes (estado-unidenses) que a porcentagem compartilhada de palavras cognatas entre o português e o espanhol é mais de 85%, apesar de não trazer nenhum estudo quantitativo que o comprove.

³⁸ Termo utilizado no estudo de Scheinowitz para se referir ao fato de não se haver sinônimos perfeitos nas línguas.

No entanto, Richman (1965, apud HENRIQUES, 2000) conduz um estudo quantitativo comparativo entre estes idiomas ao analisar duas listagens de palavras mais usadas³⁹ em cada língua, a saber: “A Graded Spanish Word Book” de Milton Buchanan – Toronto: Univ. of Toronto Press: 1927) e “A graded Book of Brazilian Portuguese” de Charles Brown, Wesley Carr e Milton Shane – New York: 1945).

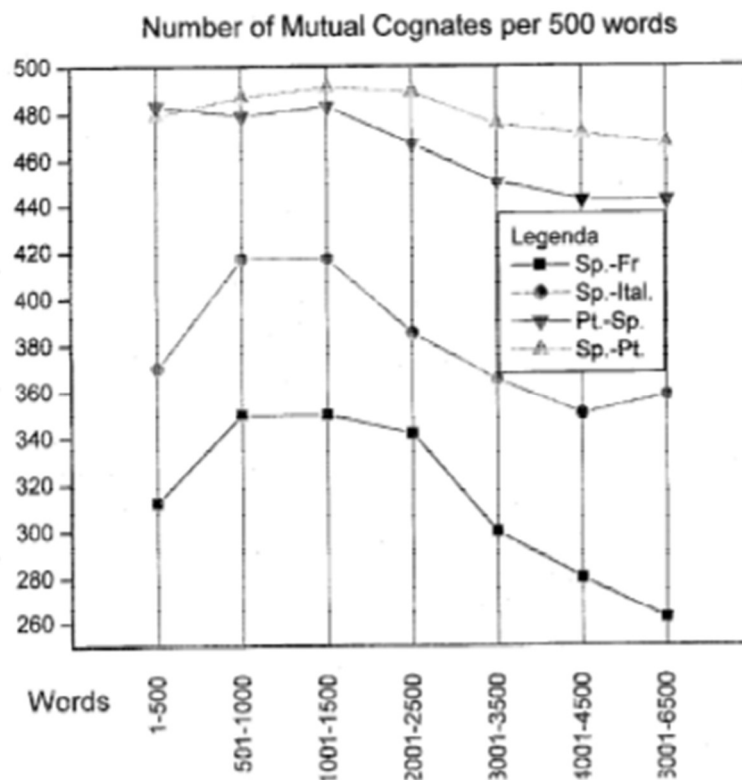
Este trabalho representa uma análise de 6.500 palavras do espanhol, a partir das quais se estabeleceu uma porcentagem com relação ao português para a visualização de uma semelhança no léxico dos dois idiomas. Segundo o autor:

Ao lidar somente com as palavras mais comuns, podemos descobrir quão próximas as palavras do uso cotidiano do espanhol são comparadas com as do português. Tal base de seleção também nos permite assegurar-nos da quantidade de vocabulário novo que um hispanofalante deveria aprender para se expressar em português e vice-versa. Enquanto cada língua pode ser constituída de centenas de milhares de palavras, o padrão de todas as conversações do cotidiano recai sobre as extensões das palavras mais utilizadas (RICHMAN, 1965, p. 24 apud HENRIQUES, 2000, p. 264, tradução nossa).

O quadro a seguir, elaborado por Richman (1965, p. 62, apud HENRIQUES, 2000, p. 264) evidencia que a semelhança entre o português e o espanhol é muito maior quanto comparada com o francês e o italiano, as línguas românicas igualmente próximas ao português. De acordo com o autor (1965, p. 63 apud HENRIQUES, 2000, p. 264):

a maior porcentagem encontrada, a partir de um conjunto de 500 palavras foi: port.-esp. 97%; esp.-port. 98%; esp.-fr. 71%. A menor porcentagem para o mesmo número de palavras foi: port.-esp. 85%; esp.-port. 92%; esp.-ital. 70%; e esp.-fr. 53%. A porcentagem total, baseada em todas as 6500 palavras analisadas, foi a seguinte: port.-esp. 91.6%; esp.-port. 96.0%; esp.-ital. 76.7%; e esp.-fr. 63.6%.

³⁹ As palavras mais usadas corresponderiam ao vocabulário básico necessário para a comunicação de um aprendiz.



Quadro 10: elaborado por Richman (1965, p. 62, apud HENRIQUES, 2000, p. 264)

Com base neste estudo, Henriques (2000) decide fazer um levantamento de frequência de palavras cognatas, não-cognatas e falsos cognatos em textos científicos curtos. O total de palavras analisadas foi de 1198 distribuídas da seguinte maneira:

“1087 palavras cognatas (idênticas e não-idênticas);
 56 vocábulos análogos etimologicamente (porém com algumas divergências semânticas);
 27 empréstimos;
 19 falsos cognatos;
 9 termos científicos (que pressupõem conhecimento do assunto) (HENRIQUES, 2000, p. 265)”.

Como resultado, a autora aponta que a porcentagem de palavras cognatas na relação português-espanhol é de 90.8%, algo que corrobora a pesquisa de Richman (1965) e com o percentual de mais de 85% de Ulsh (1971). Como visto na categorização utilizada em Henriques (2000) os cognatos não representam um grupo homogêneo, podendo ser idênticos ou não-idênticos.

Com efeito, Echeverría (2017) especifica essa classificação dos cognatos na relação inglês-espanhol no nível ortográfico, sendo os cognatos divididos em idênticos,

similares ou parciais. Ao utilizarmos os seus critérios na relação português-espanhol, teríamos a seguinte categorização:

- 1) Cognatos idênticos⁴⁰: são completamente iguais ortograficamente. Ex.: cama (pt) e cama (esp)
- 2) Cognatos similares: diferem em apenas uma ou duas letras consecutivas. Ex.: leito (pt) e lecho (esp).
- 3) Cognatos parciais: diferem em duas ou mais letras que não são necessariamente consecutivas e devem manter ao menos as mesmas três letras). Ex.: comprensión (pt) e comprensión (esp).

Após expor o fato de os cognatos não representarem uma classe homogênea, a autora enfatiza a importância do foco no ensino dos cognatos parciais (e no caso do português/espanhol, acreditamos que um foco nos cognatos similares seja igualmente necessário).

Além disso, apesar de haver estudos que evidenciam uma transferência positiva de vocabulário interlinguístico devido à presença dos cognatos (CUNNINGHAM, GRAHAM, 2000) ou que as palavras cognatas são mais fáceis de serem aprendidas quando comparadas com as não-cognatas (TONZAR et al., 2009 apud ECHEVERRÍA, 2017, p. 26), há igualmente estudos que demonstram que os alunos não reconhecem os cognatos (LIGHTBOWN, LIBBEN, 1984; HARLEY et al., 1986; TRÉVILLE, 1996; OTWINOWSKA, 2009, apud ECHEVERRÍA, 2017, p. 26), ou que a maneira como os cognatos são processados e acessados não é a mesma (TONZAR et al. 2009, p. 639, apud ECHEVERRÍA, 2017, p. 26).

Consequentemente, a autora assinala a necessidade de mais atividades de reconhecimento de cognatos, pois segundo Lightbown e Libben (1984, p. 407, apud ECHEVERRÍA, 2017, p. 26-27) “não podemos assumir que a existência de cognatos entre as línguas garantirá que os aprendizes de L2 irão, sem nenhuma instrução, usar ou até mesmo reconhecer todas as relações potenciais entre as línguas (tradução nossa)”.

Como resultado da sua pesquisa, Echeverría (2017, p. 35) nos mostra que os alunos obtiveram uma porcentagem de erro de 30% no reconhecimento dos cognatos idênticos, 40% dos cognatos similares e 62% dos cognatos parciais. A porcentagem de

⁴⁰ A autora desconsidera as diferenças de acento gráfico. Portanto, no par *utopia* (pt) e *utopía* (esp), estes cognatos seriam classificados como idênticos.

reconhecimento dos cognatos idênticos neste estudo corrobora as pesquisas de Lightbown e Libben (1984), Harley et al (1986), Tréville (1996) e Otwinowska (2009) que apresentam um total de 67% de reconhecimento correto desta categoria de cognatos.

Até o momento vimos como o conceito de cognato é complexo, pois se no início vimos que há apenas uma semelhança formal, além de existir uma correspondência etimológica, sem necessariamente haver uma semelhança no sentido, posteriormente vimos que há posicionamentos, tais como o de De Bot (2004) e Bechara (2009) que associam ao termo cognato à característica de se haver igualmente uma correspondência semântica. Relembramos que o primeiro autor mencionado desconsidera o caráter etimológico no fenômeno da cogação.

Divergências à parte relacionadas ao significado ou à origem da palavra, o que parece manter-se até então seria a semelhança formal, a qual seria a responsável pelo reconhecimento de possíveis pares de palavras cognatas. No entanto, vimos como esta semelhança formal não garante tal reconhecimento em 100% dos casos, nem mesmo na ocorrência dos cognatos idênticos, como visto no estudo de Echeverría (2017).

Para finalizar essa discussão sobre os cognatos, traremos uma perspectiva diferenciada que entra em conflito com a caracterização de uma semelhança formal presente nas palavras cognatas, sendo esta a única característica mantida em meio às divergências da conceituação da cogação apresentadas neste trabalho.

Santana (2009) tem como objetivo investigar a dificuldade em se reconhecer as palavras cognatas na língua portuguesa e após expor o fato de não haver uma consonância em torno ao conceito de cognato no português, o autor acrescenta que essas divergências de conceituação também ocorrem justamente porque diferentes perspectivas são adotadas.

Em uma primeira perspectiva, chamada sincrônica, a discussão sobre as palavras cognatas se ancora no fato de que essas palavras possuem o mesmo radical, sendo este último “o elemento mórfico que funciona como a base do significado [...] o elemento comum às palavras da mesma família” (TERRA, 2005, p. 206, apud SANTANA, 2009, p. 28).

Como exemplo, temos as palavras **pedra**, **pedreiro** e **pedrinha** que são consideradas cognatas ao ter o mesmo radical “pedr”. Ao estarmos diante de uma abordagem sincrônica, isto é, ao observarmos a palavra apenas em um dado momento, as mudanças formais e semânticas que possam ter ocorrido no transcurso da história não são levadas em consideração.

No entanto, ao seguir uma ótica diacrônica, Santana (2009) se utiliza de uma conceitualização de cognato que se apoia no conceito de raiz, sendo esta última considerada pelo autor como “a base fonético-semântico-cultural das palavras, morfológicamente indivisível, foneticamente variável e semanticamente aberta” (OLIVEIRA, 2002, p. 112, apud SANTANA, 2009. p.37).

Ou seja, ao seguir uma abordagem que considera a história de uma palavra, as mudanças formais e semânticas são igualmente analisadas. Conseqüentemente, as palavras que não seriam reconhecidas como cognatas por uma falta de semelhança formal e até mesmo semântica, o são desde um ponto de vista diacrônico.

Para exemplificar essa questão o autor nos traz o par de cognatos diacrônicos *veneno* e *venéreo*. De acordo com Ernout e Meillet (1959, p. 719, 721-722 apud SANTANA, 2009, p. 94), estas palavras provêm do latim *Vênus* (*Uenus*) que significa amor físico, apetite ou ato sexual. Conseqüentemente a palavra de origem latina *veneno* (*uenenum*) etimologicamente significa “a poção mágica para se fazer amar” (HOUAISS, 2009, CD-ROM). Este era dado por Vênus a todos aqueles, homens ou deuses, que ela desejava conquistar com a finalidade de se ter relações sexuais.

De maneira relacionada, surge o significado de *venéreo* (do latim *uenereus*) que originalmente designava aquilo pertencente a Vênus e posteriormente as doenças ocasionadas pelo ato sexual, justamente por Vênus ser considerada a deusa do amor carnal. Desse modo, vemos como a proposta de categorização de Santana (2009) dos cognatos se apoia apenas na característica das palavras provirem de uma mesma origem, algo dificilmente perceptível sem um estudo aprofundado.

Nesta seção trouxemos alguns posicionamentos que ilustram o fato de se haver certas divergências com relação ao conceito de cognato. Ao refletirmos no caso específico do ensino do português como língua estrangeira para hispanofalantes, acreditamos que devemos nos focar nos cognatos parassinonímicos sincrônicos e nos não-cognatos na relação da proximidade semântica interlinguística que tanto auxilia a aquisição do léxico, pois segundo Ainciburu e Regueiro Rodriguez (2014, p. 358) “ a análise das estratégias cognitivas empregadas pelo falante não nativo para o reconhecimento de uma palavra nova revela que a sinonímia é a porta de acesso ao léxico”.

Por último, gostaríamos igualmente de salientar que, para além das caracterizações divergentes dessa classe dos cognatos, da mesma maneira que o contexto verbal é essencial para a estabilização do sentido de um heterossemântico, como visto na seção anterior, o contexto tem um papel fundamental no reconhecimento de um cognato

parassinonímico sincrônico (seja este idêntico, similar ou parcial), pois de acordo com Peeters et al. (2013, p. 326) o “processo bilíngue de cognatos idênticos é sensível [...] ao contexto linguístico”.

1.3. Problemática do léxico culto e do cotidiano

Ainda inseridos em uma perspectiva contrastiva, tanto professores de espanhol para luso-falantes como de português para hispanofalantes percebem uma questão relacionada à diferenciação dos registros culto e do dia a dia. O que se nota seria uma tendência do vocabulário culto se ver mais atrelado a palavras de forma e semântica semelhantes – os cognatos parassinonímicos sincrônicos, enquanto o vocabulário do cotidiano se veria mais conectado a palavras não-cognatas (o que inclui os heterossemânticos). Com efeito, Osório e García Martín (2020, p. 73, tradução nossa) afirmam que “uma importante quantidade do léxico relativo a objetos materiais da vida cotidiana não é cognata”.

Devido ao fato de não havermos encontrado estudos quantitativos ou qualitativos que tratem deste assunto, decidimos verificar essa questão apenas de modo preliminar, posto que este não é o tema central da nossa pesquisa e que, sem embargo, representa uma questão bastante pertinente para os estudos do léxico na área em uma perspectiva contrastiva no eixo português-espanhol.

A primeira problemática que se apresenta nesta questão seria sobre o caráter do vocabulário culto e do cotidiano, sobre como delimitá-los. A respeito do vocabulário usual e comum, García Hoz (1953) desenvolveu uma pesquisa de coleta, verificação e cálculo de frequência de uso deste vocabulário na língua espanhola que durou sete anos.

Segundo o autor, o vocabulário usual é utilizado pelo homem vulgar (de pouca instrução), sendo dividido por Casares (1921) em léxico ativo (aquele utilizado em conversações e escrita espontânea) e latente (aquele que não é utilizado espontaneamente, mas que é compreendido na oralidade e na escrita).

Na sua pesquisa, García Hoz (1953) se apoiou no registro escrito em quatro gêneros diferentes que ele atrelou a diversas esferas de atuação social de um indivíduo, a saber: 1) vida familiar (cartas privadas), 2) vida social indiferenciada (jornais), 3) vida social regulada (documentos oficiais: políticos, religiosos, sindicais e etc) e 4) vida cultural (livros).

Após mencionar sobre a sua seleção de corpus, o autor nos adverte sobre a dificuldade em se determinar o número de palavras a serem analisadas como vocabulário usual. García Hoz (1953) declara que a questão de se poder estabelecer um limite entre um vocabulário usual e tudo aquilo que não o é uma tarefa subjetiva.

Para tanto, ele nos traz como exemplo as palavras *estar* e *dia* que são facilmente classificadas como usuais enquanto uma palavra como *eufórbia* não o é. No entanto, ele nos mostra como é complexo estabelecer de modo objetivo uma classificação para uma palavra como *portuário*, a qual não é totalmente desconhecida pelos falantes e que, sem embargo, não é muito utilizada de maneira habitual (principalmente se estamos distantes de uma região costeira).

Além disso, o autor expõe que em um processo de registro de palavras diferentes de um texto escrito, no início há muitas ocorrências. Porém, à medida em que vamos avançando neste procedimento com diversos materiais, chegará um momento em que essas palavras se repetirão e finalmente teremos registrado todo o léxico possível. Mesmo assim, não há como sabermos uma quantidade exata de palavras a serem analisadas com a finalidade de determinar o vocabulário usual antes que o registro do léxico se esgote em um dado material.

De acordo com Thorndike (apud GARCÍA HOZ, 1953), a seleção do vocabulário deveria seguir até um total de 20.000 palavras, sendo que o analista deverá selecionar um número muito maior nas suas fontes para chegar a essa cifra. No final, o autor não justifica o porquê de ter escolhido este número em específico.

Segundo García Hoz (1953), tampouco deveríamos utilizar como critério o vocabulário de um homem considerado comum para estabelecer uma cifra do vocabulário usual porque esse léxico varia de acordo com a sua profissão e com o seu entorno. Com efeito, a respeito desta complexidade em se estabelecer um número de palavras usuais que um indivíduo tem em sua disposição, Watts afirma que:

Por incertas que sejam as conclusões sobre a amplitude do vocabulário de um garoto em uma dada idade, serão muito mais incertas ainda se tentamos determinar a amplitude do vocabulário do adulto [...]. Com melhores oportunidades de educação e mais conhecimentos completos dos processos e criações da civilização urbana, o vocabulário cresce inevitavelmente. Por exemplo, Mr. C. K. Ogden, o inventor do inglês básico, segundo um relatório do *Times*, indicou o vocabulário de uma garçonete de uma sala de chá em 7.000

ou 8.000 palavras, o de um dirigente mediano dos sindicatos, entre 10.000 e 15.000 [...] e o de um cientista profissional, de 60.000 a 80.000 palavras (WATTS apud GARCÍA HOZ, 1953, p. 23, tradução nossa).

Após explicitar as complexidades em se determinar qualitativa e quantitativamente o vocabulário usual, o autor expõe que analisou a cifra considerável de 100.000 palavras e categorizou o vocabulário comum como sendo aquele que aparece em todos os quatro âmbitos anteriormente descritos (vida familiar, vida social indiferenciada, vida social regulada e vida cultural).

No nosso caso, o nosso critério de seleção do vocabulário comum – que consideramos aquele do cotidiano – foi a análise de materiais didáticos do português como língua estrangeira⁴¹ devido ao fato destes materiais deverem trazer um léxico do dia a dia da língua meta no seu conteúdo de aprendizagem, principalmente quando se trata de um curso de caráter geral cujo objetivo é fazer com que os alunos se comuniquem em situações sociais reais do cotidiano.

Conseqüentemente utilizamos a seção “Vocabulário para consulta” do material “Fala Brasil” (1997) nas seguintes categorias: alimentação, material de limpeza, partes da casa, cores, mesa e cozinha, móveis, roupas e acessórios, partes do corpo e roupas de casa. O que motivou a nossa escolha por este material foi o fato deste vocabulário vir em uma seção específica, o qual conta com uma tradução em inglês e francês.

Portanto, a partir do vocabulário em português presente neste livro, apenas acrescentamos a tradução ao espanhol e classificamos as palavras em: não-cognatos (o que inclui os heterossemânticos marcados pelo #), cognatos idênticos, cognatos similares, cognatos parciais e sem correspondência⁴². No nosso pequeno banco de dados do vocabulário comum obtivemos um total de 235 palavras com um resultado de 17 não-cognatos a mais com relação aos cognatos. Vejamos a seguir:

⁴¹ Gostaríamos de agradecer imensamente a Ana Luísa Gabatteli da Universidade (Federal) de Brasília pelo compartilhamento destes materiais didáticos.

⁴² Houve apenas dois casos em que não obtivemos uma correspondência na tradução, como é o caso da palavra *rodo* no português. No espanhol peninsular o objeto utilizado para secar o chão é a *fregona*, no entanto, como a constituição do rodo é tão diferente deste objeto, principalmente ao levarmos em consideração que com um rodo primeiro encharcamos o chão completamente para esfregarmos com uma vassoura e depois secarmos o chão com o rodo, enquanto com uma *fregona* utilizamos apenas a quantidade de água que cabe no seu balde específico, acreditamos na ausência de uma correspondência neste caso.

Não-cognatos⁴³: 125 (dos quais 26 são # heterossemânticos de um ponto de vista bilateral, ora visto por um luso-falante, ora por um hispanofalante).

Cognatos idênticos: 31

Cognatos similares: 58

Cognatos parciais: 19 (com 1 # de heterossemântico).

Sem correspondência: 2

Os critérios utilizados para a classificação deste tipo de vocabulário partiram dos utilizados por Echeverría (2017) e foram modificados para uma adequação na relação português-espanhol. Vejamos a descrição abaixo:

Cognatos idênticos: ortograficamente iguais sem levar em consideração os acentos ou sinais diacríticos (como em Echeverría, 2017). Resolvemos desconsiderar os acentos, porque desde um ponto de vista de reconhecimento de uma palavra em uma compreensão leitora, o acento não é tão diferencial para a compreensão de uma semelhança formal. Além disso, teríamos uma complicação na categorização entre cognatos similares e parciais, pois se levarmos em consideração o acento em *limão* e *limón*, teríamos 3 diferenças e não apenas 2. Acreditamos que *limão/limón* sejam mais similares com 2 diferenças apenas nas letras do que os cognatos parciais *rábano/rabanete* que possuem efetivamente 3 letras distintas, além de um acento agudo. Exemplos de cognatos idênticos seriam: *cama/cama* e *pêra* (pt)/*pera*(esp).

Cognatos similares: de 1 a 2 diferenças não necessariamente consecutivas, sendo este caráter da não consecutividade algo que difere da classificação de Echeverría (2017). Casos que ilustram a eleição por não seguirmos o critério da letra consecutiva seria *azeitona* (pt) / *aceituna* (esp) e *farinha* (pt) / *harina* (esp) em que vemos duas letras distintas não consecutivas.

Cognatos parciais⁴⁴: a partir de 3 diferenças não necessariamente consecutivas. A palavra deve manter ao menos as mesmas 3 letras. Alguns exemplos desta classificação são: *couve-flor* (pt) / *coliflor* (esp) e *beringela* (pt)/*berenjena* (esp).

⁴³ Alguns exemplos de não-cognatos são: *abacaxi* (pt) / *piña* (esp) e *pêssego* (pt) / *melocotón* (esp). Alguns casos de heterossemânticos são: *geléia* (pt) / *marmelada* (esp) de um ponto de vista de um luso-falante (pois *marmelada* em pt seria *dulce de membrillo* em esp) e *sobremesa* (pt) / *postre* (esp) desde o ponto de vista de um hispanofalante (pois *sobremesa* em esp significa o tempo em que se fica na mesa socializando depois de se ter comido).

⁴⁴Ao levar em consideração o caráter de letras consecutivas nos cognatos similares, nesta categoria Echeverría (2017) classifica como cognatos parciais as palavras que diferem em duas ou mais letras não necessariamente consecutivas na

Com relação ao vocabulário culto, nos deparamos com a mesma complexidade de delimitação, posto que mesmo ao concordarmos com a definição de Neggers, segundo a qual as palavras cultas são “as próprias da conversação ou a redação dos falantes cultos e que não encontramos usualmente no vocabulário das pessoas de menor preparação intelectual” (NEGGERS, 1982, p. 3, tradução nossa), os critérios para se selecionar o vocabulário culto nos parecem bastante subjetivos.

Com o intuito de verificarmos preliminarmente uma relação de cognação parassinonímica no vocabulário culto entre o português e o espanhol, selecionamos os seguintes contos de Machado de Assis: *A causa secreta*, *A chinela turca*, *A desejada das gentes*, *A herança* e *A igreja do diabo*.

Escolhemos os contos deste autor em questão primeiramente pela sua importância na literatura brasileira, em segundo lugar pela presença das obras deste autor no conteúdo programático do ensino médio no Brasil e por sua leitura obrigatória para a preparação ao Vestibular. Por último, a facilidade e a gratuidade de acesso a estas obras no site “Domínio público” nos representou um grande incentivo para a utilização das mesmas.

Na nossa seleção do vocabulário culto utilizamos como critério o conhecimento nativo de língua portuguesa da analista levando em consideração os falantes que cursaram poucos anos da escola básica e que tendo trabalhado em um entorno rural dificilmente enunciariam este tipo vocabulário. Para tal confirmação, fez-se uma verificação do vocabulário com uma brasileira do estado de São Paulo de 85 anos que cursou até o terceiro ano em um ambiente rural.

Tal verificação se deu através de duas conversas por vídeo chamada no Whats app nas quais a informante identificava as palavras por ela conhecidas, além de ter que explicá-las para que pudéssemos confirmar a exatidão da parte semântica. Cada conversa durou por volta de uma hora. Após essa etapa, excluimos as palavras conhecidas e chegamos a um total de 263 palavras que formam parte do nosso pequeno banco de dados do vocabulário culto.

Escolhemos uma informante idosa devido ao fato de a escolarização na zona urbana neste estado felizmente ter melhorado nos últimos anos. A informante reside há muitos anos na cidade de Guarulhos em São Paulo, sendo uma região na qual a analista

relação inglês/espanhol. Portanto, nos diferenciamos na quantidade de letras para nos adequarmos à relação português/espanhol.

tem mais contatos. Para lidarmos com certas dificuldades impostas pela idade, como a capacidade auditiva, a filha da informante a ajudou durante a entrevista na repetição de palavras não entendidas e com o suporte digital.

Ao somarmos as palavras referentes ao vocabulário culto com as do cotidiano coletadas, temos um total de 498 palavras. Apesar desta quantidade não ser estatisticamente relevante, nos pareceu pertinente nos satisfazermos com esta cifra de modo preliminar, pois de acordo com Richman (1965, p. 63, apud HENRIQUES, 2000, p. 264) a maior porcentagem encontrada que explicita que a proximidade entre o português e o espanhol é consideravelmente maior que a de outras línguas românicas, como o italiano e o francês, foi obtida a partir de um conjunto de 500 palavras.

Para identificarmos uma palavra como sendo cognata, seguimos os mesmos critérios estritamente ortográficos utilizados na identificação dos cognatos na parte do vocabulário do cotidiano, os adaptados de Echeverría (2017). Além de os classificarmos em cognatos idênticos, similares e parciais, trouxemos igualmente as definições em português e em espanhol para nos certificarmos de não estarmos diante de um caso de heterossematicidade. Os nossos resultados foram os seguintes:

Cognato idêntico: 142

Cognato similar: 69

Cognato parcial: 16

Sem correspondência: 25

Heterossemântico: 11

Como o nosso intuito neste banco de dados do vocabulário culto foi o de verificar uma relação de cognação parassinonímica desde um ponto de vista estritamente ortográfico⁴⁵, buscamos no dicionário da Real Academia Española online termos que pudessem apresentar essa correspondência ao serem cognatos idênticos, similares ou parciais. Portanto, a classificação de sem correspondência seria a de um não-cognato, o

⁴⁵ Desconsideramos a origem das palavras na caracterização de um cognato nesta seção, pois não acreditamos que questões etimológicas sejam importantes no ensino de uma língua estrangeira quando o que está em jogo é o reconhecimento de um léxico em uma relação interlinguística, sendo o aspecto formal muito mais relevante.

qual não apresenta nenhuma semelhança formal. Vejamos abaixo alguns exemplos de cada classificação:

Cognatos idênticos: advertir, airoso, atar, atônito (pt)/atónito (esp), aturdido e etc.

Cognatos similares: assentar (pt) /asentar (esp), borbotão (pt) /borbotón (esp), cativo (pt) / cautivo (esp), convalescer (pt) / convalecer (esp), dissonância (pt) / disonancia (esp) e etc.

Cognato parcial: cabisbaixo (pt) / cabizbajo (esp), cessação (pt) / cesación (esp), imprecação (pt) / imprecación (esp), resignação (pt) / resignación (esp), alheio (pt) / ajeno (esp) e etc.

Sem correspondência: algibeira, atordoar, dantes, estúrdio, fitar e etc.

Heterossemânticos: chamuscado (pt) /chamuscado (esp), compleição (pt) /compleción (esp), estorcer (pt) /estorcer (esp), apurado (pt) / apurado (esp), empertigar (pt) / emperdigar (esp) e etc.

Como conclusão, os resultados relacionados ao vocabulário culto apresentam uma maior quantidade de palavras cognatas quando comparado com a nossa relação do vocabulário do cotidiano que apresenta resultados mais equilibrados entre cognatos e não-cognatos. Faz-se necessário reforçar o fato de que, ao seguirmos e adaptarmos os critérios de classificação dos cognatos de Echeverría (2017), nos pautamos estritamente nos critérios ortográficos, ou seja, ao considerarmos primeiramente apenas a questão formal e depois a semântica, não verificamos a etimologia das palavras selecionadas.

Além disso, é igualmente importante ressaltar que na parte semântica selecionamos apenas os sentidos verificados quando as palavras estavam inseridas no contexto verbal do conto e /ou quando as acepções traziam uma proximidade semântica interlingüística. Para trazermos apenas um exemplo de como o contexto verbal é essencial para o reconhecimento de um cognato, vejamos o caso da palavra *baço* (pt)/*bazo* (esp) encontrada no conto *A causa secreta* no quadro a seguir:

Português	Espanhol
<p>Baço: Rubrica: anatomia geral.</p> <p>víscera linfoide localizada no hipocôndrio esquerdo, cuja função é destruir os glóbulos vermelhos inúteis e liberar a hemoglobina que se converterá em bilirrubina no fígado</p> <p>adjetivo</p> <p>1 a que falta brilho; bacento, embaciado</p> <p>2 de pele morena; trigueiro</p>	<p>Bazo: 1. <u>adj. p. us.</u> Dicho de un color: Moreno y que tira a amarillo.</p> <p>2. <u>adj. p. us.</u> De color bazo.</p> <p>3. <u>m.</u> Víscera propia de los vertebrados, de color rojo oscuro y forma variada, situada casi siempre a la izquierda del estómago, que destruye los hematíes caducos y participa en la formación de los linfocitos.</p>

Quadro 11: cognato similar (ortográfico) *baço/bazo*. Fonte: produção da autora

Podemos observar que na relação português-espanhol as palavras *baço* (pt)/*bazo* (esp) possuem uma proximidade semântica em duas acepções dicionarizadas, podendo assim ser consideradas cognatas similares quando o sentido se refere à cor ou a uma parte do corpo. No entanto, se em um contexto verbal o sentido desta palavra se refere a algo “que falta brilho, bacento, embaciado”, já não estaremos diante de um cognato similar e sim de um heterossemântico parcial, pois esta extensão semântica existe apenas em português.

Com relação à produção oral ou escrita e à utilização dos cognatos, Laufer (apud Carvalho, 2002, p. 600) aponta para a dificuldade em se aprender o registro adequado do uso do léxico em um caso de cognação ao trazer como exemplos os pares “aparentemente” cognatos *perdão* e *desculpa* e *perdón* e *disculpa*, pois estes diferem quanto à frequência e ao estilo.

Conseqüentemente, resolvemos verificar preliminarmente se o léxico “correspondente” nesta relação de cognação de um léxico culto no português do Brasil também é considerado culto no espanhol peninsular. Para tanto, tivemos uma entrevista de uma hora e meia por vídeo chamada no Whats app com um informante espanhol de 66 anos proveniente do âmbito rural com um total de sete anos de estudos.

Escolhemos um informante idoso por conta do mesmo critério adotado para a seleção da informante brasileira e, de forma similar, a filha do informante esteve presente durante a conversa para auxiliá-lo com a questão da capacidade auditiva.

Como resultado, temos um total de 144 palavras CE# (cultas em espanhol) de um total de 225 palavras cognatas em português (idênticas, similares e parciais) no nosso banco de dados do vocabulário culto. Alguns exemplos de palavras cognatas no

vocabulário culto do português do Brasil que igualmente seriam do registro culto no espanhol são *advertir, airoso, assentar/asentar, atônito/atónito, aturdido, ávido, borla, cabisbaixo/cabisbajo, cáustico, cessação/cesación* e etc.

Já no caso das palavras cognatas que pertencem somente ao registro culto do português do Brasil temos *atar, borbotão, cativo, contemplar, desvendar, estacar, fixar, forcejar, forjar* e etc.

Como limitações deste breve estudo apontamos em primeiro lugar o fato de não termos feito um exercício de checagem de algumas palavras relacionadas ao espanhol para a verificação de um real conhecimento semântico do léxico, posto que em algumas palavras o informante afirmava saber o significado sem poder exprimir-se⁴⁶, como no caso de *ejercer*.

A segunda limitação seria o de termos apenas dois informantes, sendo uma brasileira e outro espanhol⁴⁷. Apesar de sabermos de o fato de apenas um informante idoso de cada língua com poucos estudos e de origem rural não ser estatisticamente relevante para um estudo quantitativo, sabemos também da complexidade em se delimitar um falante realmente representativo de uma classe sócio-econômico-cultural desfavorecida que conseqüentemente não faria uso de um vocabulário dito culto.

Por tanto, dentro das limitações previstas por uma caracterização altamente subjetiva do que vem a ser um indivíduo que faz uso ou não de um certo tipo de vocabulário, além da complexidade de delimitação de um vocabulário como sendo próprio do registro culto ou do cotidiano, acreditamos que, para uma pesquisa bastante preliminar com vistas a estimular posteriores estudos que se aprofundem neste tema, pudemos trazer resultados minimamente pertinentes e instigantes.

⁴⁶ Ora, percebemos que esse tipo de dificuldade é totalmente aceitável ao sabermos que a língua não pode tudo dizer, pois de acordo com a Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli há diversas situações em que a língua se mostra ineficiente, sendo o gesto ou esquemas imagéticos muito mais eficazes. Um grande exemplo das limitações da linguagem verbal na TOE seria o fato de não podermos ensinar alguém a tricotar por telefone. No momento da nossa entrevista percebemos as limitações próprias da língua quando o informante se utilizou de gestos para mostrar o significado de *llano* ou quando colocou a mão em uma parte do seu corpo para explicar a palavra *anca* (como o senhor estava sentado, a sua filha disse que ele tinha colocado as mãos na parte superior lateral das coxas para mostrar que conhecia o significado desta palavra).

⁴⁷ Também sabemos que o fato de o informante espanhol conhecer mais palavras pode ser devido ao fato deste ser mais jovem que a informante brasileira (uma diferença de quase duas décadas, algo que se reflete na diferença de uma capacidade cognitiva, de memória), igualmente há o fato de o informante espanhol ter sido escolarizado por mais anos (quatro anos a mais).

1.4. Fraseologia: um questionamento sobre o aspecto cultural

Até o momento vimos nas seções anteriores estudos relacionados à palavra de maneira mais isolada, apesar de termos trazido a importância do contexto para que apenas um sentido dentro de uma proliferação possível seja convocado, quer estejamos lidando com um heterossemântico, quer seja um cognato parassinonímico ou um não-cognato.

De maneira similar à organização dos conteúdos deste capítulo, sabemos que os estudos linguísticos se focaram durante muitos séculos no nível somente da palavra. Como consequência fundamental, posto que os estudos concernentes à oração são consideravelmente posteriores, a fraseologia só experimentou certos avanços e começou a ser estudada de maneira sistemática a partir de 1970 com o trabalho “Phraseology as Linguistic Science” de Kunin (1970).

No entanto, segundo Ruiz Gurillo (1997, p. 17-32 apud PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 11) Bally acunha o termo fraseologia já em 1905 na obra “Précis de Stylistique”. Apesar desta possibilidade de a elaboração do termo ser de origem suíça, a grande contribuição soviética para estes estudos é inegável, primeiramente pela concepção de fraseologia trazida por Polivanov (1928), segundo o qual (nas palavras de Penadés Martínez, 1999, p. 11, tradução nossa) esta seria a “ciência linguística que deveria ocupar-se dos significados individuais das expressões fixas”. Em segundo lugar, a obra de Vinogradov, ao estabelecer os conceitos fundamentais dessa ciência, proporcionou o desenvolvimento da fraseologia a partir dos anos 40.

No cenário brasileiro⁴⁸, de acordo com Oliveira da Silva (2013, p. 70-71), o primeiro trabalho publicado foi o de Francisco Mendes Paiva (sob o pseudônimo de Teobaldo) em 1879, intitulado “Provérbios históricos e locuções populares”, sendo este um trabalho baseado em obras francesas. No entanto, pela qualidade do seu trabalho, João Ribeiro é considerado o precursor da fraseologia no Brasil com a obra em dois volumes “Frases feitas” de 1908 e “A língua Nacional” de 1920. Contudo, foi somente em 1945 que a palavra *fraseologia* apareceu pela primeira vez em um título, na obra “Tesouro da Fraseologia Brasileira” de Antenor Nascentes.

⁴⁸ Ainda segundo Oliveira da Silva (2013), a obra precursora deste tema na Espanha foi “Introducción a la Lexicografía Moderna” publicada nos anos 50. Esta obra de Casares foi tão importante a nível internacional que em 1958 já se podia encontrar a sua tradução ao russo. No entanto, foi apenas a partir da obra “Introducción al Estudio de las Expresiones Fijas” de Zuluaga (1980) que os estudos sobre a fraseologia começaram a ganhar maior expressão, sendo Corpas Pastor a autora que mais se ocupou deste tema no âmbito espanhol.

Podemos igualmente mencionar que uma mudança de visão trazida pelas correntes funcionalistas europeias, com a sua origem na Escola de Praga – algo que atrelou à língua a função de instrumento de comunicação e por conseguinte, um interesse pela oralidade⁴⁹ – foi um fator que impulsionou os estudos linguísticos de estruturas mais complexas que a palavra.

Com efeito, Martínez Marín (1996) aponta que as expressões fixas verbais, um tipo de unidade fraseológica, se adequam muito bem ao registro oral. Nas palavras do autor:

um dos aspectos mais interessantes do estudo das expressões fixas verbais é o do seu rendimento no discurso. Pela sua natureza de elementos dotados de grande expressividade e força evocadora, parecem altamente apropriados para a comunicação oral, em que a interação linguística se apresenta de forma mais autêntica, já que nos encontramos com uns interlocutores indispensáveis que se intercambiam mensagens (MARTÍNEZ MARÍN, 1996, p. 17, nota de rodapé, tradução nossa).

Consequentemente, resolvemos trazer a questão das unidades fraseológicas neste primeiro capítulo pela sua importância desde um ponto de vista qualitativo, pelo “seu destacado papel na comunicação. Daí que as expressões fixas se apresentem incorporadas nos estudos gerais do ensino de vocabulário e em obras que se inspiram no chamado ‘enfoque comunicativo’” (MARTÍNEZ MARÍN, 1996, p. 83, tradução nossa). Igualmente, sob o aspecto quantitativo estas unidades são muito relevantes, posto que pesquisadores “apontam a existência de mais de 20.000 modismos em línguas como o russo” (MARTÍNEZ MARÍN, 1996, p. 101, tradução nossa).

Segundo Penadés Martínez (1999, p. 11, tradução nossa), o objeto de estudo da fraseologia são as unidades fraseológicas, as quais são “combinações de palavras que mostram um alto grau de fixação na sua forma e no seu significado”. Apesar de outros autores também definirem as unidades fraseológicas como uma “combinatória de palavras” (tais como Kunin, 1970⁵⁰; Zuluaga, 1980; Corpas Pastor, 1996⁵¹ e Cermák,

⁴⁹ Afinal, os provérbios são oriundos da oralidade.

⁵⁰ De acordo com Kunin (1970, p. 756 apud PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 13 - tradução nossa), as unidades fraseológicas são “um grupo de palavras ou uma oração com uma estabilidade que não está por debaixo do coeficiente mínimo de estabilidade no nível fraseológico”, já em Zuluaga (1980, p. 16 apud PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 13 - tradução nossa) estas são concebidas como uma “combinação fixa de palavras”.

⁵¹ Segundo Corpas Pastor (1996, p. 20, tradução nossa) as unidades fraseológicas “são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas no seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta” e em Cermák (1998, p. 15, apud PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 13 - tradução nossa) tais unidades são um “sintagma fixo e estável de elementos onde ao menos um deles – em relação com os demais (ou ao menos com um) - é membro de um

1998), de acordo com Casares (1969), os enunciados fraseológicos representam “uma extensa gama que compreende [...] os que constam de uma só palavra (como *salud!*) [em espanhol]” (CASARES, 1969, apud MARTÍNEZ MARÍN, 1996, p. 91, nota de rodapé, tradução nossa).

No caso do português, Nascentes (1966) no livro “Tesouro da fraseologia brasileira” nos traz como unidade fraseológica a palavra *obrigad@*⁵² com o significado de forma de agradecimento, algo que se afasta do sentido do particípio passado do verbo *obrigar* com um valor de adjetivo.

De acordo com Penadés Martínez (1999, p. 13), a categoria das unidades fraseológicas está constituída por: ditados populares, expressões fixas, expressões idiomáticas, expressões *sin más*, frases, modismos⁵³, fórmulas, fórmulas proverbiais ou fórmulas comunicativas, idiotismos, locuções, modos de dizer, frases feitas, refrões, adágios, provérbios ou aforismos, colocações, expressões ou unidades pluriverbais, lexicalizadas ou habitualizadas e unidades léxicas pluriverbais.

Vemos dessa maneira que a fraseologia se ocupa do estudo de unidades fraseológicas distintas entre si, além de haver várias definições sobre o próprio estatuto de unidade fraseológica. Como se essa pluralidade já não se bastasse por si só, também encontramos uma falta de concordância quanto à classificação de ditas unidades (PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 19).

Contudo, há certos princípios que estão atrelados às unidades fraseológicas, os quais são o conceito de fixação e o de idiomaticidade. Posteriormente, estudos como os de Zuluaga (1981) e Strässler (1982) apontaram para o caráter pragmático dessas unidades, sendo que nesta seção trataremos algumas considerações relacionadas apenas aos dois primeiros.

Com relação ao primeiro princípio anteriormente mencionado, Zuluaga (1975, p. 2, apud MARTÍNEZ MARÍN, 1996, p. 19) nos traz quatro tipos de fixação fraseológica, a saber:

paradigma rigorosamente restringido e fechado (sempre em quanto à forma, ainda que frequentemente também semanticamente)”.
⁵² “Obrigado - fórmula de agradecimento por favor ou serviço recebido” (NASCENTES, 1966, p. 199).

⁵³ Em espanhol também aparece o termo “giros” para o qual não pudemos encontrar uma tradução.

1) Inalterabilidade da ordem dos componentes. Ex.: *corriente y moliente* e não **moliente y corriente*. No português do Brasil teríamos *curto e grosso* e não **grosso e curto*.

2) Invariabilidade de alguma categorial gramatical. Ex.: *a diestra y siniestra* e não **a diestras y siniestras*. No português do Brasil temos *a torto e a direito* e não ** a tortos e a direitos*.

3) Não modificabilidade do inventário dos componentes. Ex.: *poner pies en polvorosa* e não **poner ambos pies en polvorosa*. Um exemplo no português do Brasil seria: *o sujo falando do mal lavado* e não ** o sujo falando do indivíduo mal lavado*.

4) A não substituição dos elementos componentes. Ex.: *corriente y moliente* e não **común y moliente*. No caso do português do Brasil teríamos *curto e grosso* e não **curto e espesso*.

Após mostrarmos os detalhes relacionados a essa fixação, vale a pena ressaltarmos que esse princípio leva em consideração o fato evidente de as unidades fraseológicas serem aqui constituídas de uma combinação de palavras, quando vimos anteriormente que uma unidade fraseológica pode ser constituída por apenas uma unidade lexical.

A problemática aqui posta seria a de não sabermos como identificar essa palavra isolada como uma unidade fraseológica, posto que as definições encontradas não supõem uma descrição que abranja uma palavra fora de sua interação com as outras unidades em uma estrutura altamente previsível por conta do seu caráter supostamente fixo.

Além disso, Zuluaga (1975) admite haver graus de fixação nas expressões fixas, ou seja, certa variação. Nas palavras de Martínez Marín (1996, p. 20, tradução nossa), “não é o mesmo que uma expressão esteja fixa em um dos seus elementos que em vários. E igualmente temos que ter em conta que uma expressão fixa pode apresentar variantes (por citar um exemplo [...] *armarse de paciencia* [...] como *revestirse de paciencia*)”. No português do Brasil teríamos esta variação em *nadar / remar contra a corrente / a correnteza / a maré*⁵⁴.

Para além das incongruências presentes no primeiro princípio de uma caracterização geral relacionada à parte formal e sintática das unidades fraseológicas, vemos igualmente uma divergência concernente ao segundo fenômeno, o da idiomatidade.

⁵⁴ Exemplo retirado do artigo “A variação intralinguística nas expressões idiomáticas sinônimas em português do Brasil e francês da França” de Xatara e Santos (2014, p. 417).

Nesta segunda característica – atrelada à parte do significado das unidades fraseológicas –, notamos uma grande contrariedade, simplesmente porque, segundo Wotjak (1985, apud MARTÍNEZ MARÍN, 1996), nem todas as unidades teriam essa fixação semântica própria à idiomaticidade⁵⁵. Sobre este aspecto em específico, Martínez Marín (1996) considera:

um pouco chocante, pela contradição que entranha, [...] que “o critério de idiomaticidade [...] não é válido para a totalidade das unidades fraseológicas, senão somente para aquelas unidades fraseológicas *stricto sensu* [...]”. Talvez se possa entender tal fato tendo em conta quão escassamente se encontra estudado este aspecto da idiomaticidade e, por tanto, o significado das expressões fixas (MARTÍNEZ MARÍN, 1996, p. 20, nota de rodapé, tradução nossa).

Consequentemente, devido ao fato de nem todas as unidades fraseológicas apresentarem uma variação no seu sentido, da mesma maneira que há uma gradação no princípio de fixação estrutural, Martínez Marín (1996, p. 20) menciona que também parece haver graus em dita idiomaticidade⁵⁶. Com efeito, Penadés Martínez (1999, p. 18), após mencionar este caráter relativo da idiomaticidade, apresenta como um caso de unidade fraseológica não idiomática o seguinte exemplo no espanhol:

Insistió en que lo dicho, dicho está y no modificó el contenido del escrito

Segundo a autora, este exemplo ilustra apenas uma fixação formal e não semântica, sendo classificada por Zuluaga como uma expressão fixa *sin más*. Uma equivalência a esta expressão *lo dicho, dicho está* no português do Brasil seria *falou, tá falado*.

⁵⁵ Esta questão da idiomaticidade não poder ser encontrada em todas as unidades fraseológicas já aparece exposta neste trabalho na definição de Cermák (1998) quando o autor afirma que estas unidades apresentam uma fixação “sempre em quanto à forma, ainda que **frequentemente** também semanticamente” (Cermák, 1998, p. 15, apud PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 13, tradução nossa, grifo nosso).

⁵⁶ Para compreender como a Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli concebe a construção do sentido no âmbito fraseológico, recomendamos a leitura de Romero (2017).

1.4.1. A fraseologia contrastiva entre o português e o espanhol

Após apresentarmos as divergências na caracterização das unidades fraseológicas nos aspectos formais e semânticos, acreditamos que uma definição mais acertada para as expressões fixas seria a de Oliveira da Silva (2013), devido ao fato de vermos o valor cultural enfatizado. Segundo a autora a expressão fixa⁵⁷ é um:

enunciado linguístico que significa algo distinto do que textualmente parece predicar o conjunto de palavras que a compõe, e com o qual se busca transmitir de maneira ágil, enfática e sem explicações complementarias uma ideia, sentimento ou opinião, **graças a que a utilização reiterada do mesmo enunciado em um determinado contexto cultural, o enriqueceu** de conotações de diversa índole (OLIVEIRA DA SILVA, 2013, p. 144, grifo nosso, tradução nossa).

A autora tem como objetivo no seu trabalho o de expor equivalências entre as expressões fixas do português do Brasil e do espanhol da Espanha com a finalidade de ressaltar certos aspectos da cultura brasileira. No entanto, a mesma aponta para a complexidade desta tarefa, advertindo já no início que o termo “equivalência” seria usado.

Isso tem a sua razão de ser porque este termo (do latim *aequivalens*) significa “igualdade no valor, estimação, potência ou eficácia de duas ou mais coisas” (OLIVEIRA DA SILVA, 2013, p. 145, tradução nossa) segundo o dicionário da Real Academia Espanhola online. Portanto, a autora problematiza um significado de *equivalente* que supõe a presença “da mesma ideia” com a seguinte indagação : “o que significa conter a mesma ideia no campo das expressões fixas?” (OLIVEIRA DA SILVA, 2013, p. 145, tradução nossa).

Como resposta, da mesma maneira que vimos uma classificação das palavras cognatas em idênticas e não-idênticas em Henriques (2000), a autora classifica essa equivalência em total (cuja forma exterior e significado são similares) e em parcial (cuja parte formal é diferente com uma semântica similar), posto que foi constatado que as

⁵⁷ Notamos que essa definição representa um grande diferencial ao salientar o aspecto cultural ao vermos definições como as de García-Page (2008), segundo o qual as expressões fixas são “contrárias às construções de configuração livre que seguem as regras da gramática, que se criam ou se produzem constantemente como realizações novas ou inéditas, ditas combinações fixas são produtos linguísticos já feitos, já construídos, pré-fabricados, pedaços de discurso velho que, sem mais, se reproduzem, engastados em textos mais extensos (GARCÍA-PAGE, 2008, p. 15, tradução nossa).

expressões fixas podem conter detalhes adicionais ou carecer dos mesmos em uma relação contrastiva.

Como exemplo de uma equivalência total, Oliveira da Silva (2013, p. 146) nos traz a expressão fixa *chorar como uma Magdalena arrependida* e *llorar como una Magdalena (arrepentida)*, pois ambas remetem a uma passagem bíblica para transmitir o sentido de uma pessoa que chora muito de maneira ininterrupta, além de vermos uma grande semelhança na parte formal do léxico (chorar X llorar; una X una e arrependida X arrepentida).

O caso de uma equivalência parcial é ilustrado através dos pares *ficar para titia* e *quedarse a vestir santos* (literalmente: ficar para vestir santos, o que remete ao ofício de freira). Vemos, dessa maneira, claramente uma forma exterior distinta marcada pelos léxicos *titia* e *santos*, algo que se traduz em cenários diferentes. No caso do português vemos a mulher em um lar que tem a sua solidão amenizada pela presença dos sobrinhos e no espanhol, temos um palco eclesiástico no qual há somente a presença de santos.

Ora, da mesma maneira que expusemos o nosso posicionamento contrário ao conceito de sinonímia absoluta na seção 1.2, não nos surpreende vermos essas construções que tornam estas expressões fixas únicas em cada língua, principalmente ao explicitarem a indissociabilidade entre a língua e cultura de um povo.

No entanto, mesmo dentro dessa singularidade, no caso deste exemplo de equivalência parcial, vemos a semântica de uma mulher que não se casa presente em ambas as expressões do registro coloquial.

Conseqüentemente, após a explicitação do que vem a ser uma equivalência parcial, Oliveira da Silva (2013, p. 146) esclarece o fato de apresentar no seu trabalho as equivalências mais próximas possíveis desde um aspecto semântico, apesar de estar ciente das limitações que supõem as equivalências com relação aos matizes semânticos que podem sumir ou aflorar no português-espanhol.

Vale a pena salientar o fato de que, ainda que haja expressões mais similares desde um ponto de vista formal nas duas línguas, a autora se focou nas equivalências mais utilizadas, por conseguinte, temos assim uma fonte de consulta bastante importante para linguistas, tradutores e professores.

Como mencionado anteriormente, posto que o objetivo da autora foi o de pôr em evidência certas características culturais do Brasil através da exposição de equivalências das expressões fixas na relação português-espanhol, vemos que essa análise contrastiva

explicita as relações de imbricação entre a língua e a cultura/história de uma nação. Nas palavras da autora:

as equivalências entre as expressões fixas de uma ou outra língua, mais do que puras equivalências, apresentam de maneira profunda o aspecto cultural das línguas, revelado nas formas de construção das expressões fixas, nos cenários utilizados, nas formas de pensamento, nas atitudes diante das situações, nas imagens recriadas, nas referências a diversos aspectos do cotidiano, nas comparações feitas e, enfim, na maneira de conceber o mundo. A expressão fixa então, mais do que adicionar graça, beleza e até certo ar de mistério à comunicação, se apresenta como o selo de uma língua que revela sem pudores a cultura do seu povo (OLIVEIRA DA SILVA, 2013, p. 148).

Por conseguinte, a autora traz as suas equivalências nas duas línguas através de 11 grupos temáticos que ela considera muito representativos da cultura brasileira, a saber: 1) expressões históricas, 2) de futebol, 3) de carnaval, 4) de amor e sexo, 5) do corpo, 6) de religião, 7) sobre a morte, 8) sobre dinheiro, 9) sobre comida 10) sobre a natureza e 11) sobre animais. Para melhor visualizarmos as relações entre língua e cultura na fraseologia na relação Brasil e Espanha, apresentaremos a seguir uma expressão fixa de cada grupo temático exposto em Oliveira da Silva (2013).

No primeiro grupo há expressões que requerem uma maior explicação e neste podemos visualizar igualmente as relações existentes com Portugal. Na expressão selecionada vemos uma referência a galega Inês de Castro, a qual foi amante do então futuro rei de Portugal, Don Pedro. Por não ser de origem real e por ter casado de maneira clandestina com Don Pedro, Don Alfonso VI manda matá-la. Depois do ocorrido, Don Pedro ordenou que a desenterrassem e a coroassem como rainha de Portugal. Consequentemente, por se tratar de um coroamento simbólico, posto que a mulher já estava morta, temos essa expressão que remete a uma situação em que aquilo que se quer fazer não tem mais serventia, por ser demasiado tarde.

1) Expressão fixa relacionada com fato histórico					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
Agora é tarde, Inês é morta.	Exclamação para expressar tudo aquilo que já carece de utilidade por chegar tarde.	Como você não me disse nada que queria ir com eles ao cinema, eu não disse nada e eles já foram. Agora é tarde, Inês é morta.	¡A buenas horas, mangas verdes!.	Exclamación que expresa aquello que ya carece de utilidad por llegar tarde.	Si ahora el profesor te preguntó esto en el examen y no lo has contestado ¿cómo es que ahora vuelves a la casa y me lo dices bien? ¡A buenas horas, mangas verdes!

Quadro 12: expressão fixa relacionada com fato histórico, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 160)

O segundo grupo é um “elemento distintivo do Brasil” (OLIVEIRA DA SILVA, 2013, p. 149) simplesmente porque a paixão pelo futebol se estende por todas as classes sociais e por todas as regiões deste território de magnitude continental, além do Brasil ser conhecido como o país do futebol ao ser pentacampeão e ao ser o lugar de procedência dos melhores jogadores do mundo. Neste apartado a autora traz expressões fixas relacionadas 1) à partida e aos jogadores, 2) à palavra *bola*, 3) à palavra *gol*, 4) ao verbo *chutar*, 5) à palavra *jogo* e 6) à palavra *time*. Selecionamos a seguir uma expressão relacionada à palavra *bola*.

2) Expressão fixa relacionada com o futebol		
Expressão em PB	Significado em PB	Possível correspondência em ESP
bola para frente	Com a sua origem no jogo de futebol, esta expressão é utilizada em outras situações do cotidiano em que é necessário seguir adiante com ânimo, apesar das diversidades. Vemos a sua origem conectada com este esporte em específico pelo movimento da bola que deve seguir para frente com o objetivo de fazermos um gol.	<i>levantar el espíritu</i> ou <i>¡Anda!</i>

Quadro 13: expressão fixa relacionada com o futebol, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 168)

O terceiro grupo se apresenta com um caráter mais cambiante, posto que as marchinhas de carnaval ou os samba-enredo das escolas de samba podem mudar algumas expressões que serão utilizadas durante anos.

3) Expressão fixa relacionada com o carnaval					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
Rodar a baiana.	Agir ou falar grosseiramente, enfurecer-se, revidar uma ofensa, vingar-se de alguém, sentir raiva.	Não mexa comigo porque me enfezo e rodo a baiana.	Montarse en cólera/ Echar uno venablos / Sacudir el polvo a alguien / Subirse por las paredes.	Estallar en expresiones de cólera. La voz venablo significa dardo o lanza arrojadiza. Rebatir fuertemente a alguien, mostrar gran indignación.	Mejor le escondo la verdad, porque como es de bravo, me sacude el polvo.

Quadro 14: expressão fixa relacionada com o carnaval, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 189)

Bahiana é uma mulher originária da Bahia (um estado do Brasil) e uma representação típica “da bahiana” da época da escravidão seria a de uma mulher vestida com um turbante, saia comprida e rodada de renda e blusa larga, toda essa vestimenta de cor branca, com colares e acessórios coloridos.

No carnaval de São Paulo e do Rio de Janeiro, ao ver o desfile das escolas de samba no sambódromo ou na televisão, vemos que o carnaval mantém uma conexão com as origens afro-brasileiras ao constatarmos que todas as escolas de samba têm a ala das bahianas com as suas mulheres vestidas com fantasias de saias bastante rodadas, compridas e repletas de um brilho próprio do carnaval.

O quarto grupo sobre amor e sexo se apresenta como um tema bastante representativo na cultura brasileira pela maneira como o cidadão encara o sexo de maneira mais natural, talvez por conta de a Igreja ter sido mais tolerante com relação à sexualidade em um momento em que se havia um grande interesse em se popular um território tão vasto (Oliveira da Silva (2013, p. 149). A autora divide este grupo nos seguintes subtemas: 1) galanteio, conquista e paixão, 2) desgostos e namoro, 3) sobre o casamento, 4) sobre o ato sexual, 5) sobre a orientação sexual e 6) sobre a traição no casal. A seguir veremos uma expressão do subgrupo 1).

4) Expressão fixa relacionada com amor e sexo					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
Chover na horta de alguém.	Começar a melhorar uma situação. Também se emprega quando alguém consegue um namorado.	Agora que comecei a trabalhar com o vereador, vai começar a chover na nossa horta.	Echarse un novio. / Comerse una rosca.	Conseguir lo que desea. Últimamente se usa en el sentido de ligar.	Pues a ver cuándo te echas un novio,

Quadro 15: expressão fixa relacionada com amor e sexo, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 197)

Nesta expressão temos uma relação positiva entre a chuva que é essencial para as frutas, verduras e hortaliças de uma horta. Assim como os produtos de uma horta estarão mais viçosos com a chuva, uma pessoa que tem a possibilidade de ter relações sexuais constantes com o seu parceiro terá a pele mais viçosa, pois sexo é saúde. A autora salienta a presença da umidade na chuva e da umidade também presente em situações de excitação sexual.

Segundo Oliveira da Silva (2013, p. 150) em poucas culturas vemos na língua tal ênfase aplicada ao corpo humano como na cultura brasileira e é por isso que “o corpo” é o seu quinto grupo temático. A autora seleciona expressões fixas relacionadas com as seguintes partes do corpo: cabelo, cabeça, testa, pestana, olho(s), nariz, boca, língua, dentes, orelhas, ouvidos, cara, pescoço, garganta, peito, estômago, barriga, umbigo, costas, bunda, braço, cotovelo, mão, dedos, unhas, perna e pé. O exemplo que traremos está relacionado com o termo “bunda”.

5) Expressão fixa relacionada com o corpo humano					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
Ser um bunda mole (um bundão).	Pessoa sem autoridade, covarde, sem reação adequada, sem decisão.	Esse daí sempre foi um bunda mole e nunca decidiu nada.	Un cero a la izquierda.	No pintar nada.	El marido sólo la acompaña porque él es un cero a la izquierda.

Quadro 16: expressão fixa relacionada com o corpo humano, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 256)

A religião é o sexto tema escolhido devido à grande herança deixada pela colonização portuguesa. Segundo os números do Vaticano⁵⁸ (2017), o Brasil é o país com o maior número de católicos no mundo (172, 2 milhões). Além disso, de acordo com jornal católico francês LaCroix (2015),⁵⁹ o pesquisador e sociólogo Sébastien Fath estima a cifra de 46 milhões de evangélicos no Brasil.

É igualmente importante lembrarmos a presença das religiões afro-brasileiras (como o candomblé e a umbanda) e segundo a BBC News Brasil⁶⁰ os dados da Pew Research Center (2015) apontam para a cifra de 3,8 milhões de seguidores do espiritismo no Brasil, isto é, a cada três seguidores dessa religião, um é brasileiro.

Oliveira da Silva (2013, p. 285) organiza este grupo sobre a religião nos seguintes subtemas: 1) expressões fixas relacionadas com a palavra *Deus*, 2) com a palavra *santo*, 3) com a palavra *missa* e 4) com origem na Bíblia. Não apresentaremos nenhum exemplo concernente à religião, pois já apresentamos a expressão fixa “chorar como uma Magdalena arrependida” anteriormente.

O sétimo grupo é sobre a morte, ora vista sob um prisma religioso, ora relacionada com a violência existente desde o passado histórico dessa nação (com a colonização, a escravidão, com os bandeirantes, coronéis do cacau, a ditadura e etc.). A seguir selecionamos uma expressão bastante utilizada:

7) Expressão fixa relacionada com a morte					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
Bater as botas.	Morrer.	Ele, quando bateu as botas, era bem velhinho.	Morir con las botas puestas.	Morir en pleno trabajo.	El hombre murió con las botas puestas.

Quadro 17: expressão fixa relacionada com a morte, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 309)

O oitavo grupo tem relação com o dinheiro e para a autora este tema é bastante representativo por conta da necessidade em se sustentar uma vasta população em momentos históricos muito difíceis, além da grande desigualdade social presente neste

⁵⁸ Dados retirados de <https://www.romereports.com/amp/2017/04/07/el-vaticano-publica-la-lista-de-los-diez-paises-con-mas-catolicos/>, acesso em 12/12/2020.

⁵⁹ Dados retirados de <https://www.la-croix.com/Religion/Actualite/Dans-le-monde-un-chretien-sur-quatre-est-evangelique-2015-01-29-1274453>, acesso em 12/12/2020.

⁶⁰ Dados retirados de: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47751865>, acesso em 12/12/2020.

país. Com efeito, de acordo com um artigo do jornal brasileiro Exame (2020),⁶¹ o IBGE aponta que o Brasil é o nono país mais desigual do mundo, sendo a má distribuição de renda um dos fatores que contribuem para esta desigualdade social, o que conseqüentemente se traduz na marginalização de certas classes sociais, no surgimento das favelas e no crescimento da violência.

Segundo Oliveira da Silva (2013, p. 150) o sentido “jocosos” dessas expressões fixas parece significar uma tentativa de diminuição da tensão relacionada ao árduo processo de se conseguir dinheiro.

Por fim, a autora organiza este tema nas seguintes categorias: 1) das formas de pagamento, 2) do incumprimento no pagamento, 3) do altruísmo, 4) do esforço para conseguir o dinheiro, 5) da arte de estar sem dinheiro, 6) do estado de ter ou estar com dinheiro, 7) da arte de pedir dinheiro, 8) do esbanjar, 9) do economizar, 10) do caro e 11) do barato. Vejamos a seguir uma expressão relacionada com a forma de pagamento.

8) Expressão fixa relacionada com o dinheiro					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
A perder de vista.	Pagamento parcelado que se faz ao comprar algo, mas comprometendo-se a pagar muitas quotas.	Esse empréstimo para comprar a casa será pago a perder de vista.	Por cuotas.	Pago que se parcela por la compra de algo.	En principio, nos vamos a tener que comprometer a pagar 240 cuotas, o sea, ¡20 años!

Quadro 18: expressão fixa relacionada com o dinheiro, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 316)

O nono grupo relacionado à comida permite ver a mescla das culturas europeias, africanas e indígenas no tecido da construção da sociedade brasileira por meio do seu tempero e das suas receitas. A autora apresenta neste grupo temático os seguintes subgrupos: 1) das [comidas] do sincretismo, 2) do típico prato português, 3) dos doces, 4) das frutas, 5) das verduras, 6) dos tubérculos (batata e mandioca), 7) dos ovos, 8) dos pratos em geral e 9) do pão. A seguir selecionamos uma expressão fixa que faz referência ao prato nacional brasileiro:

⁶¹ Dados retirados de <https://exame.com/economia/brasil-e-nono-pais-mais-desigual-do-mundo-diz-ibge/>, acesso em 12/12/2020.

9) Expressão fixa relacionada com a comida					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
Ter que comer muito feijão [com arroz] ainda.	Frase empregada quando falta muito tempo para que um assunto seja realidade.	Você ainda tem que comer muito feijão [com arroz], antes de pensar em casamento.	Estar en pañales.	Ser joven, estar aún en el inicio del desarrollo una persona o una cosa.	Todavía estás en pañales y ya ¿hablas de novios?

Quadro 19: expressão fixa relacionada com a comida, dados retirados e traduzidos de Oliveira Silva (2013, p. 333)

O décimo grupo tem como tema a natureza. Ora, nada mais evidente pensar nessa relação com o Brasil que possui a maior extensão de floresta tropical do mundo (quase 2/3 da floresta amazônica), além da presença da Mata Atlântica, do Cerrado, do Pantanal, da Caatinga e da região dos Pampas em solo brasileiro.

Segundo o jornal Estadão⁶², a UNESCO (2000) declarou que o Brasil é o país com uma das maiores biodiversidades do mundo. Portanto, a autora divide este grupo nas seguintes categorias: 1) das expressões fixas relacionadas com a praia, 2) com a vegetação tropical e 3) com as aves tropicais. Trazemos a seguir uma relacionada com a praia.

10) Expressão fixa relacionada com a natureza					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
Não estar a maré para peixe.	Não tratar-se de um bom momento.	Não faremos uma festa porque a maré não está para peixe.	No estar el horno para bollos.	No ser el momento oportuno para algo.	No haremos una fiesta porque no está el horno para bollos.

Quadro 20: expressão fixa relacionada com a natureza, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 361)

O último grupo se refere aos animais, não tanto pela sua conexão com a natureza, devido ao fato de o Brasil possuir uma fauna única. Neste grupo a autora resolve trazer o ilícito “jogo do bicho” tão conhecido pelos brasileiros e organiza essas expressões na

⁶² Dados retirados de <https://marsemfim.com.br/biodiversidade-saiba-quais-sao-os-paises-campeoes/>, acesso em 13/12/2020.

mesma ordem em que os bichos aparecem no jogo, a saber: 1) avestruz, 2) águia, 3) burro, 4) borboleta, 5) cachorro, 6) cabra, 7) carneiro, 8) camelo, 9) cobra, 10) coelho, 11) cavalo, 12) elefante, 13) galo, 14) gato, 15) jacaré, 16) leão, 17) macaco, 18) porco, 19) pavão, 20) peru, 21) touro, 22) tigre, 23) urso, 24) veado e 25) vaca. Exporemos a expressão fixa relacionada ao *veado*:

11) Expressão fixa relacionada com os animais – 24 (veado)					
Expressão em PB	Significado em PB	Exemplo em PB	Possível correspondência em ESP	Significado em ESP	Exemplo em ESP
Ser veado.	Ser homossexual do sexo masculino.	O amigo dela esteve aqui e é veadinho, veadinho.	Ser de la acera de enfrente.	Ser homossexual.	No sabíamos que él era de la acera de enfrente.

Quadro 21: expressão fixa relacionada com os animais, dados retirados e traduzidos de Oliveira da Silva (2013, p. 393)

1.4.2. A questão dos falsos amigos na fraseologia

Após expormos uma relação de semelhança semântica interlinguística na fraseologia por meio do estudo de Oliveira da Silva (2013), algo relacionado com a nossa seção sobre os cognatos parassinonímicos, faz-se igualmente necessário mostrarmos a questão dos falsos amigos nas expressões idiomáticas. Segundo García Benito (2002), os trabalhos relacionados aos falsos amigos somente se centraram no nível da palavra. Nas palavras da autora:

[...] todos, sem exceção, estabelecem as suas classificações tendo como material de trabalho unidades léxicas simples ou derivadas, ou seja, centrando a sua atenção excessivamente na palavra e esquecendo todo esse abundante caudal de unidades léxicas constituídas por vários componentes, [...]. Estamos nos referindo, basicamente, às expressões idiomáticas [...]. Wotjak somente dedica umas linhas para chamar a atenção sobre a existência dos “falsos amigos” também no campo da fraseologia, porém não oferece nenhum exemplo dos mesmos (GARCÍA BENITO, 2002, p. 96, tradução nossa).

Portanto, a autora propõe uma classificação concernente às palavras e às expressões idiomáticas, sendo que traremos apenas as suas considerações referentes à

fraseologia. Além disso, García Benito (2002) utiliza o termo *falsos amigos* justamente por propor uma classificação em três grupos que correspondem a três níveis distintos ao trazer exemplos do português europeu, a saber: 1) semântico, 2) sintático e 3) pragmático.

Percebemos, dessa maneira, que a concepção de falso amigo de García Benito (2002) e a nossa é compartilhada, pois um falso amigo na relação português-espanhol é mostrado nessa classificação como algo que pode enganar não somente no nível do significado. Como o nosso estudo está focado no nível semântico-lexical, exporemos apenas o primeiro grupo da classificação proposta por García Benito (2002), a do falso amigo semântico. Vejamos essa classificação a seguir:

A) [...] expressões com amplas semelhanças na forma, mas que diferem no significado. Há três subgrupos:

1A) Semelhança na forma gráfica, mas significados diferentes			
Expressão em PT	Significado em PT	Expressão em ESP	Significado em ESP
dar em bandeja. ⁶³	dar algo gratuitamente.	dar en bandeja. ⁶⁴	dar grandes facilidades para que alguien consiga una cosa.

Quadro 22: falsos amigos semânticos na fraseologia – subgrupo 1. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 97). Fonte: produção da autora

Neste subgrupo 1A) vemos que a alta semelhança formal na escrita entre essas expressões, com apenas uma diferença ortográfica (ex.: em X en) levaria a um engano na significação entre algo que se recebe grátis (em pt) e algo que se recebe mais facilmente (em esp).

2A) Semelhança na forma fônica, mas significados diferentes			
Expressão em PT	Significado em PT	Expressão em ESP	Significado em ESP
não estar na cartilha.	Não ser correto ou admissível o que se diz ou se propõe.	no estar en la cartilla.	ser una cosa irregular o fuera de lo ordinario.

Quadro 23: falsos amigos semânticos na fraseologia – subgrupo 2. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 98). Fonte: produção da autora.

⁶³ García Benito (2002) utilizou o “Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas”, de António Nogueira Santos, edições Sá da Costa, Lisboa, 1988 e o “Dicionário Prático da Língua Portuguesa - Expressões Peculiares” de A. Martins Barata, Livraria A.L., Braga, 1989 para as expressões idiomáticas em português.

⁶⁴ García Benito (2002) usou o Diccionario de la Real Academia Española, edc. de 1992, Unigraf, Madrid para as expressões idiomáticas em espanhol.

Neste caso, a alta semelhança fônica nas unidades lexicais do subgrupo 2A), até mesmo quando a ortografia é distinta (ex.:cartilha X cartilla), levaria a um equívoco no significado entre algo incorreto (em pt) e algo incomum (em esp).

3A) Semelhanças na forma composicional ou léxica, mas significados diferentes			
Expressão em PT	Significado em PT	Expressão em ESP	Significado em ESP
fazer bicha	Fazer fila (PB) para esperar	hacer culebra	caminar haciendo eses, pasando de un lado a otro de la calle.

Quadro 24: falsos amigos semânticos na fraseologia – subgrupo 3. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 98). Fonte: produção da autora.

Por último, no subgrupo 3A) a associação dos significados *culebra* e *bicha* com a forma de uma serpente levaria a uma confusão na significação, pois em pt temos a figura de pessoas paradas esperando uma atrás da outra, enquanto em esp há uma cena de movimentação de um indivíduo.

Além de uma classificação com um certo nível de detalhamento das expressões idiomáticas dos falsos amigos semânticos representada nos seus três subgrupos, García Benito (2002) também aponta para o fato dessas expressões idiomáticas dos falsos amigos semânticos poderem ser totais ou parciais, sendo as parciais divididas em dois tipos. Veremos a seguir essa classificação:

I) Expressões idiomáticas falsos amigos totais			
Expressão em PT	Significado em PT	Expressão em ESP	Significado em ESP
saber uma coisa na ponta da língua	Conhecer um assunto perfeitamente	tener una cosa en la punta de la lengua	querer acordarse de algo sin conseguirlo

Quadro 25: falsos amigos semânticos totais na fraseologia. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 101). Fonte: produção da autora

Devido ao fato dessas expressões do grupo I) possuírem apenas uma significação totalmente diferente na relação português-espanhol com uma forma semelhante, estas são classificadas como falsos amigos totais. Nesse exemplo temos a diferenciação no sentido de um conhecimento completo de algo (em pt) e de uma falta de memória para se lembrar de um conteúdo (em esp).

II) Expressões idiomáticas falsos amigos parciais tipo 1			
Expressão em PT	Significado em PT	Expressão em ESP	Significado em ESP
pagar o pato	1º sofrer um castigo injusto ou as consequências de uma má ação feita por outro. 2º ver-se obrigado a pagar os gastos feitos por outra pessoa.	pagar el pato	sufrir un castigo inmerecido o las consecuencias de una mala acción hecha por otro

Quadro 26: falsos amigos semânticos parciais na fraseologia [tipo 1]. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 101). Fonte: produção da autora

Se fosse somente pelo primeiro significado exposto relacionado ao sentido de se obter um castigo injustamente neste grupo II, estaríamos diante de uma expressão idiomática cognata parassinonímica. No entanto, como também há uma extensão semântica somente no português referente ao pagamento dos gastos de outro indivíduo, esta expressão é classificada como parcial [do tipo 1].

III) Expressões idiomáticas falsos amigos parciais tipo 2			
Expressão em PT	Significado em PT	Expressão em ESP	Significado em ESP
sair ao encontro	Dirigir-se a uma pessoa para obrigá-la a deter-se, geralmente em atitude de desafio.	salir al encuentro	1º ‘dirigirse a una persona para obligarla a detenerse en señal de desafío’; 2º ‘salir a recibir a alguien’; 3º ‘saltar para robar’; 4º ‘adelantarse a lo que otro quiere hacer o decir’

Quadro 27: falsos amigos semânticos parciais na fraseologia [tipo 2]. Dados retirados e traduzidos de García Benito (2002, p. 102). Fonte: produção da autora

Por fim, se fosse somente pelo primeiro significado exposto neste grupo III), estaríamos diante de uma expressão idiomática cognata parassinonímica em um contexto de encontro para a proposta de um desafio. No entanto, como também há mais três extensões semânticas somente no espanhol, esta expressão é classificada como parcial [do tipo 2]. Para concluir, em meio aos trabalhos sobre a fraseologia, o nosso foco em 1.4.1 e 1.4.2 em apenas duas autoras se justifica pelo aspecto cultural que se vê explicitado, além destes lidarem com certa variedade no mundo lusófono (ora unidades

fraseológicas brasileiras em 1.4.1, ora unidades fraseológicas portuguesas em 1.4.2), algo muito pertinente no ensino de PFE. Igualmente, tal escolha dialoga com o fenômeno da proximidade semântica interlinguística e da heterossematicidade que apareceram anteriormente.

1.5. O português e o espanhol e a suas variedades geográficas

Como visto na seção 1.2 sobre os cognatos, segundo Richman (1965) e Henriques (2000), a porcentagem de palavras cognatas entre o português e o espanhol é de mais de 90% e de mais de 85% em Ulsh (1971). Sem embargo, Simões e Kelm (1991 apud CARVALHO, 2002, p. 599) apontam que essa semelhança corresponde ao português europeu e o espanhol peninsular e intuem que essa questão no léxico entre o português brasileiro e o espanhol americano não seja superior aos 60%.

Adotando uma perspectiva contrastiva entre essas duas línguas no eixo semântico-lexical, e ao sabermos igualmente da importância do ensino do léxico dito cognato, não poderíamos deixar de trazer a questão da variedade existente em cada uma dessas duas línguas que são o objeto do nosso estudo e que tanto modifica de modo significativo a porcentagem de palavras cognatas nessa relação interlinguística.

O português, como bem se sabe, é o idioma oficial de nove países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) espalhados pelos quatro continentes (África, América, Europa e Ásia). Segundo a Ethnologue⁶⁵, o português é a nona língua mais falada do mundo, com 252 milhões de falantes (nativos e não nativos), sendo a quarta que utiliza o alfabeto latino moderno.

O espanhol, por sua vez, é o idioma oficial em 21 países (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Guiné-

65

Dados

retirados

de

https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200?_cf_chl_captcha_tk__=e7199718d0ba5decebef5b553d42f77000987d26-1612949129-0-AVC78qIPgZVvWnLhgoOPY4eyJJnNiV6ysjgRagZeWAmfmCiH6NCuqTisyoCPySgqAtq-CYy-l4i3U0_XL6vWwfpYRRwErG40TqLTBHg-l0vT9OjdLLjKYQ8B2bskti7F5izmVvUmrNJ4aWQHRFr0NR3g1Sy_c30ENiKDOOrDH4HZPuO-BzRGFtHs_WIdLI-k-fBuTS-YMvRtV2oF-adYGt0mzpk5xS7YwInlFa7HddcfoKvh7Wq8Xxob2i_1y4TwtJzDzcnzx_k9GHaf1_hueSIm_pcxYuQa4SoBxG0luIwviqtfPT0giSSzE3vqBIEeyTVSbEf0d5bjFx5LBkymSULFCmw1em6STj29wxFIijuo3OIGGQstLqa7nqyduR3FTyIRtfJDz_liFbl3auRNE8pyX3_RhzD2ArmWIm28MXjzChazte0UcSr9bBmCYi6_9B9tYH7zZ60LI9SW4T7PulLhXcDb_SnKRIL1YU4fTdl-709nVy35ORgHiTWjjTASEvPemx7cdeFbyiBkue7dAHCUSH6wRxLUekTFQxAAYAE3Qe

Acesso em 10/02/2021.

Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Porto Rico, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) espalhados pela América, Europa e África.

Também de acordo com a Ethnologue, é o quarto idioma mais falado do mundo, com um total de 538 milhões de falantes (nativos e não nativos), e a segunda que faz uso do alfabeto latino moderno.

Ora, em meio a essa variedade linguística e cultural intercontinental, nos parece natural indagarmos sobre qual variedade do português ensinar e sobretudo, no caso particular do português específico para hispanofalantes, qual seria a variante do espanhol a ser igualmente contrastada? Seria factível o ensino de um português neutro e por extensão a utilização de um espanhol igualmente neutro a ser considerado neste contraste?

Ao refletir especificamente sobre a diversidade da língua portuguesa, Vianna da Silva (2009) tem como objetivo o de traçar um mapa das variedades do português nos registros orais e escritos através do levantamento de bancos de dados já existentes. Este labor se faz muito importante para a difusão de um número já significativo de trabalhos que ajudarão no desenvolvimento de estudos sobre a evolução do português em distintos contextos, sobre a variação e a mudança do português no mundo e sobre a análise contrastiva das suas variedades.

Como exemplo de banco de dados, a autora menciona o Corpus de Referência do Português Contemporâneo (CRPC), do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), que contém 86,3 milhões de palavras provenientes de gêneros textuais escritos distintos e de discurso oral em todos os territórios nacionais onde o português é língua oficial (incluindo Macau).

Como o recorte temporal deste corpus vai da segunda metade do século XIX até 1998, conseqüentemente não há a presença da variedade do português do Timor-Leste, que foi inserido na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 2002, e do português da Guiné-Equatorial (adesão em 2014).

Além disso, Vianna da Silva (2009) menciona o material “Português falado, variedades geográficas e sociais,⁶⁶” em CD, constituído de produções autênticas com as suas respectivas transcrições em 3 volumes. Este material (em vias de publicação na época) contém 80 amostragens do português falado na variedade brasileira, europeia, dos 5 PALOP iniciais e de Macau e foi o resultado do programa europeu Língua/Sócrates

⁶⁶ Não obtivemos acesso a esse material.

(1995-1997) sob a coordenação do CLUL em parceria com as Universidades Toulouse-Le Mirail e de Aix-en-Provence.

Apesar da existência de bancos de dados como os do CRPC e de um material em vias de publicação em 2009 que contempla uma grande variedade do português, não vemos um reflexo consequente na difusão dessa variedade lusófona no âmbito do ensino universitário, nem mesmo em um local onde o português é a língua (co)oficial.

Para exemplificar essa questão um tanto problemática, Moutinho e Almeida Filho (2015) nos trazem um estudo sobre o papel do professor como diplomata cultural, e ao entrevistarem alguns professores de português da Universidade de Macau, vemos essa complexidade em se trabalhar com as diversidades da língua portuguesa.

Um professor fala da necessidade de se promover a maior quantidade possível de variedades do português. Sem embargo, fala-se da impossibilidade de fazê-lo por conta das restrições impostas pelas avaliações, sejam as da instituição ou as de proficiência⁶⁷ que não preveem a incorporação dessa variedade.

T1: Bem, eu acho que é muito importante que os alunos adquiram uma certa variedade de conhecimento sobre outras realidades de línguas eh:: de outros países... onde o português é falado... por exemplo, o português africano é sempre negligenciado para dar lugar a uma das variantes (a brasileira ou a europeia)... eh:: é uma pena, porque... isso não é bom para eles, não somente para os alunos no contexto que vão trabalhar na África, mas também para todos os alunos [que] pudessem ter contato com estas outras variedades. R: É como os professores podem trazer estas variedades na sala de aula? T1: Bem, eles podem sempre trazer, eles têm que trazer, eu acho que eles devem trazer ... uhn... a questão uhn uhn::: que sempre nos fazemos é que os professores não são um elemento completamente independente e isolado, sabe? Infelizmente eles estão limitados a muitos condicionamentos institucionais e culturais que não lhes permitem levar adiante um tipo específico de orientação de trabalho. R: Ok. T1: Porque... nós podemos pegar a avaliação como um exemplo. A avaliação é uma limitação que infelizmente existe, é uma imposição que nos impede de fazer o que nós pensamos que é melhor para os nossos alunos (MOUTINHO, ALMEIDA FILHO, 2015, p. 92, tradução nossa).

⁶⁷ Seria interessante analisar como os únicos dois testes de proficiência (um europeu e outro brasileiro) lidariam com a variedade lexical.

Outra professora entrevistada se queixa da falta de variedade do português nos materiais didáticos e, no entanto, não apresenta uma solução efetiva para preencher essa lacuna. Isso porque não sabemos se os eventos culturais extracurriculares que ela divulga aos alunos trazem uma variedade cultural ou igualmente sempre se focam em um único país.

Qual aspecto é o mais difícil quando você trabalha com livros didáticos? T3: Eu acho que eles deveriam trazer mais variedades do português. Eles estão muito centrados em apenas uma variedade e não falam sobre as culturas do português da maneira que deveriam. Eu acho que na maioria das vezes eles estão muito centrados somente na forma linguística. R: ... e há modos de colocar os alunos em contato com outras variedades do português dentro ou fora da sala de aula? T3: O que eu geralmente faço é... quando tem uma festa ou evento promovido pelas associações lusófonas, eu os motivo a participarem (MOUTINHO, ALMEIDA FILHO, 2015, p. 93, tradução nossa).

Em concordância com a problemática do trabalho docente que envolve a difusão da pluralidade linguística e cultural da lusofonia e o foco muito mais centrado nas variedades brasileira e europeia, vemos uma quantidade muito superior de trabalhos relacionados a essas duas variantes e conseqüentemente, daremos um maior enfoque nestas para tratarmos da variedade transcontinental do português.

Sabemos que essas duas variedades se distinguem em diversos níveis, no fonológico, lexical, morfológico e sintático e como o cerne do nosso estudo se localiza no eixo semântico-lexical, traremos os resultados de alguns estudos relacionados somente com esse aspecto.

Biderman (2001, p. 969) afirma que, devido ao fato de o léxico estar intimamente imbricado aos conceitos linguísticos e extralinguísticos de uma determinada cultura e sociedade, temos como consequência grandes diferenças lexicais [provavelmente qualitativas] entre o PB e o PE.

Sem embargo, o PB continua se servindo de um grande número de expressões idiomáticas – território linguístico explicitamente marcado pelo cultural, como visto na seção 1.4. sobre fraseologia – provenientes de Portugal, mesmo que possa haver pequenas modificações, as quais se encontram explicitadas em *itálico* no quadro a seguir.

Expressões idiomáticas	
PE	PB
Bater a bota = morrer	Bater as botas = morrer
Mandar alguém plantar batatas = mandar embora, mandar não chatear	Mandar alguém plantar batatas = mandar embora, mandar não chatear
Passar desta para melhor = morrer	Passar desta para melhor = morrer
Pôr as <i>unhinhas</i> de fora = ousar, atrever	Pôr as <i>manguinhas</i> de fora = ousar, atrever
Ser unha <i>com</i> carne = ser íntimo	Ser unha <i>e</i> carne = ser íntimo
Tirar a barriga de misérias = comer muito depois de ter passado fome	Tirar a barriga <i>da</i> miséria = ganhar muito, saindo de situação ruim ou desesperadora
Tirar o <i>cavalito</i> da chuva = deixar de pretensão, reduzir as pretensões	Tirar o <i>cavalo</i> [<i>cavalinho</i>] da chuva = deixar de pretensão, reduzir as pretensões

Quadro 28: expressões idiomáticas PE/PB. Fonte: Camargo Biderman (2001, p. 969-970)

Ao pesquisar um vocabulário básico para o ensino de português para estrangeiros, o denominado português fundamental (PF), Camargo Biderman (2001) conclui que os contrastes entre o PB e o PE falados no nível lexical não diferem muito quantitativamente, pois em um total de 2.217 palavras do PF, somente 80 palavras representam diferenças nas duas variantes. Vejamos a seguir essas distinções lexicais, a variante brasileira se encontra entre parênteses.

1)Andebol (handebol), 2)apanha (colheita), 3)arrefecer (esfriar), 4)aterrar (aterrizar), 5)autocarro (ônibus), 6)baliza (gol), 7)banda desenhada (quadrinhos, gibi), 8)bestial (legal), 9)bica (cafezinho), 10)calções (shorts, bermudas), 11)camionete / camioneta (ônibus), 12)camisola⁶⁸ (suéter, pulôver, malha), 13)campismo (camping), 14)candeiro (abajur, lampião), 15)casa de banho (banheiro), 16)casa de jantar (sala de jantar), 17)ceifa (colheita), 18)ceifar (colher), 19)charcutaria (casa de frios?), 20)charrua (arado), 21)chávena (xícara), 22)chumbar (tomar bomba, ser reprovado), 23)coiso (qualquer pessoa), 24)comboio (trem), 25)concelho⁶⁹ (sem equivalente), 26)coser (cozinhar), 27)cozer (costurar), 28)cuecas (calcinhas), 29)dantes (antigamente), 30)despedimento (demissão), 31)dezanove (dezenove), 32)dezasseis (dezesesseis), 33)duche (chuveiro,

⁶⁸ Camiseta.

⁶⁹ Concelho: “1.subdivisão do território sob administração de um presidente da câmara e das restantes entidades autárquicas; divisão administrativa imediatamente inferior à categoria de distrito; município; 2.conjunto dos habitantes da área correspondente a essa subdivisão e 3.conjunto das entidades autárquicas que administram essa subdivisão”. Definições retiradas de infopédia – dicionários Porto editora.

ducha), 34)eléctrico (bonde), 34)equipa (equipe, time), 35)escudo⁷⁰(sem correspondente), 36)estalagem (hotel, hotelzinho?), 37)facto (fato), 38)faneca (peixe, mulher – sem correspondente), 39)fato (terno), 40)freguesia⁷¹ (sem correspondente), 41)gabardine (capa-de-chuva), 42)gajo (cara, sujeito), 43)garoto⁷² (média), 44)giro (engraçado, bonitinho), 45)golo (gol), 46)imenso / -a,-os,-as (muito,-a,-os,-ao), 47)inclusivamente (inclusive), 48)ladrar (latir), 49)liceu (colégio), 50)maçador (chato), 51)malta (turma, pessoal), 52)miúdo (criança, menino), 53)mobilar (mobiliário), 54)monda (poda), 55)mondar (podar), 56)montra (vitrine), 57)pá, bordão⁷³ (sem correspondente), 58)paragem (parada), 59)pastelaria⁷⁴(sem correspondente), 60)patinagem (patinação), 61)pequeno-almoço (café-da-manhã), 62)pimento⁷⁵ (sem correspondente), 63) pois⁷⁶, bordão (sem correspondente), 64)porreiro⁷⁷ (sem correspondente), 65)pronto-a-vestir⁷⁸(sem correspondente), 66)província⁷⁹ (sem correspondente), 67)quinta (chácara?), 68)rapariga (moça), 69)rés-do-chão (térreo), 70)retrete⁸⁰(sem correspondente), 71)roto (estragado, rasgado⁸¹), 72)sandes (sanduiche), 73)sé (catedral), 75)seara (plantação), 76)sumo⁸² (suco), 77)tabacaria (sem correspondente), 78)tabaco (fumo), 79)taberna (sem correspondente), 80)talho (açougue) (CAMARGO BIDERMAN, 2001, p. 973).

⁷⁰ Escudo: “1. antiga unidade monetária de Portugal, substituída pelo euro; 3. antiga arma defensiva, geralmente circular, para livrar dos golpes da espada ou da lança”. Definições retiradas de infopédia - dicionários Porto editora. Salientamos que há uma aproximação semântica entre o PE e o PB com relação ao terceiro significado.

⁷¹ Freguesia: “1. subdivisão de um concelho, que constitui a menor entidade administrativa; 2. conjunto dos habitantes da área correspondente a essa subdivisão; 3. parte do território de uma diocese confiada à direção de um pároco; paróquia; 4. os habitantes de uma paróquia e 5. conjunto dos clientes ou compradores; clientela”. Dados retirados de infopédia - dicionários Porto editora. Há igualmente uma aproximação semântica entre o PE e o PB com relação ao terceiro e ao quinto significados.

⁷² Garoto: “1. rapaz que anda a brincar pelas ruas; rapaz vadio; 2. rapazito, criança, menino; 3. *figurado* indivíduo malcriado e atrevido e 4. *regionalismo* café com um pouco de leite servido em chávena pequena; pingo. Adjetivo 1. que é jovem e imaturo e 2. travesso, maroto”. Definições retiradas de infopédia- dicionários Porto editora. Ressaltamos que há uma aproximação semântica entre o PE e o PB no segundo significado.

⁷³ Bordão: “1. pau que serve para apoio de quem caminha; bastão, cajado”. Definição retirada de infopédia - dicionários Porto editora. Acrescentamos que uma “correspondência” possível poderia ser “bengala” em PB.

⁷⁴ Pastelaria: “3. estabelecimento onde se confeccionam e/ou vendem e consomem bolos, bebidas, salgados, etc”. Definição retirada de infopédia - dicionários Porto editora. Salientamos que este seria um caso de heterossematicidade entre o PE e o PB, pois “pastelaria” no Brasil é um lugar onde se vende o pastel que é uma “massa de farinha de trigo, com recheio salgado ou doce, que se frita ou assa” (Houaiss, 2009 – CD-ROM).

⁷⁵ Pimento: “1. fruto do pimenteiro, de cor e formato variáveis (geralmente oblongos e de cor verde, vermelha ou amarela), com sabor acentuado e levemente picante, utilizado em culinária e também aproveitado para produção de condimentos como o colorau; **pimentão**”. Dados retirados de infopédia - dicionários Porto editora. O nosso grifo evidencia um léxico utilizado em PB.

⁷⁶ Pois: “conjunção 1. portanto, logo, por conseguinte, em vista disso. **Advérbio: sim, claro, evidentemente.** Dados retirados de infopédia - dicionários Porto editora. O nosso grifo evidencia um léxico utilizado em PB.

⁷⁷ Porreiro: “*coloquial* porreiro! exclamação que exprime prazer, entusiasmo, satisfação, alegria, excelente!, ótimo!, maravilhoso!”. Dados retirados de infopédia - dicionários Porto editora.

⁷⁸ Pronto a vestir: “1. vestuário de confeção produzido em diferentes medidas à escala, industrial, para ser vestido tal como é apresentado ou depois de sofrer pequenos ajustamentos e 2. loja comercial onde se vende vestuário deste tipo”. Dados retirados de infopédia - dicionários Porto editora.

⁷⁹ Província: “1. designação de cada uma das partes que formam a divisão territorial de certos Estados; divisão administrativa”. Dados retirados de infopédia - dicionários Porto editora.

⁸⁰ Discordamos de Camargo Biderman (2001) quando a autora classifica *retrete* como uma palavra sem correspondente. Acreditamos que essa palavra poderia facilmente ter o equivalente de “vaso sanitário”. Gostaríamos também de mencionar que *retrete* é um léxico possível em espanhol para se referir a “vaso sanitário”, outras opções em espanhol seriam *inodoro* e *váter*.

⁸¹ Aproximação semântica no espanhol com a palavra *roto*.

⁸² Aproximação semântica no espanhol com a palavra *zumo*.

A autora também explica a ausência de uma equivalência como consequência de dois fatores fundamentais. O primeiro seria a diferente realidade física das duas nações, o que inclui as distintas fauna e flora – no caso da variante brasileira, há muitos nomes do reino vegetal de origem indígena. O segundo fator está relacionado à cultura e à história diferentes de cada povo, sendo o Brasil marcado por diversas etnias indígenas, africanas e por distintos grupos de imigrantes europeus e japoneses.

Uma explicação de uma ausência de equivalência em Camargo Biderman (2001) se dá no âmbito rural. Segundo a autora, a equivalência de *aldeão* no PE não poderia ser a de *roceiro* no PB por conta das diferenças que caracterizam o local onde o *aldeão* e o *roceiro* se encontram, respectivamente uma *aldeia* e um *latifúndio*.

A *aldeia* em Portugal é uma propriedade pequena e de produção familiar. Já um *latifúndio* é uma extensão de terra maior do que o cultivo de uma aldeia que requer uma situação de trabalho assalariado. Além disso, a *aldeia* no PB se refere à organização em que vivem os povos indígenas, sendo um universo muito distinto do europeu.

Outro exemplo bastante interessante em Camargo Biderman (2001), também inserido no âmbito rural, é a diferença entre as propriedades *quinta* e *monte* (unidade de lazer e/ou produção familiar) e *fazenda* (unidade de produção) em Portugal, que diferem das propriedades brasileiras denominadas *chácaras* (muito pequenas), *sítios* (tamanho médio) e *fazendas* (muito grandes).

A autora salienta que, apesar de haver o léxico *fazenda* nas duas variantes, não podemos comparar uma fazenda portuguesa com uma brasileira, principalmente devido à diferença de extensão territorial entre os dois países. Além disso, a palavra *sítio* no PE equivale a *lugar* no PB.

Outro estudo focado no contraste lexical entre o PE e o PB é o de Wittmann, Pêgo, Santos (1995) que propõe a seguinte classificação: contrastes absolutos, preferenciais e opcionais⁸³. Os primeiros contrastes mencionados trazem palavras “cujo correspondente ou não existe ou é diferente na outra variante” (WITTMANN, PÊGO, SANTOS, 1995, p. 11), sendo subdivididos em: (a) palavras diferentes para o mesmo referente, (b) palavras sem equivalência e (c) contrastes institucionais.

Os contrastes absolutos de tipo (a) – palavras diferentes para o mesmo referente – por sua vez, são organizados em quatro grupos distintos. Vejamos estes detalhes a seguir:

⁸³ Todos os exemplos trazidos dessa classificação contrastiva entre o português brasileiro e o europeu foram fornecidos pelas autoras, apenas trouxemos as definições do dicionário e reorganizamos em quadros.

(i) Palavras exclusivas em cada uma das variantes. Se nos referimos a um “veículo⁸⁴ grande, automóvel, usado para o transporte coletivo (urbano, interurbano, intermunicipal, interestadual etc.) de passageiros, com rota prefixada” temos o léxico *ônibus* no PB e *autocarro* no PE.

(ii) Uma palavra utilizada nas duas variantes com significados distintos. É o caso da palavra *banheiro* que seria um heterossemântico nas variantes do português brasileiro e europeu ao designar no Brasil um espaço próprio onde tomamos banho e em Portugal esta palavra se refere a uma profissão. Vejamos essa questão nos quadros a seguir:

Definição	Palavra
1) “local público ou privado, equipado com vaso sanitário; toalete, sanitário ⁸⁵	Banheiro PB
2) cômodo da casa onde se acham instalados a banheira e/ou o chuveiro, vaso sanitário, pia e, às vezes, bidê”.	Casa de banho PE

Quadro 29: *banheiro e casa de banho na relação português brasileiro e europeu. Fonte: produção da autora*

Definição	Palavra
“Nas praias de banho, nadador de serviço nos postos de salvamento”. ⁸⁶	Banheiro PE
	Salva-vidas PB

Quadro 30: *banheiro e salva-vidas na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora*

A partir de Villalva (2000) e da consulta dos seguintes dicionários contrastivos, Villar (1989), Prata (1998), Simas Filho (2011), Barros (2016) e Rocha Filho (2016), Djajarahardja (2020, p. 53-54), propõe um quadro de “falsos cognatos” na relação entre o português europeu e o brasileiro. O quadro que veremos a seguir sofreu algumas modificações, excluímos quatro palavras e fizemos alguns acréscimos presentes em colchetes após consultar o dicionário infopédia (dicionário Porto Editora – online). Também optamos por utilizar a nomenclatura de heterossemânticos pelos motivos expostos na seção 1.1. do nosso trabalho.

⁸⁴ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

⁸⁵ Definições retiradas do dicionário Houaiss (2009, CD-ROM).

⁸⁶ Definição retirada do dicionário Houaiss (2009, CD-ROM).

Heterossemânticos no português europeu e brasileiro			
Em PB,	designa em PE:	Mas em PE,	indica em PB:
adesivo	auto-colante	adesivo	fita adesiva
apelido	Alcunha	apelido	sobrenome
atacador	quem ataca	atacador	cadarço
banheiro	casa-de-banho	banheiro	salva-vidas
camisola	camisa [para] dormir	camisola	camiseta
cueca	roupa íntima masculina [ou feminina]	cueca	roupa íntima masculina
fato	Facto	fato	terno
frigorífico	estabelecimento com câmara para manter carnes sob refrigeração	frigorífico	geladeira
gelado	muito frio (adj.)	gelado	sorvete / [adj. Muito frio]
passadeira	quem passa roupa	passadeira	faixa de pedestres
passeio	ato de passear	passeio	calçada / [ato de passear]
peão	trabalhador rural ou de obra civil	peão	pedestre
propina	Suborno	propina	mensalidade escolar
sítio	Lugar	sítio	casa de campo

Quadro 31: heterossemânticos no português europeu e brasileiro. Fonte: adaptação de Djajarahardja (2020, p. 53-54)

Neste quadro, podemos ver uma situação de confusão semântica que envolve as palavras *banheiro* e *sítio*, anteriormente exposta respectivamente em Wittmann, Pêgo, Santos (1995) e Biderman (2001). Nos parece igualmente interessante apontar para a questão do ensino do português específico para hispanofalantes e as variedades diatópicas presentes nas duas línguas ao termos como exemplo as palavras portuguesas *quarto de banho*, *apelido*, *sítio*, *frigorífico* e *gelado* que seriam consideradas cognatos parassinonímicos (com uma semelhança formal e semântica) na sua relação com o espanhol, algo que pode ser melhor visualizado no quadro a seguir:

Cognatos parassinonímicos entre o PE e o ESP peninsular		
Palavras em PE	Palavras em ESP	Definição em espanhol
<i>quarto de banho</i>	Cuarto de baño	1. m. cuarto de un edificio, con lavabo, ducha, bañera, inodoro y otros sanitarios. [Otra posibilidad: baño].
<i>apelido</i>	apellido	1. m. Nombre de familia con que se distinguen las personas; p. ej. , <i>Fernández, Guzmán</i> .
<i>sítio</i>	sitio	2. m. Lugar o terreno determinado que es a propósito para algo.
<i>frigorífico</i>	frigorífico	3. m. Aparato electrodoméstico, cámara o mueble que produce frío para conservar alimentos u otras sustancias. [Otras posibilidades: nevera o refrigerador].
<i>gelado</i>	helado	1. adj. Muy frío . 3. m. Alimento dulce, hecho generalmente con leche o zumo de frutas, que se consume en cierto grado de congelación. ⁸⁷

Quadro 32: cognatos parassinonímicos entre o PE e o espanhol peninsular. Fonte: produção da autora

Ao voltarmos à classificação do contraste entre PB e PE de Wittmann, Pêgo, Santos (1995), expomos agora o grupo (iii) Uma palavra com uma extensão semântica em ao menos uma das variantes do par contrastivo. Como já refletimos sobre a classificação dos heterossemânticos parciais em Rebouças (2019), poderíamos dizer que estamos diante de heterossemânticos parciais na relação português europeu e brasileiro ao pensarmos que tal extensão semântica nos coloca em uma situação em que um brasileiro se depara com a palavra *cartão* (oral ou escrito) e não tem o sentido de *papelão* no seu repertório, apenas o sentido de um cartão de visitas ou de um cartão de banco.

Igualmente, ao imaginarmos um português em um contexto brasileiro que se depara com um sentido de *papelão* que se refere a uma “situação vergonhosa”, atestaremos uma situação de confusão semântica, pois este sentido não faz parte do repertório do português europeu.

Também é interessante mencionarmos que, se a palavra *cartão* do português europeu fosse ensinada a um hispanofalante, esta palavra seria um cognato parassinonímico quando o seu sentido se refere ao material *papelão* (*cartón*)⁸⁸ em

⁸⁷ Todas as definições deste quadro foram retiradas do site rae.es.

⁸⁸ Segundo o site rae.es, *cartón* significa: ”**1. m.** Materia formada por la superposición de hojas de pasta de papel adheridas unas a otras con la humedad por compresión y secadas después por evaporación, con lo que adquiere cierta dureza”.

espanhol), ao passo que seria um heterossemântico nos sentidos relacionados ao *cartão de vistas* ou ao *cartão de banco* (*tarjeta de visitas* ou *tarjeta de banco* em espanhol)

Português europeu	Português brasileiro
<p>CARTÃO</p> <p>[heterossemântico na relação entre o PE e o PB]</p> <p>“1. papel muito grosso, constituído por várias folhas coladas e prensadas; PAPELÃO.</p> <p>-----</p> <p>3. pequeno retângulo de papel espesso com o nome e o endereço de uma pessoa ou de uma empresa, usado em contactos sociais ou profissionais; cartão de visita, bilhete de visita [cognato parassinonímico na relação o PE e o PB].</p> <p>-----</p> <p>5. pequeno retângulo de plástico com uma banda magnética, emitido por uma instituição bancária, que permite ao seu titular realizar diversas operações financeiras (pagamentos, levantamentos, depósitos, consultas, transferências, etc.), podendo ser usado em diferentes equipamentos, como terminais de pagamento automático, caixas automáticas, etc⁸⁹” [cognato parassinonímico na relação o PE e o PB].</p>	<p>PAPELÃO</p> <p>“1 Rubrica: indústria de papel.</p> <p>papel bastante grosso e rígido, ger. com mais de 0,5 mm de espessura, com que são feitas caixas, capas de livro, pastas etc.</p> <p>-----</p> <p>2. Derivação: sentido figurado. Uso: informal.</p> <p>procedimento ridículo ou vergonhoso; fiasco, cinca, papel⁹⁰”</p> <p>[heterossemântico na relação entre o PE e o PB].</p>

Quadro 33: cartão e papelão na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora

(iv) **Palavras compostas em que apenas um item lexical é contrastivo.**

Definição	Palavra
<p>“aparelho elétrico dotado de dispositivo próprio para captar e decodificar material sonoro gravado em discos fonográficos, colocados em movimento giratório e regular de modo que uma agulha percorra os sulcos do disco, transmitindo para a cápsula vibrações que são convertidas em sinais elétricos⁹¹”.</p>	Toca-discos no PB
	Gira-discos no PE

Quadro 34: toca-discos e gira-discos na relação português brasileiro e europeu. Fonte: produção da autora

Com relação ao subgrupo **(b) das palavras sem equivalência**, Wittmann, Pêgo, Santos (1995) afirmam algo já visto em Camargo Biderman (2001), que essas palavras

⁸⁹ Definições retiradas de infopédia - dicionários Porto Editora disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/alcatr%C3%A3o>, acesso em 27-01-2021.

⁹⁰ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

⁹¹ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

são geralmente nomes vulgares e não científicos da fauna e flora de um país. As autoras trazem como exemplos *azinheira* no PE e *sapoti* no PB.

Palavras sem equivalência	
Português europeu	Português brasileiro
<p>AZINHEIRA</p> <p>“BOTÂNICA (<i>Quercus ilex</i>) árvore nativa da Europa e do norte de África e espontânea em Portugal, da família das Fagáceas, tem copa ampla e arredondada, folhas perenes, alternas, de formato oblongo, margens denteadas e cor verde com tom acinzentado, e por fruto apresenta uma bolota ovoide com pedúnculo curto (azinha)⁹²”</p>	<p>SAPOTI</p> <p>“Rubrica: angiospermas.</p> <p>1 árvore de até 15 m (Manilkara zapota), da fam. das sapotáceas, nativa da América Central e das Antilhas e cultivada em outras regiões tropicais, com seiva leitosa, us. como goma de mascar desde os Maias e Astecas, madeira roxo-clara, de grã fina, folhas alternas, coriáceas, e bagas globosas, carnosas e comestíveis; sapoteiro, sapotilheiro, sapotizeiro, zapotilheiro</p> <p>2 fruto dessa árvore, uma baga do tamanho de uma laranja, com casca fina, marrom, pulverulenta, polpa doce e sementes pretas, com propriedades medicinais⁹³”.</p>

Quadro 35: *azinheira* e *sapoti* na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora

O último subgrupo dos contrastes absolutos, os (c) – contrastes institucionais – estão relacionados às diferenças culturais (algo também já visto em Camargo Biderman, 2001). As autoras mencionam as diferenças no sistema educacional que recebem uma nomenclatura diferenciada, por exemplo, o liceu em Portugal corresponde ao ensino médio no Brasil. Wittmann, Pêgo, Santos (1995) também citam as distinções nas regiões administrativas, onde vemos Portugal dividido em distritos e o Brasil em estados.

Concernente aos contrastes preferenciais, estes têm relação com a frequência de uso em cada variante. Ou seja, mesmo que as palavras *talho* e *açougue* existam no português europeu, *talho* é preferencial em Portugal, sendo mais utilizado, ao passo que em PB *talho* tem outro significado.

⁹² Definições retiradas de infopédia - dicionários Porto Editora disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/alcatr%C3%A3o>, acesso em 27-01-2021.

⁹³ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

Contraste preferencial	
Português europeu	Português brasileiro
TALHO 2. “casa onde se corta e se vende carne fresca; <u>ACOUGUE</u> ” ⁹⁴ .	TALHO 1. “ato ou efeito de talhar; talha, talhadura” ⁹⁵ .

Quadro 36: contraste preferencial na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora

A última classificação, a dos contrastes opcionais, se refere a palavras que, apesar de terem um uso exclusivo na sua variante, também podem ser utilizadas na outra variante, por isso temos o termo opcional. “Mesmo que as *palavras contrastivas opcionais* sejam menos usadas do que seus sinônimos comuns às duas variantes, podem ainda pertencer à linguagem corrente” (WITTMANN, PÊGO, SANTOS 1995, p. 12). Um exemplo trazido pelas autoras é o do par *sebo* (PB) e *alfarrabista* (PE), sendo que a palavra *alfarrabista* também pode ser usada em PB⁹⁶.

Contraste opcional	
Português europeu	Português brasileiro
ALFARRABISTA “1. que ou pessoa que negocia em livros antigos ou usados. local onde se vendem livros antigos ou usados” ⁹⁷	ALFARRABISTA 1 que ou aquele que compra e vende alfarrábios e livros usados 2 que ou quem coleciona, lê ou consulta alfarrábios com frequência n substantivo masculino 3 local onde se vendem alfarrábios; antiquário de livros, <u>SEBO</u> ⁹⁸

Quadro 37: palavra *alfarrabista* na relação português europeu e brasileiro. Fonte: produção da autora

Ao finalizarem o seu estudo, Wittmann, Pêgo, Santos (1995) expõem que o PB e o PE diferem apenas em aproximadamente 10% na linguagem corrente e que este aspecto

⁹⁴ “Definições retiradas de infopédia - dicionários Porto Editora disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/alcatr%C3%A3o>, acesso em 28-01-2021.

⁹⁵ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM). Apesar de aparecer na quinta acepção do dicionário, o conhecimento nativo do português brasileiro da analista proveniente de São Paulo comprova que *talho* não se utiliza no lugar de *açougue*.

⁹⁶ As autoras afirmam que *alfarrabista* é preferencial e *sebo* opcional no PB. No entanto, o conhecimento nativo da analista proveniente da capital de São Paulo aponta que essa relação seria contrária na sua região, ou seja, *sebo* é preferencial e *alfarrabista* é opcional.

⁹⁷ Definição retirada de infopédia- dicionários Porto editora.

⁹⁸ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

quantitativo deveria motivar o desenvolvimento de novos programas com um português comum, além das peculiaridades de cada variante. Nas palavras das autoras:

Uma vez sabido que na linguagem corrente as variantes de PE e PB diferem em cerca de dez por cento, é possível juntar esforços para a criação de novos programas, contendo o "núcleo comum" mais as especificidades de cada variante. Deste modo a mesma ferramenta poderá ser usada tanto para a variante brasileira quanto para a europeia e mais tarde também para as demais variantes sem esbarrar na forma peculiar com que cada povo actualiza o português (WITTMANN, PÊGO, SANTOS, 1995, p. 19).

1.5.1. As variedades do português para além da América e da Europa

Em busca de um modelo linguístico plural relacionado à competência de uma língua estrangeira (em específico do espanhol), Andión (2008) argumenta que é essencial a compreensão dos conceitos de *estândar*, *norma* e *variedade*. Segundo a autora o *estândar* é:

O modelo linguístico que cumpre determinados requisitos: reunir as ferramentas descritivas e de uso para a produção e compreensão de qualquer enunciado, ser estável, acessível para os seus falantes, contar com uma tradição... os elementos linguísticos que o constituem devem ser [...] comuns aos seus falantes (princípio de comunidade) e com um grau de independência mais ou menos alto de contextos específicos (princípio de neutralidade) (ANDIÓN, 2008 apud ANDIÓN, 2008, p. 8, tradução nossa).

Andión (2008) também salienta que o princípio de comunidade, isto é, dos elementos linguísticos comuns às variedades, está distante do âmbito normativo onde temos uma variedade de *prestígio* que dita aquilo que é correto na língua. Esta concepção daquilo que é aceito ou não, por sua vez, está relacionada com o conceito de *norma*.⁹⁹

Portanto, através das definições de Andión (2008), o conceito de *estândar*, ao se relacionar com o princípio de comunidade, – isto é, com elementos linguísticos comuns aos seus falantes – no nível lexical se traduziria em palavras no espanhol como *arroz*. Ou seja, ao verificarmos a presença deste item lexical em todos os países hispanofalantes,

⁹⁹ Segundo Andión (2008 apud ANDIÓN, 2008, p. 9) *norma* no contexto de E/LE designa “um conjunto de usos linguísticos consensuados por uma comunidade de falantes como corretos e aceitáveis (tradução nossa)”. Ou seja, a *norma* se relaciona a um grupo restrito de falantes de nível culto, tais como pesquisadores, filósofos e jornalistas.

este seria um léxico comum. Por outro lado, *alubias* não poderia ser definido como um vocabulário estândar, uma vez que *feijão* na Colômbia é *frijoles/frijoles*.

Deste modo, exemplificamos em espanhol, – devido a um maior desenvolvimento nos estudos da variedade diatópica neste idioma – que o estândar se relaciona a uma unicidade da língua nos seus diversos países, algo que difere muito do conceito de norma que não aceita, por exemplo, os fenômenos do *laísmo*, *leísmo* e *loísmo* no espanhol, considerando tal uso linguisticamente vulgar.

Ao pensarmos no caso específico do português, podemos supor a impossibilidade de traçarmos atualmente um português estândar, um português neutro em meio à sua variedade, pois com relação apenas à variante portuguesa e brasileira no seu nível fonológico, lexical, morfológico e sintático, sabemos que “o estudo e a quantificação dessas diferenças, contudo, ainda se encontra quase totalmente por fazer [...]” (WITTMANN, PÊGO, SANTOS, 1995, p. 1).

A compreensão dos conceitos de estândar e norma no ensino/aprendizagem de línguas é muito importante, principalmente no mundo globalizado em que vivemos, o qual nos permite termos um contato maior com uma língua através da internet. Para além da complexidade que o termo estândar supõe no caso específico do português, acreditamos na necessidade de estudos contrastivos que evidenciem a unidade da língua portuguesa dentro da sua variedade diatópica para o desenvolvimento de materiais didáticos interculturais.

Igualmente devemos nos atentar ao conceito de norma para incluirmos em nossas aulas os registros formais juntamente com os informais de uma variedade, uma vez que os alunos estarão imersos em distintas práticas sociais que exigirão uma flutuação nestes diferentes registros.

Além disso, em um ensino que prevê a inclusão das variedades de uma língua, faz-se essencial a adoção dos termos *variedade preferente* e *variedade periférica*. A primeira variedade mencionada se refere a aquela que terá um maior enfoque no ensino devido ao fato desta ser a variedade do professor, ou aquela escolhida pelos alunos, pela instituição ou pelas características geográficas da instituição que se encontra em uma situação fronteiriça com determinado país ou em um contexto de imersão.

Todos os motivos expostos por Andión (2008, p. 10) nos parecem altamente pertinentes e acreditamos que o primeiro fator determinante à variedade preferente seria aquela que corresponde à variedade do professor, seja este nativo ou não, posto que pensamos que um professor que deva ser submetido a um falar que não lhe é próprio (num

nível fonológico, sintático, morfológico e lexical) remeteria a um contexto minimamente caricatural, além de um desrespeito muito grande com relação à sua própria identidade linguística.

No entanto, a preservação da dignidade do professor representada pelo uso da sua própria variante em sala de aula não deve excluir o ensino das outras variantes (as denominadas periféricas), algo que supõe um desafio maior no caso específico do português como língua estrangeira, como visto anteriormente nas entrevistas da Universidade de Macau.

E para fugir de um cenário artificial em que o professor teria, ele mesmo, que apresentar essa variedade, temos a tecnologia a nosso favor para a utilização de músicas, vídeos e para a obtenção de obras literárias de outros países. Portanto, o modelo exposto em Andión (2008) e por nós defendido é o seguinte:

estândar + variedade preferente + variedade periférica

Salientamos que no caso do português, excluiríamos a parte estândar do modelo por questões anteriormente mencionadas. Para concluirmos as considerações sobre a variedade periférica, Andión (2008) menciona que deve haver um trabalho que garanta pelo menos o conhecimento passivo (compreensão oral e escrita) de outras zonas linguísticas e que essa exposição não deve ser exaustiva, posto que suporia uma sobrecarga cognitiva contraproducente à aprendizagem. Por último, a inserção das variedades periféricas é essencial se quisermos garantir a compreensão da noção de interculturalidade. Nas palavras de Andión (2008), as variedades periféricas permitem:

representar a validade do estândar para a compreensão-produção da língua meta nas suas diferentes realizações geográficas, sobretudo no nível culto; mostrar a diversidade de realizações possíveis para a mesma língua e completar o seu conhecimento real; desenvolver estratégias de comunicação (buscar informações não explícitas, desambiguar frases, perguntar pelo que não se conhece, etc) e educar na tolerância e na interculturalidade (ANDIÓN, 2008, p. 11, tradução nossa).

Além da importância de uma formação discente baseada na tolerância linguística e cultural que uma inserção das variedades periféricas supõe, desde um ponto de vista do ensino do léxico, o fator da pluralidade linguística interferirá na estratégia de

ensino/aprendizagem, posto que não ensinamos heterossemânticos do mesmo modo que os cognatos parassinonímicos sincrônicos e uma mesma palavra em português poderá flutuar entre estas duas classificações também a depender da variedade do espanhol do alunato e da variedade do português a ser ensinado.

A seguir, trazemos a variedade de palavras não-cognatas com uma aproximação semântica relacionada à palavra *automóvel* no português (*carro e auto*) e no espanhol (*automóvil – auto e carro*) que exemplifica muito bem a situação de uma flutuação entre cognatos parassinonímicos e heterossemânticos devido à variação diatópica de uma língua. Isto é, o par *automóvell/automóvil* representa uma relação de cognação parassinonímica entre o português brasileiro e o espanhol americano e peninsular, ao passo que somente as palavras *auto* e *carro* na Hispanoamérica são cognatos parassinonímicos na sua relação com o português brasileiro, pois quando estamos diante do espanhol peninsular, temos uma relação de não-cognação com o termo *coche* e uma situação de heterossemânticidade com a palavra *carro*.

Flutuação dos cognatos parassinonímicos sincrônicos em heterossemânticos na variedade diatópica da relação português/espanhol			
Palavra em PB	Definição em PB	Definição em ESP	Palavras em ESP
Automóvil	Qualquer veículo, movido a motor de explosão, ger. de quatro rodas, que se destina ao transporte de passageiros ou carga; carro, auto. ¹⁰⁰	1. adj. Que se mueve por sí mismo. Dicho principalmente de los vehículos que pueden ser guiados para marchar por una vía ordinaria sin necesidad de carriles y llevan un motor, generalmente de combustión interna o eléctrico, que los propulsa. <u>U. m. c. s. m.</u> ¹⁰¹	Automóvil ----- Coche – Espanha ----- <u>Auto, carro</u> ¹⁰² - América

Quadro 38: flutuação dos cognatos parassinonímicos sincrônicos em heterossemânticos na variedade diatópica da relação português/espanhol

¹⁰⁰ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

¹⁰¹ Definição retirada do site rae.es.

¹⁰² Segundo o site rae.es, carro na Espanha designa “**1. m.** Carruaje de dos ruedas, con lanza o varas para enganchar el tiro, y cuya armazón consiste en un bastidor con listones o cuerdas para sostener la carga, y varales o tablas en los costados, ya veces en los frentes, para sujetarla”., isto é, carroça ou carruagem em português, algo já visto na seção 1.1.heterossemânticos deste trabalho.

1.5.2. Variedade lexical dos PALOP

Do mesmo modo que o espanhol apresenta as suas peculiaridades por conta do contato com outras línguas¹⁰³, o mesmo ocorre com o português do Brasil e na África. No caso específico dos países luso-africanos, segundo Okoudowa (2015), o português entrou em contato com as línguas do grupo mande (balanta, manjaco, pepel e mandinka) na Guiné-Bissau.

Em Angola e Moçambique este encontro se deu com as línguas do grupo banto (kimbundu, umbundu, kicongo, chokuê especificamente em Angola, e em Moçambique o changana, kiswaíli, nyanja, e o zulu). Além disso, o português em contato com as línguas africanas gerou crioulos de base portuguesa em Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Como o foco do nosso estudo se encontra no eixo semântico-lexical, trataremos a seguir dados relacionados à Angola e à Moçambique neste eixo.

Palavras da variante angolana do português e os seus significados			
VAP + significados	VAP + significados	VAP + significados	VAP + significados
Bazar = ‘ir-se embora’	Muamba = ‘alimento’ [mercadoria no Br]	Mboa = Indivíduo de sexo feminino, mulher, namorada	Desbundar = Divertir, distrair, entreter, recrear
Bué = ‘abundante’	Samba = ‘dança’	Mambo = Utensílio, coisa, objeto	Dicar = Transmitir informações
Camba = ‘amigo’	Maca = ‘problema’/ ‘conflito’	Mbunda/ bunda = Quadris, nádegas, rabo	Musongar = Comer sopa de peixe
Cota = ‘o mais velho’	Banda = Terra de origem	Ancorar = Falir, empobrecer	Ndutar = Conduzir

¹⁰³ Por exemplo, temos o espanhol do México e da América Central sob a influência da língua ameríndia náhuatl e o espanhol dos Andes com o quéchua e o aimará resultando em empréstimos lexicais mais no âmbito da agricultura, na sua fauna e flora. Igualmente, no espanhol da região da “Plata” e “El Chaco” - Uruguai, Paraguai e Argentina – vemos a influência do guarani no Paraguai e no nordeste da Argentina, e no resto da Argentina e do Uruguai a influência do italiano. No Chile, há a influência do quéchua, de outros dialetos andinos e sobretudo, do mapuche (LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2015). Apesar dessa variedade, a norma culta do espanhol apresenta um importante léxico compartilhado e uma variação moderada na sintaxe. A respeito dessa unidade no espanhol, Andión (2003 apud ANDIÓN, 2008, p. 7) encontrou somente 1,19% de léxico distinto dentro das variedades do espanhol em 20 artigos de cinco publicações de jornais online (La Nación Line, El tiempo, El País.com, Excélsior e El universal.com) com um corpus de 12.000 palavras gráficas e 7.000 nocionais.

Caçula = ‘o mais novo dos irmãos’	Cumbu/massa = Meios financeiros, dinheiro	Banzelar = Recordar, imaginar, pensar	Partir braço = Aproveitar-se de alguém, extorquir
Cafuné = ‘carícias na cabeça’	Desbunda = Diversão, distração, entretenimento	Bumbar/Bulir = Exercer atividade, trabalhar	Pentear = Estorquir, burlar, enganar
Xingar = ‘insultar’	Muangolé = Indivíduo de origem angolana, angolano	Bilar = Disputar, Lutar	Zongolar = Difamar, mexericar

Quadro 39: palavras da VAP. Fonte: adaptado de Okoudowa (2015, p. 23-24)

Ao analisar o quadro acima do léxico de Angola, vemos que as palavras *caçula*, *cafuné*, *xingar* e *bunda* são cognatos parassinonímicos sincrônicos com relação ao português brasileiro, ao passo que *bazar*, *cota*, *muamba* (já mencionado pelo autor), *samba*, *maca*, *banda*, *ancorar*, *massa* e *pentear* são heterossemânticos, como podemos verificar através das definições expostas a seguir:

Palavras em PB + definições	Palavras em PB + definições
Caçula: diz-se de ou o mais novo dos filhos ou irmãos;	Samba: gênero de canção popular de ritmo ger. 2/4 e andamento variado, surgido a partir do início do sXX.
Cafuné: carícia em geral, esp com a ponta dos dedos no couro cabeludo de outrem; afago, mimo.	Maca: 3. cama provida de rodízios para transporte de enfermos, esp dentro dos hospitais.
Xingar: agredir por meio de palavras insultuosas [...].	Banda: 2. Grupo, 4. lado.
Massa: 3. conjunto de elementos, ger. da mesma natureza, formando um aglomerado, 5. pasta que resulta da mistura de farinha com água ou com qualquer outro líquido.	Bunda: 1 região glútea; as nádegas
Bazar: 7. local de venda, para fins de beneficência, de objetos doados, roupas, peças de artesanato etc.	Ancorar: lançar âncora (ferro) talingada à sua amarra; dar fundo, largar ferro; aferrar, fundear.
Cota: 1 quantia, parcela determinada de um todo.	Pentear: 1. arrumar, compor, alisar, dar um feitio a (os cabelos) [de si

	mesmo ou de outrem] com pente. ¹⁰⁴
--	---

Quadro 40: palavras + definições em PB que são cognatas ou heterossemânticas na relação com a VAP. Fonte: produção da autora

No quadro seguinte, podemos perceber que as palavras *casa de banho*, *talho*, *fato* e *peão* do português moçambicano são cognatas parassinonímicas sincrônicas na sua relação com o português europeu, como visto anteriormente nos estudos contrastivos entre o PB e o PE, enquanto que as palavras *hospedeira*, *esquadra* e *pasta* são heterossemânticas na relação PM/PB uma vez que *hospedeira* significa “que ou o que abriga e/ou nutre outro organismo, parasita ou não (diz-se de organismo)”, *esquadra* designa “conjunto de navios de guerra,[...]” e *pasta* pode se referir a uma “espécie de bolsa achatada, de couro, plástico, tecido etc., us. para guardar e transportar livros, documentos etc.¹⁰⁵” na variante brasileira.

Diferenças lexicais entre PB e o português de moçambique (PM)			
PB	Equivalência em PM	PB	Equivalência em PM
banheiro	casa de banho	Açougue	talho
caminhão	Camião	Terno	fato
fila	bicha ¹⁰⁶	Aeromoça	hospedeira
refrigerante	Refresco	Pedágio	portagem
ponto de ônibus	paragem	Van	chapa 100, ten years
delegacia	esquadra	grampeador	agrafador
mamadeira	biberão	Pedestre	peão
mochila	Pasta	lanchonete	baraca
réveillon	cortar o ano	Subornar/corromper	falar-alto
café da manhã	mata-bicho	casa dos sogros	sograria

Quadro 41: diferenças lexicais entre PB e PM. Fonte: Timbane (2013, p. 269) e Timbane (2017, p. 29)

Nesta breve pesquisa relacionada à variedade lexical, encontramos dados relacionados somente à variedade angolana e moçambicana. Poderíamos pensar que isso

¹⁰⁴ Todas as definições deste quadro foram retiradas de Houaiss (2009, CD-ROM).

¹⁰⁵ Estas três últimas definições foram retiradas de Houaiss (2009, CD-ROM).

¹⁰⁶ Bicha também se apresenta como um cognato parassinonímico sincrônico na sua relação PM/PE.

se deve ao fato de que, segundo Hodges (2002, p. 46-47, apud NZAU, 2011, p. 22, apud OKOUDOWA, 2015, p. 13) o português é falado por cerca de 90% da população angolana, sendo algo atípico na África. Isto é, partindo de um argumento em que há um país com uma quantidade expressiva de falantes, tal realidade se veria refletida em uma maior quantidade de trabalhos sobre esta língua.

No entanto, no caso de Moçambique, segundo a Unesco¹⁰⁷, somente 17% dos seus cidadãos falam português como língua materna. Em uma realidade linguística que conta com a presença de mais de 20 línguas (sendo a macua a mais falada), muitas crianças aprendem o português como segunda língua no ambiente escolar, algo essencial para o acesso aos serviços públicos.

Com relação a este ensino, Timbane (2017) aponta que este se reflete atualmente em um aumento de apenas um pouco mais de 10,7% de falantes do português como L2. A situação do português em Moçambique é caracterizada por um contexto de contato com outras línguas locais que não estão em vias de extinção e que se distancia do português europeu¹⁰⁸ (TIMBANE, 2017, p. 25).

Já na Guiné-Bissau, há cerca de 13% de uma população escolarizada de falantes de português em um país onde são faladas aproximadamente 20 línguas nativas (COUTO, EMBALÓ, 2010 apud YURNA, SOUZA, 2018, p. 4).

Com relação à São Tomé e Príncipe, o último censo (INE, 2012, apud SANTIAGO, AGOSTINHO, 2020, p. 47) indica que o português é a língua mais falada neste país, com 170.309 falantes, cifra esta que representa mais de 90% da população. Santiago e Agostinho (2020) afirmam que o português está dividido entre L1 para a maioria dos principenses e como L2 para os falantes do kabuverdianu que aprendem o português na escola.

Conforme Gonçalves e Hagemeyer (2015, p. 88) este país é atualmente a ex-colônia portuguesa na África com o maior número de falantes nativos do português, o que significa consequentemente que todos os seus crioulos autóctones estão ameaçados.

Apesar dessa realidade expressiva de falantes, Santiago e Agostinho (2020, p. 55) citam o trabalho de Santiago (2019) no nível fonológico e o de Santos et al. (2014) no nível morfológico ao classificá-los como alguns dos poucos trabalhos que tratam da variedade do português do Príncipe e categorizam como “raro” o trabalho comparativo

¹⁰⁷ Dados retirados de: <https://news.un.org/pt/story/2020/05/1713762>. Acesso em 25/05/2023.

¹⁰⁸ Segundo o mesmo autor, “devido às variáveis sociais, o português falado em Moçambique se distancia do português europeu, brasileiro, angolano, guineense etc” (TIMBANE, 2017, p.28).

entre o português de São Tomé e o português do Príncipe de Balduino (2018) no nível fonológico.

Ainda sobre a escassez de estudos relacionados às variantes luso-africanas, Silveira (2013 apud SANTIAGO, AGOSTINHO, 2020, p. 50) afirma que no caso de São Tomé e Príncipe, as consequências de um sistema de ensino em que os professores lecionam uma norma culta de um português que não dominam e os entrelaçamentos entre as línguas crioulas e a portuguesa são questões ainda pouco estudadas.

Indo em direção contrária a um caminho que prevê a extinção dos crioulos locais em São Tomé e Príncipe, vemos um cenário de resistência em Cabo Verde ao vermos a tensão entre a língua de Cabo Verde (LCV) e o português ao termos esta primeira relacionada ao domínio íntimo, onde mais de 90% dos entrevistados ouvem LCV em casa de pessoas de qualquer faixa etária (LOPES, 2011, p. 142), enquanto o português tem um espaço garantido em locais institucionalizados, como na sala de aula (LOPES, 2011, p. 154).

Isto é, o trabalho de Lopes (2011, p. 270) aponta que há uma porcentagem maior de entrevistados que consideram o uso da língua portuguesa em casa inadequado em comparação com a LCV e de maneira proporcional, há uma porcentagem maior de entrevistados que consideram a LCV inadequada para eventos oficiais e cerimônias em comparação com a língua portuguesa.

Consequentemente, esses âmbitos tão bem marcados do falar em LCV em casa e do português no âmbito institucionalizado da escola levaram a uma situação de diglossia modal, posto que Lopes (2011, p. 116) aponta que mais de 90% dos jovens preferem falar em LCV, enquanto que 80% preferem ler e escrever em português.

Com relação ao último país luso-africano, Leviski (2015) aponta para a circulação do português como algo bastante discutível na Guiné Equatorial, posto que no ano de publicação do seu trabalho, não havia sequer a versão em português (somente em espanhol, inglês e francês) da página oficial do governo deste país.

Ao consultarmos essa mesma página em fevereiro de 2021, pudemos constatar a presença do português, exceto na seção “informação Guiné-Equatorial” com os seus links “información práctica”, “fauna y vegetación”, “pueblos y culturas”, “clima y relieve”, “gastronomía” e “turismo”.

No link “turismo” há um documento de solicitação de autorização para visitas turísticas somente em espanhol. Além disso, verificamos que a página da principal

universidade do país, a Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, só possui uma versão em espanhol¹⁰⁹.

Nesta breve seção sobre o português da África, o nosso objetivo foi o de expor a importância de se haver um maior desenvolvimento linguístico sobre as variedades destes países, uma vez que apenas com os dados lexicais de Angola e de Moçambique, pudemos evidenciar que a explicitação da variedade do português é igualmente essencial para que os fenômenos da coação e da heterossematicidade possam ser observados em uma perspectiva contrastiva no ensino de português específico para hispanofalantes.

Deste um ponto de vista intralinguístico, é interessante ressaltar que tal análise poderia servir até mesmo no ensino de português como língua materna para brasileiros e portugueses, por exemplo. Posto que o Brasil e Portugal se encontram em outros continentes, algo que geograficamente dificulta um intercâmbio com a África lusófona em um contexto de contato direto, mais estudos sobre o português dos países africanos poderia se refletir em aulas que expusessem a riqueza da lusofonia através do seu léxico. Desse modo, os nativos lusófonos poderiam desenvolver a sua competência sociolinguística intercontinental ao estar mais preparados para compreender textos orais e escritos do continente africano.

Como o nosso foco é o eixo semântico-lexical, apresentamos apenas um estudo desta última década para cada variedade do português nos PALOP. Sabemos que, desde um ponto de vista estatístico, a nossa seleção de trabalhos não é suficiente para atestarmos uma escassez de falantes de português em alguns países da África lusófona como outra justificativa de um conseqüente desinteresse em um desenvolvimento de trabalhos nessa área. No entanto, mesmo sem explicitarmos as causas de uma carência de estudos sobre a variedade lexical dos PALOP, algo que foge ao escopo deste trabalho, quisemos promover a reflexão de que um maior estudo nesta área terá como conseqüências um ensino mais plural do português que poderá celebrar a riqueza da sua variedade linguística e cultural por meio do seu léxico.

1.5.3. O português na Ásia

Apesar da China não fazer parte da CPLP, resolvemos trazer a variedade do português de Macau devido ao fato desta língua ser a segunda oficial deste local. Ao

¹⁰⁹ Entramos em contato com o Instituto Camões em Malabo e com o Itamaraty deste país para saber sobre os cursos de português por e-mail e não obtivemos respostas.

contemplarmos brevemente a história desta região, vemos que em 1557 os portugueses estabeleceram aí o seu primeiro entreposto comercial e no ano de 1976 Macau passa a ser denominada “território chinês sob administração portuguesa”. Após uns doze anos de negociações, Portugal devolve a administração deste território à China em 1999. Macau passa, desse modo, a ser reconhecido como “Região Administrativa Especial (RAEM)”¹¹⁰.

A língua portuguesa está presente em diversos âmbitos neste local, tais como em instituições de ensino, no setor administrativo, judicial, comercial, na mídia e, também há a presença de festivais culturais específicos da lusofonia.

Segundo Espadinha e Silva (2009, p. 6), o português de Macau apresenta as suas peculiaridades no nível fonológico, morfossintático e lexical. A seguir veremos um vocabulário próprio dessa região com influências do cantonês e do crioulo de Macau:

Léxico do português de Macau	Significado em português brasileiro
Sapeca	Dinheiro
Chuchumeco/a	fofoqueiro/a
Parilau	sorvete (picolé)
Fula	Flor
Buburiça	dizer disparates
Chacha	mulher velha
Quelora	naquela altura/ naquele tempo

Quadro 42: Léxico do português de Macau segundo Espadinha e Silva (2009, p. 7). Fonte: Produção da autora

Ao analisarmos as palavras do quadro, podemos constatar uma grande diferença com o vocabulário do português do Brasil. Nesta relação de palavras, todas seriam classificadas como não-cognatas e a palavra *sapeca* é o único heterossemântico, visto que em PB este item lexical designa uma “1. [...] pessoa assanhada, buliçosa, irrequieta”¹¹¹.

¹¹⁰ Apesar do estado indiano de Goa ser tão representativo da cultura portuguesa no Oriente com a expressão “quem viu Goa não precisa ver Lisboa”, o português deixou de ser a língua oficial e de ter espaço no ensino obrigatório a partir de 1961, quando os últimos estados sob o domínio português (Goa, Damão e Diu) foram anexados à Índia através de uma intervenção militar. Navarro (2013) expõe que em quatro séculos e meio de dominação lusa, o português era falado por menos de 5% dos habitantes nestes três territórios. Apesar dessa porcentagem não ser muito significativa, segundo o site do theworldbank.org, a população da Índia tem sido a segunda maior do mundo (depois da China) desde 1960 até 2017. Segundo Navarro (2013), a língua portuguesa que ainda é falada por milhares de pessoas (principalmente acima dos 50 anos) em Goa, Damão e Diu está em perigo de extinção.

¹¹¹ Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

Com relação ao único país asiático da CPLP, o Timor-Leste, vemos que a situação do uso da língua portuguesa vem se modificando graças ao projeto EMBLI. Por conta do crescimento insuficiente da competência no português neste país, além do baixo rendimento escolar que resultava em grandes taxas de repetência e evasão escolar, foi criado em 2011 o projeto Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna (EMBLI) que foi inspirado em estudos que comprovam um maior desenvolvimento na aprendizagem quando as aulas são ministradas, principalmente nos níveis iniciais (pré-escola e ensino básico), na língua materna dos alunos.

E como em 2016 os resultados deste programa já apontaram para uma melhoria significativa no desempenho acadêmico até mesmo em zonas rurais (WALTER, 2016 apud RAMOS, 2019, p. 202), o programa do VIII Governo Constitucional (TIMOR-LESTE, 2018 apud RAMOS, 2019, p. 203) resolve manter o programa EMBLI, uma vez que foi constatado que a coexistência das línguas maternas no âmbito escolar nos níveis iniciais é uma ponte à aprendizagem das línguas oficiais (português e tétum) que serão exclusivas no ensino universitário.

Por fim, com relação aos estudos da variedade do português na atualidade, podemos apenas concordar com o fato de haver “inúmeras pesquisas ao longo dos anos sobre o português brasileiro e o europeu, mas tantas outras variedades parecem não despertar o mesmo interesse, principalmente em se tratando de variedades africanas” (SANTIAGO, AGOSTINHO, 2020, p. 51). Consequentemente e diferentemente do caso do espanhol, não podemos nos aproximar de um ensino do português estandar, isto é, de um ensino como língua estrangeira que possa apresentar um vocabulário comum da lusofonia que seria o ponto de partida para o posterior ensino das outras variedades.

1.6. Considerações do primeiro capítulo

Ao estarmos no âmbito do ensino de português específico para hispanofalantes, faz-se necessário seguirmos uma perspectiva contrastiva para uma seleção adequada dos conteúdos a serem ministrados. Ao selecionarmos o eixo semântico-lexical como o norteador da nossa pesquisa, consideramos essencial tratarmos da questão relativa aos heterossemânticos, cognatos, à fraseologia e à variedade lexical diatópica para posteriormente relacionarmos essas questões com o uso do dicionário para o desenvolvimento da competência lexical.

Vimos na seção 1.1. o vocabulário denominado heterossemântico, como essa categorização pode ser total ou parcial e a sua relação com o fenômeno da polissemia intra/interlinguística. Na seção seguinte, trouxemos a controvérsia relacionada à categorização dos cognatos que se veem envolvidos em outro conceito igualmente polêmico na semântica: a sinonímia.

Em concordância com o estudo de Scheinowitz (1988) que, ao analisar as relações semânticas entre um vocabulário dito cognato entre o português e o francês, afirmando a impossibilidade de uma sinonímia absoluta ao propor o termo “parassinonímia”, propomos o uso do termo “cognato parassinonímico” (em oposição ao termo “cognato sinonímico” proposto por Regueiro Rodrigues (2013) para designar aquelas palavras que apresentam uma aproximação semântica interlinguística (em oposição ao fenômeno da “sinonímia interlinguística” proposta por Regueiro Rodrigues (2013) e a adição opcional do termo “sincrônico” para especificar uma semelhança formal, em oposição ao termo “cognato diacrônico” proposto por Santana (2009).

Ao refletirmos mais detidamente na categorização dos heterossemânticos e dos cognatos, partindo do princípio da inexistência de uma sinonímia absoluta e da singularidade de cada idioma que abarca o fenômeno da polissemia, apesar das inúmeras semelhanças existentes entre o português e o espanhol, fomos levados a ponderar sobre a flutuação da categoria de cognatos e heterossemânticos a depender da inserção de um item lexical em distintos contextos verbais.

Ao tomarmos como exemplo a palavra *gato* categorizada por Rebouças (2019) em heterossemântico parcial, vemos que essa palavra poderá flutuar para a categoria de cognato quando esta estiver inserida em um contexto verbal que permite a interpretação do seguinte sentido: “pequeno mamífero carnívoro, doméstico, da fam. dos felídeos [...]”¹¹².

É igualmente interessante voltarmos rapidamente ao exemplo de *cama* que foi utilizado para ilustrarmos a questão da aproximação semântica no português e no espanhol ao constatararmos de fato que não há uma sinonímia absoluta ao pensarmos nesta palavra na expressão *ser bom de cama* que, ao designar uma pessoa que apresenta um bom desempenho sexual, não será enunciada no espanhol com o mesmo léxico, uma vez que a expressão que apresenta uma aproximação semântica é *ser buen polvo*.

¹¹² Definição retirada de Houaiss (2009, CD-ROM).

Na seção 1.3 trouxemos uma pequena pesquisa por nós elaborada relacionada ao léxico do cotidiano e o culto, na qual vimos resultados mais equilibrados entre cognatos e não-cognatos na categoria do vocabulário do cotidiano, enquanto, o vocabulário culto apresentou uma maior quantidade de palavras cognatas.

Além disso, trouxemos o vocabulário *baço* encontrado no conto *A causa secreta* de Machado de Assis na sua relação com *bazo* em espanhol. Vemos neste caso outra hipótese de flutuação entre a categoria de cognato e de heterossemântico parcial. Ou seja, se em um contexto verbal o sentido construído for o de 1) um órgão do corpo, ou 2) uma cor morena ou trigueira, haverá uma relação de cogação parassinonímica parcial, de aproximação semântica entre o português e o espanhol. No entanto, se houver uma interpretação na qual o sentido de *baço* designar algo sem brilho, o hispanofalante estará diante de um heterossemântico, pois esse sentido existe somente em português.

Na nossa penúltima seção, trouxemos o nosso posicionamento relacionado às expressões ditas idiomáticas ao discordarmos da existência de uma construção de sentido peculiar ou imprevisível que emergiria exclusivamente desse tipo de expressões. Para nós, acreditamos que seja mais apropriado associarmos o estatuto das expressões fraseológicas ao fato de poder vermos de maneira mais explícita as relações existentes entre língua e cultura.

Por último, trouxemos a variedade lexical diatópica dos dois idiomas em questão, com um maior enfoque na língua portuguesa. Além de vermos casos de heterossemanticidade, de aproximação semântica e de não-cogação entre cinco variedades distintas, ponderamos sobre a impossibilidade de atualmente traçarmos um português neutro, principalmente após constatarmos um desinteresse pelos estudos da variedade do português na África, sendo imprescindível estudos descritivos nos diversos níveis (fonológico, morfológico, sintático e lexical) de todas as variedades para o delineamento de traços comuns necessários à caracterização de um português considerado neutro.

Gostaríamos também de salientar que, mesmo quando houver a possibilidade de elaboração da tipificação de um português estandar, o ensino das variedades, principalmente a lexical, se faz essencial para adentrarmos e sermos envolvidos em determinada cultura, pois:

definitivamente, todas estas diferenças sobre as quais refletimos não impedem que a mensagem transmitida em

cada variante seja entendida por todos os falantes da língua portuguesa; em todo caso, se foge do artifício que poderia representar para cada variedade a expressão escrita da outra. E é que, tal e como afirmou o gramático Antônio Houaiss (1985, 133), se os escritores brasileiros continuassem utilizando a ‘língua neutra’ [a norma europeia] que aprenderam na escola, seria impossível que pudessem ‘fazer viver, na sua literatura seus personagens nordestinos’. A alusão vai dedicada a escritores bahianos, mas é facilmente extrapolável para ‘fazer viver, na sua literatura, o povo brasileiro’ (VÁZQUEZ, 2004, p. 72, tradução nossa).

No entanto, como uma perspectiva contrastiva não é um método de ensino e sim uma exploração que se reflete na análise das diferenças e semelhanças interlinguísticas que tanto nos auxiliam na escolha dos conteúdos a serem ensinados, no capítulo seguinte trataremos questões específicas do ensino/aprendizagem do léxico.

II. Ensino/aprendizagem (do) léxico (-gramatical) de LE

Es difícil determinar qué elementos léxicos debe aprender un alumno [...], qué nivel de cantidad y de cualidad debe intentar conseguirse en el dominio de esas expresiones, cómo se los capacitará para ello.

Marta Baralo

Apesar de Morante Vallejo (2005) afirmar que “em muitos aspectos o léxico é um componente desconhecido” (p. 36, tradução nossa), Baralo (2005) define o léxico como “o conjunto de palavras de uma língua” (p. 32, tradução nossa).

Mesmo que o léxico seja concebido como um elemento estruturante da mensagem linguística (MORGAN; RINVOLUCRI, 1986; MCCARTHY, 1990; HATCH; BROWN, 1995; MCCARTHY; O’DELL, 1994; apud MORANTE VALLEJO, 2005, p. 32), tendo conseqüentemente uma grande relevância no ensino de línguas, o ensino/aprendizagem do vocabulário durante muitas décadas não foi considerado uma prioridade:

O vocabulário é central para a linguagem e de suma importância para o típico aprendiz de idiomas. Porém, o ensino e a aprendizagem de vocabulário têm sido desvalorizados no campo da aquisição de segundas línguas durante os seus vários estágios até o presente. Pesquisadores da área de aquisição de segundas línguas e professores tipicamente priorizaram a sintaxe e a fonologia [...] (ZIMMERMAN, 1997, p. 5, tradução nossa).

Para compreendermos o porquê de não haver estudos suficientes relacionados à aprendizagem do léxico em segundas línguas, principalmente no que toca os estudos sobre a produção lexical (CARINHAS, 2011; DIAS, 2012; ALONSO REY, 2013, apud ALONSO REY, 2014, p. 15), trataremos o exposto em Morante Vallejo (2005) sobre as três etapas históricas no ensino/aprendizagem do léxico.

Na primeira etapa, que vai dos anos 30 aos 70,¹¹³ o foco do ensino estava centralizado na gramática. Neste momento, o aprendiz tinha contato somente com uma quantidade suficiente de palavras que era necessária para a aprendizagem de determinadas estruturas. Neste momento, o ensino de vocabulário estava atrelado à memorização de listas de palavras, portanto as atividades vigentes eram descontextualizadas e não focavam no significado das unidades lexicais. Posteriormente verificou-se a inconveniência de se trabalhar com essas listas de palavras, pois:

as palavras mais importantes para o aprendiz não sempre aparecem entre as 1.000 e 2.000 palavras mais frequentes, a ordem em que aparecem as palavras nas listas de frequência não se corresponde com a ordem em que é conveniente ensiná-las e as listas de frequências mudam em função dos textos analisados (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 24 - tradução nossa).

Nesta época havia os seguintes métodos de ensino de línguas: grammar translation, reform movement, método direto, reading method, situational language e o método audiolingual. Apesar desta etapa ter durado até os anos 70, certas escolas de idiomas no Brasil oferecem cursos de línguas estrangeiras (o que inclui o português) que seguem um desses métodos.

É importante salientarmos que o autor fundador do método audiolingual, Fries (1945), aponta três questões consideradas como as causas dos problemas de aprendizagem do vocabulário, mesmo que nesta etapa o léxico ocupe um papel secundário. A seguir trazemos duas questões devido ao fato de podermos relacioná-las com certas problemáticas mencionadas no primeiro capítulo deste trabalho:

1)“Assume-se equivocadamente que as palavras têm equivalentes exatos em outras línguas. Fries aponta que as únicas palavras que podem ter o mesmo significado são as palavras muito técnicas” (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 17, tradução nossa). Vemos que essa questão entra em concordância com o nosso posicionamento contrário à sinonímia absoluta e é justamente por isso que propomos a adoção do termo “cognação parassinonímica e uma aproximação semântica interlinguística”.

¹¹³ Vide Oliveira Dias (2015) para mais informação.

2)“Assume-se equivocadamente que as palavras são uma única unidade de significado” (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 17, tradução nossa). No nosso primeiro capítulo trazemos igualmente o fato de a unidade lexical ser polissêmica, sendo os seus diversos matizes de significação os responsáveis por tornar a palavra única semanticamente desde uma perspectiva inter e intralinguística. Por fim, esse caráter polissêmico também é o motivador de uma possível flutuação do sentido entre as categorias de cognatos em heterossemânticos e vice-versa, a depender do contexto em que a palavra está inserida.

Já na segunda etapa (dos anos 70 até 1983, com a obra de Meara *Vocabulary in a second language*), as listas de palavras são problematizadas e agora a parte semântica da unidade lexical e a importância do contexto vão ganhando espaço. Pautada em Wilkins (1972), Morante Vallejo (2005, p. 20, tradução nossa) menciona que “as palavras não podem ser aprendidas de forma isolada. O estudo das relações entre sentidos permite descobrir o significado completo das palavras”.

Para ilustrar a citação acima, podemos recuperar rapidamente o exemplo de SUMIR ou DESAPARECER exposto no primeiro capítulo deste trabalho em que vemos que cada verbo foi analisado dentro de um contexto verbal e que somente através dos seus três grupos de funcionamento podemos perceber a semântica do verbo em questão na sua completude.

O funcionamento de um grupo é apenas um aspecto do seu sentido visto em um contexto particular. Daí a importância de se estudar um único item lexical em contextos diversos, uma vez que “aprender vocabulário é um processo dinâmico, baseado na reelaboração contínua do significado das palavras por parte do aluno” (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 17, tradução nossa).

Além disso, tal processo não pode acontecer de maneira passiva, pois “não se considera que ler seja suficiente para aprender vocabulário. É preciso refletir sobre [...] o contexto em que aparecem as palavras” (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 22, tradução nossa).

Apesar de ter havido um grande avanço nesta etapa, poucos trabalhos se ocuparam do processo de aprendizagem em si até os anos 80, o que foi feito neste momento foi averiguar se os métodos de ensino eram efetivos, encontrar maneiras de reduzir a carga do léxico, etc. Ainda não havia atividades específicas para o desenvolvimento da competência lexical.

Por fim, na terceira e última etapa, que compreende o ano de 1983 até a atualidade, finalmente temos a aquisição do léxico em um eixo central. Neste momento Morante Vallejo (2005, p. 28, tradução nossa) aponta para a presença de duas perguntas principais:

- 1) “O que significa aprender uma palavra?
- 2) Em que consiste o desenvolvimento do léxico?”¹¹⁴

Em resposta à primeira pergunta, surge o conceito de competência lexical. De acordo com Jiménez Catalán (2002, p. 159), devido ao fato de a palavra ter um caráter multifacetado, a elaboração de uma definição simples do que venha a ser a competência lexical é algo complexo. E é justamente por isso que a autora analisa as definições deste conceito em trabalhos que datam desde 1976 até o ano 2000. Como conclusão, a autora sustenta que a competência lexical em um primeiro momento¹¹⁵, e segundo as definições analisadas, se pauta em três dimensões, ou seja, conhecer uma palavra¹¹⁶ significa obter um conhecimento lexical nos seguintes âmbitos:

- 1) Linguístico: que supõe o saber da parte fonológica, morfológica, sintática e semântica.
- 2) Sociolinguístico: que corresponde ao conhecimento do uso de certos aspectos do item lexical em contextos específicos.
- 3) Psicolinguístico: que se refere ao reconhecimento da palavra, no que diz respeito ao conhecimento receptivo e produtivo.

¹¹⁴ Esperamos poder responder essa pergunta na seção 2.2 deste capítulo.

¹¹⁵ Referimo-nos a um primeiro momento, pois Jiménez Catalán (2002, p. 160-161) problematiza o conceito de competência lexical ao propor uma reformulação do mesmo. Segundo a autora, é impossível formular uma definição de competência lexical ao enumerar todos os seus aspectos, posto que não temos um conhecimento absoluto de todas estas características. Portanto, a pesquisadora afirma que a indagação atrelada à competência lexical deveria ser sobre a natureza de tal competência e não sobre o que significa conhecer uma palavra. Ao focalizarmos na natureza da competência lexical vemos o fato desta poder ser parcial (mesmo em nativos, pois é impossível conhecer todas as palavras e todas as suas acepções), que essa competência pode estar acessível somente no nível receptivo (e não produtivo) e que é algo mutável, pois pode estar inacessível durante um determinado período de tempo e é igualmente algo em expansão, posto que aprendemos vocabulário durante toda a nossa vida.

¹¹⁶ Jiménez Catalán (2002, p. 155) traz uma tabela com as características relacionadas ao que significa conhecer uma palavra e os diversos autores que corroboram tais características.

Ao centrarmos na dimensão linguística da competência lexical, posto que o caminho que escolhemos percorrer neste trabalho está pautado no aspecto semântico, faremos uma breve conexão entre este aspecto e o sintático.

Isso tem a sua razão de ser pois, se em um primeiro momento o vocabulário esteve esquecido por conta de o foco estar na gramática, esta terceira etapa histórica é caracterizada por conceber gramática e léxico como conceitos imbricados, posicionamento com o qual estamos plenamente de acordo:

Little (1994) defende uma aproximação lexical à pedagogia da gramática. Traz argumentos da linguística teórica, da psicolinguística e da experiência na sala de aula para demonstrar que a parte mais difícil da aprendizagem de uma língua é a aprendizagem das palavras e das suas propriedades. Segundo o autor, uma gramática pedagógica deveria ser inseparável da aprendizagem/ensino do vocabulário (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 29 - tradução nossa).

Assim como em linguística há certas polêmicas atreladas à semântica e à sintaxe no que diz respeito a uma hierarquia entre ambas, vimos anteriormente que o léxico ocupava um lugar secundário quando comparado com a gramática. Acreditamos que, embora gramática e léxico sejam distintos, ambos se entrelaçam, assim como a sintaxe e a semântica.

Para ilustrarmos esse posicionamento, podemos pensar que a sintaxe pode ser caracterizada em um primeiro momento por certas estruturas específicas de uma determinada língua. No caso do português, este idioma é caracterizado por seguir a ordem SVC (sujeito, verbo e complemento), assim como o inglês e o francês, principalmente se pensamos no aspecto do sujeito que é sempre expresso nesses três idiomas. Vejamos o quadro abaixo:

Idiomas com a estrutura sujeito, verbo e complemento	Sujeito	Verbo	Complemento
português brasileiro	Eu	moro	aquí.
Inglês	I	live	here.
Francês	J'	habite	ici.
Espanhol	(yo)	vivo	aquí.

Quadro 43: estrutura sujeito, verbo e complemento em 4 idiomas. Fonte: produção da autora

No caso do espanhol, há a tendência de se omitir o sujeito, pois a conjugação já deixa bem explícito quem é o sujeito da oração, algo que não ocorre no inglês (pela sua

conjugação bastante simplificada: *live* ou *lives* no presente do indicativo) e no francês (que apesar de haver uma diferença ortográfica entre a segunda e a terceira pessoas do singular no presente do indicativo, por exemplo, a pronúncia é a mesma: *tu peux* e *il peut*).

Já em português, apesar de se haver geralmente¹¹⁷ uma conjugação distinta para cada pronome sem uma semelhança fonética, assim como no espanhol, isso não impede que o sujeito seja preferencialmente expresso.

Agora, ao pensarmos em línguas mais distantes, como o mandarim, vemos uma sintaxe notoriamente diversa. Este idioma é caracterizado por não possuir artigos ou preposições na sua estrutura, além disso, não há conjugação ou tempos verbais.

A única maneira de nos ancorarmos temporalmente no mandarim é através dos advérbios de tempo que se localizam sempre antes ou depois do sujeito que aparece no início da oração, enquanto em português estes advérbios têm uma mobilidade na estrutura, sendo geralmente posicionados no final.

Outra característica bastante peculiar na sintaxe do mandarim ocorre quando há dois verbos, sendo que o segundo é sempre aquele que indica o propósito de uma ação relacionada com o primeiro. Este segundo verbo se posiciona depois do lugar. Vejamos o quadro a seguir:

¹¹⁷ Dizemos geralmente ao pensarmos na conjugação entre tu e ele. No caso do verbo *querer* temos “tu queres” e “ele quer”. No entanto, há regiões no Brasil em que se utiliza “você” ao invés de “tu”, sendo que há uma correspondência na conjugação de “você” e “ele” (“você quer”, “ele quer”). Igualmente, no francês geralmente há uma correspondência entre a conjugação da primeira e da segunda pessoa do singular, como em *je peux* e *tu peux*. Contudo, fornecemos exemplos de apenas alguns idiomas, podendo haver línguas igualmente com a característica de sujeito nulo e escassa flexão verbal.

Diferença sintática entre o mandarim e o português						
	sujeito	tempo	advérbio de negação	verbo principal	lugar	verbo de propósito
Mandarim	他	下午	不	去	朋友家	玩儿 ¹¹⁸
Tradução literal ao português	Ele	esta tarde/de tarde	não	ir	amigo casa	jogar
	Sujeito	Advérbio de negação	Verbo 1 conjugado	Verbo 2 no infinitivo	lugar	Advérbio de tempo
Português	Ele	não	vai	jogar	na casa do seu amigo	esta tarde/de tarde ¹¹⁹

Quadro 44: diferença sintática entre o mandarim e o português. Fonte: produção da autora

No quadro acima vemos que, além da ausência de artigos e de preposições na estrutura do mandarim, e de uma inversão do possessivo semelhante à do inglês (amigo casa = *friend's house*), a posição em que aparece o segundo verbo em mandarim (no final) difere muito da estrutura em português que é geralmente depois do verbo conjugado.

Os exemplos dados até agora serviram para ilustrarmos que a gramática é um conceito distinto do léxico, pois podemos afirmar que um idioma possui uma sintaxe peculiar. Sendo assim, devemos aprender igualmente o léxico para produzir uma mensagem correta ao introduzir o vocabulário na posição adequada, isto é, pronomes e nomes na posição de sujeito e etc.

Sem embargo, Morante Vallejo (2005, p. 29, tradução nossa) menciona que Bogaards (1996) “defende a postura de que tanto as regras (gramática), como os elementos que estas combinam (léxico) são interdependentes”. Isto é, a gramática e o léxico, assim como o sintático e o semântico (adição nossa), se entrelaçam para a construção do sentido.

Para ilustrarmos esse entrelaçamento, traremos uma reflexão sobre o verbo STOP no inglês. Esse exemplo é bastante interessante, pois esse item lexical fará com que o verbo que venha a seguir esteja ou no infinitivo, ou no gerúndio.

¹¹⁸ Exemplo retirado do material de Chen et al. (2013, p. 162).

¹¹⁹ Essa estrutura em que temos o verbo de propósito em mandarim logo após o verbo principal em português pode ser atestada não somente pelo conhecimento nativo da pesquisadora deste trabalho, mas também através da seguinte ocorrência de uma manchete de jornal: “SEIS VEZES MELHOR DO MUNDO, AMANDINHA TEM PROPOSTA PARA **IR JOGAR** NO CAMPO”. FONTE: [HTTPS://DIBRADORAS.COM.BR/2020/04/08/SEIS-VEZES-MELHOR-DO-MUNDO-AMANDINHA-TEM-PROPOSTA-PARA-IR-JOGAR-NO-CAMPO/](https://dibradoras.com.br/2020/04/08/seis-vezes-melhor-do-mundo-amandinha-tem-proposta-para-ir-jogar-no-campo/), ACESSO EM: 25/11/2021.

Inglês	Português
I stopped eating meat due to ethical reasons.	Eu parei de comer carne devido a questões éticas.
I stopped to eat, because I was hungry.	Eu parei para comer, porque tinha fome.

Quadro 45: entrelaçamento entre sintaxe e semântica. Fonte: produção da autora

Sabemos que a utilização do gerúndio ou do infinitivo é uma questão gramatical, é uma particularidade de uma determinada estrutura. Quando aprendemos uma palavra, devemos igualmente saber como produzir uma mensagem correta, como inseri-la em um contexto e no caso deste verbo, sabemos que o uso do gerúndio ou do infinitivo é algo determinante para o aspecto semântico, uma vez que *parar de comer* é muito diferente de *parar para comer*.

Ao consultarmos o dicionário online e gratuito *Oxford advanced learner's dictionary*, vemos com muita clareza que a diferença da estrutura ocasiona em uma diferença semântica através da explicação e do exemplo. Vejamos o quadro a seguir:

Stop	Definições do dicionário online Oxford advanced learner's dictionary	Exemplos do mesmo dicionário
	not continue to no longer continue to do something; [...] [Não continuar Não continuar a fazer algo] >>	stop doing something. <i>That phone never stops ringing!</i> [Parar de fazer algo. Aquele telefone nunca para de tocar]
	for short time to end an activity for a short time in order to do something. [Por um curto período de tempo Parar uma atividade por um curto período de tempo para fazer algo]. >>	stop to do something. <i>We stopped to admire the scenery.</i> [Parar para fazer algo. Nós paramos para admirar a paisagem]

Quadro 46: duas definições de STOP e com exemplos do dicionário Oxford advanced learner's dictionary. Fonte: produção da autora

A estrutura *stop + ing* com a sua tradução em português *parar de* significa não continuar a fazer algo (*not continue*), isto é, uma ação não ocorre mais, não mais se verifica no espaço-tempo, enquanto *stop + infinitive* com a sua tradução em português *parar para* indica que uma ação em desenvolvimento foi interrompida para dar lugar a outra em um curto período de tempo.

Ao consultarmos a Infopédia - Dicionários Porto Editora (na sua versão monolíngue)¹²⁰ que também é online e gratuito, pudemos perceber certa complicação para o aprendiz de português, pois há apenas acepções do verbo, sem exemplos. Mesmo se ao final aparece a questão do verbo com diferentes preposições (com/de/para) com exemplos, não há uma explicação da diferença no sentido. Vejamos o quadro abaixo:

Dicionário online Infopédia - Dicionários Porto Editora	Como usar o verbo parar com/de/para cessar, deter <i>Temos de parar com estas conversas!</i> <i>Quando começou o filme, o meu filho parou de falar.</i> <i>Depois da terceira dança, o casal parou para descansar.</i>
--	---

Quadro 47: verbo parar com/de/para segundo o dicionário Infopédia - Dicionários Porto Editora Fonte: Produção da autora

Apesar de não termos trazido uma análise de diversos dicionários da língua portuguesa, nos parece problemático o fato de um dicionário de português tão acessível, tanto pelo suporte digital quanto pela gratuidade, não trazer exemplos com a palavra em questão, principalmente ao sabermos da importância do contexto e da estreita relação entre o eixo sintático e semântico. Com efeito, essa ausência de contextualização vista neste dicionário é altamente prejudicial se pensamos em uma aprendizagem do vocabulário com o uso do dicionário, seja na sala de aula, seja de maneira autônoma, uma vez que os exemplos são essenciais ao nos mostrar como devemos construir uma mensagem com um determinado item lexical em uma estrutura correta. Em outras palavras:

Little [1994] considera que **o conhecimento explícito das regras gramaticais é pouco útil, a menos que se disponha das palavras cujo comportamento descrevem as regras.** O conhecimento implícito das regras gramaticais só pode ser adquirido em associação com um léxico em movimento (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 29 - tradução nossa, grifo nosso).

¹²⁰ Também consultamos a nova aba “português para estrangeiros”. Nesta parte o verbo *parar* conta apenas com 4 definições sem exemplos. Tampouco apareceu a questão da diferença do significado na interação deste verbo com as diferentes preposições. Acesso em 25/11/2021.

Em resumo, acreditamos que esse tipo de percepção da imbricação entre gramática e léxico (mais especificamente entre sintaxe e semântica lexical) proveniente dessa terceira etapa seja fundamental para que os alunos possam desenvolver a sua competência lexical. Afinal de contas, não vamos ensinar palavras para que estas sejam ditas ou escritas de maneira isolada.

Haja vista a importância do contexto para que um sentido dentre vários de uma unidade lexical polissêmica seja selecionado, devemos instruir os alunos para que eles possam construir contextos nas suas mensagens orais ou escritas. Por isso pensamos que talvez o termo competência léxico-gramatical¹²¹ fosse mais apropriado.

Além do fato do vocabulário ter sido obliterado durante muitas décadas no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, algo que impediu um certo avanço nesses estudos, também acreditamos que a complexidade em torno das questões relacionadas ao léxico se deve igualmente a sua conexão com a cultura¹²².

Consequentemente, concordamos com Morante Vallejo (2005) quando a autora menciona que “os estudos sobre o ensino e a aquisição do léxico estão atrasados com respeito aos estudos da aquisição em geral porque em muitos aspectos o léxico é um componente desconhecido. Trata-se de um componente dependente da língua e da cultura (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 36 - tradução nossa)”. Com efeito, García Benito (2014), pautada em Acquaroni (2007), concebe língua e cultura como elementos indissociáveis uma vez que é “[...] impossível separar língua e cultura, posto que a língua

¹²¹ A proposta de uso deste termo se mostra ainda mais pertinente quando não podemos ver um ensino de vocabulário descontextualizado. Afinal, o contexto verbal não seria justamente a gramática, a estrutura sintática apropriada em jogo que evidencia a interação ordenada e estruturada entre as palavras? Por fim, cada item lexical contém uma polissemia não qualquer do ponto de vista semântico e assim como Lewis (2000, p. 8, tradução nossa) declara que “cada palavra possui a sua própria gramática”, notamos como os posicionamentos do item lexical também não são quaisquer no eixo sintático. Para exemplificar essa questão, podemos mencionar que a preposição tem uma determinada posição, localizando-se após verbos e nomes. Para uma melhor compreensão da preposição no âmbito semântico-enunciativo na Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli aconselhamos a leitura de Romero e Vilela (2015, 2020), Rocha e Vilela (2021), Vilela e Rocha (2017), Romero, Vilela e Alvarenga (2018) e Vilela e Francisconi (2020). Um último exemplo bastante simples sobre como a sintaxe participa na construção do sentido seria através da análise de “1a) ela é uma grande mulher” e “1b) ela é uma mulher grande” em que a simples alteração na ordem sintática entre o substantivo e o adjetivo constrói sentidos diversos, pois em 1a) temos um sentido de que a mulher é internamente grande, do ponto de vista da sua personalidade e da sua moral, enquanto em 1b) há um sentido de uma mulher grande fisicamente.

¹²² Vide Ramón (2016) sobre a imbricação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de PLE.

é, primeiramente, o veículo transmissor da cultura [...]” (ACQUARONI, 2007, p. 62 apud GARCÍA BENITO, 2014, p.203 - tradução nossa).

Na nossa seção sobre a fraseologia no primeiro capítulo, expomos o nosso posicionamento ao dizermos que nos parece que as relações entre língua e cultura se veem mais explicitadas no âmbito fraseológico¹²³. Porém, uma única palavra fora da fraseologia igualmente contém a sua carga cultural.

Para ilustrarmos essa questão, Ferreira (2015)¹²⁴, ao analisar o livro de poemas “Altar em Chamas” de Paes de Loureiro, seleciona certos itens lexicais que são específicos da região do Amazonas.

Segundo o autor, as *icamiabas* se referem às índias guerreiras que têm uma correlação com o mito das amazonas. Já o *boto*, essa espécie de golfinho da Amazônia, também faz referência a uma lenda do folclore brasileiro.

Ao trazer as definições de certas unidades lexicais, Ferreira (2015, p.36) nos mostra como esse vocabulário está conectado com um modo particular de se descrever uma realidade única em que há mulheres indígenas e em que vemos uma espécie de mamífero marinho típica da região norte brasileira que se entrelaça com a lenda do boto cor-de-rosa¹²⁵.

No entanto, essa consciência da imbricação entre língua (léxico) e cultura¹²⁶ não é o suficiente, se o objetivo é a formação de cidadãos tolerantes e empáticos com realidades diversas. Acreditamos que o trabalho que deve ser feito em torno do léxico e da cultura na sala de aula de segundas línguas deve necessariamente fomentar o

¹²³ Acreditamos ter trazido exemplos suficientes de Oliveira da Silva (2013) na seção 1.4 que ilustram essa maior explicitação entre língua e cultura.

¹²⁴ Mencionamos igualmente o trabalho de Teixeira (2015) que, ao analisar o vocabulário específico do campo lexical dos trabalhadores do romance *Seara vermelha* (1946) de Jorge Amado, destaca que esse léxico serve para descrever elementos do sertão baiano, compondo dessa maneira o universo sertanejo. Alguns exemplos desse léxico específico são: jagunço, cangaceiro, tropeiro, boiadeiro e meeiro.

¹²⁵ Reza a lenda que o boto se transforma em um homem muito atraente que seduz as mulheres, engravidando-as.

¹²⁶ Com efeito, esse entrelaçamento seria tão intrínseco que Galisson (1987 apud BARBOSA, 2008/2009 apud ROCHA, GALELLI, ZANCHETTA, 2016, p. 100) propõe o conceito de lexicultura. Segundo Barbosa (2008/2009) lexicultura “trata-se, portanto, do estudo da cultura em qualquer discurso cujo objetivo não seja o de estudar a cultura por si mesma, pois, ao invés de isolar a cultura do seu meio natural, o autor propõe sua preservação no interior da sua própria dinâmica. O ponto de partida será o discurso do cotidiano e, por conseguinte, a proposta é de uma abordagem discursiva que integra, associa e não separa os componentes da comunicação, no interior de um processo de abertura e de complementaridade” (BARBOSA, 2008/2009, p. 33-34 apud ROCHA, GALELLI, ZANCHETTA, 2016, p. 100).

pensamento crítico e reflexivo do aluno e é por isso que defendemos a adoção de uma abordagem intercultural¹²⁷.

Segundo Rocha, Galelli, Zanchetta (2016) esse tipo de abordagem:

não se limita somente à transmissão de conteúdos culturais, mas sim de uma interação cultural. De acordo com Salomão (2012), essa abordagem baseia-se na ideia de que culturas diferentes estão relacionadas umas às outras, o que constitui uma oportunidade de encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar, entender e reconhecer a cultura alheia (ROCHA, GALELLI, ZANCHETTA, 2016, p. 98-99 em nota de rodapé).

Na análise de certos materiais didáticos, Rocha, Galelli, Zanchetta (2016, p. 108) apontam para uma atividade que trouxe apenas a informação cultural, a dos animais que aparecem nas notas da moeda brasileira. As autoras complementam que esse exercício somente teria um caráter intercultural se uma reflexão a respeito das notas das moedas dos países dos alunos fosse promovida.

Isto é, os alunos deveriam refletir sobre o porquê de a moeda brasileira ter esse tipo de estampa, enquanto em outros países há personalidades históricas, por exemplo. Igualmente acreditamos que no caso do português, essa abordagem seria ainda mais interessante ao trazermos sempre que possível a pluralidade do mundo lusófono, além da realidade do país dos aprendizes.

Para finalizar, esse capítulo está dividido em questões que nos parecem essenciais quando o tema é o ensino/aprendizagem do léxico, a saber: 2.1. Disponibilidade lexical; 2.2. O ensino dos heterossemânticos, cognatos, variedade diatópica e unidades fraseológicas e 2.3. O léxico no sistema avaliativo.

¹²⁷ Gostaríamos de acrescentar a questão de que, assim como vimos no primeiro capítulo a influência linguística da língua materna na aprendizagem de uma segunda língua (algo que fortifica a importância da análise contrastiva), acreditamos na importância de uma reflexão intercultural, posto que o molde cultural do aluno também influenciará o seu olhar com relação a uma cultura diversa. Consequentemente, um processo de (re)construção e (re)significação feitos neste diálogo nos parece essencial.

2.1. Disponibilidade lexical

2.1.1. Parte histórica

Segundo López Morales (1995, p. 245), os estudos sobre a disponibilidade lexical surgiram na década de 40 na França, consistindo em trabalhos léxico-estatísticos conduzidos para a elaboração do *Français Élémentaire*, um material voltado especialmente para o ensino de francês para estrangeiros.

O objetivo dos pesquisadores deste material era o de introduzir as palavras mais frequentes (1.000 unidades). No entanto, constatou-se um grande problema: a ausência de palavras do cotidiano, tais como *métro*, *autobus* e *lettre*. Consequentemente, como o fator de frequência¹²⁸ não era o suficiente, foi necessária a coleta do léxico disponível.

De acordo com López Morales (1995), a disponibilidade lexical¹²⁹ se refere a um conjunto de vocabulário utilizado em uma situação comunicativa específica. Para a coleta do léxico disponível em uma comunidade de fala se organizaram categorias chamadas “centros de interesse” (comidas, profissões, etc.) para que os informantes fizessem uma lista de palavras relacionadas com cada categoria.

Tais centros de interesse eram os mesmos para todos os informantes, assim como o limite de número de palavras (as 20 primeiras), um limite importante para a contagem de dados. Por fim, a recontagem de todas as listas se fazia através de cálculos de frequência, como as pesquisas de George e Gougenheim et al. (1956, 1965) na França e de William Mackey (1971) no Canadá.

Uma vez que as palavras que aparecem primeiro na nossa memória são as mais disponíveis, a partir de 1973 surgiram fórmulas que examinavam a frequência das palavras a partir da sua posição nas listas, tais fórmulas são as de Lorán-López Morales (1983) e a de Strassburger-López Chávez (1987).

¹²⁸ Michéa (1953 apud LÓPEZ MORALES, 1995, p. 245) foi o autor que especificou os conceitos de palavras frequentes e palavras disponíveis. Segundo Samper Hernández (2002, p.8) a diferença entre essas duas categorias é a de que as palavras frequentes têm uma maior estabilidade estatística e aparecem em qualquer texto sem um tema específico, por isso Michéa utiliza o termo “palavras atemáticas”. Já as palavras disponíveis aparecem em temas de conversação específicas, sendo chamadas “palavras temáticas”.

¹²⁹ Para López Morales, (1995, p. 245 - tradução nossa) a disponibilidade lexical é “uma abundância de léxico utilizável em uma situação comunicativa dada, somente que se esta não se produzia, certas unidades lexicais não se realizavam”. No entanto, seguimos o exposto por Hernández Muñoz e Tomé Cornejo (2017) que diferenciam léxico disponível de disponibilidade lexical. Sendo assim, a disponibilidade lexical é “a ferramenta metodológica que se utiliza para obter” o léxico disponível (HERNÁNDEZ MUÑOZ; TOMÉ CORNEJO, 2017, p. 100, tradução nossa).

2.1.2. Seleção do vocabulário

Antes de argumentar sobre a necessidade e as vantagens da seleção lexical, Bartol Hernández (2010) traz três questionamentos relacionados com o ensino e a aprendizagem do léxico de uma língua estrangeira, a saber: a importância do vocabulário na aprendizagem de uma língua, a complexidade do léxico e a necessidade do ensino explícito do vocabulário.

Apesar de já termos mencionado certos argumentos conectados com esses três questionamentos na introdução deste segundo capítulo¹³⁰, acrescentaremos a essa discussão o proposto por Bartol Hernández (2010) devido a sua pertinência na consolidação desses argumentos.

Com relação à importância do léxico¹³¹ na aprendizagem, temos o fato de os alunos de um determinado nível não poderem avançar por uma carência de vocabulário.

Nós agora reconhecemos que a principal diferença entre os aprendizes intermediários e avançados não é uma gramática complexa, mas o léxico mental disponível que é amplamente expandido nos alunos avançados. Quando alguns professores falham ao reconhecer este simples fato, os seus alunos podem ser condenados a vivenciar um eterno nível intermediário (LEWIS, 2000, p. 8, tradução nossa).

Com relação à complexidade do léxico, Bartol Hernández (2010) menciona que há um consenso entre diversos pesquisadores que afirmam que a questão lexical supõe maiores dificuldades na aprendizagem do que a questão fonética ou gramatical. E isso tem a sua razão de ser porque o número de unidades lexicais é quase ilimitado, por conta da variação lexical em diferentes locais e pelo seu dinamismo, pois “se a mudança é algo inerente às línguas, é no nível léxico onde melhor se manifesta esse princípio” (BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 87 - tradução nossa).

¹³⁰ Na introdução deste segundo capítulo trouxemos o léxico como o elemento estruturante da mensagem linguística como um argumento da sua importância; sobre a sua complexidade mencionamos o fato de o léxico ainda ser um elemento que deve ser melhor estudado e a sua relação com a cultura. Concernente ao ensino explícito do léxico, mencionamos a necessidade de uma reflexão sobre o contexto verbal em que está inserida a unidade lexical, algo que vai além de uma simples leitura.

¹³¹ Felizmente nas últimas décadas surgem importantes trabalhos relacionados com o vocabulário. Consequentemente, vemos a criação de dicionários de uso na sala de aula de E/LE, materiais com um léxico específico de determinados campos profissionais (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 1994; CORPAS Y MARTÍNEZ, 2002 apud BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 86) e a obra *Lexical Approach* de Lewis (1993).

Para o terceiro questionamento sobre a necessidade de um ensino explícito do léxico¹³², o autor afirma que isso deve ser feito não somente com relação ao contexto, mas igualmente pensando nos campos léxicos¹³³ e nas unidades lexicais complexas¹³⁴.

Após vermos os três questionamentos envoltos no léxico, além de sabermos da impossibilidade de até mesmo um falante nativo conhecer todo o léxico da sua língua com todas as suas acepções e matizes, notamos que a seleção do léxico no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (e por extensão os estudos da disponibilidade lexical) se faz fundamental.

Isto é, devemos escolher apropriadamente as palavras que os alunos aprenderão de acordo com o seu nível e os objetivos de aprendizagem. Apesar da sua importância, Galisson (1997, apud BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 87) aponta para o esquecimento da seleção lexical com o aumento do uso dos textos autênticos.

Pois bem, consciente da necessidade de uma escolha adequada do vocabulário a ser ensinado, Bartol Hernández (2010, p. 87) traz duas questões: 1) Como fazer tal seleção e 2) Quais os critérios? Mesmo que a segunda questão seja complexa, o autor menciona o critério da utilidade de um item lexical para o aluno e expõe dois posicionamentos:

A) Utilidade atrelada ao critério de cobertura. Para esse critério de cobertura, compreendido como um espaço semântico e situacional que cobre uma palavra, foram criados glossários mínimos entre 1950 e 1970. O glossário mínimo mais famoso é o do projeto BASIC que consiste em trazer um número mínimo de palavras (um total de 850) para a maior possibilidade de situações. Ou seja, uma palavra útil seria aquela com a capacidade de ser utilizada, de cobrir contextos diversos.

B) Utilidade atrelada à frequência de uso. Esse é o posicionamento de muitos autores, como o de Moreno de Alba (1992 apud BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 88). No entanto, assim como já vimos uma certa complicação relacionada à lista de frequência de palavras na parte histórica desta seção, o que resultou em uma busca de palavras

¹³² Segundo Ughetta Gouverneur (2008, p. 590 em nota de rodapé nº 5, tradução nossa) um ensino implícito do vocabulário ao qual devemos nos opor corresponde a um “processo de aprendizagem acidental, a partir da exposição à linguagem através de documentos orais ou escritos autênticos que não se centra nas características formais deste”.

¹³³ Segundo Espina et al. “um campo léxico é um setor do léxico de uma língua em que os termos estão estreitamente relacionados e em que uma esfera está dividida, classificada e organizada de tal modo que cada elemento contribui para delimitar os seus vizinhos e estar delimitado por eles. Os campos léxicos são conjuntos de unidades lexicais que mantêm relações de significado e articulam de forma particular os campos semânticos ou áreas do conhecimento” (ESPINAL et al., 2014, p. 74, apud ARAYA SEGUEL, 2016, p. 140, tradução nossa).

¹³⁴ Biderman (1996, p. 33) traz “fim de semana” como exemplo de lexia complexa.

disponíveis Bartol Hernández (2010, p. 88), aponta que essa equivalência entre utilidade e frequência não é exata, pois se uma palavra frequente é útil, a recíproca não é verdadeira.

Com efeito, López Morales (1999, apud BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 88) afirma que há palavras usuais que não são frequentes. Para ilustrar essa questão menciona-se o “Léxico básico do espanhol de Puerto Rico”, que não contém palavras tão úteis como *cuchara*, *bicicleta* e *lápiz* na sua lista de palavras mais frequentes. Ou em um trabalho do espanhol de Málaga em que não vemos as palavras *cuchillo* e *tenedor*.

Consequentemente, muitos pesquisadores atestam que o critério de frequência não é o suficiente para a seleção lexical e que a questão da utilidade está além da frequência. Segundo Bailly (1997 apud BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 89), a seleção lexical no âmbito escolar deve seguir os critérios de utilidade e de grau de facilidade na aprendizagem e que o dicionário deveria conter os seguintes vocabulários: o disponível, o frequente, o instrumental e o da sala de aula.

Com relação ao segundo critério apontado por Bailly (1997) sobre o grau de facilidade na aprendizagem, Izquierdo Gil (2004 apud BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 89) também o considera pertinente e afirma que esse critério deveria aparecer em 2 formas: nas palavras parecidas com as da língua materna dos alunos e as com um alto nível de familiaridade.

Estamos de acordo com o exposto por Izquierdo Gil (2004) com os 2 tipos de palavras que devem aparecer na seleção lexical. De fato, a importância do ensino dos cognatos no caso do ensino-aprendizagem de línguas próximas (algo que deve ir além do grande foco dado aos heterossemânticos) aparece no nosso primeiro capítulo. Quanto ao critério de familiaridade, também o consideramos extremamente importante. Bartol Hernández (2010, p. 101) menciona que este último critério muda entre lugares, épocas e indivíduos.

Por isso acreditamos que uma alternativa válida que garante a presença deste tipo de vocabulário seria a de se trabalhar com um formulário que registre as informações pessoais dos alunos (tais como estudos, idiomas que fala, profissão dos pais, hobbies e etc.), no início do curso. Assim podemos trabalhar com um vocabulário utilizado para expressar a realidade do aluno, lidando dessa maneira com um vocabulário com um alto grau de familiaridade.

Com relação à primeira pergunta exposta por Bartol Hernández (2010, p.89) sobre como fazer a seleção lexical, o autor traz as quatro formas de seleção que constam no

“Quadro comum europeu de referência para as línguas” e faz uma crítica às duas últimas formas.

a) Elegir palabras y frases clave:

— en áreas temáticas necesarias para la consecución de las tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos.

— que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando.

b) Seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas.

c) Elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen.

d) No realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando este se encuentre haciendo tareas comunicativas.

O autor não justifica o porquê de as formas c) e d) não serem obviamente modos de seleção lexical. No entanto, podemos certamente verificar que o ensino de todas as palavras de um texto autêntico não supõe nenhum tipo de seleção, tampouco é muito didático uma falta de planejamento no ensino de vocabulário, posto que uma retomada de conteúdo em qualquer ensino é altamente pedagógica. E essa retomada de um determinado léxico se faz extremamente necessária em diversos contextos, pois como visto anteriormente, o aluno deve ser exposto a uma unidade lexical mais de uma vez e em contextos verbais diferentes para visualizar pouco a pouco a polissemia do item lexical.

O modo a) por sua vez se trata de uma seleção subjetiva que altamente depende do conhecimento e da competência dos autores de materiais didáticos, já o modo b) se refere a uma seleção objetiva pautada em corpora linguísticos, posto que “hoje em dia seria pouco concebível tentar dar validade a uma pesquisa, seja lexicográfica, seja gramatical, que não venha atestada pelos dados reais e incontestáveis de um corpus” (LEECH, 1991, apud BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 90, tradução nossa).

Apesar da importância da utilização dos corpora no âmbito linguístico e por extensão na seleção de vocabulário, esse método mais objetivo também apresenta as suas limitações. Por exemplo, como visto anteriormente, há discrepâncias relacionadas ao vocabulário e à região de coleta dos dados, pois uma palavra considerada básica em uma língua pode aparecer em um país e não em outro cuja língua oficial é a mesma. Além disso, as palavras mais frequentes acabam por ser as gramaticais e algumas palavras bastante úteis não aparecem no início das listas de frequência. Consequentemente, por conta desses motivos, a frequência deixa de ser um parâmetro adequado e a disponibilidade lexical surge para tentar resolver os problemas acima.

Segundo Bartol Hernández (2010, p. 91), o léxico disponível é um conjunto de palavras organizadas no nosso léxico mental¹³⁵ que são acessadas em determinadas situações comunicativas e a grande diferença semântica entre este léxico e o frequente é a de que, enquanto temos mais palavras gramaticais como frequentes, as palavras disponíveis são substantivos, verbos e adjetivos.

Tal léxico, o disponível, é obtido através de uma prova de produção lexical. Por meio de um estímulo, que é a menção de um centro de interesse, o informante acessará a sua memória semântica lexical e irá mencionar as palavras relacionadas com este tema.

Consequentemente, na área da disponibilidade lexical surgem indagações como: “Qual seria a melhor forma de encaixar em centros de interesse todos os interesses humanos? Com quantos centros nos obrigaria a trabalhar uma pesquisa que pretendesse ser exaustiva?” (LÓPEZ MORALES, 1999, p. 33, tradução nossa).

Em resposta as perguntas acima, Mackey (apud BARTOL HERNÁNDEZ, 2010, p. 104) afirma que esta tarefa é infactível, pois é impossível abarcar todo o léxico de uma língua por meio da disponibilidade lexical. A solução seria a de se trabalhar com um número determinado de temas que vai se ampliando gradualmente segundo os níveis e os objetivos de aprendizagem.

Bartol Hernández (2010) também salienta a importância de uma reflexão sobre os temas de interesse e menciona que este é um trabalho em desenvolvimento, dado que os 16 centros de interesse vigentes não abarcam parcelas importantes do vocabulário. A seguir veremos um quadro de Bartol Hernández (2010) com esses 16 centros de interesse e a sua semelhança com os temas do MCERL.

¹³⁵ Aitchison (2003, p. 35) define o léxico mental como um estoque de palavras humano (“the human word-store”), além de problematizar o próprio conceito de palavra, tal como o fizemos na introdução do primeiro capítulo.

Centros de interesse (Disponibilidade lexical)	Temas e subtemas do Conselho da Europa
1. Parte do corpo	7.1. Partes do corpo
2. A roupa	9.3. Roupa e moda
3. Partes da casa	2. Casa
4. Os móveis da casa	2. Casa
5. Comidas e bebidas	10. Comidas e bebidas
6. Objetos colocados na mesa para a refeição	
7. A cozinha e os seus utensílios	2. casa
8. A escola	8.Educação?
9. Iluminação, aquecimento e meios de arear um recinto	
10. A cidade	9. compras 11. Serviços públicos 12. Lugares
11. O campo	12.lugares 2.8 Flora e fauna
12.Meios de transporte	5.1. Transporte público 5.2. Transporte privado
13. Trabalhos de campo e o jardim	
14. Animais	2.8. Flora e fauna
15. Jogos e diversões	4. Tempo livre, entretenimento
16. Profissões	1.10. Profissão, trabalho

Quadro 48: centros de interesse. Fonte: Bartol Hernández (2010, p. 95, tradução nossa)

Como última etapa, as palavras obtidas através dessa prova de produção lexical nos seus centros de interesse passam por cálculos matemáticos para se obter o “índice de disponibilidade de cada palavra”. Dessa forma, vemos a possibilidade de uso de um item lexical em uma certa comunidade de fala com relação a um tema específico.

Por fim, as vantagens da disponibilidade lexical apontadas por Bartol Hernández (2010) resultam do fato do léxico estar agrupado em centros de interesse e são as seguintes:

A) O vocabulário está situado em uma estrutura de campo léxico. Ou seja, este vocabulário organizado juntamente com outros itens lexicais que têm uma semelhança semântica por conta dos centros de interesse, representa uma boa forma de ensino/aprendizagem de um conjunto de unidades lexicais.

B) Com relação à questão da polissemia da palavra, vemos que o centro de interesse representa um contexto. Como exemplo, Bartol Hernández (2010) expõe que se a palavra *metro* está no centro de interesse *meios de transporte*, não a confundimos com uma unidade de medida em espanhol.

C) Desde um ponto de vista sociolinguístico, que é uma parte importante da competência lexical, a disponibilidade lexical nos permite visualizar o vocabulário de um local e época específicos ao fazer a coleta de dados em uma determinada comunidade de fala.

2.1.3. Léxico fundamental e o caso específico da língua portuguesa

Inicialmente vimos que a elaboração de materiais didáticos de língua estrangeira partiu da utilização de palavras frequentes e que as suas limitações resultaram em uma busca pelo léxico disponível através dos estudos da disponibilidade lexical. Agora faz-se necessário vermos o conceito de léxico fundamental que se encontra intimamente conectado com o léxico disponível, pois segundo López Morales (1995)

O léxico fundamental de uma comunidade de fala dada [...] está constituído pelo léxico básico e o vocabulário disponível¹³⁶. A sua identificação é um exercício imprescindível para empreender qualquer tipo de planificação relacionada com a aprendizagem do léxico da língua materna [...] e, claro, de línguas estrangeiras (LÓPEZ MORALES, 1995, p. 254).

E para explicitar o conceito de léxico fundamental, Biderman (1996) se utiliza do vocabulário frequente e do disponível, pois como visto na citação acima, há uma relação de aproximação na questão da seleção lexical e um destes tipos de vocabulário. Longe de nos colocarmos em uma situação de redundância de conteúdo, traremos novamente a luz o léxico frequente e o disponível, agora com outras considerações expostas por Biderman (1996).

¹³⁶ Segundo Samper Hernández (2002, p. 8) o léxico fundamental é constituído pelo frequente e o disponível.

Segundo Biderman (1996, p. 29) a léxico-estatística serve para o estabelecimento de vocabulários básicos para o ensino de línguas e a autora utiliza o conceito de vocabulário básico de modo intercambiável com o vocabulário fundamental¹³⁷. No caso específico da língua portuguesa na variedade europeia, Biderman (1996) traz os dados do português que seguiram a mesma metodologia do francês e do espanhol fundamental. O objetivo de tal pesquisa sobre o vocabulário fundamental do português foi o de se obter um vocabulário mínimo para a comunicação a ser utilizado no ensino/aprendizagem desta língua por meio da análise de estatística lexical.

Para tal, foram utilizados dois corpora, um de frequência e outro de disponibilidade¹³⁸. O corpus de frequência é caracterizado por não ter nenhum modelo rígido, se tratam de conversas espontâneas sobre o tema de interesse dos 1.400 informantes de ambos os sexos, de 15 a 65 anos de todos os distritos portugueses (incluindo Madeira e Açores). Destas 1.400 entrevistas gravadas e transcritas foram retiradas 500¹³⁹ palavras que foram processadas no computador. Dessa maneira foram obtidas as listas de frequência que foram organizadas em 1) ordem decrescente de frequência e em 2) ordem alfabética.

A segunda etapa desta pesquisa consiste na identificação dos lemas¹⁴⁰, para cada um foram adicionadas formas distintas relacionadas (como substantivos, adjetivos e

¹³⁷ Vemos o termo vocabulário básico intercambiável por fundamental no seguinte trecho: “A seguir serão analisados a pesquisa e os resultados de estudos feitos em Portugal para obtenção de um **vocabulário básico** do português. 1 DESCRIÇÃO DE PESQUISA REALIZADA PELA UNIVERSIDADE DE LISBOA PARA OBTENÇÃO DE UM **VOCABULÁRIO FUNDAMENTAL** DO PORTUGUÊS” (BIDERMAN, 1996, p. 29, grifo nosso). No entanto, de acordo com Samper Hernández (2002, p. 7-8 fundamentada em JUILLAND; RODRÍGUEZ, 1964) o léxico básico foi inicialmente atrelado à frequência, porém acrescentou-se outro critério a partir da descoberta de que uma palavra podia ser muito utilizada em um texto e não em outro. Assim cria-se o conceito de dispersão, no qual há cinco categorias para se verificar se uma dada palavra tem a mesma frequência em todas estas, somente desse modo um vocabulário poderia ser categorizado como sendo básico. Esse conceito de vocabulário básico trazido por Samper Hernández (2002) é compartilhado por Rodríguez Muñoz e Muñoz Hernández (2009, p. 10, tradução nossa) quando os autores mencionam que o “o léxico básico se encarrega de ponderar a frequência e a dispersão, a fim de oferecer índices reais de uso, determinando assim a estabilidade das palavras”. Acreditamos que o conceito de vocabulário básico mais adequado é o de Samper Hernández (2002) e o de Rodríguez Muñoz e Muñoz Hernández (2009) pelo critério de dispersão que cria uma distinção do critério somente de frequência.

¹³⁸ A partir da escolha de corpus de um léxico frequente e de outro de léxico disponível para a constituição do vocabulário fundamental no português, vemos que o conceito de léxico fundamental de Biderman (1996) e de Samper Hernández (2002) são compartilhados.

¹³⁹ Essa quantidade entra em concordância com o estudo de Juilland et al. (1964; 1965; 1971; 1973 apud BIDERMAN, 1996, p. 28). De acordo com estes autores, os seus dicionários de frequência do espanhol, português, francês, italiano e romeno evidenciaram que aproximadamente 80% de qualquer texto possui as 500 palavras mais frequentes da língua (o que inclui palavras gerais e gramaticais).

¹⁴⁰ Biderman (1996, p. 32) define lema como um “conjunto de formas flexionadas que compõem um paradigma”.

verbos). Consequentemente, um vocabulário considerado fundamental é aquele cujo lema possui um mínimo de 40¹⁴¹ palavras relacionadas. Ao constatarem algo já visto no início desta seção, a ausência de certas palavras do cotidiano, foi feita a coleta do corpus de disponibilidade constituído de 27¹⁴² centros de interesse com 800 portugueses de 17 e 18 anos. Como resultado foram obtidas 465.000 palavras.

Além disso, entrevistas complementares foram realizadas em 1980 com mais três¹⁴³ centros de interesse com o intuito de se verificar a relação entre o léxico e a realidade sociopolítica¹⁴⁴ depois da Revolução dos Cravos. Ainda sobre a segunda etapa desta pesquisa, os autores do português fundamental utilizaram o dicionário “Vocabulário da Língua Portuguesa” (VLP) de Rebelo Gonçalves (1966) para a identificação das unidades lexicais mesmo sabendo das limitações dessa ferramenta, pois

como o léxico está em perpétua mutação e movimento, acompanhando as mudanças socioculturais, nenhum dicionário conseguirá registrar fidedignamente esse acervo, pois as unidades complexas encontram-se em estágios diferentes de cristalização. A rigor, nenhum dicionário pode ser considerado árbitro. Os estatísticos léxicos têm adotado tal critério por uma questão de comodidade, sabendo, contudo, da sua precariedade. Trata-se sempre de uma obra incompleta, inacabada, dada a natureza *in fieri* do léxico. De fato, todo dicionário precisaria ser atualizado, no mínimo, a cada dez anos (BIDERMAN, 1996, p. 34).

¹⁴¹ Ao seguir a pesquisa de Carroll relacionada à língua inglesa na qual verificou-se que o número de 20 ocorrências era o suficiente para o critério de vocabulário fundamental, Biderman (1996, p. 39) expõe que esse mesmo número poderia ser utilizado no caso do português.

¹⁴² ”1. corpo humano; 2. vestuário; 3. estabelecimentos de ensino; 4. saúde e doença; 5. higiene pessoal; 6. desportos; 7. refeições, alimentos e bebidas; 8. cozinha e objetos que vão à mesa; 9. meios de transporte; 10. viagens; 11. a cidade; 12. aldeia e trabalhos do campo; 13. casa; 14. família; 15. vida sentimental; 16. correio; 17. meios de informação; 18. casas comerciais; 19. profissões e ofícios; 20. arte; 21. tempo (condições atmosféricas); 22. religião; 23. café; 24. animais; 25. plantas, árvores e flores; 26. divertimentos e passatempos; 27. verbos referentes à vida mental” (BIDERMAN, 1996, p. 30).

¹⁴³ 1- vida política, 2 - relações de trabalho, 3- problemas econômicos de caráter coletivo.

¹⁴⁴ Seria interessante verificar a disponibilidade lexical na variedade europeia neste contexto de pandemia. Pois se segundo Grolla (2021) o uso do vocabulário brasileiro por parte das crianças expostas a conteúdos digitais não é o suficiente para a modificação de uma língua, também deveríamos analisar a disponibilidade lexical em Portugal quando em 2020, de acordo com o jornal online a Folha de S. Paulo, os brasileiros batem o recorde de 183.993 residentes legais. Nesta estatística não aparecem os brasileiros com dupla cidadania de um país comunitário ou os brasileiros em situação ilegal. Fontes: <https://jornal.usp.br/artigos/portugues-brasileiro-e-tiririca-duas-pragas-a-serem-combatidas/>, (acesso em 28-12-2021); <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/06/numero-de-brasileiros-cresce-216-e-volta-a-bater-recorde-em-portugal.shtml> (acesso em 07-01-2022).

Dada as limitações do dicionário, Biderman (1996, p. 35) aponta como solução a utilização de uma lista de normas e critérios para a identificação da unidade lexical. Após mostrar como foi feita a obtenção do vocabulário fundamental no português europeu, a autora propõe uma reflexão sobre o português fundamental na variedade brasileira a partir do index *verborum* da CLUL.

Inicialmente a autora discorda do centro de interesse 16 “correios”, a sua sugestão seria que esse centro de interesse se chamasse “meios de comunicação e informação”. De modo similar, o centro de interesse nº 12 “aldeia e os trabalhos de campo” deveria ser substituído por “agropecuária e vida rural” no Brasil pelas diferenças culturais em torno do termo *aldeia* que já foram explicitadas no nosso primeiro capítulo.

Com relação aos hábitos alimentares, Biderman (1996, p. 41) mostra que *pequeno-almoço* e *ceia*¹⁴⁵ são palavras que não se usam no Brasil e que *sopa* é uma palavra pouco frequente. Além disso, faltam *farinha* e *carne seca* que são comidas do nosso cotidiano.

Ao tratarmos de bebidas, a palavra *vinho* aparece em primeiro lugar na variedade europeia. Já no Brasil, acreditamos que a primeira bebida alcoólica seja a *cachaça*. Biderman (1996) apresenta um vocabulário fundamental com as diferenças mais significativas entre o vocabulário usual do português europeu e do brasileiro.

Este vocabulário pode ser de 2 tipos: 1) termos diferentes nos dois países e 2) termos inusuais ou raros no Brasil pelas diferenças físico-culturais. A autora aponta que a diferença no léxico é de apenas aproximadamente 100 palavras em um total de 2.217. A seguir veremos um quadro de palavras que não deveriam fazer parte do vocabulário básico no Brasil.

Palavras do português fundamental europeu que não devem fazer parte do vocabulário básico no Brasil
--

adegas, chaminé, criado, faneca, freguesia (= divisão administrativa), gajo, linguado, marisco, mondar, muçulmano ¹⁴⁶ , nêspira, ovelha, pimento, postal (substantivo), posta-restante, província, taberna, tacho, vindima, vindimar, vinha.

Quadro 49: palavras do português fundamental europeu. Fonte: dados retirados de Biderman (1996, p. 42)

¹⁴⁵ Adicionamos que no Brasil utilizamos esta palavra em datas comemorativas muito importantes, como “a ceia de natal”.

¹⁴⁶ Discordamos da ausência do termo *muçulmano* no Brasil ao sabermos da grande imigração árabe de sírios e libaneses (de maioria muçulmana) que se iniciou em 1871 neste país que se faz mais expressiva na cidade de São Paulo, o que resultou no dia 25 de março como sendo a data oficial nacional da comunidade árabe. Fontes: <https://www5.usp.br/noticias/sociedade/libaneses-e-sirios-imprimem-identidade-arabe-a-bairros-de-sp/> e <https://www.camara.leg.br/noticias/118966-camara-aprova-25-de-marco-como-dia-da-comunidade-arabe/>. Acesso dia 07/01/2022.

Nesta subseção iniciamos uma conexão de complementação com o primeiro capítulo. Primeiramente, tínhamos pensado em tratar do ensino de cada conceito em seções isoladas. No entanto, devido à imbricação existente em certas situações entre os cognatos e os heterossemânticos, o que pode resultar em uma flutuação entre essas duas categorias, — e que por extensão esse fenômeno também pode atingir as unidades fraseológicas que ora são heterossemânticas e ora são cognatas, além da variedade diatópica que interfere diretamente na análise semântica de um par de línguas como o português e o espanhol, resolvemos trazer essas categorias em uma única seção.

Primeiro traremos o exposto sobre o ensino específico de cada categoria, para ao final apresentarmos uma reflexão sobre um ensino que prevê um entrelaçamento entre todas essas questões que aparecem em 2.2.

Ao iniciarmos com o ensino dos heterossemânticos, traremos atividades propostas por quatro autoras diferentes em ordem cronológica. Apesar de aparecerem nos títulos dos seus trabalhos os termos falsos amigos e falsos cognatos, as autoras se enfocam em questões relacionadas ao sentido, ou seja, estamos diante da categoria dos heterossemânticos¹⁴⁹.

Gostaríamos de salientar que, mesmo que haja muitos estudos sobre este tema no caso do português e o espanhol¹⁵⁰, infelizmente isso ainda não se vê refletido nos materiais didáticos do âmbito ibérico, seja de PFE, seja de espanhol para lusófonos, sendo essa uma queixa presente no discurso das autoras dessa seção. Consequentemente, esta lacuna foi a motivação que as levou a produção de atividades didáticas que tratam desse tema.

2.2.1. O ensino dos heterossemânticos

Furtado (2012), em um contexto de ensino de espanhol para portugueses do 7º e 8º anos, propõe atividades de expressão oral. Para o 7º ano, primeiramente foi feita uma coleta dos falsos amigos (FA) do tema “alimentação” para a criação de diálogos em restaurantes.

A autora é partidária da prática de produção de glossários feitos pelos próprios alunos, se possível com imagens, e a utilização dessas palavras em contexto. E isso se

¹⁴⁹ Portanto, ao utilizarmos o termo falsos amigos nesta seção ao seguir a exposição das autoras, deve-se entender que os falsos amigos são os semânticos e não de outro tipo.

¹⁵⁰ Vide Oliveira Dias (2018a) no que concerne a questão dos falsos amigos nos manuais didáticos.

deve ao fato de que, se por um lado as listas de falsos amigos são muito extensas, por outro há a dificuldade de se encontrar materiais auxiliares corretos na internet. Os exemplos idôneos mencionados pela autora são o modelo de Ana Maria Carvalho Vaz da Silva e Guillermo Rodríguez Vilar, além da obra de Maria de Lourdes Carita.

A atividade proposta por Furtado (2012) no 8º ano foi a utilização dos FA de uma lista para a criação de diálogos em que há ao menos um português que não fala espanhol ou um espanhol que não fala português. Todos os diálogos deveriam incluir o humor, um fator que estimula a motivação e a memorização no processo de aprendizagem. Ao final, as melhores produções foram apresentadas para outras turmas.

Almeida (2013) também menciona a importância da criação de um minidicionário de FA feito pelos alunos, assim como Furtado (2012) expõe a sua proposta de produção de glossários. Isso tem a sua razão de ser, pois segundo Almeida (2013, p. 34, pautada em GELABERT, BUESO, BENÍTEZ, 2002) os alunos não organizam o vocabulário de uma maneira eficaz para a sua aprendizagem, uma vez que as palavras novas vão estar espalhadas pelo caderno.

Para as suas atividades de espanhol como língua estrangeira para portugueses, Almeida (2013) aborda a impossibilidade de se trabalhar com todos os FA por conta da sua extensão e pela falta de método relacionado ao tema. Sendo assim, a autora se pautou no documento da Direção Geral da Tradução da Comissão Europeia de 2006 “Nova versão da lista de falsos amigos português-espanhol/español-portugués” e selecionou o vocabulário de acordo com o nível dos seus alunos (A2) e com o conteúdo visto anteriormente no ano letivo.

A sua primeira atividade é uma tarefa prévia as duas seguintes que consiste em uma correspondência entre imagem e palavra de FA. Essa abordagem entra em concordância com a importância do uso de exercícios associativos nos níveis iniciais proposta por Molina (2004 apud ALMEIDA, 2013, p.61). A segunda atividade é de caráter lúdico e envolve um jogo muito conhecido: o dominó. As imagens são as mesmas da primeira atividade e o objetivo é a correspondência correta entre a imagem e o heterossemântico.

A terceira e última atividade também é de caráter lúdico, tem o atrativo das novas tecnologias e recorre ao exercício da memória. Trata-se de um jogo de computador em que a tela está dividida em duas partes. Na parte superior há as imagens e na parte inferior há as palavras para a correspondência. Todas as imagens juntas aparecem no início do jogo, depois só se veem as palavras. O objetivo é o de se fazer as correspondências

corretas. Quando se acerta o fundo da tela fica verde e o par imagem-palavra fica na tela. Quando se erra, a tela fica vermelha e o par imagem-palavra some por alguns segundos antes da oportunidade de uma nova tentativa.

Se até o momento vimos em Furtado (2012) propostas relacionadas à produção escrita com vistas a uma apresentação oral e em Almeida (2013) vimos um foco entre o imagético e o verbal no nível de iniciação com a mistura dos jogos, em Silva (2016) veremos atividades que envolvem uma variedade de competências.

Em um contexto de aulas de espanhol como língua estrangeira em Portugal, Silva (2016) propõe 3 atividades para o 10º ano e 6 para o 11º ano e a sua primeira atividade envolve a compreensão escrita. Primeiro há a aprendizagem do léxico da casa para a posterior leitura de um e-mail em espanhol escrito por uma portuguesa descrevendo uma casa já vista anteriormente. Os alunos deveriam encontrar 8 erros de FA através de uma série de imagens que refletiam a tradução equivocada própria da interferência de portugueses. A última etapa desta atividade consiste no preenchimento de uma tabela com os FA e uma correspondência com as palavras corretas que deveriam ser utilizadas, além das suas traduções em português. A estrutura da tabela proposta permite muito bem visualizar o contraste dos heterossemânticos.

A segunda atividade envolve a competência de produção escrita ao se descrever a própria casa utilizando o conteúdo previamente aprendido. Os alunos tiveram que utilizar ao menos 3 FA. Por último, foi feito um compêndio de FA para o registro, organização e sistematização daqueles que seriam estudados ao longo do ano letivo. Essa atividade também é extremamente importante, pois estimula uma aprendizagem autônoma ao motivar a pesquisa do aluno para o preenchimento deste compêndio que seguiu uma estrutura própria que permite uma visualização contrastiva do sentido, como pode ser visto a seguir:

O falso amigo	O seu significado	A sua tradução equivocada	Palavra a ser utilizada em substituição
---------------	-------------------	---------------------------	---

Quadro 52: compêndio de FA. Dados retirados de Silva (2016, p. 80). Fonte: produção da autora.

Já para o 11º ano, Silva (2016) desenvolveu uma sequência didática que envolve a compreensão audiovisual com um material autêntico chamado “Médico cubano” do programa português “Estado de Graça”. A atividade de pré-leitura do vídeo consiste na descrição de certas imagens do vídeo relacionadas aos FA no Power Point.

Depois de assistirem ao vídeo os alunos seguiram as seguintes tarefas: 1º registro dos FA existentes seguido de uma correção e 2º: a associação desses FA às suas definições. Essa última tarefa mencionada se baseia na associação entre imagens e palavras com o auxílio do dicionário bilíngue esp - pt, pois segundo Silva (2016, p. 82) baseada em Martínez Marín, 1988) o uso do dicionário representa “uma inegável ajuda nas fases iniciais de aprendizagem”. E para finalizar essa etapa, a autora trouxe um exercício de completar frases com os FA anteriores.

Para o desenvolvimento da expressão oral, a autora utilizou o jogo do Tabu, pois as regras já eram conhecidas. Nessa atividade há a presença de 18 cartões com 18 FA em cada, sendo esses FA os mesmos do vídeo. A classe então foi dividida em cinco equipes, cada uma correspondendo a uma fila da sala e cada cartão contém um FA e 2 palavras proibidas. O objetivo do jogo é fazer adivinhar os FA sem dizer as palavras proibidas em 30 segundos.

Com relação à produção escrita, a proposta de atividade foi a elaboração de dois textos, um de um paciente e outro de médico que seria o dono de um blog onde os textos seriam publicados. Os médicos desvendam os erros ao estar acostumados com os pacientes portugueses. Por tanto, o objetivo desta atividade é identificar os 3 FA que tinham sido distribuídos em um cartão previamente e fazer a correção, ao apontar a palavra correta que deve ser usada pelo paciente. O mal-entendido e o viés do humor eram componentes de presença obrigatória nesta atividade.

A penúltima atividade envolve uma ficha de sistematização dos FA como tarefa de casa. A ficha é estruturada em uma tabela binária esp - pt/ pt - esp e o exemplo fornecido para essa atividade foi o FA *cadeira* com as suas traduções em português e em espanhol. E para finalizar, a última tarefa tem um caráter de revisão, se trata de uma simulação de uma situação real de comunicação escrita e/ou oral com a utilização dos FA.

Até o momento, trouxemos propostas didáticas de três autoras sobre os FA no ensino de espanhol para portugueses, algo que pode ser facilmente aproveitado em uma simples inversão dessas duas línguas. A seguir, traremos as últimas propostas didáticas que são do âmbito do ensino do português europeu específico para espanhóis.

Guedes (2017) elabora cinco atividades próprias do nível B2.2 e a sua seleção lexical está focada nas palavras que representam maiores problemas na comunicação. A primeira atividade consiste na tradução do texto “La presunta abuelita” de Oliveyra e Bartaburu adaptado por Guedes (2017) ao espanhol peninsular. Os alunos devem

selecionar os 36 FA sem a ajuda do professor ou de dicionários e o vocabulário é do cotidiano e de pouca complexidade. O segundo exercício se trata de uma proposta de encontrar o intruso, a palavra errada que é um FA em uma sequência de palavras, além de dizer o seu significado em português em apenas cinco minutos.

Selecione a palavra que não tem relação com as outras (5 min.)

A) pescador, nadador, buço, marinheiro
--

Quadro 53: exercício de encontrar o intruso. Dados retirados de Guedes (2017, p. 62). Fonte: produção da autora

Apesar de não vermos uma contextualização tão complexa de um texto neste exercício, o contexto se faz presente neste agrupamento de palavras em que o aluno deve ser capaz de identificar a acepção de cada palavra que irá unir três palavras e excluir uma. No caso do exemplo do quadro acima, *pescador*, *nadador* e *marinheiro* fazem parte do campo semântico relacionado a profissões do mar, enquanto o FA *buço* em português significa “1. penugem que nasce acima do lábio superior do homem, quando começa a ter barba, ou de algumas mulheres” (dicionário online Infopédia). A palavra *buço* se trata de um FA, pois em espanhol *buzo* significa *mergulhador*.

Já no 3º exercício os alunos devem agrupar 18 FA em 6 centros de interesse (campos semânticos). Assim como no exercício 2 não vemos uma contextualização tão longa como a de um texto, ainda assim temos o contexto estabelecido pelo campo semântico¹⁵¹. Além disso, a complexidade desta atividade reside no fato de que os FA são de campos semânticos diferentes.

Por exemplo, a palavra *seta* em português deve estar na categoria “objetos”, enquanto *seta* em espanhol estaria na categoria “alimentos de cozinha” por se tratar de um *cogumelo*.

O penúltimo exercício é constituído de 18 frases soltas com uma palavra sublinhada em cada que deveria ser substituída por uma palavra (ou por um conjunto de palavras) com uma semântica próxima dentro do contexto da frase. Todas as palavras sublinhadas são falsos amigos parciais. A seguir veremos o exemplo da palavra *chulé* em português, que se trata de um FA, pois em espanhol *chule* significa moeda de 5 *pesetas*:

3- Substitua a palavra sublinhada por outra ou outras com o mesmo significado (10 min.)
--

B) O quarto do meu filho cheira a <u>chulé</u> . [Resposta:] mau cheiro

Quadro 54: exercício de substituição de palavras. Dados retirados de Guedes (2017, p. 68). Fonte: produção da autora

¹⁵¹ Vide a seção de disponibilidade lexical para verificar como o campo semântica também é um contexto.

A última atividade de Guedes (2017) envolve a utilização de um sketch humorístico do mesmo programa mencionado em Silva (2016): o “Estado de Graça”. No entanto, a atividade proposta aqui foge do imagético e se foca mais na expressão oral. Primeiramente, os alunos tiveram que identificar os FA, explicar as suas definições e identificar quais palavras foram entendidas equivocadamente. Depois os FA foram organizados em uma tabela para a posterior elaboração de um breve monólogo com os FA para ver se os alunos podiam identificá-los. O tempo de preparação foi de apenas 5 minutos para que os alunos escrevessem somente conceitos-chave, pois a leitura não era permitida.

Para finalizar, acreditamos que todas as atividades propostas recompiladas para o ensino dos heterossemânticos no âmbito de línguas próximas como o português e o espanhol são válidas, uma vez que todas estas são contextualizadas (seja em imagens, textos orais/escritos ou em campos semânticos). Além disso, essas atividades são muito variadas (ao trabalharem com todas as quatro habilidades) e muito interessantes ao trabalharem com a capacidade multissensorial proposta por Odisho (2007, apud ALMEIDA, 2013, p. 61) e Molina (2004, apud ALMEIDA, 2013, p. 61) no caso específico de atividades de associação entre imagem e palavra, uma vez que os alunos aprendem de maneira diversa (uns são mais visuais, outros mais auditivos, etc.).

A questão do dicionário, tema deste trabalho acadêmico, também apareceu com a sua devida importância e o componente lúdico¹⁵² igualmente se faz presente nessas propostas, pois “o jogo e a aprendizagem têm em comum vários aspectos: o afã da superação, a prática e o treinamento que conduzem ao aumento das habilidades e capacidades; a posta em prática de estratégias que conduzem ao êxito e ajudam a superar dificuldades” (SÁNCHEZ BENÍTEZ, 2010, p. 23).

2.2.2. O ensino dos cognatos

No primeiro capítulo deste trabalho, na parte teórica sobre os cognatos vimos o fato desta categoria não ter tido o devido foco na sala de aula por conta de uma concepção de “sobrecarga cognitiva”. Isto é, se acreditam que o ensino de unidades linguísticas com formas e semânticas similares interlinguísticas sobrecarrega o cérebro do aluno, se o seu léxico mental vai estar com demasiado conteúdo, o melhor seria focar-se no ensino de

¹⁵² Vide Pinto (2002) para mais propostas de jogos no processo de aprendizagem de PLE.

outras unidades, seja de não-cognatos, seja de heterossemânticos, por exemplo. No entanto, Ringbom (2007) apresenta um argumento contrário a um conceito de “sobrecarga cognitiva” ao afirmar que a aprendizagem dos cognatos não supõe um esforço, e sim uma simples observação em uma palavra facilmente armazenável.

Segundo Ringbom (2007), se a semelhança formal e semântica de palavras em L1 e na língua alvo existe, o aprendiz não precisa fazer um esforço para estocá-la no seu léxico mental, mas somente fazer uma nota mental de que ‘esta palavra em uma forma similar funciona na L2 também’¹⁵³ (OTWINOWSKA, 2016, p. 192, tradução nossa).

Transpassando as barreiras de uma desconsideração relacionada ao ensino dos cognatos, constata-se a importância do ensino desta categoria como um fator de aceleração no processo de aprendizagem do vocabulário, em outras palavras, “o vocabulário cognato, o qual existe não somente em línguas tipologicamente próximas [...] pode ser importante para a aceleração da aquisição de língua porque pode rapidamente melhorar o conhecimento do vocabulário da língua de um estudante” (OTWINOWSKA, 2016, p. 178, tradução nossa).

Conseqüentemente, surgem estudos sobre as vantagens em se ensinar os cognatos, tais como Comesana Soares e Lima (2010), Nagy et al. (1993), Jimenez et al. (1996), Hammer e Madeleine (1978, 1993), Garcia (1996), Dijkstra et al. (1999), Lemhofer e Dijkstra (2004) e Schwartz et al. (2007)¹⁵⁴.

Ao tratarmos nesta seção especificamente do ensino dos cognatos, traremos o exposto por Anthony (1952), que já no início do seu breve trabalho aborda a problemática da pluralidade de sentidos e a falta de uma correspondência semântica absoluta de uma palavra dita cognata em uma relação interlinguística, algo visto no nosso primeiro capítulo e que aparecerá no terceiro princípio de um ensino adequado dos cognatos. Segundo o autor:

se uma palavra inglesa tem, por exemplo, dez significados e uma palavra espanhola equivalente também tem dez significados, é extremamente improvável que todos os significados coincidam de maneira exata. Alguns pares de

¹⁵³ Aqui adicionaríamos que esta forma similar funciona na L2 também em um contexto linguístico particular, dada a polissemia da UL já abordada neste trabalho.

¹⁵⁴ Vide Solak e Cakir, 2012, p. 431-432 para um resumo de cada trabalho.

palavras coincidem em poucos sentidos, variando em muitos – alguns coincidem muito, variando pouco. Há também o fator de frequência de um significado a ser considerado (ANTHONY, 1952, p. 80, tradução nossa).

A seguir apresentamos os princípios que, segundo Anthony (1952), devem ser levados em consideração quando ensinamos os cognatos:

1. A apresentação de informação histórica deveria ser minimizada. A história da língua, mesmo que seja um objeto válido de pesquisa, não é parte da tarefa do professor cujo objetivo é uma compreensão áudio-oral da língua do cotidiano.
2. Os cognatos deveriam ser apresentados, não como itens, mas em padrões de correspondência entre a língua nativa e a língua a ser aprendida.
3. Um certo cuidado deve ser tomado para que os cognatos que têm uma correspondência suficiente no significado sejam escolhidos, exemplos com os quais os alunos teriam menos dificuldades.
4. Alguma forma de prática deveria ser instituída (ANTHONY, 1952, p. 82, tradução nossa).

Com relação ao primeiro item, vemos que este entre em concordância com o exposto por Rebouças (2019) na seção dos heterossemânticos do nosso primeiro capítulo, pois o autor declara que no ensino de línguas a parte etimológica que nos indica de modo detalhado se estamos diante de um falso cognato, heterossemântico ou de um caso de homonímia não é relevante quando nos centramos na língua desde um ponto de vista sincrônico. Enfim, o importante no caso dos cognatos, em uma perspectiva contrastiva, é a seleção de um contexto em que apareçam palavras com uma forma e significado similares de um modo interlinguístico.

O item 2 também nos parece pertinente. No entanto, em vez de partirmos de um princípio de apresentação por parte do professor, somos partidários de um ensino mais reflexivo, o que conduz os alunos a concluírem por si mesmos certos padrões na língua, uma vez que “é um fato que quando somos nós sozinhos que descobrimos o significado de uma unidade lexical, temos a tendência de lembrá-lo melhor do que quando a temos de bandeja” (MORENO BANDERA, 2013, p. 42, tradução nossa).

Apesar dessa citação se focar na parte semântica, sabemos que um ensino crítico-reflexivo também se aplica a uma melhor compreensão de questões estruturais e formais.

Como exemplo de um ensino/aprendizagem dos cognatos em padrões, Anthony (1952, p. 81) apresenta duas sistematizações¹⁵⁵ entre o espanhol e o inglês, as quais facilmente adaptamos à relação espanhol-português.

A. Espanhol *-ción* é frequentemente equivalente ao português *-ção*.

Comunicación - comunicação

Civilización - civilização

B. Espanhol *-dad* é frequentemente equivalente ao português *-dade*.

Variedad – variedade

Comunidad – comunidade

O terceiro item já foi comentado previamente no que diz respeito a uma seleção lexical cuidadosa com o seu devido contexto por conta da polissemia da unidade lexical. O último item também nos parece essencial, apesar de não termos tido acesso a uma variedade de atividades didáticas específicas ao ensino dos cognatos, principalmente no que tange a relação português-espanhol.

Tal escassez de materiais não nos surpreende, justamente devido ao fato de sabermos que se a categoria dos heterossemânticos que é infinitamente mais estudada no par de línguas deste presente trabalho não se vê refletida em uma abundância de atividades referentes ao tema (como visto nessa seção sobre o ensino dos heterossemânticos), vemos essa falta de propostas didáticas no ensino dos cognatos como uma consequência lógica.

Portanto, inspirados no trabalho de Kamali (2015) sobre o estudo do ensino dos cognatos não idênticos no aspecto formal na relação persa-ínglês, no qual vemos um trabalho de compreensão leitora, selecionamos um trecho de um conto e elaboramos três questões que ilustram o trabalho que pode ser feito com os cognatos na relação português-espanhol.

¹⁵⁵ O autor menciona a obra “Glossary of Related Spanish-English Words” da Universidade de Alabama, número 5, julio de 1949, 68 pp. de Marshall E. Nunn and Herbert A. Infelizmente não tivemos acesso a essa obra para verificar as sistematizações dos cognatos que poderiam ser aproveitadas na relação português-espanhol.

O rio das Quatro Luzes

O coração é como a árvore – onde quiser volta a nascer. ADAPTAÇÃO DE UM PROVÉRBIO MOÇAMBICANO

Vendo passar o cortejo fúnebre, o menino falou: – Mãe: eu também quero ir em caixa daquelas. A alma da mãe, na mão do miúdo, estremeceu. O menino sentiu esse arrepio, como descarga da alma na corrente do corpo. A mãe puxou-o pelo braço, em repreensão. – Não fale nunca mais isso. Um esticão enfatizava cada palavra. – Porquê, mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele falecido. – Viu? fã está falar outra vez? Ele sentiu a angústia em sua mãe já vertida em lágrima. Calou-se, guardado em si. Ainda olhou o desfile com inveja. Ter alguém assim que chore por nós [...].

1) Qual palavra no trecho do conto se refere a uma parte do corpo:

- A) caixa
- B) braço**
- C) miúdo
- D) esticão

2) O que o autor quer dizer com “cortejo fúnebre”?

- A) há um conjunto de pessoas que vai alegremente de uma igreja a um cemitério.
- B) há um conjunto de pessoas que canta em um funeral.
- C) há um conjunto de pessoas que vai tristemente de uma igreja a um cemitério.**
- D) há um conjunto de pessoas que faz um discurso em um funeral.

3) Qual palavra no trecho do conto se refere a um sentimento:

- A) arrepio
- B) descarga
- C) corrente
- D) angústia**

Quadro 55: trecho retirado do conto “O rio das quatro luzes” de Mia Couto (2004) mais atividades. Fonte: produção da autora

Escolhemos um trecho de um conto de Mia Couto da obra “O fio das missangas” de 2004 por alguns fatores. Primeiro, pela importância deste autor moçambicano no mundo da literatura¹⁵⁶ lusófona. Em segundo lugar, acreditamos no potencial de se

¹⁵⁶ Vide Ramón (2022) sobre a importância de se trabalhar com o texto literário no ensino de PLE.

trabalhar com textos autênticos, principalmente no gênero conto, que supõe uma extensão mais reduzida, permitindo um trabalho que pode ser iniciado já no nível A1. Além disso, o texto literário nos leva para além do linguístico ao estarmos em contato com questões culturais, sociais e históricas presentes na obra, o que torna o ensino/aprendizagem de línguas muito mais enriquecedor.

Por último, também acreditamos no valor do acesso gratuito à cultura e este livro na sua versão pdf se encontra disponível gratuitamente na internet. Dessa forma, depois da proposta de tal atividade, todos os alunos interessados poderão seguir com a sua aprendizagem de maneira autônoma com a leitura dos contos na íntegra.

Com relação à parte linguística e ao seguir o 2º princípio de Anthony (1952) sobre um ensino dos cognatos dentro de certos padrões, acreditamos que o professor possa seguir nessa atividade em uma variedade de contos (ou trechos de contos) que conduzam os alunos a percepções de que nos cognatos na relação português-espanhol geralmente o “ç” é ortograficamente substituído por “z” (como em *braço/brazo*), por exemplo.

Conseqüentemente, dessa sistematização de padrões formais que parte de uma contextualização autêntica, os alunos poderiam também fazer glossários não muito extensos de cognatos onde poderão igualmente colocar dados sobre o título da obra (e se for o caso a página e linha) para uma posterior consulta do contexto, como no exemplo a seguir:

Contexto	Palavra em PT	Palavra em ESP	Padrão
Conto “O rio das quatro luzes” de Mia Couto (2004)	Braço	Brazo	Ç por Z

Quadro 56: modelo de glossário para cognatos não-idênticos com o seu padrão. Fonte: produção da autora

2.2.3. O ensino das unidades fraseológicas

O termo fraseodidática, que se refere à “didática da fraseologia de uma língua, mas também [à] didática de uma língua através da sua fraseologia” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 76 apud SZYNDLER, 2015, p. 201, tradução nossa) foi utilizado pela primeira vez por Kühn (1987) no âmbito germânico (*Phraseodidaktik*), posteriormente sendo consolidado por Lüger (1997) e Ettinger (1998).

No nosso primeiro capítulo trouxemos as questões formais relacionadas à fraseologia, além de enfatizarmos o fato de que este âmbito potencializa o componente

cultural¹⁵⁷ presente no âmbito linguístico. Neste segundo capítulo, seguindo a nossa proposta de cunho aplicado, nos focaremos em outras problemáticas, a começar pela escassez de materiais¹⁵⁸ sobre o tema no ensino de ELE (PENADÉS, 1999; MORENO PEREIRO, 2007 apud SOLANO RODRÍGUEZ, 2012, p. 177), algo que se estende também ao ensino de português como língua estrangeira¹⁵⁹ (OLIVEIRA DA SILVA, 2013, p. 117).

E para lidar com essa falta de materiais sobre o tema, Solano Rodríguez (2012, p. 178) nos traz a alternativa de utilizarmos os recursos digitais que representam um corpus variado, seja de novas edições digitais, seja de edições antigas digitalizadas. Assim escapamos da dificuldade de encontrar certas versões impressas.

A autora também menciona a ferramenta de busca nos textos digitais, algo que facilita imensamente a localização de unidades fraseológicas em textos autênticos. Conseqüentemente, os professores podem trabalhar de modo contextualizado com as expressões idiomáticas nos diferentes níveis, dada a grande quantidade de textos digitais autênticos de outros gêneros textuais que vão além do texto literário e que nos permitem visualizar a língua em uso.

No campo do ensino e aprendizagem de LE, mesmo que os recursos literários sejam válidos e fonte de conteúdos fraseológicos contextualizados, não devemos perder de vista que as línguas são elementos mutáveis e, neste sentido, o realmente interessante é que a internet¹⁶⁰ é [...] um elemento potencialmente mediador entre as línguas em uso e a sala de aula (SOLANO RODRÍGUEZ, 2012, p. 178, tradução nossa).

Se acabamos de mencionar a ferramenta de busca nos textos digitais como uma alternativa de seleção de materiais por parte do professor para se trabalhar com uma

¹⁵⁷ Vide “The Fifth Skill in Language Learning: Culture” de Altun (2019) para a questão de um ensino que deve ir além das quatro habilidades (compreensão e produção oral e escrita). Dada à imbricação entre língua e cultura, a quinta competência é a cultural, sem a qual a aprendizagem de uma língua estrangeira não se faz jamais de modo completo.

¹⁵⁸ No caso específico do PLE, da variedade europeia e do ensino das unidades fraseológicas, mencionamos os livros de Rente (2013), Leonel Melo (2020) e Mendes Silva (2000).

¹⁵⁹ A autora analisou os seguintes materiais didáticos para verificar a ausência do tratamento das unidades fraseológicas: “Português para estrangeiros” de Mercedes Marchant, “Tudo bem - português do Brasil” de Raquel Ramalhete e “Falando, lendo e escrevendo português - um curso para estrangeiros” de Emma Eberlein e Samira A. Iunes.

¹⁶⁰ Vide Oliveira Dias (2020) para mais informações sobre o ensino do léxico em PLE e as TIC.

categoria específica (nesse caso as unidades fraseológicas), Ettinger (2008, p. 109-110) menciona o buscador do Google como uma ferramenta que promove um aprendizado autônomo e contextualizado também das unidades fraseológicas por parte dos alunos. No entanto, para que essa ferramenta possa ser utilizada em toda a sua potencialidade, faz-se essencial a mediação e a orientação do professor, pois:

Dispor das TIC nas salas de aula não garante um ensino de mais qualidade, e poder dispor de um computador para cada aluno na aula também não. Como também não o garante a utilização de bons livros ou não utilizar nenhum. Tudo depende do docente, da sua metodologia e das atividades de ensino e aprendizagem que organize (SOLANO RODRÍGUEZ, 2012, p. 182, tradução nossa).

Com efeito, esse ensino que visa uma aprendizagem autônoma não pode ser negligenciado, pois o uso da web é uma realidade inescapável e os discentes devem aprender a selecionar criticamente a informação, o conteúdo que irão transformar em conhecimento. Nas palavras de Solano Rodríguez (2012):

Os alunos já não devem esperar que o professor lhes forneça informação: podem se conectar à internet e encontrar por si mesmos as respostas. De fato, isso é o que já fazem espontaneamente, de modo que mais nos vale contar com isso e orientar inteligentemente as suas buscas porque, ao mesmo tempo, todos devemos contribuir para que aprendam a avaliar de forma crítica os conteúdos disponíveis na web (SOLANO RODRÍGUEZ, 2012, p. 182, tradução nossa).

Se nesta seção trouxemos a proposta de produção de um minidicionário de FA feito pelos alunos no caso dos heterossemânticos e de um glossário para a organização contextualizada dos padrões estruturais dos cognatos, nos parece interessante trazer a proposta de elaboração também por parte dos alunos de um dicionário fraseológico personalizado com o auxílio das TIC, algo que seguiria o seguinte procedimento:

Para a sua elaboração, os aprendizes abrirão um ficheiro, tradicional ou virtual, onde cada nova unidade fraseológica será objeto de uma seção, encabeçado pelo lema da unidade fraseológica, isto é, a forma com a que poderia constituir uma entrada em um dicionário, a sua transcrição fonética, a indicação do seu âmbito e frequência de uso [...]. À

medida que progrida na aprendizagem, o aprendiz irá completando a seção com exemplos recolhidos em documentos autênticos que contenham a unidade fraseológica. Finalmente, se resenhará as equivalências lexicais ou fraseológicas na língua materna. Pouco a pouco, guiado pelo docente, e à medida que avance na sua aprendizagem, o aprendiz irá completando o seu dicionário que terá uma dupla utilidade, como ferramenta de reforço da aprendizagem e como instrumento de autoavaliação (SOLANO RODRÍGUEZ, 2007, p. 218 apud SOLANO RODRÍGUEZ, 2012, p. 181, tradução nossa).

Até o momento nos focamos em um ensino das unidades fraseológicas que perpassa o uso das TIC. A seguir traremos questões que se referem à fraseodidática de um modo mais amplo.

Ao refletirmos sobre o ensino das categorias vistas anteriormente (a dos heterossemânticos e a dos cognatos), vimos que esse ensino se pauta obrigatoriamente na análise contrastiva de dois idiomas. Isto é, fora de uma concepção linguística dual, não podemos conceber tais categorias, conseqüentemente vemos que esse ensino é específico do âmbito das línguas estrangeiras.

O mesmo não ocorre com as unidades fraseológicas. Portanto, estamos de acordo com o exposto por Solano Rodríguez (2012, p. 177, pautada em SOLANO RODRÍGUEZ, 2007) que prevê o despertar da consciência fraseológica da língua materna do aluno¹⁶¹.

Após a conscientização da existência das unidades fraseológicas na LM do aluno, cabe ao professor o ensino do reconhecimento e da sistematização da linguagem idiomática em uma língua estrangeira, uma vez que o falante tem um conhecimento intuitivo, que essa linguagem se encontra “fixada e, em certo modo, automatizada” (MENDÍVIL GIRÓ, 1999, p. 21 apud MUÑOZ-BASOLS, 2016, p. 449, tradução nossa) na sua língua materna.

O trabalho de reconhecimento se trata de um procedimento complexo, pois supõe a delimitação correta (onde começa e onde termina) da linguagem idiomática em um contexto. Além disso, o aluno também deve compreender a sua semântica, o seu uso e armazenar essa informação para posteriormente utilizá-la adequadamente em um momento de interação.

¹⁶¹ A autora propõe esse despertar da consciência através de pesquisas guiadas na internet. No entanto, acreditamos na importância de se partir do conhecimento que o aluno já possui da linguagem idiomática da sua língua materna como um passo inicial em uma fase de conceitualização, o que facilitará posteriormente a análise contrastiva. Vemos esse procedimento como algo independente do auxílio da internet.

No início dessa subseção abordamos somente a problemática da escassez de materiais relacionados ao ensino das unidades fraseológicas. Dada a complexidade do tema, a seguir traremos as cinco dificuldades neste processo de ensino/aprendizagem expostas por Muñoz-Basols (2016):

- a) Desconhecimento dos parâmetros linguísticos e, portanto, da configuração morfossintática da expressão em questão.
- b) Incapacidade de interpretar o valor figurado ou metafórico da expressão e, por extensão, dos seus valores semânticos e pragmáticos reais.
- c) Desconhecimento dos parâmetros culturais sobre os quais operam muitas dessas expressões.
- d) Dificuldade na hora de calibrar as três variáveis principais que podem possuir uma expressão concreta: frequência de uso, noção de registro e variação diatópica ou geográfica.
- e) Como consequência das anteriores, um maior esforço cognoscitivo para armazenar esse tipo de expressões na memória a curto e a longo prazo (MUÑOZ-BASOLS, 2016, p. 450).

O ponto (a) se refere à questão do reconhecimento das características formais das unidades fraseológicas (UF) e o ponto (b) ao seu significado, algo já mencionado anteriormente. Já o ponto (c) trata do componente cultural que é explicitado no âmbito fraseológico e uma explicação mais aprofundada das UF desde um ponto de vista sócio-histórico-cultural é essencial para dar conta do ponto (b) que se relaciona com a parte semântica.

Por último, o ponto (d) articula três questões que também devem ser ponderadas na fraseodidática. A primeira, a frequência de uso, está conectada a três fatores: 1) a uma questão de economia linguística que faz com que o falante escolha uma expressão mais curta do que uma mais longa; 2) a uma questão geracional, isto é, algumas expressões são utilizadas por jovens, outras por idosos e 3) a uma simples questão de preferência pessoal.

A segunda questão, a de registro, faz referência ao tratamento formal e informal. Há muitas expressões informais e coloquiais que vêm da oralidade, dos provérbios que representam a sabedoria popular. Mas também há as expressões formais que se relacionam com um conteúdo histórico, filosófico, literário ou bíblico.

Por último, a variedade diatópica pede por uma verificação da unidade fraseológica em questão para constatar se esta é representativa de um idioma ou apenas de uma pequena comunidade de fala.

Além de abordar as dificuldades relacionadas ao ensino dessa categoria, Muñoz-Basols (2016, p. 451-452) também elabora pautas para a integração da linguagem

idiomática no plano curricular e na prática docente. A seguir apresentamos uma síntese dessas pautas com algumas adições nossas relacionadas ao português do Brasil:

1. Trazer a importância da linguagem idiomática a partir do nível A1 (pois vemos a presença desta categoria mais em níveis avançados). Apresentar o seu caráter do cotidiano através de situações comunicativas mais básicas (fórmulas rotineiras) até sequências mais complexas (provérbios).
2. Explicitar que o reconhecimento da linguagem idiomática significa obter um maior nível linguístico (o mais próximo de um nativo) e um acesso à cultura de um país.
3. Usar um foco contrastivo que garanta o ensino do componente sociolinguístico e morfossintático. Ex.: *ser pan comido* no espanhol e *ser mamão com açúcar* no português do Brasil.
4. Partir da etimologia de algumas expressões para explicitar a relação entre a linguagem idiomática e o seu caráter histórico e cultural.
5. Ensinar a lógica de expressões recuperáveis, aquelas que podemos compreender ao ouvi-las pela primeira vez como *temblar como um flan*. E que também há as expressões não recuperáveis que exigem um conhecimento cultural, como *ir de punta en blanco*.
6. Sistematizar a aprendizagem da linguagem idiomática em campos léxicos, ou seja, desde uma perspectiva temática ou nocional. Por exemplo, na categoria temática de línguas e culturas em espanhol temos *hablar en chino* (no português do Brasil temos uma semelhança morfossintática e semântica em *falar chinês*). Ou na categoria nocional (que se refere às funções da língua) de admiração, por exemplo, na qual em espanhol temos *quitarse el sombrero* (no português do Brasil temos uma semelhança morfossintática e semântica com a expressão *tirar o chapéu*).
7. Estimular o desenvolvimento de estratégias para o armazenamento correto de estruturas completas.
8. Associar as expressões idiomáticas com imagens ou situações comunicativas concretas.
9. Usar textos autênticos de vários gêneros textuais para o ensino da linguagem idiomática em contexto.

10. Fomentar a aprendizagem autônoma do aluno ao mostrar as ferramentas utilizadas para a verificação do uso da linguagem idiomática na oralidade e na escrita, tais como livros especializados, dicionários combinatórios, corpus linguísticos e bases de dados. No caso específico do português, o autor menciona o CORAL-ROM (2005) que é um corpus de fala espontânea em italiano, francês, espanhol e português.

Ao seguirmos com a nossa proposta de apresentação de atividades que preveem o tratamento das categorias mencionadas nesta seção 2.2., exporemos algumas ideias de exercícios relacionadas às unidades fraseológicas segundo Penadés Martínez (1999, p. 36-39), para posteriormente traçarmos certos comentários relacionados com as pautas do ensino da linguagem idiomática trazidas por Muñoz-Basols (2016).

- a) Definir uma UF em um texto pequeno com um exercício associativo de duas colunas, uma com UF, a outra com definições.
- b) Buscar na LM uma UF com uma correspondência semântica com a língua de aprendizagem por meio de uma análise contrastiva.
- c) Reescrever um texto com UF ao substituí-las pelo seu significado.
- d) Completar os espaços em branco de um texto com UF.
- e) Desenhar ou encenar a semântica de uma UF.
- f) Fazer uma redação ao utilizar uma certa quantidade de UF aprendidas previamente.
- g) Completar orações com UF de um quadro.

A proposta de atividade (a) não está relacionada com nenhuma pauta. No entanto, é uma atividade que lida com as duas primeiras dificuldades da fraseodidática expostas por Muñoz-Basols (2016) e que estão vinculadas com o reconhecimento dos aspectos formais e da compreensão do aspecto semântico das UF.

Já a atividade (b), que se utiliza da análise contrastiva, pode articular as pautas nº2 no sentido de que, ao levar os alunos a refletirem na estreita relação de uma UF na sua LM e a sua cultura, conseqüentemente se verá que o mesmo ocorre com a UF na LE e a cultura do outro. Igualmente, essa atividade pode articular a pauta nº 3 que utiliza justamente o termo “foco contrastivo” mais centrado no sociolinguístico e morfossintático e a pauta nº 4, pois para uma argumentação de semelhança semântica

interlinguística, muitas vezes é necessária essa explicação histórica e cultural mais profunda.

Concernente às pautas nº 5, nº 6 e nº 7 de Muñoz-Basols (2016), que se referem ao ensino da lógica de expressões recuperáveis e não recuperáveis, à sistematização da aprendizagem das UF em campos léxicos e ao estímulo do desenvolvimento de estratégias para o armazenamento das estruturas, acreditamos que essas questões podem ser desenvolvidas no momento da correção das atividades contextualizadas (c), (d) e (g) de reescrita de texto com UF por meio da substituição do seu significado e de completação de textos ou sentenças com UF.

Por último, depois que estas pautas forem bem trabalhadas, os alunos estarão preparados para a atividade (f) de produção escrita. Com relação à atividade (e) de desenho e dramatização, vemos uma conexão com a pauta nº 8 pela proposta de associação de imagens e com a pauta nº 1, pois a atividade de dramatização pode igualmente ser feita no nível A1 com situações comunicativas rotineiras mais básicas.

As pautas nº 9 e nº 10 que se referem ao uso de textos autênticos e ao desenvolvimento da aprendizagem autônoma, por sua vez dialogam com a menção da utilização da ferramenta de busca nos textos digitais para uma seleção de material autêntico e com a elaboração de um dicionário fraseológico feito pelos alunos para uma aprendizagem autônoma em Solano Rodríguez (2012).

Para finalizar, a seguir trazemos um exemplo de atividade contextualizada de UF de González et al. (1988 apud PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 25). Esta obra voltada ao ensino de espanhol como língua estrangeira se trata de um catálogo com 1.226 exercícios divididos em duas partes. E é desta primeira parte constituída de 624 exercícios diversos que Penadés Martínez (1999) selecionou o exemplo que adaptamos ao português do Brasil. Pudemos manter a contextualização deste breve texto da atividade ao fazer uma simples tradução, modificando apenas as opções de resposta.

Carmen era muito reservada nos seus problemas familiares, mas naquela tarde devia se sentir tão atormentada que _____ que tinha vontade de se separar do seu marido.

- a) falou como um livro.
- b) falou de barriga cheia.
- c) **falou sem rodeios.**
- d) falou difícil.

Quadro 57: exercício contextualizado de UF adaptado ao português de Penadés Martínez (1999, p. 25)

Este exemplo de exercício nos pareceu muito interessante, pois dada a escassez de materiais sobre as UF e ainda mais no ensino de português como língua estrangeira,

além de juntarmos a realidade de uma possível falta de tempo de elaboração de materiais didáticos por parte dos docentes, talvez uma alternativa factível fosse o uso de um material como o citado do espanhol e a sua adaptação ao idioma de ensino, como o fizemos.

2.2.4. O ensino das variedades diatópicas

No caso do espanhol como língua estrangeira, Contreras Izquierdo (2013, p. 252) menciona a impossibilidade de se ensinar todas as variedades em profundidade. Portanto, a alternativa apresentada é a de um foco no ensino de um léxico comum em meio a toda essa diversidade.

Como visto na seção 1.5 do nosso primeiro capítulo, no momento atual é impossível traçarmos um vocabulário comum do mundo lusófono, pois isso suporia a análise de trabalhos dos nove países cuja língua oficial é o português e infelizmente os continentes africano e asiático se encontram bastante negligenciados.

E mesmo se o estudo das variedades do português fosse uma realidade, como o é no caso do espanhol, a impossibilidade do ensino das variedades na sua completude se deve ao fato de que uma aula de língua estrangeira não é uma aula de dialetologia. Conseqüentemente, o professor deve selecionar o vocabulário adequado dessa variação diatópica para uma sensibilização da diversidade que vai ampliar o reconhecimento e compreensão (o foco não deveria necessariamente ser a produção) por parte dos alunos de discursos vários, o que significa um desenvolvimento da sua competência sociolinguística. Nas palavras do autor:

Non debemos esquecer que ‘o estudo das distintas variedades linguísticas contribui para o desenvolvimento da competência sociolinguística do aprendiz. Dominar uma língua não consiste somente em conhecer o seu sistema abstrato, mas também as distintas realizações deste sistema em cada circunstância concreta de uso. Para chegar a disfrutar de um nível culto da língua espanhola se requer, pois, conhecer as suas distintas variedades linguísticas, tanto diafásicas como diatópicas, que fazem dela uma língua de grande cultura’ (*Diccionario de términos clave de ELE, s.v. variación*). Do mesmo modo, tanto o MCERL (seção 5.2.2.5 dialeto e sotaque), como o PCIC (vol. I norma linguística e variedades do espanhol) levam em consideração o conhecimento dessas variedades

(CONTRERAS IZQUIERDO, 2013, p. 251 em nota de rodapé, tradução nossa).

Ao pensarmos igualmente em um aprendizado mais autônomo por parte do aluno, essa exposição à diversidade pode levar o discente a buscar na internet materiais (vídeos, música) relacionados com a variedade com a qual se sentiu mais identificado, podendo também resultar na busca de uma experiência de imersão.

Ainda que a língua espanhola conte com bancos de dados relacionados com a diversidade diatópica, como o *Varilex* ou o *Catálogo de voces hispánicas* do Centro Virtual Cervantes, esse material infelizmente não se vê refletido no ensino de ELE, pois segundo López Fernández (2015) “pode-se comprovar que este aspecto tem muito pouca consideração neste âmbito educativo, reduzindo-se ao tratamento de elementos culturais. No entanto, fatores chave como o léxico e a pragmática dialetal quase não são introduzidos nas aulas” (p. 63, tradução nossa).

Seguindo com a proposta própria desta seção 2.2., que é a de trazer uma complementação didática às questões tratadas no primeiro capítulo e diante da impossibilidade de ensinarmos a variedade do mundo lusófono por falta de materiais, a seguir apresentaremos uma proposta de projeto relacionado com essa coleta de dados para finalmente expormos modelos e atividades do ensino da variedade do espanhol que podem facilmente ser adaptadas ao ensino do português quando houver corpora suficientes.

De acordo com Castillo Carballo e García Platero (2017) os corpora orais são muito valiosos para o ensino da variedade lexical, posto que “as produções orais se convertem em um referente de grande utilidade na aquisição da L2, porque dificilmente as variedades lexicais de caráter diatópico se apresentam totalmente isoladas (p. 185, tradução nossa)”.

Conseqüentemente a nossa sugestão seria a criação de um banco de dados pautado na oralidade dos nove países lusófonos com um acesso aberto, com a disponibilização dos áudios das entrevistas e das suas correspondentes transcrições. Uma vez que haja uma quantidade razoável de materiais para a seleção do vocabulário a ser ensinado na sua variedade diatópica, sugerimos a adoção do modelo proposto por López Fernández (2015), que surge da mistura dos modelos de Andión (2008)¹⁶² e o de Bravo García (2004). Ao lado deste, propomos uma adaptação ao ensino de português.

¹⁶² Este modelo aparece na nossa seção 1.5.



Quadro 58: modelo de ensino da variedade diatópica do espanhol (LÓPEZ FERNÁNDEZ 2015, p. 56) e uma adaptação ao ensino da variedade diatópica do português. Fonte: produção da autora

López Fernández (2015) traz os seguintes fatores que devem ser levados em consideração no momento de elaboração de um modelo de ensino: 1) os alunos, 2) o entorno, 3) a instituição de ensino, 4) os docentes e 5) o processo de ensino/aprendizagem.

Com relação ao primeiro fator, devemos considerar os interesses, o nível de proficiência e o nível de motivação dos alunos. Mesmo que haja discentes que queiram aprender somente uma variedade, nós como professores devemos garantir o ensino da variedade lexical para o desenvolvimento da sua competência sociolinguística.

Outro fator positivo relacionado ao ensino da variedade diatópica é o resultado do estudo de Beaven e Garrido (2000, p. 183) que mostra que a maioria dos alunos prefere o ensino da diversidade do espanhol.

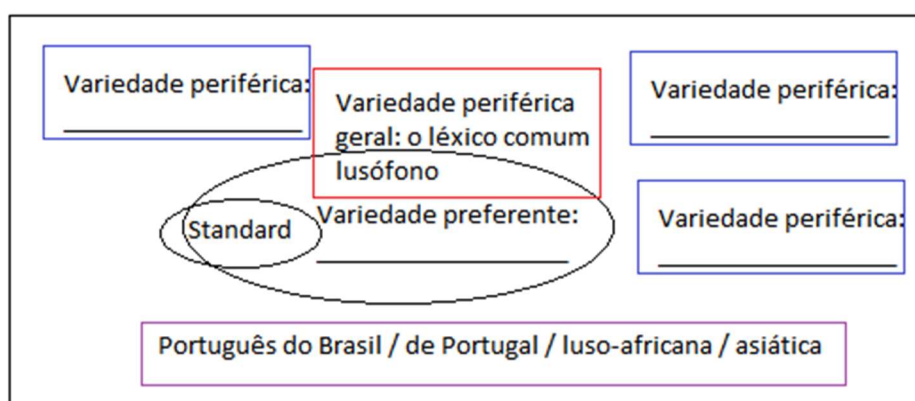
Sobre o entorno de ensino que tem relação com um contexto de imersão (homoglósico) ou não (heteroglósico), isso irá influenciar na variedade preferente, que é a variedade que receberá um maior foco. No caso de um entorno homoglósico, a variedade preferente será a do local, ao passo que o de um heteroglósico, a preferência será dada à variedade de um país fronteiriço à região da instituição. Sem embargo, em ambos os casos, isso não exclui o ensino de outras variedades que são as periféricas em um plano secundário.

Com respeito à instituição de ensino, vemos este fator como um tanto delicado, pois os professores devem seguir as diretrizes de onde trabalham e muitos lugares não têm a visão da variedade cultural (e por extensão lexical) como um bem social.

Por último, há o papel do professor de utilizar a sua variedade por questões de identidade e para não fornecer “mostras de língua artificiais” (LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2015, p. 41, tradução nossa). Por tanto, a variedade preferente deve ser a do professor que deverá apresentar igualmente outras variedades através de outros materiais com o intuito de “criar falantes reais, adequados, adaptáveis e plurais” (BRAVO GARCÍA, 2004, p. 197).

Conseqüentemente, a adaptação que expomos do modelo ao ensino do português foi pensado em um contexto da América Latina com um professor brasileiro, por isso o PB seria a variedade preferente. Logo, devemos pensar neste modelo com a sua devida flexibilidade entre o preferente e o periférico.

Além disso, agrupamos a variedade do português em continentes seguindo a lógica da proposta do espanhol que foi a de uma divisão em zonas dialetais. No entanto, quando houver um banco de dados da variedade do português acessível a todos os professores da área, esta divisão deverá ser revisitada, podendo se ampliar nessa ramificação. A seguir veremos o modelo inicial do ensino da variedade da lusofonia que deve ser lacunar, posto que as variedades devem se localizar segundo os fatores relacionados ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.



Quadro 59: modelo lacunar do ensino da variedade diatópica do português. Fonte: produção da autora

Como visto no nosso primeiro capítulo, os tópicos estandar, variedade preferente e a variedade periférica são partes do modelo de Andi3n (2008), sendo o t3pico do “léxico comum” o 3nico pertencente ao modelo de Bravo Garc3a (2004).

Ao voltarmos ao modelo proposto por López Fernández (2015), sobre o 5º fato referente ao processo de ensino/aprendizagem mencionado anteriormente, a autora sugere que o procedimento a ser seguido em tal modelo parta de uma seção constituída do léxico comum que está presente em todas as unidades didáticas que será o resultado da seleção dos termos relacionados a uma temática específica e que tenha uma certa recorrência nas situações comunicativas.


A autora estima que em um curso específico de vocabulário, 50% deste curso devem ser destinados à apresentação de todas as variedades periféricas e a outra metade à variedade preferente. Esta divisão de tempo nos parece bastante pertinente, pois 50% de um curso destinados a uma única variedade que é a preferente parecem garantir o desenvolvimento da produção escrita e oral do vocabulário de uma determinada região.

Do mesmo modo, como as variedades periféricas representam um maior número, a outra metade do tempo do curso parece ser apropriada para um trabalho de reconhecimento dessas variedades. A seguir veremos duas propostas de atividades adaptadas de López Fernández (2015, p. 57-61) para o ensino da variedade do português, a primeira visa trabalhar com o léxico comum da lusofonia e a segunda com o restante das variedades periféricas.

1. Atividades para tratar da variedade periférica: o léxico comum da lusofonia

- a) Identifique a imagem com a definição e busque o grupo de termos lusófonos aos que faz referência¹⁶³.

¹⁶³ Na atividade em espanhol, López Fernández (2015) menciona a possível consulta ao *Diccionario de americanismos* (2010). Desconhecemos a existência de um dicionário que trate da variedade lexical da lusofonia de um modo tão específico.

Imagem	Definição	Léxico lusófono	País
 164	Primeira refeição do dia. Fonte: dicionário online Infopédia.	-Café da manhã >> -Pequeno-almoço > -Mata-bicho>>>>	Brasil Portugal Moçambique

Quadro 60: exemplo de fragmento de atividade do léxico da lusofonia. Fonte: produção da autora

- b) Busque na base do banco de dados da variedade do léxico do português a distribuição geográfica de cada termo. Agrupe os termos segundo as zonas dialetais. Depois crie um pequeno diálogo que acontece em uma determinada região para a utilização de um vocabulário específico.

2. Atividade para tratar do restante das variedades periféricas:

- a) Veja alguns fragmentos de uma série de filmes de diferentes países lusófonos¹⁶⁵. Selecione ao menos cinco termos que você não entende e os procure no dicionário específico da variedade lusófona. Para finalizar, crie uma frase.

filme	palavra	definição	frase

Quadro 61: registro do léxico de filmes adaptado de López Fernández (2015, p. 60)

Para finalizar, exporemos as ideias de atividades de Molina (2004, p. 805 apud LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2015, p. 53-54, tradução nossa) que podem ser adaptadas ao ensino da variedade lexical diatópica no português. Nestas, percebemos uma variedade interessante que envolve o imagético, um foco no campo semântico, um ensino contextualizado e o uso do dicionário.

- 1) Chuva de ideias, a partir de uma palavra central se adicionam unidades lexicais com as que se relaciona tal vocábulo.
- 2) Correspondências imagem e palavra.

¹⁶⁴ Fonte: <https://bantumen.com/2015/09/21/14-melhores-alimentos-para-o-mata-bicho/>. Acesso em 07/03/2022.

¹⁶⁵ A nossa sugestão de filmes é a seguinte: Angola nos trilhos da independência (2016), Aquarius (2016 – Brasil), Kmêdeus (2020 – Cabo Verde), O espinho da rosa (2013- Guiné-Bissau), Sonhámos um país (2019 - Moçambique), Capitães de Abril (2000 – Portugal) e Mina Kiá (2017 -São Tomé e Príncipe).

- 3) Atividades de classificação e categorização de unidades lexicais. Trabalham-se as associações conceituais ou funcionais. Nesta seção se inclui a elaboração de mapas mentais, descobrir o intruso de uma série de elementos, completar quadros.
- 4) Atividades com cartões.
- 5) Atividades que trabalham as relações associativas pelo significante (composição, derivação e flexão).
- 6) Atividades de relações associativas pelo significado e o sentido, como a aproximação ou um distanciamento semântico.
- 7) Exercícios para completar as lacunas de um texto.
- 8) Produção de histórias breves.
- 9) Atividades de consulta ao dicionário.

2.2.5. O ensino de uma possível flutuação entre as categorias de cognatos e heterossemânticos e a sua relação com o desenvolvimento da competência lexical em L2

Na introdução deste segundo capítulo trouxemos duas questões principais: 1) o que significa conhecer uma palavra? e 2) em que consiste o desenvolvimento do léxico em língua estrangeira?

A primeira questão já foi respondida na própria introdução deste capítulo e agora nos focaremos na segunda indagação ao propor uma reflexão sobre o desenvolvimento do léxico em língua estrangeira. Para tal, exporemos a hipótese de que um ensino de uma possível flutuação entre as categorias de cognatos e heterossemânticos pode contribuir no desenvolvimento da competência léxico(-gramatical) do aluno.

Segundo Morante Vallejo (2005), o “desenvolvimento do léxico é um processo contínuo e simultâneo de compreensão semântica de uma palavra e elaboração das suas relações semânticas com outras unidades lexicais na estrutura complexa do léxico mental” (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 46-47 pautada em HENRIKSEN, 1999, tradução nossa).

Nesta definição, vemos como o contexto aparece de modo implícito, pois dada a importância de se compreender a elaboração das relações semânticas de uma unidade lexical com outras palavras neste processo de desenvolvimento do léxico, não podemos fazê-lo fora de um contexto.

Aos termos consciência deste processo contínuo de compreensão semântica de um item lexical que supõe o desenvolvimento do léxico, no caso de línguas próximas como o português e o espanhol, não podemos deixar de considerar o ensino de certas categorias de palavras específicas. E isto tem a sua razão de ser, pois como já visto no nosso primeiro capítulo de pendor contrastivo, a influência da língua materna tem um papel muito importante no aprendizado de uma língua estrangeira, uma vez que:

O aprendiz de uma L2 não começa o seu processo de aprendizagem desde zero. Como aponta Bogaards (1996), os aprendizes que já aprenderam uma primeira língua têm uma memória semântica a sua disposição na qual todo o conhecimento que adquiriram na sua vida se acumula [...] as unidades lexicais da L2 podem ser entendidas somente através do conhecimento preexistente, isto é, do da língua que se adquiriu em primeiro lugar (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 38).

Por isso não podemos deixar de trabalhar com os cognatos (parassinonímicos), heterossemânticos, as UF e a variedade diatópica. Estas duas últimas se veem envoltas na questão da cognação e da heterossemanticidade, pois vimos na nossa seção sobre a fraseologia que há UF heterossemânticas parciais e que a depender da variedade diatópica do português e do espanhol, um par de palavras pode representar ora um caso de cognação, ora um caso de heterossemanticidade.

Ainda sobre o processo de desenvolvimento do léxico em língua estrangeira, Morante Vallejo (2005, p. 46) traz o modelo de Aitchison (1994), que explica tal desenvolvimento em L1 e que pode ser adaptado à L2. Segundo este modelo, nós aprendemos o significado primeiramente ao reconhecer as formas linguísticas para então fazermos conexões entre estas formas e os seus significados.

Logo, o desenvolvimento do léxico consiste em adicionar esta conexão entre forma e significado ao repertório do aprendiz por meio do processo de etiquetagem e empacotamento. Concomitantemente aos processos anteriores, temos uma reorganização e construção do léxico em redes semânticas.

A seguir expomos um resumo do que supõe cada processo:

Etiquetagem: consiste em uma conexão entre conceito e signo, isto é, significado (de apenas um sentido) e significante.

Empacotamento: trata-se de ampliar os sentidos de uma mesma etiqueta, ou seja, de uma única unidade lexical. Neste processo, Aitchison (1994) menciona a presença das

variedades dialetais, conseqüentemente, consideramos que seria interessante adicionar as variedades diatópicas do português nos quatro continentes neste processo. Igualmente salientamos que o uso do dicionário neste processo nos parece muito útil na questão da expansão das acepções.

Construção de redes: nesta etapa estabelecemos as relações de sentido que uma determinada unidade lexical cria com as outras para a construção das redes semânticas.

Apesar de estarmos diante de três processos distintos, gostaríamos de exemplificar o fato de que tal processo ocorre de modo simultâneo por meio do exemplo da palavra *gato* em PB.

O gato é um dos animais cujos atributos se veneravam no antigo Egito

Ao partirmos de um ensino contextualizado, nos situamos no processo de “construção de redes” no nível linguístico, pois vemos que a unidade lexical em questão *gato*, em interação com as outras palavras, constrói apenas um único sentido dentro da polissemia existente da etiqueta *gato*. Conseqüentemente e concomitantemente estamos em um processo de etiquetagem da forma linguística *gato* (na sua realização fonética e ortográfica) em apenas um significado que se refere a um “animal da família dos felídeos”.

À medida em que fomos avançando no trabalho com a unidade lexical *gato* em diferentes contextos verbais que irão constituir juntamente com a unidade lexical em questão outras acepções da palavra *gato*, como visto em Rebouças (2019, p. 50), estaremos no processo de empacotamento ao estarmos desdobrando toda a polissemia da unidade lexical. Vemos, desta maneira, que o trabalho feito com os vários sentidos de um único item lexical evidencia o modo como estes três processos de Aitchison (1994) ocorrem simultaneamente.

Sabemos que essa construção de redes que propõe Aitchison (1994) no seu modelo é própria do nível cognitivo, assim como os dois outros processos. No entanto, acreditamos que essa construção de redes no nível linguístico que propomos, ao ser mais concreta, nos permite visualizar minimamente a organização da construção de redes semânticas no nível cognitivo.

E isso se deve ao fato de que se tal organização supõe um conjunto de unidades lexicais que compartilham uma semelhança no sentido, dada a polissemia da unidade lexical, devemos ter um exemplo com tal item lexical que represente a construção de

apenas um sentido que será compartilhado por outras unidades lexicais de um mesmo campo semântico.

Para ilustrarmos melhor este nosso posicionamento, nos cabe tratar da metáfora da rede que se refere à organização do léxico mental. De acordo com Morante Vallejo (2005, p. 47), as pesquisas em psicolinguística demonstram que os falantes nativos se lembram das palavras em rede e não de modo individual e isso explica o fato de os falantes utilizarem palavras de um mesmo campo semântico quando se equivocam. Isto é, ao invés de dizer *ontem*, podem se confundir e dizer *amanhã*, pois estes itens lexicais estão conectados semanticamente ao serem advérbios de tempo.

Do mesmo modo, ao se referir a uma peça de roupa, o falante pode fazer um comentário e substituir *cara* por *barata*, uma vez que esses dois adjetivos estão conectados em rede ao terem uma semântica que se refere a um valor mais alto ou mais baixo. E para que isso aconteça, temos um contexto de apreciação de valor de uma roupa para que os itens *cara* ou *barata* sejam ativados. Pois em outros contextos, como na escrita de uma mensagem, a palavra *cara* será ativada juntamente com outras como *querida* em *querida/cara amiga* em uma relação de aproximação semântica por meio de não-cognatos. Assim como em um campo lexical de insetos, a palavra *barata* (*cucaracha* em espanhol) será ativada com outros, como *mosquito*, por exemplo.

Dado o caráter polissêmico de toda e qualquer unidade lexical, *barata* pode se referir a atribuição de um valor (menor) de um objeto do gênero feminino, ou a um inseto no PB e isso só pode ser explicitado aos aprendizes de língua estrangeira por meio de um ensino contextualizado que traga a luz de modo gradual vários significados de um único item lexical. Somente desta maneira podemos estimular uma formação e organização de várias redes semânticas do léxico no nível cognitivo, uma vez que:

É a rede de conexões múltiplas na sua totalidade o que constitui o significado de uma palavra, e é esta rede a que determinará como se tem que usar a palavra. Considera-se que todos os tipos de conexões que conformam a rede têm um papel importante no processamento tanto da L1 como da L2 (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 48 pautada em SCHREUDER; WELTENS, 1993, tradução nossa).

Consequentemente, acreditamos que o ensino gradual¹⁶⁶ de mais de um significado de uma palavra, o que pode levar a visualização de uma flutuação semântica entre as categorias de cognatos em heterossemânticos, além de um ensino de cognatos e não-cognatos em uma relação de aproximação semântica interlinguística (como no caso das palavras *cara* e *querida* que compartilham uma semelhança semântica e que podem iniciar uma mensagem), pode fortificar as conexões entre forma e significado em tais redes semânticas do léxico mental de L2, algo que garante uma recuperação exitosa do vocabulário no momento de produção linguística (NATION, 2001, apud MORANTE VALLEJO, 2005, p. 47).

Além do modelo de Aitchison (1994), nos parece importante mencionarmos o exposto por Appel (1996, p. 397-399, apud OLIVEIRA DIAS, 2018, p. 82-83) sobre as cinco características fundamentais para um ensino de vocabulário mais efetivo (algo que está intimamente relacionado com o desenvolvimento do léxico), a saber:

1ª) A competência receptiva deve vir antes da produtiva. Isto é, primeiro reconhecemos e compreendemos uma palavra antes de utilizá-la.

2ª) A aprendizagem de palavras requer um esforço consciente e cognitivo da parte do aluno. Ou seja, esta característica vai muito além da memorização de pares de palavras da LM e da LE descontextualizadas, sendo este um procedimento adotado nos primeiros métodos de ensino. O mais adequado seria o trabalho com atividades que:

- a) Relacionem uma palavra com as outras e os seus significados para o fortalecimento das redes semânticas. Essa conduta dialoga com o que acabamos de expor pautados em Morante Vallejo (2005) na questão da metáfora da rede e de um determinado proceder para o fortalecimento das conexões entre forma e significado em tais redes semânticas. Além disso, esse procedimento também entra em concordância com o exposto por Regueiro Rodriguez (2013) sobre o ensino não somente de cognatos, mas também de não-cognatos em uma relação de *aproximação semântica interlinguística* (nossa proposta de nomenclatura), uma vez que o ensino de palavras semelhantes no seu significado fortalecerá as redes semânticas, pois vimos que o léxico mental se organiza tomando por princípio um compartilhamento de semelhanças no sentido nas diversas unidades lexicais.

¹⁶⁶ Ainda nesta seção 2.2. veremos como isso pode ser aplicado em uma técnica já conhecida.

- b) Promovam a inferência do significado de uma palavra, algo que acontece fatalmente como o ensino contextualizado de uma palavra em questão. Isso contribui para a memorização e para a compreensão de como utilizar uma palavra em específico de modo adequado quando em interação com outras unidades lexicais.
- 3ª) As palavras devem ser apresentadas em contextos relevantes e significativos. Essa característica dialoga com o ponto (b) anterior para a inferência do significado. O acréscimo importante deste aspecto é o do contexto relevante e significativo que supõe a utilização de conteúdos autênticos que estejam de acordo com os interesses dos alunos.
- 4ª) A repetição das novas palavras é fundamental para a aprendizagem. O princípio de repetição já é algo recorrente no processo de aprendizagem. A novidade reside no fato de se diversificar as atividades e as estratégias nessa repetição. No que tange a diversificação das atividades, acreditamos ter trazido uma quantidade razoável de exemplos ou ideias de atividades relacionadas a questões específicas (heterossematicidade, cognição, fraseologia e variedade diatópica) na relação português-espanhol nesta seção 2.2., apesar da escassez que supõe este tema. Com relação às estratégias envolvidas nessa repetição, esse tema será tratado a seguir.
- 5ª) Além de unidades lexicais, devemos ensinar sequências de palavras. Esta questão já foi vista na nossa sessão sobre a fraseologia.

2.2.6. A importância da memória no processo de aprendizagem do léxico

Como visto na 4ª característica de Appel (1996), sobre o proceder de um ensino efetivo do vocabulário, a repetição aparece como um fator fundamental neste processo de aprendizagem por conta da sua relação com a memória.

E isso porque para que os processos no modelo de Aitchison ocorram, o aprendiz deve ter retido na sua memória a forma e um único significado para a etiquetagem e essa etiqueta deve permanecer na sua memória para a expansão, para a acumulação dos sentidos no processo de empacotamento, assim como dependemos da nossa memória para associar inúmeras unidades lexicais no processo de construção de redes (seja no nível cognitivo, seja no nível linguístico).

Portanto, além de termos a consciência desses processos do modelo de Aitchison (1994), Higuera (2004, apud OLIVEIRA DIAS, 2018, p. 85) declara que é essencial transportarmos o conhecimento do léxico da memória a curto prazo à memória a longo

prazo. A seguir expomos um quadro que explicita as diferenças entre esses dois tipos de memória:

Memória a curto prazo	Memória a longo prazo
<p>Duração limitada (15-30 segundos).</p> <p>Capacidade de armazenamento limitada¹⁶⁷ (por exemplo, 7 unidades lexicais).</p> <p>Armazenamento por repetição constante.</p> <p>A informação se esquece por falta de prática, deslocamento de certas unidades para dar espaço a outras novas ou pela interferência entre as unidades.</p>	<p>Duração ilimitada.</p> <p>Capacidade de retenção ilimitada e permanente.</p> <p>Armazenamento depois de ter organizado e estruturado a informação.</p> <p>A informação se retem, ainda que, em ocasiões, não se acesse à forma automaticamente: fenômeno conhecido como “tenho isso na ponta da língua”.</p>

Quadro 62: diferenças entre a memória a curto e a longo prazo. Fonte: Oliveira Dias, 2018, p. 85, tradução nossa)

Esse transporte do conteúdo léxico entre esses dois tipos de memória deve ocorrer para um maior desenvolvimento da competência lexical porque segundo pesquisas da área de psicolinguística sabemos que o ser humano se esquece de 80% da informação retida em aproximadamente 24 horas (GAIRNS; REDMAN, 1986; CERVERO; PICHARDO CASTRO, 2000; NATION, 2001 apud OLIVEIRA DIAS, 2018, p. 86-87).

Conseqüentemente, uma revisão gradual e contínua do vocabulário se faz fundamental, sendo que uma primeira retomada deve ser feita logo após a apresentação de itens lexicais novos. Como visto igualmente na 4ª característica de Appel (1994) para um ensino eficaz do vocabulário, devemos variar nas estratégias dessa repetição. Portanto, a seguir trazemos algumas sugestões expostas por Oliveira Dias (2018, p. 86, tradução nossa) ao pautar-se em diversos autores.

De acordo com McCarten (2007), para retermos um vocabulário na memória devemos ver, falar e escrever tal palavra várias vezes. Já Molina (1997) nos fornece um número fixo nessa repetição que é entre 6 e 12 vezes, enquanto a média de repetição de Morales (1991, p. 17) é de 10.

Coady (1995) vai além de um número fixo de repetições ao defender um processo cognitivo significativo ao basear-se em Carpay (1975), que declara que a palavra deve ser apresentada de modo contextualizado ao seguir a técnica “4+1+1+1”. Isto é, a primeira

¹⁶⁷ Cf. Também em Gairns e Redman (1986 apud OLIVEIRA DIAS, 2018, p. 85).

exposição deve ser feita pela primeira vez em 4 contextos diferentes com o mesmo significado e depois aparecer nas três aulas seguintes mais uma vez.

Não sabemos se essa técnica de Carpay (1975) foi pensada para a memorização de palavras de qualquer idioma sem refletir sobre a LM do aluno. Portanto, ao considerarmos as semelhanças existentes entre o português e o espanhol e ao pensarmos no ensino específico dos cognatos quando vimos que a aprendizagem dessa categoria não supõe um grande esforço cognitivo ao selecionarmos um contexto em que temos uma semelhança semântica interlinguística, propomos o uso dessa técnica com uma ampliação de contextos que lidem com a pluralidade de sentidos que proliferam de uma única unidade lexical na repetição da sua forma. Conseqüentemente, essa conduta fortalecerá as conexões das redes semânticas dos alunos e fatalmente trará a luz uma possível flutuação semântica da categoria de cognatos em heterossemânticos.

Oliveira Dias (2018, p. 86) também nos traz a técnica de memorização de Oxford (1990), que consiste em repetições em intervalos de tempo determinados, como em 15 min., 1 hora, 3 horas, 1 dia, 2 dias, 4 dias, 1 semana e etc.

E para finalizar, a autora expõe dois modos de memorizar as palavras de acordo com Nation (2006), a saber:

- 1) Aprendizagem em massa: trata-se de um período concentrado de tempo, como uma hora completa e ininterrupta.
- 2) Aprendizagem espaçada ou distribuída: esta técnica consiste em momentos de estudo durante todo o dia em que temos um bloco de 10 minutos de estudos espaçados em intervalos de 1, 2, 3 horas, até que se complete uma somatória de 1 hora de estudos.

2.3. O léxico nos sistemas avaliativos

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras não podemos deixar de mencionar o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), uma vez que este:

Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os

níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

Acima vemos a importância do QECRL ao servir como um guia norteador da articulação entre a prática docente, a elaboração de materiais didáticos e o sistema avaliativo que transpassa as barreiras europeias, posto que alunos e profissionais igualmente de outros continentes estudam guiados por este parâmetro com o intuito de realizar provas de proficiência para poder ter uma experiência linguística e cultural em um contexto de imersão.

A presença do QECRL se estende igualmente para situações de uma expressiva integração social em que temos o governo de uma determinada nação que exige o nível B2 (intermediário alto do QECRL) para a homologação de títulos acadêmicos, como é o caso da Espanha, por exemplo.

Conseqüentemente, na última seção deste segundo capítulo o nosso ponto de partida será o tratamento do léxico em um parâmetro mais geral que é o QECRL, pois se trata de uma ferramenta norteadora igualmente para outras línguas faladas no continente europeu, como o espanhol, francês e o inglês.

Posteriormente iremos nos especificando cada vez mais no vocabulário da língua portuguesa ao trazermos o QuaREPE (Quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro) e a prova de proficiência do português como língua estrangeira do governo brasileiro: CELPE-BRAS¹⁶⁸.

¹⁶⁸ O nosso objetivo inicial era o de verificar a questão lexical igualmente no exame de português da variedade europeia do CAPLE nos seus diversos níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2). No entanto, ao entrarmos em contato com o CAPLE, verificamos a ausência de um documento-base como o utilizado no CELPE-BRAS pelo avaliador. Os únicos documentos disponíveis no site do CAPLE são os modelos de exame (do A2 ao C2). Gostaríamos de agradecer a Nélia Alexandre, atual diretora do CAPLE-ULisboa, que gentilmente nos forneceu o seu artigo sobre o CAPLE e os seus exames. Infelizmente este estudo não explicita o tratamento do léxico nesta avaliação. Ao menos pudemos verificar neste artigo que há o respeito a um uso consistente e apropriado da variedade brasileira sem que haja penalizações (ALEXANDRE, 2021, p. 6) e que a descrição do seu nível C2 se aproxima muito mais de um falante real ao prever que o examinando ainda pode ter certas dificuldades de se expressar em áreas culturalmente muito marcadas (ALEXANDRE, 2021, p. 9-10), algo que difere muito do descrito pelo QECRL no seu nível C2 que supõe um examinado que faz um uso SEMPRE correto do vocabulário em língua estrangeira.

2.3.1. O quadro europeu comum de referência para as línguas e o léxico

De acordo com Baralo (2005, p. 28) a competência lexical juntamente com a gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica constituem as 6 subcompetências que formam a competência linguística comunicativa descrita no QECRL.

Apesar da competência lexical ser apenas uma subcompetência, não podemos conceber o ensino/aprendizagem do vocabulário sem que um diálogo com as outras subcompetências seja estabelecido.

Isso pode ser facilmente compreendido ao sabermos que um item lexical é formado de um significante (seja na sua expressão escrita – ortografia – ou na sua imagem acústica - fonologia, ortoépica) e de um significado (parte semântica) que só poderá ser construído quando este item lexical estiver em interação com outras palavras ao seguir certas regras estruturais e sintáticas (gramática).

Já vimos anteriormente neste capítulo o quão fundamental é o ensino do léxico, mesmo que este tenha sido relegado durante muitas décadas. Talvez essa contradição estabelecida entre a importância do léxico e o seu fator negligenciado se veja plasmada no QECRL ao termos a presença da competência lexical nas atividades de língua, nos níveis de domínio e nos âmbitos de uso ao mesmo tempo em que, segundo Baralo (2005, p. 31), essa mesma competência é tratada de um modo muito simples.

O argumento da autora relacionado a uma abordagem simplista e incompleta do léxico no QECRL se baseia no fato de que este documento inclui apenas as expressões feitas e as palavras gramaticais na competência lexical.

As palavras de classe aberta (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios - que são o foco do nosso presente estudo) aparecem brevemente na parte (b) da seção “competência lexical” e a polissemia é igualmente mencionada com o exemplo da palavra *tanque*, que pode ser ora um reservatório de líquidos, ora um veículo de guerra.

Deste modo, vemos a importância de estudos sobre as palavras dessa classe aberta com o intuito de preencher cada vez mais essa lacuna que está presente até mesmo em um documento pilar do ensino de línguas estrangeiras como o QECRL, principalmente estudos do campo semântico como este ao trazermos o fenômeno da polissemia que desde um ponto interlinguístico (português/espanhol) e intercultural (na variedade diatópica do português e do espanhol) pode resultar ora em um caso de cognação, ora de heterossematicidade.

Mesmo que não haja um tratamento mais pormenorizado do léxico, o QECRL se mostra muito útil na descrição do conhecimento lexical que o aluno deve ter em cada nível, como veremos a seguir:

AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO	
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocações.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocações sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Quadro 63: amplitude do vocabulário nos níveis de domínio. Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001, p. 160)

Apesar da utilidade da descrição acima como um guia na padronização dos conhecimentos que os alunos devem obter em cada nível, gostaríamos de apontar para a questão de que a fraseologia (expressões idiomáticas) aparece somente nos níveis C1 e C2, quando vimos na seção sobre o ensino das unidades fraseológicas que este tipo de aprendizagem deve ocorrer desde os níveis iniciais.

DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO	
C2	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas
A1	Não há descritor disponível.

Quadro 64: domínio do vocabulário. Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001, p. 161)

Com relação ao “domínio de vocabulário”, nos parece inquietante a descrição de uma utilização SEMPRE correta do vocabulário no nível C2 ao sabermos que até mesmo um falante nativo com um alto nível de estudos pode eventualmente se equivocar por fatores diversos, como o cansaço, o nervosismo e etc. Afinal, não estaria o QECRL buscando um aprendiz ideal (e não real) neste nível? Tampouco nos parece muito adequado vermos o domínio do vocabulário do nível A1 com a sua descrição em branco.

Além do léxico aparecer nos níveis de domínio (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), o vemos no QECRL igualmente nos âmbitos de uso da língua (privado, público, profissional, educativo), algo que direciona mais a escolha do vocabulário em temas específicos como pode ser visto a seguir.

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Lugar	Casa: casa, quartos, Jardim Própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia	Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas. Estádios, campos, pavilhões desportivos. Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel. Locais de culto	Escritórios Fábricas Oficinas Portos, Caminhos-de-Ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais	Escolas, auditórios, salas de aula, recreio. Campos desportivos, corredores Faculdades, Universidades Salas de conferência. Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios Cantinas
Instituições	Família Redes sociais	Autoridades Organismos políticos. Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos	Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos	Escola Faculdade Universidade Academia Institutos de formação Instituições de educação de adultos
Pessoas	Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, íntimos,	Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas,	Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados	Professores/Pessoa docente/Auxiliares da acção educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores,

	amigos, conhecidos	Revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Actores, público Empregados de mesa e de bar Recepcionistas Padres, congregação	Companheiros de trabalho Clientes Utentes Recepcionistas, secretárias Empregados de limpeza	assistentes, leitores Estudantes, bolseiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza, porteiros, secretárias.
Objetos	Decoração e mobiliário Vestuário Equip. domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objectos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques Bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo/de lazer	Dinheiro, portamonedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças	Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais	Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas
Acontecimentos	Acontecimentos familiares Encontros Incidentes, acidentes Fenómenos naturais. Festas, visitas. Passeios a pé, de bicicleta e de mota Férias, excursões Eventos desportivos	Incidentes Acidentes, doenças Reuniões públicas Processos legais, audiências, julgamentos Manifestações, protestos, multas, detenções. Jogos, concursos, espectáculos Casamentos, funerais	Reuniões Entrevistas Recepções Conferências/congressos. Feiras Consultas, auditoria. Vendas sazonais Acidentes de trabalho Conflitos sociais/laborais	Retorno às aulas/entrada. Fim das aulas Visitas e intercâmbios Reuniões de pais e encarregados de educação Campeonatos escolares, jogos Problemas disciplinares

Operações	Rotinas quotidianas: vestir-se, despir-se, cozinhar, comer, lavar- se Bricolagem, jardinagem. Ler, ver TV e ouvir rádio Entreteniment o Passatempos Jogos e desportos	Compras e obtenção de serviços públicos Utilização de serviços médicos Viagens rodoviárias, ferroviárias, aéreas e marítimas Divertimentos públicos e ocupação de tempos livres Serviços religiosos	Administração de negócios. Gestão industrial Operações de produção Procedimentos administrativos Transporte rodoviário Operações de venda. Venda, comercialização Aplicações informáticas Manutenção de escritórios (domótica)	Reuniões gerais Aulas, jogos, recreio, clubes e associações Conferências, dissertações, ensaios. Trabalho de laboratório Trabalho de biblioteca Seminários e trabalhos orientados Trabalhos de casa Debates e discussões
Textos	Teletexto Garantias Receitas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registros áudio e vídeo	Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, grafitti Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos	Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas. Sinalização exterior. Cartões de visita	Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura. Obras de referência. Textos no quadro. Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios. Artigos de jornais Resumos Dicionários

Quadro 65: quadro do contexto externo de utilização: categorias descritivas. Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001 p. 77-78)

Por fim, como este trabalho é de cunho semântico, verificamos que a questão do sentido aparece de modo muito breve¹⁶⁹ no QECRL na seção 5.2.1.3. intitulada “A competência semântica”. Neste documento vemos que a “semântica lexical trata das questões de significado das palavras” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 165) e apenas são mencionadas as ocasiões em que a questão semântica apareceria, tais como:

- *relação da palavra com o contexto geral: referência; conotação; marcadores de noções específicas de carácter geral;*

¹⁶⁹ Há apenas uma página e meia em um documento de 279 p.

• *relações interlexicais, tais como: sinonímia/antonímia; hiperonímia e hiponímia; combinatorias; holonímia e metonímia (relações de parte e todo); análise componencial; equivalência em tradução.*

2.3.2. O quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro e o léxico

O quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro (QuaREPE) publicado em 2011 é o resultado da colaboração de professores, coordenadores, formadores de professores e até mesmo de alunos de português como informantes.

Como podemos ver no próprio nome deste documento, trata-se de uma espécie de QECRL com um foco na língua portuguesa. Este foco, por sua vez, se faz presente na menção da inclusão do conhecimento sociocultural por meio dos aspectos da sociedade e da cultura portuguesas¹⁷⁰.

No entanto, ao focalizarmos na questão lexical que é o cerne do nosso trabalho, o QuaREPE não apresenta um conteúdo diferenciado do exposto pelo QECRL. Com efeito, o QuaREPE explicita que se baseia no QECRL no que concerne os níveis de proficiência, sendo que a única diferença existente reside no fato de que o último nível do QuaREPE termina no C1.

Ao consultarmos o QuaREPE, vemos que este documento tampouco se aprofunda na questão do vocabulário do português como língua estrangeira, uma vez que este traz os mesmos tópicos presentes no QECRL de modo muito breve, a saber: expressões fixas, palavras isoladas e elementos gramaticais.

Em resumo, nos parece minimamente inquietante o fato deste documento não trazer especificações de uma questão tão importante no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e que tampouco haja uma seção específica aos falantes de espanhol dada a inevitável aproximação geográfica entre Espanha e Portugal no cenário ibérico. Igualmente não podemos negligenciar o fato de que o espanhol é o segundo idioma internacional do mundo com aproximadamente 600 milhões¹⁷¹ de falantes.

¹⁷⁰ Dessa forma, vemos como a variedade diatópica do português poderia ser negligenciada no exame de proficiência do português europeu CAPLE ao termos o QuaREPE como um documento norteador. Se pensarmos no exame de proficiência DELE, notamos que o ensino do espanhol está muito mais avançado nesta questão, posto que mesmo que o exame seja da Espanha, ao menos aparecem as variedades mexicanas e argentinas nos créditos das vozes do áudio do material preparatório.

¹⁷¹ Dados retirados de https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-pueblo-hace-idioma-202202241220_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.linkedin.com%2F (acesso em 08/04/2022).

Consequentemente, há muitas possibilidades de termos este público como aprendizes de português, o que supõe uma série de especificidades neste ensino, algo que vimos mostrando paulatinamente neste trabalho.

A seguir trazemos a caracterização geral constante no QuaREPE daquilo que se espera, em termos de conhecimento de vocabulário exposto de modo mais ou menos explícito, que o aluno saiba nos diversos níveis de proficiência.

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de compreender e utilizar palavras e expressões conhecidas e simples para satisfazer necessidades [...].</p> <ul style="list-style-type: none"> - É capaz de pedir e dar informações sobre si próprio ou sobre outras pessoas, tais como nome, idade, profissão, aspecto físico, morada local onde mora, pessoas que conhece. - É capaz de [falar] acerca de factos e de hábitos relacionados com o domínio educativo ou privado. - É capaz de 	<p>É capaz de compreender palavras, frases e expressões frequentes em situações de comunicação sobre si próprio, a família, amigos, casa, animais, escola, outros espaços familiares, tempos livres, e outros temas de importância imediata [...]</p>	<p>[...]É capaz de relatar experiências, acontecimentos, desejos, e de apresentar opiniões sobre assuntos conhecidos no domínio privado, escolar e público. [...]</p>	<p>É capaz de compreender mensagens e intervenções extensas sobre um assunto relativamente familiar ou já conhecido ou da actualidade [...].</p>	<p>[...] Repetição de “bordões linguísticos” [...]</p>
	<p>dominar o vocabulário básico e frequente nos domínios privado e educativo [...]</p>				

Quadro 66: questão lexical na “competência em língua” do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 21, 22 e 23)

Por fim, nos quatro quadros a seguir expomos a nossa seleção de uma informação mais focada nas questões lexicais que aparecem no QuaREPE e que se relacionam com

as quatro habilidades (produção e compreensão oral e escrita) que devem ser desenvolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
COMPREENSÃO ORAL	É capaz de reconhecer palavras e frases simples e curtas que lhe sejam familiares, quando o interlocutor fala pausadamente e de forma clara. [...]	É capaz de compreender palavras e expressões relativas a necessidades de comunicação consideradas prioritárias, com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara. [...]	É capaz de compreender informações sobre assuntos da vida quotidiana, designadamente os relativos ao estudo, regras de cidadania com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara. [...]	[...] É capaz de compreender conversas na sua presença, embora possa não compreender vocabulário erudito ou técnico especializado . [...]	[...] É capaz de compreender mensagens gravadas ou radiodifundidas, identificando pormenores, atitudes implícitas e linguagem metafórica. É capaz de compreender instruções com vocabulário técnico especializado , relacionado com áreas que conhece. [...]

Quadro 67: compreensão oral com um foco no léxico do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 24)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/COMPREENSÃO	[...] É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a	[...] É capaz de localizar informação específica e previsível em documentos simples, tais como: mapas, verbete de dicionário, prospectos,	É capaz de compreender textos sobre assuntos relativos à vida quotidiana e ainda os relativos aos domínios educativos,	É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos,	É capaz de ler textos longos e complexos, sobre assuntos diversos, desde que possa descodificar o vocabulário

	situações frequentes do quotidiano. [...]	ementas, horários, avisos, sinais e painéis em locais públicos, instruções. [...]	público e privado. [...]	demonstrando o conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes. [...]	erudito, metafórico e técnico. [...]
--	---	---	--------------------------	--	--------------------------------------

Quadro 68: compreensão leitora com um foco no léxico do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 25- 26)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO / INTERACÇÃO ORAL	É capaz de usar frases simples para falar de si próprio, da família, dos amigos, do local onde vive, dos tempos livres e gostos, estados físicos e psicológicos [...]	[...] É capaz de fazer perguntas e de dar respostas, desde que simples e directas, sobre situações previsíveis da vida quotidiana (família, amigos, casa, escola, gostos, tempos livres, matérias escolares), com recurso, se necessário, à ajuda do interlocutor ou a outras estratégias de comunicação. [...]	[...] É capaz de expressar emoções e sentimentos, tais como: alegria, surpresa, amizade, tristeza, curiosidade relativamente a factos. [...]	É capaz de desenvolver de forma metódica uma apresentação ou descrição, destacando aspectos e pormenores importantes sobre assuntos relativos à sua área de interesse, justificando as ideias através de elementos complementares e de exemplos. [...]	[...] É capaz de participar sem grande dificuldade em conversas sobre assuntos da actualidade ou do seu interesse, com eventual recurso a expressões fixas ou idiomáticas. [...]

Quadro 69: produção oral com um foco no léxico do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 27 e 28)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO / INTERACÇÃO ESCRITA	É capaz de pedir ou transmitir informações sobre si próprio, a família e os amigos, utilizando expressões e frases simples com dados ligados à identificação e caracterização pessoais, da família ou das pessoas que conhece. [...] É capaz de preencher formulários com referências à identificação de si próprio e dos outros (nome, nacionalidade, idade, morada,...).	É capaz de usar expressões e frases simples ligadas por conectores simples, tais como “e”, “mas” e “porque”, sobre assuntos relativos ao seu quotidiano. [...] É capaz de preencher inquéritos e formulários simples, fornecendo dados (identificação, saúde) sobre si próprio ou outrem (família, amigos).	[...] É capaz de fazer uma descrição pormenorizada, simples e directa, sobre assuntos seus conhecidos, nos domínios onde tem de actuar (designadamente privado e educativo). [...]	[...] É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos sobre acontecimentos e experiências, bem como sobre uma variedade de assuntos no âmbito dos seus interesses ou da actualidade. [...]	[...] É capaz de escrever mensagens com clareza, nos domínios em que tem de actuar, com recurso a diferentes registos linguísticos (incluindo os registos afectivo e humorístico), ou os provérbios, adjectivações comparativas e expressões idiomáticas. [...]

Quadro 70: produção escrita com um foco no léxico do QuaREPE (GROSSO et al, 2011, p. 29 e 30)

Ao analisarmos os cinco últimos quadros nos quais aparece somente a nossa seleção mais ou menos explícita daquilo que se refere mais especificamente ao léxico, podemos constatar que mesmo assim tal descrição vai perdendo a sua especificidade a partir do nível B1.

Ora, essa falta de clareza e detalhamento concernente ao léxico no QuaREPE na descrição das 4 habilidades entra em concordância com o exposto por Lewis (2000, p.

8)¹⁷² sobre o fato de os alunos do nível intermediário não terem um avanço visível rumo ao nível seguinte devido a uma carência de itens lexicais no seu repertório.

2.3.3. O certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros e o léxico

No documento-base do exame de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) do governo brasileiro não podemos visualizar a descrição da competência lexical de modo isolado como no QECRL e no QuaREPE.

O vocabulário aqui se vê atrelado às competências de produção escrita e oral e mais especificamente, no caso da produção escrita, o uso do léxico deve dialogar intimamente com os gêneros do discurso, isto é, “a adequação lexical e a gramatical serão, então, consideradas à medida que tornem o texto menos ou mais adequado à relação de interlocução solicitada dentro do gênero proposto, e não considerada como itens a serem avaliados separadamente do que acontece no restante do texto¹⁷³” (BRASIL, 2020, p. 36).

A seguir veremos a grade da avaliação da parte escrita com um foco na adequação lexical que é avaliada juntamente com a gramatical.

Nível	5 - Avançado superior	4 - Avançado	3 - Intermediário superior	2 - intermediário	1 - básico	0 – sem certificação
Adequação lexical e gramatical	Raras inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s).	Algumas inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s).	Inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) frequentes no uso de estruturas mais complexas, mas não nas elementares.	Inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) frequentes no uso de estruturas complexas e elementares.	Inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) muito frequentes no uso de estruturas elementares.	Muitas inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s).

¹⁷² Vide a nossa seção 2.1 Disponibilidade lexical.

¹⁷³ É interessante mencionarmos que para a feitura de 4 textos, os alunos deverão escutar um áudio, ver um vídeo e ler dois textos. Consequentemente vemos que a sua produção escrita deve dialogar com a sua compreensão auditiva, audiovisual e leitora, refletindo desse modo um uso linguístico integrado de diversas habilidades, algo próprio daquilo que ocorre quando utilizamos a língua para interagirmos em sociedade. O CELPE-BRAS se assemelha neste aspecto à prova de proficiência do espanhol do governo argentino (CELU), a única diferença é que não há a compreensão audiovisual neste último.

			OU Poucas inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s).			
--	--	--	---	--	--	--

Quadro 71: grade de avaliação da parte escrita com um foco na adequação lexical. Fonte: BRASIL (2020, p. 117)

Na grade acima percebemos que estamos diante de uma avaliação quantitativa da adequação lexical e gramatical que vai da nota 5 (mais alta) na sua descrição de **raras** inadequações, passando por **algumas** (nota 4), inadequações **frequentes** em estruturas complexas (nota 3), inadequações **frequentes** em estruturas complexas e elementares (nota 2), inadequações **muito frequentes** em estruturas elementares (nota 1) e **muitas** inadequações (nota 0).

A dimensão qualitativa se faz presente na diferenciação entre estruturas complexas e elementares. No entanto, no documento não há uma especificação da quantidade exata que caracterizaria as inadequações como sendo raras e etc., tampouco temos uma explicitação da diferença entre o que é considerado uma estrutura complexa e elementar. Concernente à adição do fator da interferência de outras línguas em tal avaliação, consideramos que essa questão seja muito pertinente.

Já na competência de produção oral, a adequação lexical aparece como um dos quatro parâmetros a serem avaliados, juntamente com a fluência, adequação gramatical e a pronúncia. Nesta competência o uso do léxico deve estar em concordância com os objetivos comunicativos. Nas palavras do próprio documento, a adequação lexical se refere “à capacidade de mobilizar adequadamente recursos lexicais, em função dos objetivos comunicativos em jogo numa determinada relação de interlocução” (BRASIL, 2020, p. 48). Veremos a seguir o quadro da adequação lexical da parte oral do CELPE-BRAS com as suas notas (de 0 a 5).

	5	4	3	2	1	0
Adequação lexical	Recursos lexicais amplos e apropriados para discussão de tópicos do cotidiano e	Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com	Vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para	Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e a expressão

	para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos comprometimento da interação.	expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.
--	--	--	---	---	---	--

Quadro 72: grade analítica de avaliação da parte oral (somente a adequação lexical). Fonte: BRASIL (2020, p. 50)

Na grade analítica acima vemos uma avaliação qualitativa da parte oral no uso dos termos “recursos lexicais **amplios e apropriados**” (notas 5 e 4), “recursos lexicais **apropriados**” (notas 3 e 2), “vocabulário **limitado**” (nota 1) e “vocabulário **muito limitado**” (nota 0).

Por sua vez esse eixo qualitativo dialoga com a descrição de inadequações em: eventuais (nota 5), poucas (nota 4), algumas - que ocasionalmente comprometem a interação (nota 3), algumas – que em diferentes momentos comprometem a interação (nota 2), muitas – que frequentemente comprometem a interação (nota 1) e muitas – que comprometem substancialmente a interação (nota 0).

Nesta parte tampouco é fornecida uma descrição detalhada que caracterize um vocabulário (muito) limitado ou um parâmetro quantitativo para sabermos quando as inadequações são eventuais, poucas ou etc.

Além da grade analítica, o CELPE-BRAS também conta com uma grade holística para a avaliação da parte oral. A seguir veremos tal grade com as considerações relacionadas apenas ao léxico.

5	[...] Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações.
4	[...] Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações.
3	[...] Apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, ocasionalmente, comprometem a interação.
2	[...] Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.

1	[...] Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação.
0	[...] Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação.

Quadro 73: grade holística de avaliação da Parte Oral. Fonte: BRASIL (2020, p. 52)

Ao analisarmos a grade holística com o nosso foco próprio no léxico, percebemos que a única diferença com a grade analítica reside na adição na qualidade da pronúncia e das estruturas. Tudo o que diz respeito ao vocabulário ser amplo ou sobre as especificações das inadequações (algumas ou muitas) corresponde à descrição da grade analítica.

É importante salientarmos igualmente que a grade analítica da avaliação da parte oral deste exame sofreu modificações posteriores a edição 2019/2. Constatamos uma mudança de avaliação mais qualitativa que leva em consideração os recursos linguísticos utilizados e não a quantidade de inadequações. Além disso, essa dimensão qualitativa na avaliação também leva em consideração a língua materna de quem está sendo avaliado, algo não previsto no QuaREPE

Foram feitos ajustes nos descritores de adequação lexical e adequação gramatical, de forma a sublinhar que a avaliação relativa a esses critérios deve ter em vista o impacto da mobilização dos recursos linguísticos na interação, e não a contagem das inadequações linguísticas em si. Ademais, considera-se que a distinção entre “estruturas básicas” e “estruturas complexas”, feita na grade utilizada até 2019/1 [...], mobilizava critérios que, de acordo com o construto do Exame, mereciam revisão, uma vez que é relativa (por exemplo, uma estrutura simples para um falante de espanhol pode ser complexa para um falante de inglês, ou vice-versa) (BRASIL, 2020, p. 53).

Por último, expomos o quadro dos níveis de proficiência que recebem a certificação do CELPE-BRAS com um foco no léxico. Desse modo, constatamos que este exame considera a presença do léxico na questão proficiência do português como língua estrangeira dentro dos diversos gêneros textuais, recebendo uma descrição que vai desde o caráter de amplo a limitado.

<p>Avançado Superior [...] É capaz de interagir oralmente com muita autonomia e desenvoltura, utilizando vocabulário amplo e adequado e variedade também ampla de estruturas para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. [...]</p>
<p>Avançado [...] Seu vocabulário é amplo e adequado, com poucas interferências de outras línguas. Utiliza uma variedade ampla e adequada de estruturas, com poucas inadequações no uso de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas. [...]</p>
<p>Intermediário Superior [...] Seu vocabulário é adequado, embora apresente algumas interferências de outras línguas. Apresenta algumas inadequações no uso de estruturas complexas e poucas no uso de estruturas básicas. [...]</p>
<p>Intermediário [...] Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas [...].</p>

Quadro 74: níveis de proficiência certificados pelo Exame com um foco no léxico. Fonte: (BRASIL, 2020, p. 67-68)

2.3.4. Considerações do segundo capítulo

Neste segundo capítulo, procuramos trazer um viés mais voltado ao ensino com relação a certas categorias/questões semântico-lexicais que merecem uma maior atenção no âmbito de línguas próximas que apareceram no nosso primeiro capítulo para a nossa seção 2.2, a saber: os heterossemânticos, os cognatos, as unidades fraseológicas e a variedade diatópica na nossa seção 2.2.

Acreditamos ter exposto uma variedade razoável de propostas de atividades relacionadas a essas quatro questões ao termos recompilado tais exercícios no ensino de espanhol para lusófonos ou no de português para falantes do espanhol no caso dos heterossemânticos.

Dada a escassez de estudos relacionados com o ensino dos cognatos e da variedade diatópica, pudemos propor atividades adaptadas ao ensino de português para falantes do espanhol baseados em atividades de outras línguas.

No caso dos cognatos seguimos um estudo na relação persa-ínglês e na variedade diatópica um do espanhol. Igualmente expusemos a importância da memória no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário e como a técnica de Carpay (1975) “4+1+1+1” poderia ser adaptada no ensino de português para falantes do espanhol ao utilizarmos um mesmo item lexical primeiramente como um cognato parassinonímico para posteriormente introduzirmos outros contextos verbais que evidenciam outras semânticas da palavra.

Acreditamos que esse proceder leve inevitavelmente a reflexão de uma possível flutuação da categoria de cognatos em heterossemânticos em algumas ocasiões, reflexão esta que poderia contribuir para o desenvolvimento do léxico dos alunos dada a ampliação semântica que supõe tal reflexão no processo de construção de redes semântico-lexicais.

Ainda ponderando sobre a importância da memória no processo de aprendizagem do léxico, pensamos que uma mudança no currículo das instituições devesse ser levada em consideração. A nossa proposta seria a implementação de aulas presenciais em dias alternados com a duração de 1 hora cada (por exemplo terça e quinta), mais o suporte de atividades online que supõem uma dedicação de 1 hora cada dia (por exemplo segunda, quarta e sexta).

Tais atividades online devem trazer um vocabulário que dialoga de modo prévio, preparando os alunos para as aulas presenciais (seguindo um modelo de classe invertida) e posteriormente às aulas presenciais, estes exercícios devem trazer contextos de ampliação desses significados.

Com o objetivo de lidar com a porcentagem de 80% de esquecimento de um conteúdo depois de mais ou menos 24 horas, o sistema de tais atividades online deverá ser bloqueado automaticamente após uma data e hora específicas.

Acreditamos que uma avaliação de um sistema híbrido (presencial e virtual) possa garantir uma maior fixação do vocabulário na memória de longo prazo e para aqueles alunos que desejarem ir mais além, pensamos na proposta de atividades extracurriculares culturais que podem ser feitas no fim de semana, como assistir a um filme lusófono com um posterior relatório, etc.

O ensino de tais categorias/questões semântico-lexicais se mostra como o cerne deste trabalho, seja no primeiro ou no nosso segundo capítulo. Também trouxemos na nossa introdução uma questão muito importante, como o percurso do ensino do léxico em língua estrangeira em diferentes etapas até a culminação da sua imbricação com a gramática.

Igualmente vimos a importância da disponibilidade lexical na nossa seção 2.1. quando vivemos uma realidade em que temos o léxico como um componente quase ilimitado, algo que torna muito complexa a sua seleção no momento de ensino-aprendizagem.

Por último, na nossa seção 2.3 não pudemos deixar de refletir sobre o sistema avaliativo e o léxico, posto que na maioria das vezes aprendemos um idioma com a

finalidade de fazermos um exame de proficiência que é exigido por empresas ou instituições de ensino e por isso devemos ser guiados por certos parâmetros.

Notamos que a questão lexical aparece no QECRL que é um parâmetro utilizado por diversos idiomas no cenário europeu, no QuaREPE que é um parâmetro específico do ensino do português como língua estrangeira e no documento-base do exame de português para estrangeiros (CELPE-BRAS).

Nos primeiros dois documentos mencionados, constatamos que não há um aprofundamento na questão da competência lexical e por extensão do léxico. Já no CELPE-BRAS, apesar da questão de o léxico aparecer no termo “adequação lexical” na parte escrita e oral e do vocabulário estar presente na descrição de todos os níveis de proficiência que recebem a certificação, não foi explicitado no documento o que caracterizaria um vocabulário dito amplo ou um vocabulário limitado em um nível quantitativo ou qualitativo.

Enfim, terminamos este capítulo sobre o ensino (do) léxico-(gramatical) e receamos não poder responder a indagação de Baralo que aparece na epígrafe da introdução deste capítulo que se refere a que elementos deve aprender o aluno (no nosso caso de português) e qual seria o nível de quantidade e qualidade dos itens lexicais.

Claro está que devemos selecionar um léxico segundo os objetivos de aprendizagem e o nível dos alunos. No entanto, se os preparamos igualmente para um exame de proficiência, baseados nos parâmetros vistos na nossa seção 2.3, não poderemos saber as palavras exatas a serem ensinadas, uma realidade muito distinta do exame de proficiência do chinês que define a quantidade de palavras¹⁷⁴ para cada nível, além de contar com uma lista oficial¹⁷⁵ que contém todos os itens lexicais que estarão na prova.

¹⁷⁴ O exame de proficiência do chinês HSK possui 6 níveis e o teste é formado pelos módulos: leitura, escrita e audição. Cada nível contém um número exato de palavras que aparecerá no teste, a saber: HSK 1 – 150 palavras, HSK 2 – 300 palavras, HSK 3 – 600 palavras, HSK 4 – 1200 palavras, HSK 5 – 2500 palavras e o HSK 6 – 5000 palavras. Fonte: <https://www.faap.br/institutoconfucio/teste-proficiencias-hsk.asp>, acesso em 14/04/2022. Não sabemos se essa exatidão na quantidade e na qualidade do léxico do exame de proficiência do mandarim poderia ser adaptada ao exame de proficiência do português. No entanto, ao sabermos da impossibilidade de até mesmo um falante nativo culto não saber a totalidade do léxico da sua língua, tampouco podemos deixar de questionarmos os exercícios que aparecem no CAPLE nível C2 (e até mesmo no DELE ou Cambridge no mesmo nível) que supõe o preenchimento de lacunas de um texto com a múltipla escolha de palavras geralmente próprias do registro culto. Afinal, para a feitura de tal exercício o que estaria em jogo seria apenas a competência lexical do examinando ou igualmente uma questão de sorte ao ver selecionado um léxico que se conhece?

¹⁷⁵ A lista oficial das palavras do HSK1 do instituto Confúcio da Unicamp pode ser vista no seguinte link: <https://www.institutoconfucio.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/12/Vocabul%C3%A1rio-HSK-1.pdf>

III – Dicionários de língua portuguesa

Os dicionários de língua são fontes de dados linguísticos e culturais, que têm como referência básica o léxico nas suas mais diversas contextualizações discursivas e que são concebidos, primordialmente, como banco de dados para os usuários falantes da língua dicionarizada.

Lopes e Cabral

Neste capítulo centramos a nossa atenção no dicionário e partimos da indagação que consta no título do primeiro capítulo da obra de Landau (1989, p. 5 - tradução nossa): “o que é um dicionário”? Segundo este autor, os editores tendem a nomear um livro de referência como um dicionário, pois este nome acarreta autoridade e precisão, algo que impulsiona muito as vendas e é por isso que muitos livros de referência sobre diversos temas, como cerâmica, jardinagem, heresias, etc. acabam adquirindo o título próprio de uma obra lexicográfica.

Ora, dada a variedade de temas que podem ser abarcados por um dicionário, há quem pense que um dicionário é uma enciclopédia. Porém, pelo simples princípio de economia linguística, duas palavras não significam exatamente o mesmo¹⁷⁶, dada a inexistência de uma sinonímia absoluta, como visto no nosso primeiro capítulo. Isto é, se um referente, objetivo, recebe o nome de dicionário, este terá características próprias que o distinguem de uma enciclopédia, pois em um sistema linguístico não há espaço para dois itens lexicais diversos que pudessem conter uma semântica exatamente igual.

Landau (1989, p. 6) explica de modo muito claro essa diferenciação entre tais livros de referência por meio da busca da palavra *religião*. Ao consultar em um dicionário de língua, podemos ter acesso ao significado presente ou passado da palavra em questão, além da sua pronúncia e uso, a depender do tipo de dicionário. Por sua vez, uma enciclopédia irá descrever as religiões existentes no mundo, com as suas histórias, doutrinas e práticas.

¹⁷⁶ Há inclusive a existência de dicionários enciclopédicos que apresentam a macroestrutura de um dicionário, além das características de uma enciclopédia (WELKER, 2004, p. 46), sendo os dicionários gerais extensos, como o Houaiss, enciclopédicos em maior ou menor medida (WELKER, 2004, p. 47).

Em suma, os dicionários definem palavras e as enciclopédias ilustram as coisas do mundo. Para complementar a resposta da pergunta de Landau (1989), expomos a seguir a primeira acepção da palavra *dicionário* dentre as quatro registradas no dicionário Houaiss (2009, CD-ROM):

n substantivo masculino

1 Rubrica: lexicologia.

compilação completa ou parcial das unidades léxicas de uma língua (palavras, locuções, afixos etc.) ou de certas categorias específicas suas, organizadas numa ordem convencional, ger. alfabética, e que pode fornecer, além das definições, informações sobre sinônimos, antônimos, ortografia, pronúncia, classe gramatical, etimologia etc.

Ao tratar de dicionários, estamos situados no campo da Lexicografia. Portanto, discorreremos sobre este campo na seção 3.1 e, ao considerarmos a questão da aprendizagem de línguas, em 3.2., abordaremos questões sobre a Lexicografia Pedagógica e em 3.3. sobre a Lexicografia Digital, por conta das inevitáveis e afortunadas consequências das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Em meio a uma variedade de dicionários, em 3.4. nos centraremos nos monolíngues e bilíngues que podem receber denominações específicas. Por último, em 3.5 traremos a descrição e análise de dicionários monolíngues de português e bilíngues no par de línguas português-espanhol em uma variedade que consideramos importante no ensino.

3.1. Lexicografia

O campo da Lexicografia se divide em dois âmbitos: o prático e o teórico. O primeiro se refere à elaboração de dicionários, já o segundo, também chamado de Metalexigrafia, se ocupa da análise, da crítica dos dicionários existentes, além da história da própria Lexicografia, sendo este um dos caminhos a ser percorrido neste capítulo.

Segundo Welker (2004, p. 55), há poucos trabalhos sobre a história geral da Lexicografia, existindo mais textos sobre a história da Lexicografia de países e regiões em específico. Estes podem ser encontrados em Hartmann (1986), Hausmann et al. (1990, 1991) e Boisson et al. (1991).

Biderman (1984, p. 1) afirma que “a antigüidade não produziu obras lexicográficas no sentido que hoje damos a esse termo”. Porém, ao considerarem a existência de uma “paleolexicografia”, Boisson et al. (1991, p. 262-264, apud WELKER, 2004, p. 61-62) relatam que os primeiros protodicionários surgiram com os sumérios no ano 3.300 a.c.

Tais “dicionários” eram pequenas tábuas que continham listas lexicais, sendo que o exercício lexicográfico representava uma grande parte da atividade intelectual dessa sociedade nas escolas dos escribas. “Na mesopotâmia, foram encontradas listas lexicais trilíngues que datam do século VII a.c. e tabelas lexicográficas que datam de 4.500 anos” (HWANG, 2010, p. 34-35), estas tinham a função de auxiliar na comunicação travada em relações comerciais e em outras práticas sociais entre os distintos povos.

Como podemos ver, esses dicionários inicialmente resultaram de exercícios escolares que foram se tornando cada vez mais elaborados com o tempo, além de atender a diversas necessidades da sociedade, havendo muitas listas na relação sumério-acadiano.

Hwang (2010) declara que os dicionários bilíngues surgiram antes dos monolíngues e que as obras lexicográficas mais próximas estruturalmente das que temos acesso hoje foram concebidas no século XVI juntamente com a noção de dicionário moderno¹⁷⁷. Esta concepção foi impulsionada pela invenção da imprensa que promoveu uma reprodução livresca mais abundante, barata e rápida que substituiu o trabalho de cópia manual dos monges.

Welker (2004, p. 56-61) elabora um quadro com o intuito de mostrar a história dos dicionários de modo breve, advertindo a impossibilidade de se mencionar todos os dicionários de todas as línguas. Neste, o autor explicita a diferença entre monolíngues e bilíngues, menciona o autor da obra quando pôde ter acesso a essa informação e o organiza em ordem cronológica. A seguir, trazemos este quadro apenas com as informações concernentes à língua portuguesa.

¹⁷⁷ O dicionário moderno é compreendido como uma “obra de caráter didático que procura descrever sistematicamente o léxico de uma língua na sua totalidade” (HWANG, 2010, p. 33).

Língua	Data	Autor / Organizador	Monolíngue	Bilíngue / Multilíngue	Notas / Observações
Português	início do séc. XV			latim > português	Primeiro bilíngue latim > português
Octalíngue	1546			Latim > francês, holandês, alemão, espanhol , italiano, inglês, português	Primeiro d. multilíngue com português (cf. Stein 1985: 141; Boisson et al., 1991: 285)
Português	1562	Jerónimo Cardoso		português > latim	Primeiro bilíngue com entradas em português
Japonês	1603			japonês > português	Primeiro d. bilíngue preservado de japonês > língua europeia
Português	1634 / 1647	Bento Pereira		latim > português (Vocabulário português > latim (Tesouro da Língua Portuguesa)	
Português	1701			português > inglês, inglês > português	Primeiro d. português-inglês (cf. Collison 1982: 93)
Português	1712-28	Rafael Bluteau		português (> latim) (Vocabulário Portuguez e Latino)	
Português	1789/ 1813	Antonio de Morais Silva	Diccionario da lingua portugueza		

Português	1793	Academia Real das Ciências de Lisboa	Diccionario da lingua portugueza		
Português	1798	Frei Joaquim de Santa Rosa de Viterbo	Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram		Dicionário de português arcaico, compilado para facilitar a leitura de textos antigos (cf. Verdelho 1994: 678)
Português	1871-74	Frei Domingos Vieira	Grande Dicionário Português ou Tesouro da Língua Portuguesa		
Português	1881	Caldas Aulete	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa		
Português	1899	Cândido de Figueiredo	Novo Dicionário da Língua Portuguesa ¹⁷⁸		
Português	1948-52	Artur Bivar	Dicionário geral e analógico da língua portuguesa		2 volumes de d. geral (3.000 pp.), um vol. (1.800 pp.) de d. analógico (cf. Verdelho 1994: 684)
Português	1949-59	Morais Silva	Diccionario da Língua Portuguesa. 10ª ed.		Maior d. português
Português	1963-75	Alfonso Zúquete	Dicionário geral luso-brasileiro da		Só vai de “A” a “C”, mas Woll (1990:

¹⁷⁸ Este dicionário inclui o léxico não somente de Portugal continental e dos seus arquipélagos, mas também de “Angola, Moçambique, Estado da Índia, Macau e Timor” (FIGUEIREDO, 1913, p. v). É um trabalho que consta de 5 edições. No entanto, “as definições são curtas, às vezes erradas e tolas [...]” (Biderman 1984, p.7). Mesmo com uma crítica tão negativa, devido à ausência de um dicionário de variedades diatópicas da lusofonia como o *Diccionario de Americanismos* no espanhol, decidimos mencionar tal característica deste dicionário.

			língua portuguesa		1730s.) considera a concepção exemplar
Português	1975	Aurélio Buarque de H. Ferreira	Novo Dicionário da Língua Portuguesa		
Português	1976	Academia das Ciências de Lisboa	Dicionário da língua portuguesa		
Português	1990	Francisco S. Borba	Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil		Importante d. de verbos
Inglês	anos 90			Collins COBUILD. Student's Dictionary Bridge Bilingual	Collins COBUILD "bilingualizado", para várias línguas; 1995: português;
Português	1994ss.	Dieter Messner	Dicionário dos Dicionários Portugueses		
Português	1998		Michaelis. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa		203.000 entradas e subentradas; poucas abonações.
Português	2001	Antônio Houaiss	Dicionário Houaiss da língua portuguesa		228.500 "unidades léxicas"
Português	2001	Academia das Ciências de Lisboa	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea		2 vols., 3.872 págs., 70.000 entradas, 6.000 brasileirismos (cf. Correio Braziliense, 26/08/2001, p. 24s.); cf. também Biderman (2003: 64-68)

Português	2002	Francisco S. Borba	Dicionário de usos do Português do Brasil		Primeiro d. “de usos” brasileiro
-----------	------	--------------------	---	--	----------------------------------

Quadro 75: história breve dos dicionários com a presença do português. Fonte: adaptado de Welker (2004, p.56-61)

Apesar de vermos neste quadro a presença do português em um dicionário bilíngue já no início do século XV e de um dicionário brasileiro como o Aurélio em 1975, Welker aponta para a inexistência de uma introdução à Lexicografia no Brasil feita em português no ano da publicação da sua obra “Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia” em 2004¹⁷⁹. Obra essa que teve como intuito preencher tal lacuna no cenário brasileiro. Consequentemente, dada a importância desta obra, a voz deste autor alemão radicado no Brasil estará presente em diversos momentos deste nosso terceiro capítulo.

Com relação à tipologia de dicionários, Welker (2004, p. 35-41) apresenta as propostas de classificação de Scerba (1940), Sebeok (1962), Malkiel (1959, 1962), Rey (1970), Al-Kasimi (1977), Haensch (1982) e Hausmann (1985). Ao mencionar a tipologia de Martínez de Sousa (1995), Welker (2004, p. 41) expõe que o referido autor traz explicações de aproximadamente 150 dicionários, no entanto a sua classificação não apresenta critérios muito claros, pois no item “critério léxico” há vários tipos de semasiológicos: geral, linguístico, etimológico, histórico e etc.

Já Béjoint (2000) classifica os dicionários a partir das seguintes oposições: geral vs. especializado, monolíngue vs. bilíngue, enciclopédico vs. de língua, para aprendizes estrangeiros vs. para falantes nativos, para adultos vs. para crianças.

Mesmo trazendo uma tipologia bastante pertinente, Béjoint (2000, apud WELKER, 2004, p. 42) afirma que “é impossível classificar dicionários de uma maneira que seja ao mesmo tempo bem ordenada e aplicável a todas as sociedades”.

Estamos de acordo com este posicionamento, posto que, se Halliday (2004, p. 2) declara que a palavra não pode ser considerada uma entidade universal dada a impossibilidade de encontrarmos o que conhecemos como palavra em todas as línguas, ao termos o dicionário como uma obra cuja função também se aplica à definição das

¹⁷⁹ O autor menciona alguns trabalhos brasileiros no campo lexicográfico, como uma apresentação de Biderman (1984) caracterizada como sendo muito breve e geral, ou o trabalho “Uma introdução à lexicografia” de Borba (2003), que por se centrar na elaboração do “Dicionário de usos do português do Brasil” (Borba, 2002), não pode ser considerado um texto que trate propriamente da lexicografia no Brasil de um modo mais amplo. Nem mesmo os trabalhos publicados na ANPOLL (como teses e dissertações) do grupo “Lexicologia, Lexicografia e Terminologia” se ocuparam desta questão até então.

próprias palavras (uma vez que igualmente podemos ter informações de pronúncia, etimologia e classe gramatical nas obras lexicográficas a depender do tipo de obra), um dicionário de português seria muito diferente do de uma língua oriental.

Para ilustrarmos essa questão, os dicionários da língua portuguesa organizam as suas palavras em ordem alfabética (os denominados semasiológicos) ou também há uma organização segundo o significado das palavras (os chamados onomasiológicos ou ideológicos).

Ao sabermos que o mandarim não possui um alfabeto, já concluímos a impossibilidade de classificarmos um dicionário deste idioma como sendo um semasiológico tal como o conhecemos ao termos essa organização que se estende à ordem de todas as letras de uma palavra (ex.: a, ab..., ac..., ad..., bab..., bac..., bad...) no português.

Para verificar essa questão da organização dos itens lexicais, consultamos o dicionário conciso chinês-português¹⁸⁰ da SISU (Shanghai International Studies University) e constatamos que a organização dos caracteres chineses se fez através do critério fonético de um ideograma que se inicia com o som /a/ (阿), depois outros itens lexicais que possuem o primeiro caractere que apareceu anteriormente de modo isolado são elencados, parecendo seguir uma ordem alfabética fonética (ae..., af..., ah (sic)..., ag..., al..., am..., ap..., as..., ay...) (... 阿根..., 阿拉...).

No entanto, essa ordem que se seguiu ao manter o primeiro caractere nessa sequência de itens lexicais foi quebrada por um único caractere que é praticamente o mesmo que aparece no início da página, há apenas a adição de um caractere a sua esquerda (啊).

Esse caractere (啊) se repete cinco vezes, havendo apenas uma entrada no meio dessa repetição com um caractere distinto adicionado à esquerda. Todos esses caracteres significam interjeições de incerteza e surpresa no português (eh, ah, oh).

Ao vermos o ideograma seguinte (哀) com a sua pronúncia /ai/, vemos como não há o seguimento de uma ordem alfabética tal como ocorreria em um dicionário de português. Caso contrário, esse caractere teria aparecido entre os do som /ah.../ e /ag.../ que começam com um ideograma distinto (阿).

¹⁸⁰ Agradecemos à escola de chinês *Nin Hao* da Avenida Paulista que nos permitiu consultar esse dicionário.

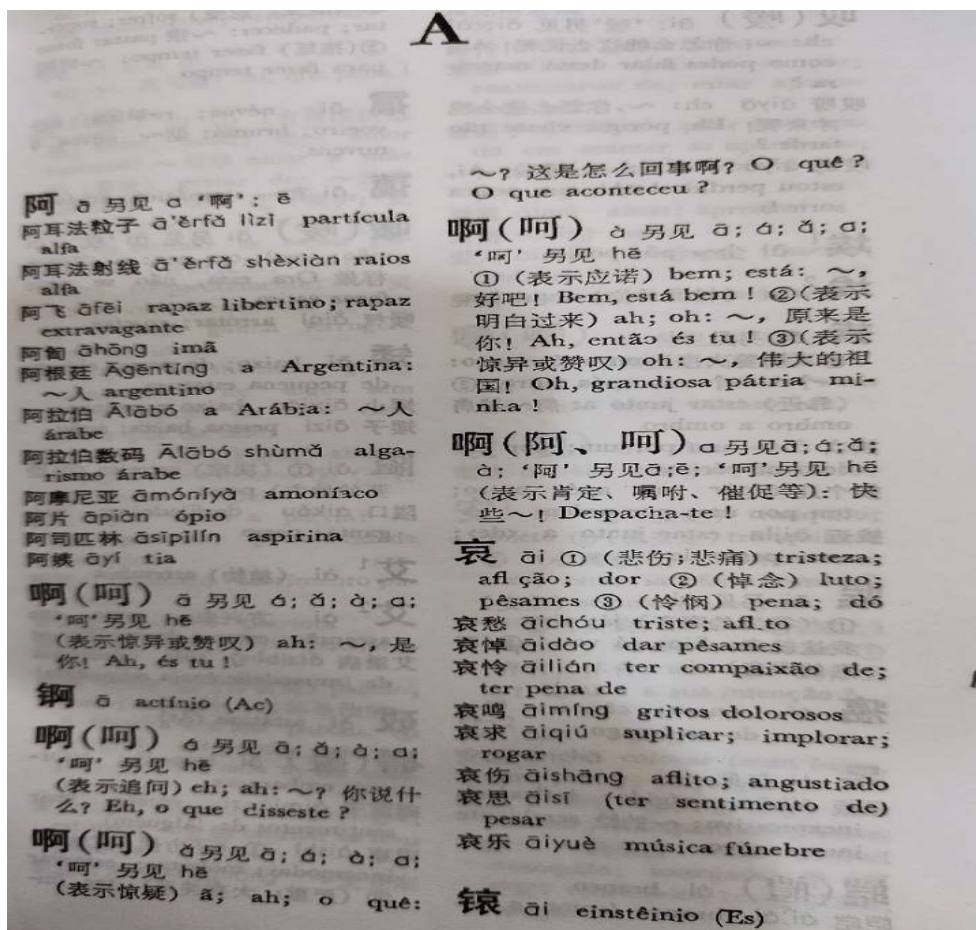


Figura 3: página 1 do dicionário conciso chinês-português da SISU

Como mencionamos, há diversas tipologias de dicionários de distintos autores, as quais não podem ser aplicadas em todas as sociedades. A seguir, expomos um gráfico resumido de Welker (2004, p. 44) com a sua tipologia.

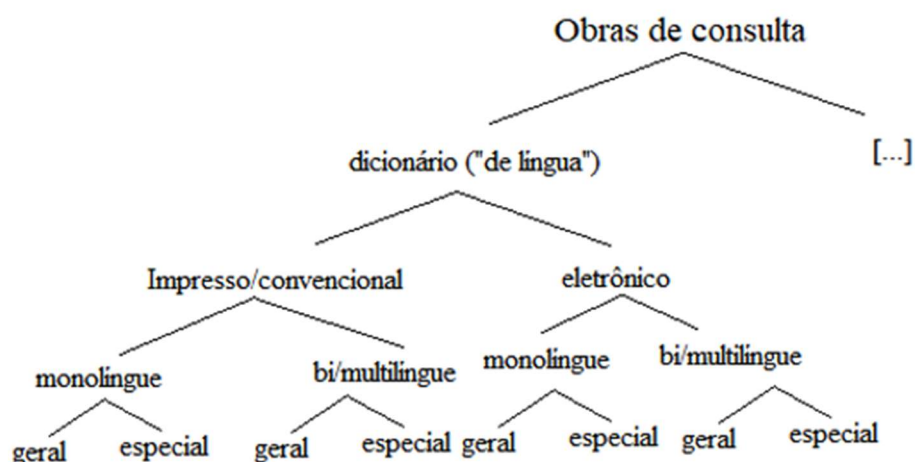


Gráfico 1: tipologia de dicionários de Welker (2004). Fonte: resumido de Welker (2004, p. 44)

Acreditamos que esta tipologia considera os aspectos mais relevantes em um dicionário. Consequentemente, mais adiante na nossa seção de descrições e análises, seguiremos essa classificação. Com relação ao gráfico, o autor nos explica que toda obra pode ser monolíngue, bilíngue ou multilíngue e isso vai depender da demanda.

Um dicionário geral na sua classificação é o alfabético, sincrônico, da língua contemporânea, com lexemas da língua comum e com terminologias, isto é, palavras que possuem significados específicos referentes a contextos especializados.

Há dois tipos dentro dos gerais, há os seletivos, aqueles que registram apenas os lexemas em uso, como o dicionário de usos do português do Brasil de Borba (2002). Também há os gerais mais extensos (igualmente denominados tesouros), estes contêm unidades consideradas obsoletas, em desuso, além de tantas outras mais frequentes de uso do cotidiano, como o Houaiss. Todos os outros tipos de dicionários, como os ideológicos, históricos, os de unidades fraseológicas etc. são classificados como especiais.

Faz-se necessário salientar o fato de que mesmo que o caráter didático já estivesse presente em um conceito de dicionário moderno no século XVI, como visto em Hwang (2010), a disciplina que se ocupa especificamente das necessidades de um potencial usuário de dicionários — o que repercute em certas mudanças relacionadas à elaboração destas obras lexicográficas — surge apenas a partir dos anos 30 do século XX, sendo este o tema central da nossa seção seguinte.

3.2. Lexicografia Pedagógica

Em traços gerais, a Lexicografia Pedagógica surge no século XX através das ponderações de professores de inglês como língua estrangeira no Japão e na Índia. Provavelmente, as características mais notórias de obras lexicográficas pedagógicas sejam a divisão destas em níveis de conhecimento linguístico (básico, intermediário e avançado) para estrangeiros e em níveis de escolarização (no caso do contexto brasileiro: ensino fundamental 1, ensino fundamental 2 e ensino médio) para falantes nativos.

Como mencionado anteriormente, os professores de língua foram os que iniciaram as reflexões sobre a necessidade de elaboração de dicionários específicos para aprendizes, uma vez que as primeiras obras lexicográficas produzidas eram pensadas para uma minoria bastante seleta que possuía um nível linguístico alto e uma grande familiaridade no manuseio dessas obras.

Era tão complexo consultar um dicionário que McArthur (1989 apud MOLINA GARCÍA, 2006, p. 14) compara esta consulta com a Bíblia, que exige um certo conhecimento do usuário para poder encontrar os seus capítulos e versículos. Felizmente, com a revolução lexicográfica, houve melhoras relacionadas à apresentação, localização do lema buscado/desejado e definições que facilitaram a utilização dos dicionários.

Com relação ao ensino, um fator que propiciou a criação dos dicionários pedagógicos foi a mudança do método gramática-tradução ao método direto¹⁸¹ no final do século XIX. Como resultado, um novo dicionário que auxiliasse o usuário sem um domínio da língua estrangeira deveria substituir o tradicional.

Graças aos professores de inglês no estrangeiro West, Palmer e Hornby¹⁸², a pedagogia foi inserida no campo da Lexicografia e o primeiro¹⁸³ dicionário didático monolíngue foi publicado em 1935, o “The New Method English Dictionary” de West e Endicott.

Alguns anos mais tarde há uma publicação de Scerba (1940) sobre os dicionários. Este autor traz uma tipologia de obras lexicográficas e ao selecionarmos apenas as relacionadas ao ensino de línguas, estas são distinguidas entre monolíngues explicativas (para nativos) e as bilíngues (somente na direção LM – LE) para aprendizes de línguas estrangeiras, sendo que Scerba (1940) é contrário ao uso destes últimos:

pois a regra fundamental da metodologia do ensino de línguas estrangeiras consiste em nunca verter da LM para a LE, e sim tentar, dependendo dos conhecimentos na LE, pensar nela. Em caso de necessidade deveriam ser consultados os grandes dicionários explicativos da LE, com rica fraseologia: neles encontram-se sempre modelos para o uso da LE (SCERBA, 1940 apud WELKER, 2008, p. 36).

Porém, Scerba (1940) declara reconhecer a necessidade de se ter um mínimo de conhecimento da LE para se compreender um dicionário monolíngue e é por isso que ele descreve o dicionário bilíngue como um “mal necessário”.

¹⁸¹ Neste método as aulas são ministradas 100% na língua estrangeira.

¹⁸² Estes se focaram apenas nos dicionários monolíngues.

¹⁸³ No entanto, mesmo que um dicionário didático seja distinto de um de aprendizagem de vocabulário, ambas obras se destinam à aprendizagem de línguas. Sendo assim, Welker (2008, p. 33) aponta que o verdadeiro dicionário de aprendizagem de vocabulário já existia em 1658. Trata-se da obra “Orbis pictus” de Comenius que mistura imagens, números e textos.

Mesmo que os primeiros dicionários para a aprendizagem de línguas tenham surgido apenas no século XX, dicionários mais antigos já eram utilizados por aprendizes, algo que nos leva a refletir sobre a possibilidade de uso de dicionários não-pedagógicos no ensino de línguas estrangeiras.

Como visto anteriormente na seção sobre Lexicografia, as primeiras obras lexicográficas eram muito distintas das que conhecemos hoje e há aproximadamente 4.400 anos já existiam listas bilíngues das línguas sumério-eblaítico e sumério-acadiano (cf. BOISSON, KIRTCHUK; BÉJOINT, 1991, p. 262-264, apud WELKER, 2008, p. 30 em nota).

Com efeito, Zöfgen (1994) declara que os dicionários bilíngues até 1600 tinham o objetivo de ajudar os aprendizes de línguas.

[...] desde o início, e durante todo seu desenvolvimento, a história dos DBs¹⁸⁴ revela uma forte orientação didática, na qual “o principal motivo da lexicografia até 1600 foi o de auxiliar os aprendizes de línguas estrangeiras” [...]. Os “vocabulários” tiveram um papel importante nisso. Eles eram um tipo de “dicionário” muito apreciado, que floresceu desde o período anglo-saxão até o século XIX e no qual os itens lexicais não eram ordenados alfabeticamente e sim em grupos relacionados, de acordo com assuntos específicos, como a terra, partes do corpo etc. [...] Durante toda a Idade Média, eles serviam ao objetivo de um ensino prático, isto é, à tradução de textos em latim e à exegese de escritos teológicos (ZÖFGEN, 1994, p. 2894, apud WELKER, 2008, p. 30).

Corroborando esse argumento, Béjoint (1994) defende a natureza pedagógica nas origens históricas dos dicionários bilíngues.

Os verdadeiros dicionários apareceram quando as sociedades começaram a ter relações comerciais e culturais com comunidades que usavam idiomas diferentes, de modo que precisavam de traduções. A natureza pedagógica desses primeiros dicionários bilíngues frequentemente consta nos seus títulos: *The Introductory to Wryte and to Pronounce French* (Barclay, 1521), *Dictionary of the French and English Tongues: Brief Directions for such as desire to learne the French tongue* (Cotgrave, 1611), etc. [...] (BÉJOINT, 1994 [2000, p. 93], apud WELKER, 2008, p. 30).

¹⁸⁴ Dicionários bilíngues.

A partir das considerações de Zöfgen e Béjoint sobre os dicionários e o seu intuito de auxílio no ensino/aprendizagem de línguas, poderíamos supor que a Lexicografia Pedagógica Teórica se refere justamente à área de estudos que analisa todos os dicionários utilizados neste ensino.

Porém, Welker (2008) nos mostra que o objeto do qual se ocupa a Lexicografia Pedagógica se faz um pouco mais complexo. Primeiramente, há uma dificuldade em se apreender o próprio termo Lexicografia Pedagógica que provém do fato deste não constar em diversas obras importantes, tais como a “Enciclopédia Internacional de Lexicografia” de Hausmann et al. (1989, 1990, 1991), tampouco nas enciclopédias de Martínez de Sousa (1995) e de Brown (2006). Igualmente não aparece nas introduções à Lexicografia de Landau (1984, 2001), Béjoint (1994, 2000), Lara (1997) e Jackson (2002).

Em segundo lugar, a Lexicografia Pedagógica se vê muitas vezes somente conectada ao dicionário de aprendizes (*learner’s dictionary*), quando segundo Bahns (1996, p. 34 apud WELKER, 2008, p. 23) estes dicionários se referem à recepção ou à produção de textos e há igualmente os dicionários de aprendizagem que são específicos do ensino de vocabulário, ambos destinados aos estrangeiros.

Consequentemente, há trabalhos que contêm o termo Lexicografia Pedagógica nos seus títulos, focando-se somente nos dicionários de aprendizes (TOMASZCZYK, 1981, 1987; DIAB, 1990; HARTMANN, 1995; RUNDELL, 1998, KERNERMAN, 2000; MEER, 2005; WIEGAND, 1998, 2002, apud WELKER, 2008, p. 15)¹⁸⁵.

Em meio a esse vazio conceitual, Hartmann e James (1998 apud WELKER, 2008, p. 16) definem a Lexicografia Pedagógica como uma área “elaborad[a] especialmente para as necessidades didáticas práticas de professores e alunos de determinada língua” e segundo Borba e Bugueño Miranda (2019, p. 140) este termo se refere ao “conjunto de obras lexicográficas desenhadas *ex professo* para auxiliar na prática de ensino-aprendizagem (tanto de língua materna como de uma língua estrangeira) e necessariamente atreladas a um programa de ensino”.

Dada a presença do termo *pedagógico* neste campo dicionarístico, Welker (2008, p. 19) discorre sobre a necessidade de se evitar uma possível confusão ao pensarmos que a pedagogia ou uma didática do uso do dicionário fizessem parte da Lexicografia

¹⁸⁵ No cenário brasileiro, Welker (2008, p. 16) menciona os trabalhos de Duran (2004) e Duran e Xatara (2006) que tratam dos dicionários para estudantes de línguas estrangeiras. O autor também explicita que nenhuma das obras por ele mencionadas que possuem o termo lexicografia pedagógica no seu título fornece uma definição.

Pedagógica. O que podemos compreender da sua explanação seria o seguinte: do mesmo modo que a Lexicografia é dividida entre teórica e prática, o mesmo ocorre com a Lexicografia Pedagógica.

Sendo assim, a Lexicografia Pedagógica Teórica se ocupa da análise e crítica dos dicionários pedagógicos, enquanto a parte prática se faz cargo da elaboração deste tipo específico de obra que considera as necessidades e habilidades dos aprendizes, não havendo espaço para o ensino do uso dessa ferramenta.

Mais especificamente sobre o objeto de elaboração e análise da Lexicografia Pedagógica, o dicionário pedagógico¹⁸⁶, Tarp (2006, p. 300, tradução nossa) o define como uma ferramenta que contém “o genuíno objetivo de satisfazer as necessidades de informação lexicograficamente relevantes que têm os estudantes em uma série de situações extra-lexicográficas durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Ainda sobre os dicionários pedagógicos, Welker salienta a diferença existente entre estes e os didáticos, uma confusão que se justifica também pelo fato de alguns teóricos utilizarem o termo lexicografia didática de modo intercambiável com a pedagógica, tais como Hernández (1998) e Castillo Carballo e García Platero (2003) em cujo artigo intitulado “La lexicografía didáctica” tratam dos dicionários escolares, entre outros dicionários pedagógicos no ensino de línguas.

Ao partir da acepção do Houaiss de didática que a define como a “parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente” (WELKER, 2008, p. 21), o autor conclui que a didática está contida no campo da pedagogia, sendo distinta a ela. Logo, um dicionário pedagógico se apresenta como um tipo de obra lexicográfica que expõe as suas informações de modo didático.

Com relação à tipologia dos dicionários pedagógicos, Azorín Fernández (2000, p. 22) os divide entre escolares (para nativos) e de aprendizagem (para estrangeiros), sendo que esta distinção também aparece na tipologia de Welker (2008).

¹⁸⁶ Apesar de já termos visto em Zöfgen (1994) e em Béjoint (1994) que os dicionários bilíngues no século XV já tinham um propósito didático, nem todos os dicionários são pedagógicos, recebendo tal denominação. Por isso a Lexicografia Pedagógica se restringiria a este tipo específico de obras de acordo com Welker (2008). No entanto, autores como Dolezal e McCreary (1999 apud WELKER, 2008, p. 17) afirmam que a Lexicografia Pedagógica se ocuparia do estudo de qualquer tipo de dicionários utilizados no ensino, como os tesouros ou os seletivos, por exemplo.

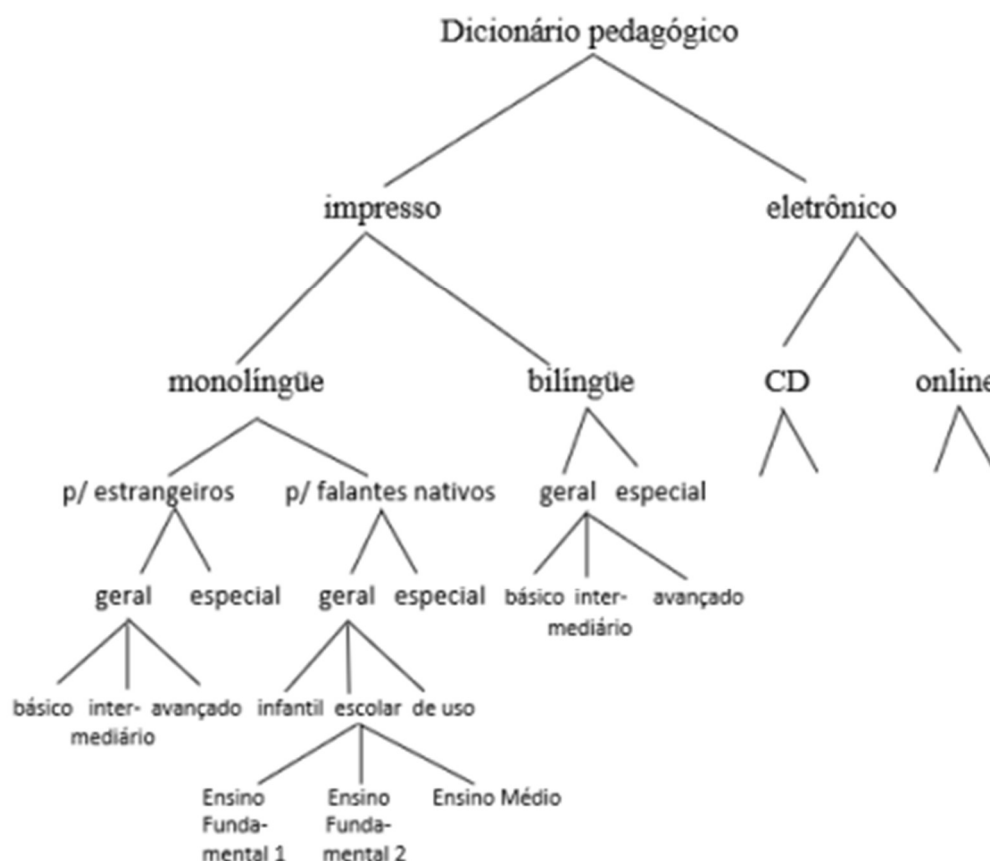


Gráfico 2: dicionários pedagógicos. Fonte: Welker (2008, p. 27)

Nesta tipologia o autor esclarece que toda a classificação do impresso se aplica ao eletrônico e a ausência de especificações no gráfico sobre os especiais é devida à falta de espaço, sendo que estes podem ser de sinônimos, colocações, de falsos amigos etc (nem todos são específicos para estrangeiros em um nível iniciante, como é o caso do de sinônimos).

Igualmente, podemos verificar a necessidade de distintos dicionários gerais que devem acompanhar o desenvolvimento dos alunos estrangeiros em níveis (básico, intermediário e avançado) e dos nativos em faixas etárias (infantil, escolar e de uso).

Borba e Bugeño Miranda (2019, p. 141) propõem seguir a tipologia de Azorín Fernández (2000)¹⁸⁷ desconsiderando os dicionários bilíngues no cenário brasileiro ao alegarem uma falta de qualidade naquilo que se espera no ensino de língua estrangeira ou para a tradução (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2010, 2016 e BUGUEÑO MIRANDA; BORBA, 2019).

¹⁸⁷ Apenas nomeiam o dicionário pedagógico de língua estrangeira como um dicionário de aprendizes (e não de aprendizagem).

Sobre os dicionários monolíngues para aprendizes, os autores explicam que estes geralmente se destinam a um público em geral, isto é, não há um foco em uma língua materna em específico, apesar de sabermos da grande influência que esta exerce na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Portanto, mesmo que haja um dicionário monolíngue de português para aprendizes estrangeiros, considerando o fato de que este não é específico para o público hispanofalante, iremos considerar neste capítulo igualmente três dicionários não-pedagógicos (um tesouro em CD, um de usos e outro online) para verificar a sua utilidade em meio aos dicionários pedagógicos. Dessa forma, nos aproximamos do posicionamento de Dolezal e McCreary (1999) e Pereira, Zacarias, Nadin (no prelo) quanto a um uso legítimo de dicionários não-pedagógicos no ensino/aprendizagem de línguas. Nas palavras dos autores:

Embora a “maioria dos especialistas” resenhada por Welker (2008), assim como o próprio autor, opte pela concepção mais restrita da LEXPED¹⁸⁸, poderíamos começar a refletir também sobre o fato de o uso competente de quaisquer dicionários em contextos de ensino pudesse ser objeto de estudo da LEXPED, justamente porque, a depender do grau de letramento lexicográfico¹⁸⁹ do consulente, mesmo os dicionários que não foram elaborados em conformidade com os princípios da LEXPED podem ser muito úteis nas diferentes situações de produção e de compreensão de textos (PEREIRA, ZACARIAS, NADIN no prelo).

No caso específico de línguas próximas como o português e o espanhol, supomos que a consulta de um dicionário monolíngue não-pedagógico por parte dos alunos a partir do nível avançado (C1) pode ser uma experiência bastante positiva.

Após um tratamento inicial de questões complexas como a dos heterossemânticos, uma maior facilidade na compreensão das definições e dos exemplos na língua estrangeira pode representar uma situação de maior exposição a um conteúdo que repercutiria em um maior desenvolvimento na produção linguística dos aprendizes.

¹⁸⁸ LEXPED = Lexicografia Pedagógica.

¹⁸⁹ De acordo com Pereira, Zacarias, Nadin (no prelo) letramento lexicográfico é a “capacidade do consulente em usar de forma competente um repertório lexicográfico, usufruindo ao máximo possível das diferentes informações que são registradas em um dicionário e de acordo com suas necessidades de produção e/ou compreensão”.

Isto é, quanto maior o *output* impulsionado pelos cognatos parassinonímicos presentes nos verbetes e exemplos, maior será o contato com um repertório que o aluno poderá utilizar para se expressar na oralidade ou na escrita em língua estrangeira.

Para finalizar, como vimos em 3.1 que os primeiros dicionários se distanciam muito dos que conhecemos atualmente, a área da Lexicografia continua a se desenvolver continuamente e do mesmo modo que vimos a introdução da pedagogia nesta área, a seguir veremos como o advento da informática transformou essa ferramenta de aprendizagem de um modo bastante significativo.

3.3. Lexicografia Digital

Segundo Gelpí Arroyo (2003, p. 309), a prática lexicográfica possui dois momentos importantes. O primeiro se deu no século XVIII com a inserção da ficha na Lexicografia e o segundo foi no século XX com o uso dos computadores na elaboração dos dicionários.

Rodríguez Barcia (2016, p. 136) acrescenta um terceiro momento no século XXI que ocorre com o acesso à informação e à tecnologia na nossa vida diária, um fator que nos aproximou muito dos dicionários.

Devido à presença da tecnologia com todas as suas vantagens no campo lexicográfico (as quais veremos mais adiante), a autora traz um questionamento que nos parece muito natural: qual seria o futuro do dicionário impresso frente ao digital¹⁹⁰? Estariam os dicionários impressos se encaminhando para o seu fim?

A autora observa, no entanto, que é difícil prever uma extinção dos dicionários impressos ao tomar como exemplo o grande êxito dos CDs e do download de música no século XX, que foi seguido de um resgate do seu antecessor disco de vinil no século XXI.

A autora também menciona os livros impressos que são os preferidos na Europa, enquanto os livros digitais são mais consumidos nos Estados Unidos. Igualmente podemos citar o fato de o e-mail conviver com o correio postal.

Desse modo, Rodríguez Barcia (2016) declara que podemos apenas presumir uma coexistência entre a Lexicografia e a Lexicografia Digital, algo que se faz mais evidente

¹⁹⁰ Rodríguez Barcia (2016, p. 140) o define como “um repertório lexicográfico cuja consulta exige meios tecnológicos e procedimentos informáticos. Por um lado, pode se tratar de obras digitalizadas a partir dos seus originais físicos. Por outro, podem ser dicionários concebidos desde o início como obras digitais [...]”.

quando estamos diante das desvantagens dos dicionários não físicos, algo que será abordado ainda nesta seção.

Segundo Águila Escobar (2006, p. 10), o termo *digital* se refere a toda produção feita através de um código binário, de uma informação codificada, enquanto *eletrônico* se relaciona com o suporte que torna possível a visualização deste tipo de informação.

Portanto, todo documento digital é eletrônico, mas nem todo eletrônico é digital. Para ilustrar essa questão Rodríguez Barcia (2016, p. 139) nos explica que um dicionário escaneado se torna eletrônico, porém não digital, uma vez que este foi originalmente elaborado para existir na sua versão física.

Por conseguinte, Rodríguez Barcia (2016) expõe a sua preferência pelo uso do termo digital no campo lexicográfico, uma vez que este também abarca o eletrônico¹⁹¹. Além disso, o *dicionário eletrônico* é igualmente um termo que designa um aparelho portátil específico para dicionários, como uma espécie de Kobo que é comercializado por empresas japonesas. Desse modo, a utilização do termo digital parece ser mais abrangente, ao mesmo tempo que evita certas ambiguidades.

Feitas as esclarecimentos designativas, Rodríguez Barcia (2016) também traz certas considerações históricas, declarando que a Lexicografia Digital vem sendo estudada desde 1980, já aparecendo na tipologia de Haensch et al. (1982, p. 186) a diferença entre as obras impressas e as eletrônicas.

No entanto, o termo *eletrônico* se referia ao modo como o dicionário era elaborado¹⁹². Logo, tais obras lexicográficas não eram vistas como uma ferramenta de consulta até os anos 90, época na qual houve a popularização da publicação dos dicionários digitais.

Alguns anos após tal popularização, conseqüentemente vemos o surgimento de trabalhos que se centram no tema da Lexicografia Digital em diversos autores (GELPÍ ARROYO, 2003; ÁGUILA ESCOBAR, 2009; FUERTES-OLIVERA; BERGENHOLTZ, 2011; GRANGER; PAQUOT, 2012).

Do mesmo modo que vimos a existência de uma pluralidade de tipologias de dicionários não-pedagógicos na nossa seção 3.1, além da tipologia de Welker (2008) dos

¹⁹¹ Escolhemos o termo “digital” no âmbito da Lexicografia no subtítulo deste trabalho pelos argumentos expostos por Rodríguez Barcia (2016).

¹⁹² “O computador não só permite simplificar o trabalho material da elaboração de dicionários [...] mas também pode se converter inclusive em ‘dicionário eletrônico’, chamado hoje em dia de ‘banco de dados terminológicos’, que pode armazenar um número elevadíssimo de entradas” (HAENSCH ET AL, 1982, p. 432, tradução nossa).

dicionários pedagógicos em 3.2, Rodríguez Barcia (2016) elenca as tipologias dos dicionários digitais de Svensén (2009), Gelpí Arroyo (2003), e a de Tarp (2011, 2013).

Tarp (2011, 2013)	Gelpí Arroyo (2003)	Svensén (2009)
<p>“1. <i>Copycats</i> (réplicas ao carbono ou cópias escaneadas de dicionários em papel. 2. <i>Faster Horses</i> (cavalos mais rápidos, mas com estrutura e possibilidades de busca semelhantes às obras em papel. 3. <i>Model T Fords</i>* (com informações dinâmicas e maiores possibilidades de busca. 4. <i>Rolls Royces</i>* (permitem soluções individualizadas e a personalização dos perfis de uso)”.</p>	<p>“-Dicionários máquina: dicionários que estão incorporados em sistemas de tradução automática ou sistemas de verificação automática de textos. -Dicionários digitalizados: versões eletrônicas de dicionários editados previamente em papel e que se encontram em formato CD-ROM e na internet. - Dicionários online: verdadeiros dicionários digitais disponíveis também em formato CD-ROM e na internet”.</p>	<p>Critério técnico: dicionário online, offline e intranet. Critério lexicográfico: dicionários digitalizados de obras impressas e os elaborados desde o princípio no âmbito digital.</p>

Quadro 76: tipologia de dicionários digitais em Tarp (2012,2013), Gelpí Arroyo (2003) e Svensén (2009). Dados retirados de Rodríguez Barcia (2016, p 144- 145, tradução nossa). Fonte: produção da autora

No quadro podemos visualizar que a classificação dos dicionários digitais se foca primordialmente em características técnicas, dada a grande correspondência dos aspectos restantes destas obras com a versão impressa. A autora expõe que, segundo Tarp (2013, p. 141), os únicos dicionários que são “verdadeiros” online são aqueles dois últimos da tabela, que possuem um asterisco pela sua característica mais dinâmica que contrasta com o caráter mais estático das obras impressas.

Com relação à proposta de Gelpí Arroyo (2003), a autora critica uma divisão entre dicionários digitalizados e online, uma vez que os primeiros citados podem tanto ser online como offline. Consequentemente, Rodríguez Barcia (2016, p. 145-146) traz a sua própria classificação inspirada na proposta destes três autores por ela mencionados.

Critério	Subcritério	Tipo	Subtipo
Técnico	Acesso	Dicionários offline	<ul style="list-style-type: none"> -Dicionários em CD-ROM -Dicionários em DVD. -Dicionários em ICC (<i>integrated Circuit Card</i>) ou USB. -Dicionários carregados no disco duro interno de um PC ou Mac.

	Dicionários off/online	[Requerem em algum momento, mas não em todos, conexão com a internet: para download, atualizações ou determinadas consultas]. -Dicionários baixados como aplicativo (app) gratuitos ou não cuja consulta pode ser realizada sem conexão com a internet. - Dicionários “máquina” incorporados em sistemas de verificação automática de textos (em processadores de textos, por exemplo).	
	Dicionários online	-De acesso aberto (estão incluídos também os dicionários incorporados em sistemas de tradução online). -De acesso restringido.	
	Dicionários intranet	-De acesso interno para uma instituição pública. -De acesso interno para uma empresa privada. -De acesso interno para um grupo de pesquisa.	
Suporte	- Dicionários em CD-ROM. -Dicionários em DVD. -Dicionários em ICC (Integrated Circuit Card) ou USB. -Dicionários <i>app</i> para dispositivos móveis. - dicionários online.		
Dispositivo	Dicionários cuja consulta se realiza a partir de dispositivos fixos	Dicionários para PC e Mac.	
	Dicionários cuja consulta se realiza a partir de dispositivos móveis.	-Dicionários eletrônicos (Casio, Seiko, Sony, Canon, Sharp, Instant-Dict.) -Dicionários para laptop PC e Mac. - Dicionários <i>app</i> para <i>smartphones</i> e tablets.	
Lexicográfico	Concepção inicial	Dicionários digitalizados	-Escaneados. - Introdução em bases de dados a partir da edição impressa.
		Dicionários digitais	-Com correlato impresso. -Sem correlato impresso.

Quadro 77: tipologia de dicionários digitais em Rodríguez Barcia (2016, p. 145-146, tradução nossa)

Na tipologia de Rodríguez Barcia (2016) podemos ver muitos detalhamentos quanto à classificação dos digitais que não aparecem nos autores por ela mencionados, tais como os dicionários em DVD e ICC.

Dentre as tipologias existentes, destacamos um gráfico de uma releitura do de Welker (2008) proposto por Nadin (2019, 2020, apud PEREIRA, ZACARIAS, NADIN no prelo) que se foca nos dicionários pedagógicos digitais. Ao compararmos com o de Welker (2008), podemos observar o acréscimo dos dicionários semibilíngues e

multilíngues para aprendizes, além dos especializados, algo que torna tal tipologia mais completa.

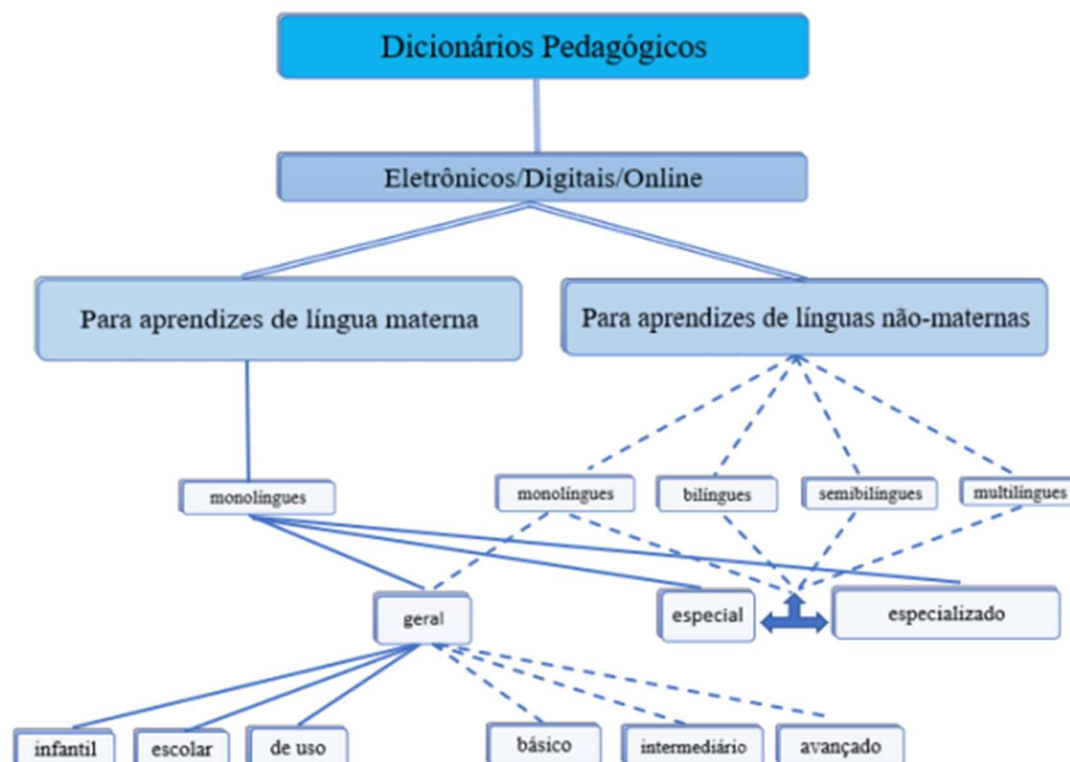


Gráfico 3: dicionários pedagógicos. Fonte: Pereira, Zacarias, Nadin (no prelo)

Para finalizar, elencamos um resumo das vantagens e desvantagens dos dicionários digitais exposto por Rodríguez Barcia (2016), as nossas adições se encontram entre colchetes.

Vantagens	
1)	Ausência no limite de espaço (o que seria o número de páginas nos impressos) e de reprodução.
2)	Alta capacidade de armazenamento. O CD-ROM possui uma capacidade de 650 MB e a de um DVD de 17 GB, sendo que um dicionário ocupa apenas uma pequena porção desse total (Svensén, 2009, p. 439, apud RODRÍGUEZ BARCIA, 2016, p. 174).
3)	O hipertexto garante mais dinamismo para as remissões ou na busca de conteúdos relacionados.
4)	A acessibilidade à internet e a dispositivos tecnológicos portáteis (como smartphones e tablets) que são fundamentais ao acesso do dicionário digital está cada vez mais garantida pelo wifi de diversas instituições (educativas, bibliotecas, cafês, etc...). [Salientamos igualmente o fato de algumas instituições terem um laboratório de informática, onde os alunos podem usar estes computadores a qualquer momento (como é o caso da Unifesp campus Guarulhos), além da

	possibilidade de se tomar laptops emprestados (como é o caso da Usal campus Salamanca)]. O termo também se refere à acessibilidade para pessoas cegas na função de respostas em voz de todo o conteúdo, além de dicionários em DVD para as pessoas surdas como o dicionário da língua de sinais espanhola (2008).
5)	A usabilidade é um aspecto que se refere ao fato destas ferramentas serem desenhadas para serem de uso fácil. [Acrescentamos a este aspecto o fato de dicionários como o Michaelis achar verbetes mesmo com a ortografia errada (apenas por uma confusão fonética, ex.; chícara em vez de xícara) (WELKER, 2004, p. 229)].
6)	A funcionalidade garante a obtenção de repostas mais rápidas e completas. [Adicionamos igualmente a maior facilidade de se achar fraseologismos em alguns dicionários digitais. Ao digitarmos apenas um componente da unidade fraseológica, obtemos uma lista de possibilidades (WELKER, 2004, p. 229)].
7)	A atualização é mais rápida e simples, principalmente por dispensarmos uma reimpressão.
8)	Há dicionários que permitem uma personalização na criação do perfil de uso, na inserção de anotações e na criação de listas de palavras.
9)	A integração em softwares se verifica nos corretores automáticos segundo o idioma/teclado escolhido, além da função de completar as palavras digitadas pela metade.
10)	Os elementos multimídia (gráfico, imagem, áudio e jogos interativos) tornam a busca ainda mais completa.
11)	Alguns dicionários online exploram a interatividade entre os usuários através de fóruns que permitem o envio de consultas para a aclaração de dúvidas de definições e de outros aspectos linguísticos.

Quadro 78: resumo das vantagens dos dicionários digitais de Rodríguez Barcia (2016). Fonte: elaboração própria

Desvantagens	
1)	A rápida inserção de conteúdos na internet supõe uma baixa qualidade deste. No entanto, essa falta de credibilidade pode ser resolvida através do ensino de uma reflexão crítica do usuário que irá avaliar tais conteúdos. Rodríguez Barcia (2016, p. 179) oferece como solução o uso de dicionários offline, uma vez que estes têm uma correspondência com o impresso. [A nossa sugestão ¹⁹³ seria a de confrontar

¹⁹³ Tendo como exemplo a palavra *chulo* em espanhol com as seguintes acepções da RAE.ES: 1. *adj.* Que habla y obra con chulería. *U. t. c. s.*, 2. *adj.* **chulesco.**, 3. *adj.* **coloq.** Lindo, bonito, gracioso, 4. *adj.* **Guat., Hond., Méx. y P. Rico.** **guapo** (l bien parecido), 5. *m.* **Yf.** Persona de las clases populares de Madrid, que afecta guapeza en el traje y en el modo de conducirse, 6. *m.* Hombre que ayuda en el matadero al encierro de las reses mayores, 7. *m.* Hombre que en las fiestas de toros asiste a los lidiadores y les da garrochones, banderillas, etc., 8. *m.* **rufián** (l hombre dedicado al tráfico de la prostitución), 9. *m.* **Col.** **zopilote.**; ao compará-las com as do aplicativo offline e gratuito de dicionário de espanhol “By Farlex”: 1. *adj./s.* Se aplica a la persona que actúa o habla con chulería. 2. *adj.* Coloquial: Que es bonito, lindo o gracioso - el salón ha quedado muy chulo después de la reforma. 3. *s.* Persona de ciertos barrios de Madrid con afectación en el traje y comportamiento. Chulapo, 4. *s. m.* Hombre que vive a costa de una prostituta: el chulo la vigilaba desde el mostrador del bar. Proxenetá, 5. **TAUROMAQUIA** El que atiende a los toreros en las corridas, notamos uma semelhança nos significados entre os seguintes números (na direção RAE – APP) 1–1, 3–2, 5–3, 7–5 e 8–4. Sendo assim, esse aplicativo seria caracterizado como uma ferramenta de credibilidade ao apresentar um total de 5 semelhanças nas suas definições, principalmente ao levarmos em consideração que o aplicativo possui 5 acepções e a RAE.ES 9.

	os conteúdos de um app com os de um dicionário de referência de algumas palavras aleatórias para verificar a credibilidade das definições].
2)	Desautorização por desatualização. No caso do espanhol, ao contrário do inglês, devido a interesses editoriais, os dicionários digitais demoram para ser atualizados em comparação com os impressos. [No caso do Brasil, Welker (2004, p. 226) expõe que algumas editoras permitem a atualização do CD-ROM via internet.]
3)	O uso deste dicionário requer novas habilidades , um letramento específico para os não-nativos digitais. [Porém, vemos essa questão como uma oportunidade de novos projetos de ensino para este público em específico, algo que contribuirá para o desenvolvimento das pessoas idosas durante o processo dessa nova aprendizagem].
4)	Acessibilidade para pessoas surdo-cegas. Para as pessoas com esse tipo de deficiência, o braille representa a única opção para a resolução de dúvidas por parte dos usuários.
5)	Instabilidade e evanescência. Rodríguez Barcia (2016, p. 180) aponta que a instabilidade dos suportes eletrônicos se refere ao fato destes se tornarem sempre obsoletos. Como exemplo, a autora menciona a evolução do VHS, ao DVD e ao Blue-Ray. [No entanto, se para Rodríguez Barcia (2016) esta instabilidade é uma desvantagem, para nós isso apenas representa uma possibilidade que temos para nos desenvolvermos cada vez mais em busca de novos sistemas operativos]. Já a evanescência, esta corresponde ao fato de acessarmos certos links expirados. [Porém, uma solução para esta questão seria no nosso ponto de vista a criação de uma nova função, de um novo emprego que fosse responsável por esse tipo de manutenção.]
6)	Dependência. Certamente os dicionários digitais são muito mais dependentes de elementos externos, como os suportes eletrônicos e as condições tecnológicas que os dão vida.

Quadro 79: resumo das desvantagens dos dicionários digitais de Rodríguez Barcia (2016). Fonte: elaboração própria

O dicionário digital não é uma ferramenta perfeita, como podemos observar a partir da tabela de desvantagens e o dicionário impresso tampouco. Ao visualizarmos as vantagens das obras lexicográficas digitais percebemos a sua grande importância conectada aos avanços tecnológicos.

Tais avanços permitem um maior armazenamento de entradas sem o peso de um dicionário físico, a acessibilidade em locais inusitados (como o dicionário offline na natureza, em acampamentos linguísticos com atividades ao ar livre, por exemplo) e a rapidez na busca de definições que podem contar com uma correção automática ortográfica da sua respectiva entrada.

Há também a instantaneidade em se acessar as remissões para uma compreensão semântica mais completa, além de uma aprendizagem de vocabulário mais significativa

e entretida quanto ao oferecimento de imagens, áudio, jogos interativos, criação de listas de palavras e inserção de anotações.

Salientamos a presença igualmente da interação social tão essencial em qualquer processo de aprendizagem que é proporcionada pelos fóruns de esclarecimento de dúvidas, algo que foge imensamente do imaginário de uma consulta ao dicionário que geralmente é feita em um contexto solitário. Enfim, todos estes aspectos influenciam de modo positivo as obras lexicográficas em geral, sendo estas pedagógicas ou não.

3.4. Dicionários monolíngues e bilíngues

3.4.1. Dicionários monolíngues¹⁹⁴

Nesta subseção abordamos uma variedade de dicionários que consideramos ser de presença obrigatória no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Iniciamos com o dicionário monolíngue e nos focamos apenas na obra lexicográfica não pedagógica para falantes nativos e isso tem a sua razão de ser porque defendemos a utilidade deste dicionário no seu uso por estrangeiros de nível avançado pelas seguintes razões:

Primeiramente, como visto nas seções 3.1 e 3.2, mesmo um dicionário que não tenha sido elaborado no âmbito da Lexicografia Pedagógica tem desde as suas raízes um escopo didático. Em segundo lugar, ao estar em contato com um dicionário escrito cem por cento na língua meta, o aprendiz pode aumentar o seu vocabulário passivo que com o passar do tempo poderá se tornar ativo e essa questão se amplia quando o aprendiz é hispanofalante pela sua maior capacidade de compreensão leitora justamente pela grande porcentagem de cognatos parassinonímicos na relação português-espanhol, como já visto no nosso primeiro capítulo, na seção 1.2.

Poderia haver argumentos a favor do uso de um dicionário monolíngue pedagógico para estrangeiros, no entanto, preferimos o uso de um não-pedagógico em níveis mais avançados, pois segundo Landau (1989, p. 29 - tradução nossa), nos

¹⁹⁴ Segundo Castillo Carballo e García Platero (2003) os dicionários escolares (para nativos) e os de estrangeiros são obras lexicográficas pedagógicas monolíngues que possuem muitas coincidências no caso do espanhol. Porém, as particularidades dos de aprendizes de LE são as seguintes: uma nomenclatura mais restrita, com a ausência de termos técnicos, palavras muito antigas ou pouco usadas. Há a inserção de palavras criadas mais recentemente e que refletem o uso real da língua, com um registro moderado da variedade diatópica, algo visto como não imprescindível pelos autores. A transcrição fonética aparece ao invés da etimologia e a informação gramatical auxilia na produção textual.

dicionários pedagógicos as “definições são expressas em uma linguagem simplificada e às vezes em um vocabulário controlado”.

Em último lugar, no caso do português, não encontramos textos teóricos que analisem os dicionários monolíngues para estrangeiros, algo que ressoa a escassez desse tipo de obra. Não podemos deixar de salientar o fato de que os dicionários monolíngues para estrangeiros existentes são feitos para um público geral, algo que se distancia de um ensino específico no caso de línguas próximas como o português e o espanhol, questão esta que vimos defendendo ao longo deste trabalho.

Após justificarmos o nosso enfoque, os dicionários monolíngues não-pedagógicos dos quais falaremos serão os gerais, segundo a classificação de Welker (2004, p. 44). Como já mencionado, os dicionários gerais são de dois tipos, os seletivos e os mais extensos, também denominados tesouros.

A grande diferença entre esses dicionários gerais já pode ser intuída pelo seu nome, sendo assim os seletivos irão estar restringidos a um vocabulário em uso, enquanto os extensos vão abranger inclusive palavras obsoletas. Conseqüentemente, estes se diferenciam pelo seu tamanho, havendo divergências entre os diversos autores em relação às suas características.

Por exemplo, para Hausmann (1977, p. 5, apud WELKER, 2004, p. 78) um seletivo tem até 30.000 lemas, já para Welker (2004, p. 78) este tem entre 50.000 e 100.000 entradas. Com relação a um tesouro, Biderman (1984, p. 27) declara que este contém de 100.000 a 500.000 lemas.

No entanto, “nenhum dicionário por mais volumoso que seja, dará conta integral do léxico de uma língua de civilização” (BIDERMAN, 1998, p. 130, apud WELKER, 2004, p. 85), assim como nenhum falante nativo poderia fazer uso de todo esse vocabulário. Em outras palavras:

Um dicionário padrão (50.000 verbetes) possui um repertório léxico que nenhum usuário jamais utilizará, quer no seu vocabulário ativo, quer no seu vocabulário passivo, mesmo os mais competentes falantes do idioma. Um thesaurus (100.000, 200.000 palavras ou mais) inclui necessariamente um grande número de palavras raras, desusadas, obsoletas, outras que são exclusivamente literárias, um grande número de termos técnicos e científicos, de regionalismos e de neologismos (BIDERMAN, 1984, p. 28).

Fundamentalmente, estas são as diferenças existentes nos dois tipos de dicionários gerais que constarão na seção seguinte. A seguir, descreveremos características comuns a essas ferramentas. Com relação às partes que os constituem, os dicionários monolíngues gerais contêm textos externos, além de uma macro e microestrutura.

Os textos externos podem ser os seguintes: “prefácio, introdução, lista de abreviaturas usadas no dicionário, informações sobre a pronúncia, resumo da gramática, lista de siglas [...], lista de verbos irregulares, lista de nomes próprios, lista de provérbios [...]” (WELKER, 2004, p. 78), sendo que somente a introdução e o prefácio têm uma posição fixa que se situa sempre antes da nomenclatura.

O termo “macroestrutura”, por sua vez, pode denominar dois significados: um se refere ao “conjunto das entradas” (REY-DEBOVE, 1971, p. 21, apud WELKER, 2004, p. 80) que também pode receber o nome de nomenclatura em português e outro que denomina a organização própria do dicionário. Isto é, se os arranjos das entradas seguirão uma ordem alfabética, temática, fonética, se os verbetes terão o mesmo formato com ou sem ilustrações e tabelas ou se a informação sintática será ou não incluída no verbete.

No que concerne à constituição das entradas¹⁹⁵, esta é feita a partir de corpora e a seleção dos lemas vai depender do tamanho do dicionário (se é seletivo ou extenso) e do público:

A partir da metade do século XVIII [...], os lexicógrafos começaram a usar um ‘corpus’. Naquela época, isto significava uma coleção de textos autênticos, dos quais eles extraíam, até certo ponto, sua palavra-entrada e também, embora de maneira menos direta, a informação microestrutural. Osselton chama esse método de ‘indutivo’. De fato, os textos usados daquela forma não constituíam um *corpus* como o entendemos hoje, isto é, um conjunto fechado de textos estabelecido antes do seu estudo e que seja representativo da variedade de uso lingüístico na comunidade. Na moderna lexicografia baseada em corpora, todos os lexemas da nomenclatura, todos os seus significados e todas citações que os ilustram vêm exclusivamente de um corpus. [No século XVIII] textos autênticos eram observados e usados na compilação do dicionário. Mas o corpus era adaptado pelo lexicógrafo para adequar-se a suas necessidades. [...] De fato, freqüentemente ele era usado a posteriori, para confirmar a intuição do lexicógrafo (BÉJOINT, 2000, p. 97, apud WELKER, 2004, p. 88).

¹⁹⁵ Uma entrada também pode ser denominada lema ou palavra-entrada.

Com relação à microestrutura, Rey-Debove (1971, p. 21, apud WELKER, 2004, p. 107) a define como “o conjunto das informações ordenadas de cada verbete¹⁹⁶ após a entrada” e a autora defende uma estrutura padronizada. No entanto, estamos de acordo com Wiegand (1989, apud WELKER, 2004, p. 107-108), que declara que cada categoria gramatical deveria ter uma padronização específica, pois as informações de um verbo são diferentes das de uma interjeição.

A seguir elencamos os aspectos mais importantes que podemos encontrar em um verbete¹⁹⁷ de acordo com Hausmann e Wiegand (1989, p. 341, apud WELKER, 2004, p. 108):

- informação que identifica o lema na sincronia (grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical, flexão);*
- informação que identifica o lema na diacronia (etimologia);*
- marcas de uso;*
- informação explicativa (principalmente, a definição; às vezes, descrições enciclopédicas);*
- informação sintagmática (construção, colocações, exemplos);*
- informação paradigmática (sinônimos, antônimos etc.);*
- vários tipos de informação semântica (por exemplo, sobre metáforas);*
- observações (por exemplo, sobre o uso do lema);*
- ilustrações (desenhos, gráficos);*
- elementos de ordenamento (por exemplo, diversos símbolos);*
- remissões;*
- símbolos substitutivos (geralmente, o til, para evitar repetições).*

Como já mencionado, ao termos escolhido um foco semântico neste trabalho, nos centraremos na questão da definição que se encontra na microestrutura do dicionário. Segundo Imbs (1960, p. 9, apud WELKER, 2004, p. 117) a “arte suprema, em lexicografia, é a da *definição*”. Afinal, “o que nós queremos dizer quando dizemos que definimos algo?¹⁹⁸”, tal indagação foi feita por Platão, Aristóteles e por filósofos modernos, como lógicos e semanticistas.

Portanto, antes de chegarmos à definição presente nos dicionários, faz-se necessário expormos o fato de que a definição lexicográfica difere muito da definição

¹⁹⁶ O verbete é a soma da entrada mais o seu enunciado lexicográfico. Estes dois últimos também podem ser denominados “tema” e “rema”, respectivamente.

¹⁹⁷ Welker (2004, p. 110) também explica que uma cabeça do verbete corresponde ao lema e a informação anterior à definição, como algumas das informações elencadas (pronúncia e classe gramatical). Porém, para outros autores a cabeça do verbete se refere somente ao lema.

¹⁹⁸ Landau (1989, p. 120, tradução nossa).

lógica e também mostraremos brevemente como os filósofos procuraram responder à pergunta do parágrafo anterior.

Segundo Richard Robinson (apud LANDAU, 1989, p. 120), a definição lógica é considerada a real “porque tenta analisar as coisas no mundo real (tradução nossa)”. Para ilustrar essa questão, Landau (1989, p. 120) menciona que a busca do significado de *virtude e verdade* em Sócrates é na verdade a busca por esses conceitos e como as pessoas os interpretam.

Mesmo que a definição lógica “tenha sido a maior preocupação dos filósofos” (LANDAU, 1989, p. 120 - tradução nossa), há igualmente regras tradicionais para a elaboração da definição lexicográfica que seguem as reflexões de Aristóteles. Tais regras ditam que a palavra a ser definida (*definiendum*) deve conter um *genus* (gênero próximo) e um *differentia* (diferença específica).

O primeiro critério garante que “a palavra deve ser definida primeiramente de acordo com a classe de coisas à qual ela pertence” (LANDAU, 1989, p. 120 - tradução nossa), depois haverá uma distinção dentro desta classe, a *differentia*.

A modo de exemplificação, Landau (1989, p. 120) traz a palavra *solteirão* (*bachelor* em inglês) com a seguinte definição: homem (que é o *genus*/gênero próximo) não casado (*differentia*/ diferença específica). Tal definição poderia trazer alguma ambiguidade com a palavra *viúvo*, posto que temos um homem (*genus*/gênero próximo) tampouco casado (*differentia*/ diferença específica), porém este homem esteve casado com alguém que já faleceu.

Outras regras tradicionais ditam que a definição deve trazer a essência daquilo definido, que o *definiendum* não apareça na sua própria definição (*definiens*) e que a proposição seja positiva em vez de negativa.

Apesar dos filósofos também terem se ocupado da elaboração da definição lexicográfica, estes estão mais preocupados com a “coerência interna do seu sistema de definição” (LANDAU, 1989, p. 121 – tradução nossa) do que com a construção de definições inteligíveis pelos usuários dos dicionários, sendo este o trabalho dos lexicógrafos.

Uma vez imbuídos do fato de que a questão da definição teve um papel de destaque nas reflexões filosóficas, a seguir nos centramos no campo linguístico ao trazermos os quatro princípios da definição lexicográfica expostos pelo lexicógrafo Zgusta (1971) recolhidas em Landau (1989):

“1 - Todas as palavras dentro de uma definição devem ser explicadas.

2- A definição lexical não deve conter palavras ‘mais difíceis de entender’ do que a palavra definida.

3 – A palavra definida não pode ser usada na sua definição, nem derivações ou combinações da palavra definida, a menos que estas sejam separadamente definidas. (Isto é, o verbo *colar* pode ser descrito como “usar uma cola” (*‘to use a crib’*), somente se a acepção do substantivo *cola (crib*¹⁹⁹) - no sentido de cópia secreta de anotações - for definida em uma entrada própria).

4 – A definição deve corresponder à parte do discurso da palavra definida” (LANDAU, 1989, p. 124, tradução nossa).

Com relação ao primeiro princípio de Zgusta (1971), Landau (1989, p. 129) afirma que dada a extensão de um dicionário geral monolíngue, esperamos encontrar todas as palavras de uma definição nas suas respectivas entradas. Algo que atualmente pode ser verificado através do auxílio de arquivos computadorizados.

Ao tratarmos do segundo princípio, exporemos a complexidade da exigência de uma simplicidade nas definições do dicionário em Landau (1989, p. 134-137). Ao partirmos da regra tradicional de “evitar incluir palavras difíceis em definições de palavras mais simples”, notamos primeiramente a complicação de classificarmos uma palavra como sendo simples. Como exemplo, Landau (1989, p. 135) expõe que a palavra *pena* é simples, porém a estrutura do que vem a ser uma *pena* não o é.

Apesar de Landau (1989) não ter explicado tal questão, podemos pensar que a palavra *pena* é simples de se compreender, principalmente ao vermos uma imagem ou um exemplar na natureza. No entanto, a compreensão minuciosa da sua estrutura pode ser algo mais complexo. As penas podem ser consideradas verdadeiras obras-primas de engenharia ao serem resistentes, flexíveis e reparáveis. Estas possuem diferentes estruturas denominadas cômulo, raque, barbas e barbela. Os nomes das penas também variam segundo o local em que se encontram no corpo das aves e a sua função.²⁰⁰

O mesmo autor nos traz a exemplificação do caso de uma palavra simples que contém um conceito difícil com a seguinte declaração de Santo Agostinho: “O que é então o tempo? Eu sei suficientemente bem o que é, considerando que ninguém me pergunte.

¹⁹⁹ Segundo o *Oxford learner's dictionary online* a palavra *crib* em inglês pode significar “berço”, “manjedoura”, “presépio”, “cola (que se usa em uma prova)”, “um tipo de jogo de cartas” e “o local onde uma pessoa mora”.

²⁰⁰ Dados retirados de https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Animais_JD_Botanico/aves/aves_biologia_geral_penas.htm (acesso em 01/02/2023).

Mas se alguém me perguntar o que é e tentar explicar, eu ficarei perplexo” (LANDAU, 1989, p. 135 - tradução nossa).

Mesmo que haja definições lexicalmente satisfatórias de *tempo* nos dicionários, quem não tem noção desta palavra, pois não experienciou este conceito na sua vida (alguém de uma civilização marcada pela ausência de relógios ou simplesmente pela própria complexidade que envolve o entendimento deste conceito) não irá compreender a sua definição lexicográfica.

E isso ocorre porque o significado de muitas palavras só pode ser apre(e)ndido através da nossa experiência de mundo ao associarmos certas “presenças” com “palavras”, algo denominado *definição ostensiva*. Tal definição, segundo Wittgenstein (1953, tradução de MONTAGNOLI, 2009, p. 31), “explica o uso – o significado – da palavra, caso já esteja claro que papel a palavra tem que desempenhar na linguagem. Se sei, no entanto, que alguém quer me explicar a palavra para uma cor, neste caso a explicação ostensiva ‘isto se chama sépia’ vai me ajudar na compreensão da palavra”. Porém, tal definição possui a desvantagem de fornecer uma precisão baixa.

Para exemplificar essa questão, Landau (1989, p. 136) nos mostra que se um adulto aponta para um cachorro ao dizer a palavra *cachorro* para uma criança, a associação da presença física de cachorro com a etiqueta, com a palavra *cachorro*, se fará através da associação de uma única raça, a qual foi apontada.

Logo, a criança entenderá inicialmente que um cachorro pode ser somente de um determinado porte ou ter só uma determinada cor, ela não será capaz de generalizar o sentido de cachorro que abarca tantas raças diversas. Por isso há a necessidade de exposição a muitas definições ostensivas no processo de crescimento do ser humano, além da definição lexicográfica.

Em suma, a definição ostensiva é essencial para reconhecer as coisas ou conceitos no mundo e a lexicográfica complementa esse saber, pois nos ensina o que significa uma palavra em questão, como esta palavra funciona e como podemos usá-la ao nos expressarmos linguisticamente.

Portanto, a lematização de palavras que todos conhecem, como *cachorro*, é importante, pois é “este jogo entre a definição lexicográfica e a ostensiva que refina e especifica o nosso conhecimento” (LANDAU, 1989, p. 136, tradução nossa).

Conseqüentemente, em nome da garantia de uma compreensão do significado, palavras mais precisas (que podem ser caracterizadas como sendo mais complexas) devem estar presentes nas definições até mesmo de palavras muito presentes no nosso

cotidiano, algo que repercutirá igualmente em descrições mais breves. Em outras palavras:

A regra da definição simples confunde simplicidade de forma e uso com simplicidade de sentido, ignorando o fato de que uma definição adequada frequentemente demanda descrição exata, ou uma declaração complexa, o que deve pressupor familiaridade com outros termos antecedentes para evitar que a definição se torne um ensaio de um livro longo. As palavras difíceis são usadas não porque os lexicógrafos queiram exibir os seus vocabulários, mas porque essas palavras têm significados mais exatos do que palavras mais simples; conseqüentemente elas não devem ser especificadas e economizam espaço (LANDAU, 1989, p. 137 - tradução nossa).

Sobre o terceiro princípio de Zgusta (1971), verificamos que este dialoga com o de evitar a circularidade proposta em Landau (1989, p. 124 - tradução nossa), o qual apresenta dois tipos de circularidade: “um define A em termos de B e B em termos de A, o outro define A em termos de A”,

Unidade lexical	Definições
A. Belo	Cheio de beleza
B. Beleza	O estado de ser belo
A. Bobcat	Lynx (lince)
B. Lynx	Bobcat (lince vermelho)

Quadro 80: circularidade tipo 1. Fonte: dados retirados e traduzidos de Landau (1989, p. 124)

Na circularidade do 1º tipo, vemos que na definição de *belo* há o seu derivado substantivado como o resultado da adição do sufixo *-eza* (*belo* - adjetivo + *eza* - sufixo = cheio de *beleza* – substantivo). Sendo assim, este exemplo rompe com o 3º princípio de Zgusta (1971), que não permite o uso de palavras derivadas da palavra que se quer definir na sua própria definição, principalmente porque se o usuário do dicionário for buscar o lema *beleza* para compreender o que é *belo*, irá se deparar com *belo* novamente na definição “o estado de ser belo”.

Unidade lexical	Definição
Medo	O estado de medo, um dos ímpetos básicos dos seres humanos, os outros sendo...

Quadro 81: circularidade tipo 2. Fonte: dados retirados e traduzidos de Landau (1989, p. 125)

Este segundo tipo de circularidade se mostra ainda mais problemático, posto que a palavra a ser definida, *medo*, aparece na sua própria definição²⁰¹. Abaixo veremos um exemplo em que não há circularidade, uma vez que o sentido de lince (*lynx*) não depende da inclusão da palavra lince vermelho (*bobcat*).

Unidade lexical	Definição
A. Lynx [lince]	Qualquer um dos vários gatos selvagens da Europa ou da América do norte, com o rabo curto, orelhas com tufos e membros longos, um lince vermelho.
B. Bobcat [lince vermelho]	O lince americano.

Quadro 82: um exemplo de não circularidade. Fonte: dados retirados e traduzidos de Landau (1989, p. 125)

Do mesmo modo, Landau (1989, p. 126) explica que não há circularidade no caso da definição de *sonhar* descrita nos termos “ter sonhos” sempre que haja uma entrada bem detalhada com a definição de *sonho*, tal como nos fornece o dicionário Houaiss (2009, CD-ROM) em “2. conjunto de imagens, de pensamentos ou de fantasias que se apresentam à mente durante o sono”.

A questão da circularidade se apresenta ainda mais complexa se pensamos no fenômeno da “sinonímia”. Com efeito, Corrales Zumbado (1997, p. 163 - tradução nossa) declara que “servir-se de sinônimos supõe não realizar verdadeiras definições”, posto que os sinônimos nos levam a uma aproximação semântica quando o que devemos obter é uma descrição exata de um significado.

Para ilustrarmos essa questão, o dicionário Houaiss (2009, CD-ROM) traz nas definições de *sumir* o verbo *desaparecer* e vice-versa. No entanto, no estudo semântico-enunciativo de Alvarenga (2017) vemos as nuances semânticas destes verbos considerados altamente sinonímicos através da Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli.

Acreditamos ter deixado bastante evidente o nosso posicionamento contrário à existência da sinonímia absoluta no nosso primeiro capítulo, seção 1.2. Conseqüentemente, discordamos do uso da definição sinonímica nos dicionários, principalmente quando o usuário é levado a uma circularidade que resulta em derivações da palavra a ser definida ao invés de haver uma definição clara.

²⁰¹ Este também se apresenta como uma regra tradicional que não permite que o *definiendum* apareça na sua *definiens*.

Isto é, “ao partir da ideia geral de que a sinonímia absoluta não existe, ou em todo caso é muito limitada, as igualdades que o dicionário estabelece não podem ser admitidas desde um ponto de vista estritamente científico” (CORRALES ZUMBADO, 1997, p. 165 - tradução nossa).

No entanto, sem esquecermos das limitações de espaço de um dicionário físico, o uso de “sinónimos” é de grande ajuda, principalmente no caso da lexicografia dialetal em que o uso de um léxico mais conhecido economizaria muitas linhas na explicação de um item lexical de uma região em específico. Nas palavras de Corrales Zumbado (1997):

A definição sinonímica tem a vantagem importante nos dicionários de economizar espaço e se o seu uso deve se restringir a aqueles casos em que o seu emprego proporciona precisamente essa economia, ao evitarmos por exemplo a repetição de definições idênticas, não parece que por isso deva desaparecer (CORRALES ZUMBADO, 1997, p. 165, tradução nossa).

Apesar da consciência da problemática da “sinonímia” nas definições lexicográficas e a questão da necessidade de certa brevidade em tais definições que pode ser proporcionada por tal recurso, Corrales Zumbado (1997, p. 167) afirma que os avanços no âmbito da semântica reverberam em descrições mais distintas e precisas no sentido das palavras próximas, algo essencial para uma melhor compreensão do sentido das palavras e um afastamento da problemática da circularidade. Consequentemente poderemos ter em conta a seguinte consideração de Menéndez Pidal (1961):

O lexicógrafo deve tirar o falante do labiríntico desconcerto em que frequentemente se encontra entre os sinônimos, deve, quando for o caso, enumerar depois da definição, não somente as vozes sinônimas, mas também as afins, fazendo sobre as mais próximas em significado observações diferenciadoras que guiem até a maior propriedade do uso e mostrem que nunca há sinônimos completamente equivalentes (MENÉNDEZ PIDAL, 1961, p. 124, apud CORRALES ZUMBADO, 1997, p. 169 - tradução nossa).

A proposta de Menéndez Pidal (1961) em se trazer definições que demonstrem as nuances no sentido de palavras semanticamente próximas poderia parecer difícil de se colocar em prática. Porém, Corrales Zumbado (1997, p. 170) menciona que o *Vox dicionário geral ilustrado da língua espanhola* de Samuel Gili Gaya foi o primeiro a

seguir tal tratamento com relação aos sinônimos. Além disso, há o *Dicionário de uso do espanhol* de María Moliner, que pôde segui-lo de modo mais completo.

A seguir apresentamos as definições do verbo *desaparecer* no dicionário Houaiss (2009, CD-ROM), no dicionário de uso do espanhol (1991) e a sua forma esquemática em Alvarenga (2017).

DESAPARECER		
Houaiss (2009) CD-ROM	Dicionário de uso do espanhol (1991)	Forma Esquemática em Alvarenga (2017)
<p>■ verbo intransitivo</p> <p>1 deixar de estar visível; sumir Ex.: <i>acenamos até o carro d. na estrada</i> intransitivo</p> <p>2 ficar encoberto por alguma coisa; esconder-se Ex.: <i>o sol desapareceu por entre as nuvens</i> intransitivo</p> <p>3 sair furtivamente; afastar-se, retirar-se Ex.: <i>sua vontade era d. por um tempo</i> transitivo indireto</p> <p>4 tirar de ou deixar de estar no devido lugar; extraviar(-se), perder(-se), sumir Exs.: <i>desapareceram com as provas contra o réu. Um livro raro desapareceu da biblioteca</i> transitivo indireto e intransitivo</p> <p>5 Derivação: sentido figurado. roubar ou ser roubado Exs.: <i>desapareceram com o talão de cheques. Minha carteira desapareceu</i> intransitivo</p> <p>6fazer com que não se manifeste mais ou deixar de manifestar-se; acabar, dissipar (se), extinguir(-se) Exs.: <i>o tratamento desapareceu com a anemia. A febre desapareceu</i> transitivo indireto</p> <p>7tirar a vida de; matar Ex.: <i>a máfia desapareceu com o informante</i></p>	<p>(conjug. como “agradecer”). 1 Dejar de ser visible o perceptible una cosa: ‘La mancha ha desaparecido. Aún no ha desaparecido el olor a alcanfor de la ropa’. Dejar de estar en un sitio: ‘Desapareció de la reunión sin que nos diésemos cuenta. Me han desaparecido unos pañuelos de mi cajón’. (V.: aniquilar[se], anular[se], barrer, *borrar[se], dar cantonada, *cesar, deshacerse, desaparecer, *destruir[se], *desvanecer[se], llevar el diablo, disipar[se], disolver[se], dispersar[se], eclipsar[se], enterrar[se], escamotar, escamotear, *esconder[se], esfumarse, dar esquinazo, evaporar[se], *gastar[se], huir, convertir[se] en humo, hundir[se], *marcharse, reducirse a la nada, obscurecer[se], *ocultar[se], perderse, ponerse, quitar[se], resolverse, sepultar[se], sumergir[se], sumir[se], *suprimir, llevarse el viento. Volar, zambucar. [ícone de uma estrela de três pontas] Por arte de magia [de birlibirloque], por escotillón, por el foro. [ícone de uma estrela de três pontas] Prestidigitación [ícone de uma estrela de três pontas] Ni señal, aquí fue Troya, ¡volavérunt! ¡volavérunt Quiteria! [ícone de</p>	<p>DESAPARECER exprime que um dado elemento, antes perceptível por um sujeito observador, deixa de sê-lo.</p>

<p>intransitivo 8 perder a vida; tornar-se extinto; morrer Ex.: muitas espécies desapareceram dessas florestas.</p>	<p><i>uma estrela de três pontas]</i> <i>*Aparecer. *Reaparecer”. 2)</i> <i>(ant.: acep. Causativa). Hacer desaparecer alguna cosa.</i></p>	
--	---	--

Quadro 83: DESAPARECER em Houaiss (2009, CD-ROM), dicionário de uso do espanhol (1991) e Alvarenga (2017).

Fonte: produção da autora

Ao analisarmos o enunciado lexicográfico de DESAPARECER do dicionário de uso do espanhol de María Moliner (1991) nos deparamos com duas definições com os seus respectivos exemplos que são seguidos de 41 verbos/expressões e ao final, há uma última definição com um valor causativo.

Salientamos o fato de constatar que a primeira definição no dicionário de uso do espanhol (1991), “deixar de ser visível ou perceptível uma coisa (p. 907, tradução nossa), dialoga com uma noção de “percepção” da forma esquemática²⁰² deste verbo em Alvarenga (2017) e que por sua vez não é contemplada no dicionário Houaiss (2009, CD-ROM).

Com o intuito de verificarmos se o dicionário de uso do espanhol (1991) traz definições lexicográficas mais elaboradas desde um ponto de vista semântico, algo que supõe uma diferenciação entre unidades lexicais vistas como sinônimos, a seguir expomos os dados do verbo SUMIR para uma posterior comparação com o verbo DESAPARECER.

²⁰² Lembramos que, tal como aparece na nossa seção 1.2, o procedimento para a formalização da *Forma Esquemática* se insere no âmbito semântico-enunciativo, mais especificamente na Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli. Desse modo, percebemos que, apesar de que a forma esquemática de DESAPARECER tenha sido elaborada para o português brasileiro e que a definição lexicográfica do mesmo verbo em María Moliner (1991) tenha sido concebida para o espanhol, tal como declarou Corrales Zumbado (1997), os estudos semânticos representam uma grande contribuição para o desenvolvimento das definições lexicográficas. Algo que culmina em descrições cada vez mais pautadas na singularidade dos itens lexicais.

SUMIR		
Houaiss (2009) CD-ROM	Dicionário de uso do espanhol (1991)	Forma Esquemática de Alvarenga (2017)
<p>1 gastar-se muito rápida ou inexplicavelmente; desaparecer <i>Exs.: o dinheiro que levamos para a viagem sumiu(-se) em poucos dias. As provisões que tínhamos já sumiram(-se)</i> transitivo direto</p> <p>2 reduzir a nada; destruir, aniquilar <i>Ex.: o terremoto sumiu a cidade</i> transitivo direto, intransitivo e pronominal</p> <p>3 enfraquecer(-se) até acabar; apagar(-se), consumir(-se), extinguir(-se) <i>Exs.: a neblina sumia o contorno das casas. Sumia(-se) a luz das estrelas</i> transitivo direto, bitransitivo, intransitivo e pronominal</p> <p>4 pôr(-se) a pique; submergir, afundar <i>Exs.: as vagas sumiram a canoa (no fundo do mar) a jangada sumiu(-se) nas ondas</i> transitivo direto, bitransitivo, intransitivo e pronominal</p> <p>5 tirar ou sair das vistas, colocar(-se) em lugar onde não pode ser encontrado; esconder(-se), ocultar(-se) <i>Exs.: ele sumiu a pasta por aí. O homem sumiu o rosto na gola do paletó depois do vexame, ele sumiu(-se) de vergonha.</i> intransitivo</p> <p>6 não se encontrar mais no lugar onde deveria estar; desaparecer, perder-se <i>Ex.: o livro sumiu</i> intransitivo</p> <p>7 ausentar-se por longo tempo; desaparecer <i>Ex.: você sumiu, estava viajando?</i></p>	<p>(Del lat. “súmere” o de su derivado “absúmere” – cuyos significados en latín son más semejantes a los del verbo en español -, ambos derivs. de “émere”, comprar, conseguir; v.: “IM-[UM]; suntuoso; asumir, asunción, consumir, presumir, resumir, trasunto”.) 1) “Hundir. *sumergir”. Meter una *cosa bajo el agua u otro liquido o en un sitio hondo o escondido: ‘El terremoto la sumió en el fondo del mar’. 2) También, en sentido figurado: ‘Sumir en un mar de confusiones’. 3) (fig.; “en”). Hacer caer a alguien en cierto estado de desgracia o de inferioridad: ‘Sumir en la miseria [en la ignorancia, en la esclavitud]’. “Abismar. Sumergir” Hacer caer alguien en estado de *abstracción: ‘sumir en graves reflexiones [en honda meditación]’. 4) “Consumir” el sacerdote el pan y el vino de la *Eucaristía.</p>	<p>SUMIR exprime que um dado elemento, antes localizado em relação a um sítio, deixa de sê-lo, o que institui a passagem da presença deste elemento à sua ausência.</p>

Quadro 84: SUMIR em Houaiss (2009, CD-ROM), Dicionário de uso do espanhol (1991) e Alvarenga (2017). Fonte: produção da autora

Após a informação etimológica do verbo SUMIR vemos quatro acepções do verbo no dicionário de uso do espanhol (1991). A primeira se aproxima de “esconder”, de “submergir” e de “afundar”, verbos que também aparecem no Houaiss (2009, CD-ROM).

Já a segunda acepção não apresenta nenhuma definição em si, apenas que o exemplo “sumir em um mar de confusões” se refere a um sentido figurado. Na terceira temos uma descrição de SUMIR que se aproxima de “fazer alguém cair em um estado de

desgraça ou abstração” e na quarta e última acepção vemos a presença do verbo “consumir”.

Desse modo, constatamos a ausência do verbo DESAPARECER neste dicionário de usos do espanhol no enunciado lexicográfico de SUMIR, tal como ocorre no Houaiss (2009, CD-ROM), algo que evitaria o conceito de circularidade.

No entanto, não podemos visualizar ao certo como os verbos SUMIR e DESAPARECER são descritos de modo verdadeiramente distintivo semanticamente no espanhol, uma vez que os verbos “sumir”, “afundar”, “esconder” e “submergir” aparecem no enunciado lexicográfico da entrada de DESAPARECER no dicionário de uso do espanhol (1991).

3.4.1.1. Informação gramatical e fraseológica nos dicionários monolíngues

Afastando-nos da questão da definição lexicográfica, na introdução do segundo capítulo deste trabalho expomos a imbricação entre o eixo gramatical e o semântico para a construção do sentido. Consequentemente, abordaremos brevemente o aspecto da informação sintática nos dicionários monolíngues gerais não-pedagógicos. Sobre essa questão, Welker (2004) declara que antigamente as informações sobre a transitividade do verbo não ajudavam os usuários de dicionários na sua produção textual. Já no caso da regência dos substantivos e adjetivos, Hausmann (1977, p. 71, apud WELKER, 2004, p. 137) menciona a ausência desse tipo de informação.

Além disso, Welker (2004, p. 137) explicita a problemática dos dicionários que trazem apenas exemplos sem uma explicação da construção estrutural envolvendo um determinado item lexical. Somente um exemplo não seria satisfatório, uma vez que nem todos os consulentes têm uma capacidade de análise linguística para fazer inferências sobre tais construções.

Porém, o mesmo autor mais adiante (WELKER, 2004, p. 139) menciona o dicionário monolíngue geral seletivo para brasileiros como uma alternativa que traz informações sintáticas importantes: o “Dicionário de usos do português do Brasil” de Borba (2002).

Outro fator relevante quando o tema é a compreensão do sentido do item lexical e a produção textual é o auxílio que os exemplos podem nos fornecer. No entanto, nos dicionários monolíngues gerais mais extensos nem todas as acepções possuem exemplos.

Além disso, Welker (2004, p. 157) expõe que boa parte dos exemplos não ajudam na compreensão semântica.

Para encerrarmos essa discussão sobre os dicionários monolíngues gerais, abordaremos uma última questão que apareceu anteriormente no nosso trabalho na seção 1.4: a fraseologia. Welker (2011, p. 139) declara que a presença das unidades fraseológicas na maioria dos dicionários gerais é muito deficiente.

Com efeito, Ortiz Álvarez (2001, p. 91, apud WELKER, 2011, p. 150) afirma que “geralmente as expressões idiomáticas não aparecem nos dicionários de língua e quando incluídas, é difícil localizá-las”.

Além disso, Welker (2011, p. 151) acrescenta que quando estas são encontradas, muitas vezes as suas informações são insuficientes. Como as expressões idiomáticas são unidades polilexicais, elas vão aparecer no verbete de um dos componentes, geralmente nos substantivos, quando houver um. Por exemplo, a expressão *pagar o pato* aparece registrada no verbete referente a *pato* e isso ocorre por falta de espaço físico, pois o ideal seria registrar tais expressões nas entradas de todos os componentes para garantir que estas sejam de fato encontradas pelos usuários de dicionários.

Nos dicionários brasileiros, as unidades fraseológicas são frequentemente localizadas no final dos verbetes. No entanto, estas nem sempre são separadas de outras palavras compostas, algo que dificulta a sua identificação em meio a outras unidades lexicais. Quanto ao seu registro, há uma preferência pela forma canônica de tais unidades.

Por forma canônica, entende-se que, se há um verbo, este deve estar no infinitivo somente se a expressão permitir que o verbo seja conjugado de modo livre. Para ilustrarmos essa questão, Welker (2011, p. 152) critica Borba (2002) no registro de *(assim) não dar* em vez de *assim não dá* ou *assim não vai dar*, pois o usuário precisa visualizar as duas únicas formas utilizadas do verbo nesta expressão.

Enfim, muitos consulentes podem apenas procurar uma explicação semântica para a compreensão das expressões idiomáticas (já se verificando falhas em tais definições). Porém, os dicionários gerais também devem oferecer informações que auxiliem na produção textual e como vimos no exemplo “*assim não dar*”, tal questão também deve ser aprimorada.

3.4.2. Dicionários bilíngues e de falsos amigos²⁰³

Esta subseção será um pouco mais breve do que a anterior, pois segundo Welker (2004, p. 193), a literatura concernente à Lexicografia Bilíngue é menos ampla. O mesmo autor também menciona alguns teóricos que se ocuparam das problemáticas das obras lexicográficas bilíngues, a saber: Al-Kasimi (1977), Kromann et al. (1984, 1991), Métrich (1993), Carvalho (2001)²⁰⁴, Welker (2003), Zgusta (1971), Fuentes Morán (1997), Hausmann e Werner (1991).

Ao comparar os dicionários monolíngues com os bilíngues, Welker (2004, p. 193) declara haver poucas diferenças entre os dois tipos de obras lexicográficas, sendo a maior delas a presença dos equivalentes nos bilíngues ao invés das definições próprias de um monolíngue. A seguir veremos os passos para a identificação de equivalentes:

- 1) analisam-se os sememas do lexema da L1 para o qual se procura um equivalente (na verdade, trata-se, em determinado contexto, de certa acepção, e, portanto, de apenas um semema);
- 2) pergunta-se se existe, na L2, uma palavra que contenha esse semema;
- 3) responde-se, primeiro, intuitivamente;
- 4) deve-se fazer uma análise semêmica precisa do lexema que parece ser o equivalente para confirmar ou não a escolha (WELKER, 2004, p. 194).

Apesar da existência de um procedimento analítico para a busca de equivalentes em outro idioma, certas complicações surgem devido aos tipos de equivalência existentes. Sobre esse aspecto, Zacarias e Durão (2009) fazem uma análise de 6 itens lexicais em 5 dicionários escolares bilíngues na direção português-espanhol.

Antes de trazerem os resultados de tal análise, as autoras já adiantam a existência de tal problemática relacionada à equivalência nos dicionários e que as pesquisas no

²⁰³ Há também os dicionários semibilíngues ou bilinguizados (gerais e de aprendizagem). Apesar de haver obras com distintas características que levam essa mesma denominação (CLIMENT DE BENITO, 2008, p. 417 baseado em AZORÍN, 2003), uma caracterização possível é a de se haver um lema e uma definição na língua estrangeira do usuário, seguido de uma tradução. Por esse motivo, Marelló (1998, p. 310, apud CLIMENT DE BENITO, 2008, p. 418) aponta que a função deste tipo de dicionário é a de estabelecer uma ponte de transição entre o bilíngue e o monolíngue de aprendizagem. Consequentemente, Climent de Benito (2008, p. 418 baseado em COWIE, 1999, p. 192) expõe que o semibilíngue é mais adequado para os alunos intermediários e o monolíngue de aprendizagem para os avançados. Como este dicionário é elaborado para um grupo específico de falantes, dada a sua inexistência no caso do português específico para falantes do espanhol, a menção a estes se restringirá a essa nota.

²⁰⁴ Trata-se do primeiro trabalho que abordou uma visão geral da Lexicografia Bilíngue feito no Brasil.

âmbito da linguística contrastiva, ao tornarem explícitas as diferenças interlinguísticas, podem ser usadas para uma melhoria na elaboração de obras lexicográficas bilíngues.

Assim como nós, Zacarias e Durão (2009) são contrárias ao fenômeno de uma correspondência direta²⁰⁵ interlinguística entre as formas e as estruturas de distintos sistemas linguísticos, uma vez que cada item lexical possui propriedades únicas.

E é justamente dessa falta de correspondência absoluta que surge a problemática das palavras equivalentes que estão presentes nos enunciados lexicográficos dos dicionários bilíngues.

Conseqüentemente, devido a uma concepção de correspondência interlinguística absoluta, temos como resultado dúvidas de compreensão do sentido das palavras e erros de produção (escrita e oral) por parte dos consulentes.

No que concerne à proximidade semântica interlinguística, Kromann (1991, p. 2717, apud ZACARIAS; DURÃO, 2009, p. 64-65) propõe três tipos de equivalência:

A) A plena: neste tipo o sentido de um item lexical A existe em um equivalente no idioma B, sem haver a necessidade de uma semelhança formal²⁰⁶. Ex.: *cadeira* em português e *silla* em espanhol.

B) A parcial: neste caso há uma expansão do sentido no item lexical de uma das línguas, tal qual vimos no caso dos heterossemânticos parciais na nossa seção 1.1. Ex.: o item lexical *aniversário* em português que no espanhol pode ser *cumpleaños* (de nascimento de alguém) ou *aniversario* (de uma empresa, casamento, etc.).

C) A nula: quando constatamos a inexistência de uma equivalência, algo mais conectado com aspectos culturais. Ex.: *feijoada* no português do Brasil que não apresenta nenhum equivalente no castelhano.

Através da classificação acima, podemos visualizar mais nitidamente quão complexas são tais relações semânticas entre o português e o espanhol, por conseguinte, Zacarias e Durão (2009) declaram que os dicionários divergem muito com relação à seleção e à apresentação dos equivalentes para um mesmo item lexical.

²⁰⁵ As autoras utilizam o termo *anisomorfismo* que se refere a uma não correspondência na forma de duas coisas. Fonte: <https://www.fundeu.es/consulta/anisomorfismo-1725/> (acesso em 05/02/2023).

²⁰⁶ O nosso exemplo seria *pêssego* em português e *durazno* no espanhol americano, uma vez que *cadeira* em português gera certa confusão pela sua semelhança formal com a palavra *cadere* em espanhol que se refere a uma parte do corpo, ao *quadril* em português.

E para exemplificar tais divergências, as autoras analisam os itens lexicais *faixa*, *facho*, *farra*, *faro*, *fato* e *felpudo* nos seguintes dicionários: Ática, Collins, Larousse, Michaelis e Saraiva. Abaixo veremos um resumo dos resultados de cada unidade lexical.

Item lexical	análise
Faixa	Não há uma concordância sobre a acepção mais comum que aparece em primeiro lugar nos cinco dicionários. Há apenas a presença de diferenças nos equivalentes para a mesma unidade lexical.
Facho	Mesmo que esse item lexical faça parte do vocabulário básico, este não apareceu em 3 dicionários. Nas duas obras lexicográficas que contemplam essa palavra, não há distinção entre os seus equivalentes ou a inclusão de outras possibilidades mencionadas pelas autoras como <i>hachón</i> , <i>farol</i> , <i>fanal</i> e <i>linterna</i> .
Farra	Não há uniformidade na seleção desses equivalentes, os principais na maioria dos dicionários são <i>farra</i> e <i>jarana</i> .
Faro	Finalmente vemos uma convergência com relação aos equivalentes, mas a apresentação destes é feita de modo diverso. Apenas 1 dicionário faz remissão à palavra <i>faro</i> .
Fato	Todos os dicionários apresentam <i>hecho</i> como primeiro ou segundo equivalente.
Felpudo	Os equivalentes que aparecem na maioria dos dicionários são <i>felpudo</i> e <i>afelpado</i> , outros igualmente recorrentes são <i>veloso</i> , <i>esponjoso</i> e <i>aterciopelado</i> .

Quadro 85: equivalentes nos dicionários bilíngues pt/esp Dados retirados de Zacarias e Durão (2009, p. 66-74)

Para encerrar tal análise, as autoras mencionam que as informações contrastivas que aparecem entre parênteses nos dicionários consultados não trazem indicações relevantes, posto que não explicitam divergências e convergências semânticas entre os equivalentes.

Com relação aos falsos amigos, Francis e Durão (2009) trazem uma análise de 10 verbetes que iniciam com a letra A, estes pares foram selecionados do macroprojeto *Dicionários contrastivos português-espanhol* (DiCoPoEs) para posteriormente se verificar como tais pares aparecem em dicionários bilíngues escolares e nos dicionários especiais de falsos amigos.

Assim como no estudo sobre os equivalentes nos dicionários bilíngues, essa análise se foca nos brasileiros aprendizes de LE. E do mesmo modo que mencionamos no nosso primeiro capítulo na seção 1.1. a polêmica existente sobre considerar ou não o fator etimológico na caracterização dos falsos amigos, as autoras citam teóricos que são a favor

e contra este fator antes de se posicionarem contra tal característica. Isto é, para a caracterização dos falsos amigos a questão etimológica é indiferente, sendo apenas a semelhança formal um fator relevante na seleção dos falsos amigos.

Os dicionários bilíngues escolares utilizados foram o da Ática (2008), Collins (2006), Larousse (2005), Martins Fontes (2005) e Michaelis (2008). Por sua vez, os dicionários de falsos amigos²⁰⁷ selecionados foram 2: *Ojo con los falsos amigos! Diccionario de falsos amigos en español y portugués* de Bechara e Moure (2002) e o *Diccionario de falsos amigos: español-portugués/portugués-español* de Feijóo-Hoyos (1998).

Para verificar o tratamento dado aos falsos amigos nesses dois tipos distintos de dicionários, os seguintes aspectos foram observados:

- “A) o número de equivalentes e/ou definições para cada entrada;
- B) a ausência/presença de sinônimos, antônimos e parônimos;
- C) a existência de elementos diferenciadores para cada acepção;
- D) a existência de exemplos de uso para cada acepção;
- E) a presença de informações contrastivas e a língua na qual essas informações são oferecidas;
- F) a relevância e a atualidade de certas informações” (FRANCIS; DURÃO, 2009, p. 84-85).

Como resultado, as autoras declaram que os dicionários bilíngues apresentam mais falsos amigos como entradas do que os próprios dicionários de falsos amigos, além do fato do bilíngue conter uma quantidade maior de equivalentes na direção português-espanhol.

Sobre os “sinônimos”, estes não aparecem em todas as acepções nos dois tipos de dicionários e os antônimos e parônimos não aparecem na amostra. Com relação ao aspecto c), os dicionários bilíngues utilizam numeração ou o ponto e vírgula para as acepções, enquanto os dicionários de falsos amigos usam barras duplas ou o ponto simples no final.

Já no aspecto d) temos a presença de poucos exemplos nos dicionários bilíngues em apenas uma das acepções nos dois idiomas, enquanto no dicionário de falsos amigos

²⁰⁷ Há certas divergências com relação à classificação do dicionário de falsos amigos. Segundo Sabino (2004, p. 211, apud FRANCIS; DURÃO, 2009, p. 82) estes são especiais. No entanto, para Welker (2004, p. 43 apud FRANCIS; DURÃO, 2009, p. 82) estes estão situados entre os dicionários bilíngues gerais e os especiais. Francis e Durão (2009) seguem a classificação de Sabino (2004).

de Bechara e Moure (2002) os exemplos em português têm uma apresentação assistemática e no de Feijóo-Hoyos (1998) estes só aparecem em espanhol na direção espanhol-português.

Concernente ao penúltimo aspecto, vemos que as informações sobre a contrastividade são raras nos dicionários bilíngues e que os dicionários de falsos amigos não trazem aspectos de divergência. Por último, as autoras mencionam que a informação sobre o gênero das palavras quando há uma coincidência interlinguística é irrelevante.

Como conclusão, as autoras constatam que, apesar de os dicionários bilíngues conterem mais falsos amigos do que o dicionário especial de falsos amigos, os primeiros citados apresentam apenas informações parciais dos aspectos contrastivos e que, de um modo geral, podemos observar uma falta de sistematização das informações.

Ao tratarmos agora das locuções²⁰⁸, as quais são um tipo de unidade fraseológica, Corpas Pastor (2003, p. 156) expõe que a localização destas no dicionário é um tema polêmico entre os teóricos da área. Consequentemente, podemos encontrá-las ora na macro, ora na microestrutura das obras lexicográficas.

Com o intuito de verificar o tratamento das locuções nos dicionários bilíngues português-espanhol, Rocha e Durão (2009) selecionam 18 unidades fraseológicas relacionadas ao corpo humano de 8 livros didáticos²⁰⁹ para analisar como estas são apresentadas em três dicionários muito utilizados pelos estudantes brasileiros de espanhol: 1) Dicionário Larousse, 2) Dicionário Santillana e 3) Dicionário escolar Martins Fontes.

No primeiro dicionário há a indicação de que as locuções podem ser localizadas a partir do primeiro substantivo da sua estrutura e quando não houver um substantivo, devemos fazer a busca pelo verbo. Porém, este critério não foi seguido, pois as autoras encontraram locuções a partir do verbo quando havia um substantivo.

Já na apresentação do dicionário Santillana, declaram que as locuções e refrões aparecem a partir da cabeça do verbete na direção esp/pt, algo que ocorre de fato. No entanto, muitas locuções do corpus não constam no dicionário e outras constam na macroestrutura. Além disso, esta obra propõe uma apresentação das locuções que não

²⁰⁸ De acordo com Rocha e Durão (2009, p. 102) as locuções “têm unidade de significado e funcionam como elementos oracionais, caracterizando-se por sua institucionalização, estabilidade sintático-semântica e por sua função denominativa. Ex.: *no tener pelos en la lengua [...]*”.

²⁰⁹ A saber: 1) *Español sin fronteras*; 2) *Español para todos*; 3) *Arriba* e 4) *Adelante* (do ensino fundamental) e 1) *Espanhol série Brasil*; 2) *Expansión*; 3) *Español ahora* e 4) *Curso de español para hablantes de portugués* (do ensino médio).

cumprir, a saber: “a) definição analítica [...], b) equivalência semântica [...] versão em português [...]; exemplos de uso” (ROCHA, DURÃO, 2009, p. 113).

Por último, o dicionário da Martins Fontes sequer traz as locuções na sua apresentação, sendo estas localizadas ora pelo substantivo, ora pelo verbo. Como conclusão, as autoras afirmam a existência de um tratamento assistemático das locuções, que estas não foram explicitadas como tais nos dicionários e que tampouco foram indicados os seus contextos gramaticais e léxico.

Em resumo, essa conclusão demonstra uma grande dificuldade em se compreender as unidades fraseológicas de um ponto de vista semântico nos dicionários bilíngues escolares, uma vez que devemos superar primeiro uma assistemática que impossibilita uma localização eficaz das próprias unidades fraseológicas.

Logo, tal realidade vai contra a seguinte declaração de Corpas Pastor (2003, p. 167, tradução nossa): “um tratamento sistemático da fraseologia na Lexicografia Bilíngue deve passar pela clarificação dos critérios de localização e ordenação alfabética, assim como por uma profunda análise contrastiva que conduza à tradução efetiva das unidades pluriverbais”.

Apesar da defesa do uso dos dicionários bilíngues por aprendizes iniciantes (CASTILLO CARBALLO e GARCÍA PLATERO, 2003, p. 344), como explicitado por Bugueño Miranda e Borba (2019) na nossa seção sobre Lexicografia Pedagógica e nesta própria seção, os dicionários bilíngues no Brasil apresentam muitas falhas, algo que se reflete na relação dos idiomas português-espanhol.

Conseqüentemente, este seria outro²¹⁰ aspecto que nos direciona o interesse igualmente pela inclusão de dicionários monolíngues não-pedagógicos para nativos no ensino de português como língua estrangeira. Além disso, se quisermos que os alunos tenham contato com a cultura inerente à língua, devemos trabalhar com as definições na língua que se deseja aprender que estão presentes nas obras monolíngues (que geralmente são mais elaboradas ao não dividir espaço com nenhum outro idioma), uma vez que para Lara (1997), a definição lexicográfica é concebida como uma construção cultural:

[...] a definição lexicográfica tem sido sempre, desde os seus inícios no século XVII, não uma simples descrição do significado dos vocábulos, tal como entende qualquer agregado dos membros de cada comunidade linguística, mas uma verdadeira **reconstrução do significado**,

²¹⁰ Sendo o primeiro o fato da escassez de dicionários de português monolíngues para estrangeiros.

orientada pelos interesses da sociedade, no seu conjunto e dirigida pelas teorias da definição. Isto é, a definição lexicográfica, e com ela o dicionário no seu conjunto, revelam a sua natureza cultural: ambos são produtos da reflexão sobre a língua, que se gesta na sociedade, e que obedece a uma lenta e longa seleção de experiências do mundo manifestadas com palavras (LARA, 1997, p. 205, tradução nossa).

3.5. Descrição de dicionários

Na parte teórica deste capítulo (seção 3.4), apresentamos alguns tipos de obras lexicográficas, conseqüentemente tal variedade se vê igualmente nos dicionários que fazem parte da amostra desta seção.

A nossa breve descrição se divide em três subseções, na primeira trazemos uma pluralidade de dicionários monolíngues, um total de seis em que apresentamos primeiramente a sua megaestrutura²¹¹ para ao final apresentarmos as nossas considerações sobre as definições de dois verbetes de cada obra de um modo mais comparativo.

Na segunda subseção apresentamos três dicionários bilíngues, seguindo a mesma organização proposta na subseção de monolíngues ao dividirmos a nossa reflexão entre a descrição da megaestrutura e a análise de dois verbetes.

Por último, na subseção de dicionários especiais escolhemos um de falsos amigos e outro de fraseologia. Ao expormos apenas um de cada tipo, a descrição da megaestrutura e a análise dos dois verbetes não se separam como nas subseções anteriores, pois não haverá uma observação comparativa.

²¹¹ Hartmann e James (1998, p. 92 apud WELKER, 2004, p. 79) dividem a megaestrutura de um dicionário em três partes. O *middle matter* se refere ao conjunto dos verbetes. Sendo assim, os textos anteriores aos verbetes se localizam no *front matter* e os posteriores no *back matter*. No entanto, o conjunto de verbetes recebe outra denominação em Rey-Debove (1971, p. 21 apud WELKER, 2004, p. 80): a macroestrutura. Há igualmente a utilização de outro termo em português para designar esse conjunto de entradas: a nomenclatura. No espanhol os termos utilizados são *pliego de principios* (textos anteriores), *cuero del diccionario* (conjunto de verbetes) e *final del diccionario* (textos posteriores) (MARTÍNEZ DE SOUSA, 1995, p. 118 apud WELKER, 2004, p. 80). Na língua francesa os termos empregados respectivamente são *textes prédictionnaires*, *intradictionnaires* e *postdictionnaires* com a adição apenas do termo *extradictionnaires* para o conteúdo das capas, falsa folha de rosto e folha de rosto (BOULANGER, 1995, apud WELKER, 2004, p. 79-80).

O objetivo desta seção de descrição de dicionários não é o de expor uma crítica²¹² exaustiva que pudesse avaliar cada dicionário com relação à elaboração dos seus enunciados lexicográficos, pois isto exigiria a seleção de mais de dois verbetes.

O nosso escopo foi o de apresentar uma amostra que abarcasse uma variedade de tipos de dicionários que consideramos ser importante na relação português-espanhol, com vistas à elaboração de sequências didáticas de todos os níveis (A1/A2, B1/B2 e C1/C2) que envolvem o uso de tal variedade de obras.

Desse modo, esperamos poder guiar os professores em um tipo de trajetória que deverá ser feita com vistas a auxiliá-los na escolha dos dicionários que os acompanharão nas suas aulas, uma tarefa que apresenta os seus desafios, pois:

[...] [O] dicionário não é sempre visto como uma benção pelos professores, devido ao problema recorrente da escolha do dicionário mais apropriado para os alunos. [...] [M]uitos professores evitam lidar diretamente com o problema de seleção, deixando os alunos escolherem sozinhos, uma situação que pode ter consequências negativas. Os alunos investem um tempo considerável no uso de dicionários, e este uso, se mal guiado, pode ter um efeito adverso na aprendizagem. Além disso, o desvio do problema geralmente acontece ao mesmo tempo que um fracasso de se integrar o dicionário no processo de ensino/aprendizagem” (BAXTER, 1980, p. 325, tradução nossa).

3.5.1. Dicionários monolíngues

M1) Dicionário português – ensino (de) português no estrangeiro (2014)

Este dicionário da Porto Editora é uma obra monolíngue impressa para aprendizes estrangeiros, sendo, portanto, um dicionário pedagógico.²¹³ Na sua capa, vemos uma diversidade étnica própria do mundo lusófono com fotos de pessoas negras, brancas e com traços indígenas (faltam, porém, os asiáticos), além da informação da existência de um DVD-ROM com o áudio de todas as entradas.

²¹² Defendemos igualmente a importância da elaboração de críticas exaustivas de dicionários. No entanto, privilegiamos a exposição de certa diversidade de tipos de obras lexicográficas. Tal escolha se explicará nas considerações deste terceiro capítulo ao propormos distintos dicionários para níveis específicos de alunos hispanofalantes do português.

²¹³ Ao seguirmos a classificação de Welker (2008, p. 27), não pudemos verificar de modo explícito o nível que o consultante deve ter para consultá-lo (básico, intermediário ou avançado).

Na quarta-capa tem-se, resumidamente, informações gerais do dicionário, sobre a sua quantidade de definições (mais de 52.000) e sobre a existência de exemplos de uso, expressões idiomáticas, ilustrações, notas gramaticais e culturais, além de aproximadamente 3.000 sinônimos e antônimos²¹⁴.

A estrutura anterior à nomenclatura (o *front matter*) é a seguinte: o acordo ortográfico no dicionário, guia de utilização, como usar o dicionário, abreviaturas, variantes, registros e símbolos.

Na parte do acordo ortográfico é explicado que as palavras cujas ortografias sofreram modificações recebem a marcação “ver nova grafia” (ex.: afecto “ver nova grafia” afeto) e nas que têm duas possibilidades, vemos a marcação “também se pode escrever” (ex.: caracterizar “também se pode escrever” caraterizar), sendo que o modo mais corrente é explicitado por “a grafia mais usada é” (ex.: caraterizar “a grafia mais usada é” caracterizar). O consulente pode igualmente verificar as principais mudanças do acordo ortográfico no *back matter*.

O guia de utilização é bastante completo e didático. Explica-se que a palavra a ser definida recebe o nome de entrada, a sílaba tônica é sublinhada (ex.: abertura), a divisão silábica aparece logo após com pontos divisórios (ex.: a.ber.tu.ra), depois há a fonética entre colchetes (Ex.: [əbər'turə]),²¹⁵ a categoria gramatical na sua abreviatura (ex.: adj.), para finalmente aparecer a definição que possui algarismos (1, 2...) para as suas distintas acepções.

O denominado “nível de uso da palavra” (ex.: fig. de figurado) aparece antes das definições e as unidades fraseológicas aparecem depois do símbolo de diamante.

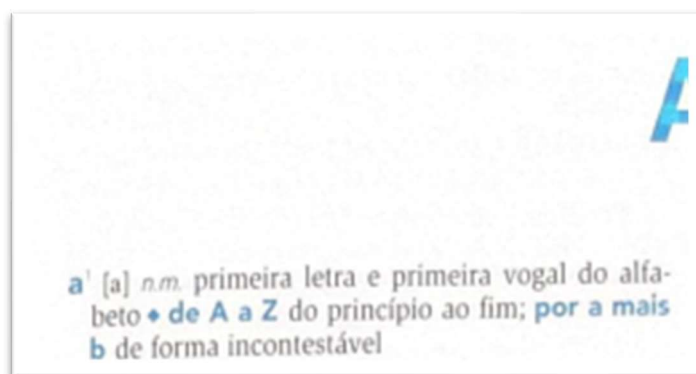


Figura 4: verbete de exemplo do dicionário da Porto Editora

²¹⁴ Todas as outras informações dessa parte reaparecem pormenorizadas no guia de utilização, em “como utilizar o dicionário” ou explicitadas no índice.

²¹⁵ Essa transcrição fonética se refere ao português de Portugal.

Por tratar-se de uma obra portuguesa, no *back matter* do dicionário é explicitada a inclusão de unidades léxicas do Brasil e da África lusófona que aparecem nos verbetes de forma abreviada entre colchetes (ex.: [ANG.]) antes da própria definição, isto se denomina marcas de uso diatópicas (WELKER, 2004, p. 100). Dessa forma, vemos como esse dicionário pode ser utilizado para o tratamento das variedades dos diversos países em que o português é a língua oficial.

Os algarismos em expoente na entrada (ex.: bola¹ [bɔlə] e bola² [bolɐ])²¹⁶ chamam a atenção para palavras com a mesma ortografia, mas com pronúncia diferenciada.

O símbolo de um quadrado marca as diferenças das categorias gramaticais e a preposição que deve ser utilizada aparece junto com a entrada entre parênteses com o símbolo + antes da definição (ex.: brincar 2 (+ com)). Os sinônimos e antônimos são identificados pela sua abreviatura em caixa alta e negrito (ex.: **SIN**) e o símbolo de um olho indica que há uma ilustração relacionada com a entrada ou acepção.

Outra questão que igualmente auxilia muito na produção textual é o fato de se registrar entre parênteses o contexto em que se utiliza a entrada (ex.: brochado *adj.* (livro) = brochado se utiliza para qualificar especificamente a palavra livro). Por fim, a nota gramatical aparece marcada por “note-se”.

Apesar do guia de utilização já ser extremamente claro, a seção “como usar o dicionário” igualmente traz informações muito pertinentes que guiam a localização das entradas e a compreensão das informações.

Logo, explica-se que a cabeça ou palavra-guia aparece no canto superior esquerdo para marcar a primeira palavra-entrada, enquanto a do canto superior direito da página seguinte marca a última palavra-entrada de um conjunto de duas páginas.

Os autores também explicitam que as entradas se encontram em azul para facilitar a sua localização e que podem ser constituídas de uma ou mais palavras. O registro das entradas se faz com a primeira letra em minúscula (com exceção de nomes próprios). Nos casos em que o uso da inicial maiúscula contribua para a alteração do significado, aparece sinalizado com o símbolo quadrado (ex.: renascimento como o substantivo de renascer e Renascimento como movimento artístico)²¹⁷.

²¹⁶ Neste caso a diferença de pronúncia corresponde a uma diferença semântica no português europeu. Na primeira acepção temos o sentido de um objeto redondo utilizado na prática de esportes. Na segunda, estamos no âmbito culinário onde *bola* se refere a uma massa redonda.

²¹⁷ Quando a semântica muda na forma plural de uma entrada, esta também aparece depois do símbolo quadrado. Ex.: abdominal (*adj.*) e abdominais (*sub.*). O mesmo ocorre com um verbo pronominal, na ausência de alteração semântica o pronome aparece entre parênteses, algo que marca o seu uso opcional.

Com relação ao gênero, se expõe que os substantivos biformes aparecem na sua forma masculina, sendo que as formas irregulares de feminino ou de plural se encontram entre parênteses com as suas devidas abreviaturas, ex.: ator (f. atriz), assim como a informação de formação do grau dos adjetivos, ex.: *facílimo* (superl. de fácil).

Vale a pena mencionar que neste dicionário os autores optaram por registrar a translineação na parte de divisão silábica, uma vez que estas geralmente coincidem e que, desde um ponto de vista da produção escrita, é mais útil o consulente estrangeiro saber como separar a palavra quando não houver mais espaço na linha. Portanto, registra-se *car.ro* ao invés de *ca.rro*.

Concernente à definição, os autores mencionam que muitas entradas possuem exemplos para o auxílio dessa compreensão. Uma última questão relacionada à definição se conecta com o fato de se evitar a sua repetição quando uma entrada apresenta uma grafia mais utilizada. Sendo assim, o símbolo da seta indica a forma mais comum, havendo uma definição somente nesta entrada. Para finalizar, antes da nomenclatura há uma lista com todas as abreviaturas e símbolos.

Registos		
<i>cal.</i>	calão	indica vocabulário usado por grupos restritos ou marginais, geralmente de carácter expressivo, humorístico e/ou transgressor
<i>col.</i>	coloquial	indica vocabulário usado em situações informais
<i>fig.</i>	figurado	indica sentidos não literais
<i>gír.</i>	gíria	indica vocabulário próprio de grupos socioprofissionais restritos
<i>infant.</i>	infantil	indica palavras próprias das crianças, bem como as que os adultos utilizam quando falam com elas
<i>irón.</i>	irónico	indica sentidos opostos ao que geralmente uma palavra significa
<i>pej.</i>	pejorativo	indica sentidos com uma conotação desfavorável ou negativa
<i>pop.</i>	popular	indica vocabulário próprio do povo

Figura 5: front matter com os registos do dicionário da Porto Editora

M2) DUP (2002)

O dicionário de usos do português do Brasil de Borba (2002) é um dicionário não-pedagógico geral seletivo (segundo a classificação de Welker, 2004) para falantes

nativos. O seu *front matter* é o seguinte: nota do editor, apresentação (I. objetivos, II. organização da nomenclatura, III. base gramatical e IV. organização dos verbetes), apresentando o DUP e abreviaturas.

Na nota do editor se explicita a delimitação temporal do corpus do dicionário que conta com mais de 70 milhões de ocorrências de diferentes gêneros da modalidade escrita (literatura romanesca, dramática, técnica, oratória e jornalística) datados de a partir de 1950, conseqüentemente muitas entradas não aparecem nos demais dicionários brasileiros.

Este elevado número de ocorrências se reflete nas abonações, pois cada acepção possui pelo menos um exemplo que corresponde a um contexto real de uso que auxilia na compreensão dos diferentes sentidos da palavra e tal compreensão se amplia com o registro das estruturas sintáticas correspondentes.

Dessa forma, vemos que esta obra auxilia igualmente a produção textual do consulente que pode se basear nas estruturas dos exemplos reais expostos, além de poder analisar as estruturas sintáticas fornecidas, algo que de fato aparece como o primeiro objetivo do dicionário como podemos observar a seguir: “I. prover os usuários da língua escrita de um instrumento eficiente de agilização do uso escrito tanto na recepção como na **criação do texto (grifo nosso)**; II. estimular a pesquisa vocabular e a reflexão sobre o próprio uso da língua; III. Fornecer elementos de avaliação das propriedades sintático-semânticas do léxico” (BORBA, 2002, p. vi).

Na organização da nomenclatura, obtemos a informação de que esta obra é constituída de mais de 62 mil entradas e que o seu foco reside na apresentação de palavras considerando a sua interação, o seu fator combinatório com outros itens lexicais. Isto é, a palavra a ser definida não se encontra isolada de um contexto verbal.

Igualmente, certos detalhes relacionados à entrada são explicados, a saber: estas são constituídas de uma ou mais palavras, além de expressões sem o artigo (ex.: boca de siri); há a inclusão de nomes de povos indígenas (ex.: timbiras, carajás, etc); o feminino irregular possui entrada independente e as variantes fonéticas e morfológicas aparecem em barras (ex.: loiro/louro) com remissão da menos frequente²¹⁸.

Na parte sobre a base gramatical, declara-se que “cada verbete apresenta-se como uma minigramática do item léxico” (BORBA, 2002, p. vii) e que as informações do

²¹⁸ No entanto, tais variantes obterão entradas independentes quando ocorrem em registros diversos (ex.: flechar e frechar).

sistema linguístico se encontram entre colchetes, enquanto que as de variedade regional ou de uso estão entre parênteses antes das definições. Os exemplos aparecem depois de dois pontos e são seguidos de uma sigla entre parênteses que se refere à sua localização no corpus.

Posteriormente se evidenciam as classes de palavras que aparecem no dicionário com as suas subclasses muitas vezes seguidas de explicações. Por fim, a teoria gramatical dessa obra é a de valência. Isto significa que cada entrada é analisada segundo o seu valor absoluto ou relativo, ou seja, a sua necessidade ou não de complemento.

Na seção “IV. Organização dos verbetes” vemos que esta segue cinco níveis: 1) taxonomia (informações da classe gramatical), 2) variação (que aparece entre parênteses a região do Brasil ou o registro de uso: coloquial, etc.), 3) sintaxe (estrutura dos complementos), 4) semântica-pragmática (conjuntos das acepções, além da parte pragmática indicada por “usado para”) e 5) contextualização (exemplos reais retirados de um corpus). Além disso, as informações adicionais aparecem em barras oblíquas (//) no final do verbete.

Já na parte “Apresentando o DUP” há um quadro com seis divisões que resumem questões referentes à entrada, verbete, símbolos e as classes de palavras (verbo, etc...) que aparecem anteriormente.

Por último, apresenta-se um verbete do dicionário como exemplo com a indicação das diferentes informações que o constituem (classe gramatical, sintaxe, etc.) que é seguido da lista de abreviaturas).

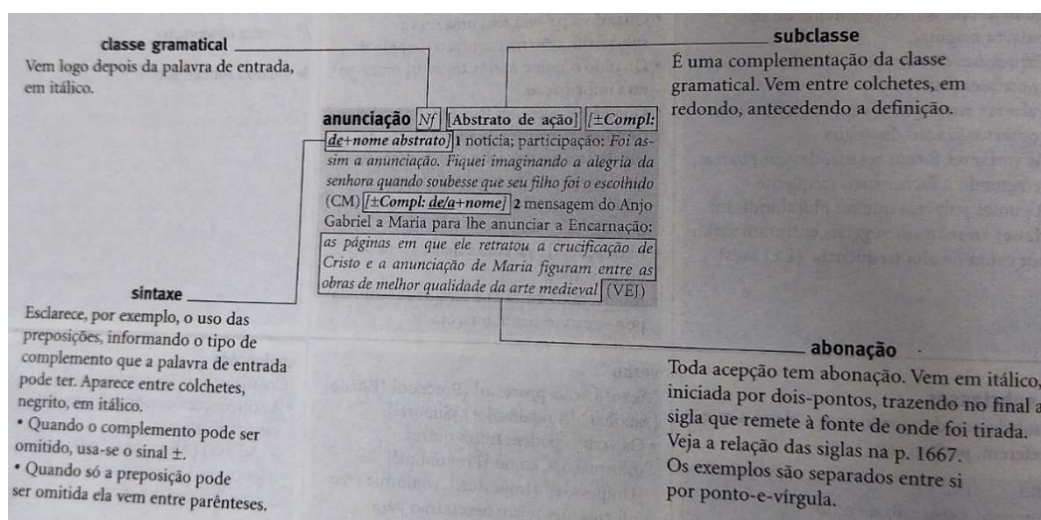


Figura 6: informações de um verbete no DUP (2002)

M3) Dicionário Didático (2009)

Como o próprio nome nos indica, esta obra lexicográfica tem um caráter pedagógico, se trata de uma terceira edição de 2009 da editora *dicionários SM – didáticos por definição* que foi revista e ampliada ao seguir a reforma ortográfica.

Na capa se explicita o seu público, sendo esta a primeira obra pensada para crianças e jovens do ensino fundamental²¹⁹ brasileiro, isto é, se destina a falantes nativos. Vale a pena salientar o fato de se haver os verbetes de atual, claro, educativo e prático na capa que qualificam de modo bastante nítido tal obra.

As partes do *front matter* são as seguintes: apresentação, nota do editor, características do dicionário, exemplos de uso, abreviaturas e símbolos e um índice de ilustrações.

Na apresentação vemos que o dicionário é constituído de aproximadamente 50.000 definições claras e precisas com exemplos e notas que auxiliam os alunos com a ortografia, morfologia, sintaxe e semântica. Além disso, as informações complementárias de ortografia e gramática aparecem no *back matter*.

A nota do editor se inicia com as mudanças dessa nova edição que seguem o acordo ortográfico e a quinta edição do vocabulário ortográfico da língua portuguesa (VALOP). Nas “características do dicionário”, somos guiados na compreensão da sua organização para a localização das entradas que se faz ao seguir a ordem alfabética, sendo que as palavras compostas ou com hífen são tratadas como uma só em tal ordenação, as palavras sem acento se localizam antes das acentuadas (ex.: *maça* antes de *maçã*) e as com dupla grafia têm entradas independentes, sempre com remissão à mais usual.

Sobre as locuções, estas aparecem no final do verbete precedidas de um símbolo próprio como resultado da seguinte ordem de prioridade: substantivo, verbo, adjetivo, pronome e advérbio (ex.: *dar com a língua nos dentes* aparece em *língua*).

Com relação à seleção de corpus, foram escolhidas as palavras utilizadas com mais frequência no português atual, além de neologismos. Isto é, as mais obsoletas foram excluídas. Já em “exemplos de uso”, vemos um guia bastante claro onde há indicações sobre onde localizarmos a entrada, a flexão do feminino e plural com exemplos do próprio

²¹⁹ A criança pode ser matriculada no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade e esta etapa de escolarização dura 9 anos. Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf (acesso em 07/08/2022).

verbetes e explicações concisas, ex.: “a flexão do feminino é dada sempre que ela existir”, “os plurais irregulares são dados por extenso” e “os plurais das palavras compostas são indicados (p. 8)”.

Por se tratar de um dicionário para nativos, evidentemente não há uma parte de transcrição fonética do IPA. No entanto, a parte de pronúncia aparece sempre em caso de dúvidas e é marcado pela abreviatura *Pron.*, ex.: mis.ter [mistér], outdoor [autidór] e no caso da mudança de pronúncia no plural de certas palavras, como [chuvôso] e [chuvósos] e do *e* e do *o* fechados em sílabas tônicas, como em ca.der.ne.ta [cadernêta].

Na parte sobre definição, as delimitações de contexto que facilitam a localização de significado são explicitadas (ex.: a palavra *coeficiente* em (1) matemática que é diferente em (2) física e química), igualmente os objetos direto e indireto aparecem entre parênteses para uma melhor compreensão semântica e sintática.

Logo após dois pontos há o exemplo em negrito que também pode ser seguido de informação enciclopédica, do seu registro (formal, informal...) e de um sinônimo. Os detalhes gramaticais nas acepções são marcados pelo símbolo específico de um quadrado seguido da palavra GRAMÁTICA em azul e caixa alta, além de haver as abreviaturas das classes gramaticais e igualmente aparecem entre parênteses as origens de palavras estrangeiras e do local específico do Brasil nos quais são utilizadas.

Os símbolos de etimologia, ortografia, gramática e uso também contam com indicações explícitas, tais como: um quadrado + origem, um quadrado + ortografia, um quadrado + gramática e um quadrado + uso²²⁰. Por último, há uma lista de abreviaturas, símbolos e índice de ilustrações.

M4) Houaiss (CD-ROM, 2009)

O dicionário Houaiss no formato CD-ROM (2009) possui a seguinte estrutura na sua página de abertura: dicionário da língua portuguesa, dicionário de elementos mórficos, palavras iniciais e equipe editorial, prefácio, chave do dicionário, detalhamento dos verbetes e outras informações, os verbos, o acordo ortográfico da Língua Portuguesa (1990), emprego do hífen - quadro prático, lista geral de reduções e referências bibliográficas.

²²⁰ Nas indicações de “gramática” podem aparecer parâmetros de conjugação, em “ortografia” se enfatizam questões de homófonos (como em “calda” e “cauda”), e em uso se salientam formas que podem ser utilizadas no cotidiano e que, no entanto, são inadequadas (ex.: asterístico em vez de asterisco).

Esta descrição será um pouco diferenciada das demais por conta da sua versão em CD-ROM. Portanto, primeiro descreveremos o conteúdo que se encontra no *front matter* na sua versão igualmente impressa para em um segundo momento apresentarmos os ícones do seu ambiente digital.

Em “palavras iniciais e equipe editorial” temos o prazer de conhecer a história do próprio Antônio Houaiss e as condições de publicação dessa obra. Houaiss era descendente de libaneses e começou a dar aulas de português aos 16 anos. Durante a sua carreira, teve posições muito importantes, tais como diplomata, ministro de Estado da Cultura, presidente da Academia Brasileira de Letras e porta-voz brasileiro do Projeto do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Também contribuiu em diversos campos, como na bibliologia, documentação, crítica textual e literária, tradução²²¹ e Lexicografia. Foi igualmente o autor das duas enciclopédias mais importantes do Brasil “A grande enciclopédia Delta-Larousse” e a “Enciclopédia Mirador Internacional”.

Em 1997, o Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia foi fundado por ele próprio juntamente com Mello Franco e Salles Villar com o principal objetivo de terminar essa obra interrompida havia 5 anos por falta de financiamento. No entanto, Houaiss falece pouco mais de um ano antes da conclusão deste dicionário em dezembro de 2000.

No prefácio, este dicionário é caracterizado em comparação com dois outros, do ponto de vista da sua extensão, este está situado entre a 2ª edição do Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (com mais de 230.000 entradas) e o minidicionário Houaiss (com mais de 30 mil entradas).

Esta obra é constituída de aproximadamente 146 mil entradas, sendo classificada por Welker (2004) como um dicionário não-pedagógico geral mais extenso (um tesouro) para falantes nativos e o intuito foi o de se criar uma obra prática com mais informação do que outras de uma mesma classificação. Na “Chave do dicionário” há duas páginas no tamanho de papel A4 que trazem verbetes no meio e em suas laterais há indicações que nomeiam as diferentes partes dos verbetes com uma numeração que aparece na seção seguinte “Detalhamento²²²” que é constituída de 17 páginas.

²²¹ Foi o tradutor para o português de *Ulisses* de James Joyce.

²²² Este parágrafo simplesmente parafraseia a explicação que consta no dicionário.

Detalhamento dos verbetes e outras informações técnicas

MAURO DE SALLES VILLAR

Este dicionário utiliza a macroestrutura e a microestrutura lexicológicas da primeira edição do *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*, mas com particularidades que aqui vão referidas:

ENTRADA

1 As **entradas** deste dicionário podem constituir-se de uma palavra, uma locução, uma frase ou um elemento de composição mórfica, e vêm em negrito e em tipo redondo, quando se trata de língua portuguesa, e em negrito de tipo itálico, quando de palavra ou locução de língua estrangeira.

pieguice *sf.* (1874) 1 qualidade de piegas 2 modos, atitudes próprias de piegas (...)
know-how \ˈnoʊ ˈhɑʊ\ [ing.] *sm.* (sxx) 1 conhecimento de normas, métodos e procedimentos em atividades profissionais (...)

1.1 A unidade léxica que é definida no verbe pode ser uma palavra simples, uma palavra composta por hífen, um elemento mórfico da língua, uma locução, uma redução (do tipo símbolo, sigla, abreviatura etc.); pode, ainda, ser múltipla e, em casos mais raros, tratar-se de pequena frase. Veja os exemplos que se seguem:

coicóa \dõ ˌsɨ. ɨCT B m.q. PIRANHA (*Serrasalminus nattereri*) © ETIM orig.obsc.
saca-tutano *sm.* (1899) utensílio metálico com que se tira o tutano dos ossos (...)
giga- *pref.* 1) do SI, adp. arbitrária do gr. *gigas, gigantós* 'gigante', equiv. a um multiplicador (...)
ab initio \ab iníˈtjõ\ [lat.] *loc.adv.* desde o início (*processo nulo ab initio*)

ˈjaca *sf.* (1535) 1 ANGIOS fruto da jaqueira (...) © ETIM malai. c^o *ákku* 'id.' (cf. Dalgado)
ˈjaca *sm.* (1899) chefe superior de várias tribos africanas; régulo, soba © ETIM *yúku*, título de soberano, numa língua banta

1.4 **Homônimos homógrafos não homófonos.** Neste caso, não há número alceado nas entradas, pois a ortoépia se encarrega de justificá-los como palavras de entrada autônoma. Na nominata, os de timbre aberto entram sempre antes dos de timbre fechado, não importando, neste caso, a sua datação.

bordo \dõ ˌs.m. (sxIII) 1 MAR cada uma das duas partes simétricas em que se divide longitudinalmente o casco das embarcações (...)
bordo \dõ ˌs.m. (sxV) ANGIOS 1 design. comum às árvores e arbustos do gén. *Acer* (...)

1.4.1 Quando se trata de dois ou mais homônimos com vogais tônicas abertas, seguidos de dois ou mais homônimos com as vogais tônicas fechadas, na alfabetação da nominata do dicionário tal conjunto constituirá dois grupos heterônimos autônomos, cada um com uma numeração alceada própria, pois nesse caso a datação, dentro de cada subgrupo, é referencial para a sua ordem de entrada. Veja as famílias **coco** (de tônica aberta) e **coco** (de tônica fechada):

ˈcoco \dõ ˌs.m. (1600) METR medida de capacidade japonesa (...) © ETIM jap. *koku* 'medida japonesa de cereais' (...)
ˈcoco \dõ ˌs.m. (1975) 1 BAC bactéria de forma esférica (...) © ETIM gr. *kókkos*, ou 'semente, grão, buga, pevide' (...)
ˈcoco \dõ ˌs.m. (1499) 1 monstro imaginário com que se assusta as crianças; papão 2 ANGIOS design. comum às plantas do gén. *Cocos* (...) © ETIM orig.contr.v. (...)
ˈcoco \dõ ˌs.m. (1829) B N. B. N. E. 1 DNÇ ETN mús tipo de dança de

Figura 7: seção de detalhamento do Houaiss (2009, CD-ROM)

Por se tratar de um dicionário de grande extensão, os seus textos externos são consequentemente bastante minuciosos e repletos de informações. Na seção “Detalhamento dos verbetes e outras informações” são mostradas as diferenças relacionadas com o “Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”. A seguir, vemos uma tabela com todos os itens e subitens que aparecem nos verbetes²²³:

²²³ A ordem completa dos elementos componentes de um verbe é a seguinte: 1 entrada + 2 ortoépica/pronúncia + 3. língua (só pal. ou loc. estrangeiras)/marca registrada + 4 classe gramatical (em sub-blocos e blocos) + 5 datação + 6 acepções: numeração + 7 regências (só verbos)/ qualificativos complementares de conjunções, numerais e pronomes + 8 derivação semântica e acepção restritiva (uso do freq.) + 9 rubrica temática + 10 regionalismo + 11 nível de uso + 12 estatística de emprego + 13 registro diacrônico + plural com sentido próprio + 14 locuções + 15 gramática (ou uso ou gramática e uso) + 16 etimologia + 17 sinonímia + 18 antonímia + 19 coletivos + 20 homonímia + 21 paronímia + 22 vozes de animais.

Itens	Subitens
Entrada	1, 1.1, 1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.3. homônimos homógrafos homófonos, 1.4. homônimos homógrafos não homófonos, 1.4.1, 1.5, 1.5.1 entradas de substantivos femininos, 1.5.2, 1.5.3, 1.5.4., 1.5.5, 1.5.6
Campo da ortoépia e da pronúncia	2. ortoépia, 2.1,2.1.1, 2.1.2, 2.2, 2.2.1 acento de intensidade, 2.2.2 acento melódico, 2.2.3 tom lexical, 2.2.4 duração. 2.2.5 observações, 2.2.6 quadro de transcrições fonéticas, 2.3, 2.4 marcas registradas, 3. classificação gramatical, 3.1, 3.1.1, 3.2, 3.2.1, 3.2.2, 3.3, 3.3.1.
Campo da datação	4. datação, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3
Campo do conteúdo ou das definições	5, 5.1, 5.1.1, 5.2, 5.2.1, 5.3, 5.3.1, 5.3.1.1, 5.3.2, 5.4, 5.4.1, 5.4.2, 5.4.3, 5.4.4, 5.5. elementos mórficos, 5.6, 5.7, 5.7.1, 5.8, 6, 7, 7.1, 7.2, 7.2.1, 7.2.2, 7.2.3, 7.2.3.1, 7.2.4, 8 elementos periféricos, 8.1. derivações semânticas, 8.2acepção restritiva, 8.2.1, 8.3 estatística de emprego, 8.3.1, 8.3.1.1, 9 rubrica temática, 9.1, 9.2, 9.3, 9.3.1, 9.3.2, 10 regionalismo, 10.1, 11 nível de uso, 11.1 sentido absoluto, 11.2 linguagem formal, 11.3 linguagem informal, 11.4 linguagem policial, do crime e da droga, 11.5 tabuísmos, 11.6 uso impróprio, 11.7 eufemismo. 11.8 nível pejorativo, 11.9 ironia, 11.10 jocoso, 11.11 acepções hiperbólicas, 12 registro diacrônico, 13 uso da observação, 14) maiúsculas e minúsculas, 14.1, 14.2, 14.3, 14.4, 14.5, 14.6, 14.7, 14.8, 14.8.1, 14.9, 14.10, 14.11, 14.12, 14.13, 14.14, 14.15, 14.16, 14.16.1, 14.17, 14.18, 14.19, 14.20 marcas registradas, 15 numeração de acepções, 15.1 sentido zero, 15.2, 16, 17 derivados gráficos de palavras estrangeiras, 18 sinônimos, 18.1, 18.2, 18. 3, 19 numerais, 19.1, 20. Topônimos, 20.1, 21, 21.1, 21.2, 21.2.1, 22. Verbos, 22.1, 22.2, 22.3, 22.3.1, 22.4, 22.5, 22.6, 22.7, 22.8, 22.9, 22.10, 22.11, 22.12, 22.13, 22.14 , 23 adjetivos, 23.1, 23.2, 23.3, 23.4, 23.5, 23.6, 23.6.1, 23.7 adverbialização de adjetivos. 24 translineação e hífen, 25 etnônimos da antropologia brasileira, 25.1, 25.2, 25.3, 25.4, 25.5, 26 biologia, 26.1, 26.2, 26.3, 26.4, 26.5 zoologia, 26.5.1, 27 química, físicoquímica e farmácia, 27.1 ácidos, 28 das remissões, 28.1, 28.2 remissão excludente, 28.3 remissão discreta, 28.3.1, 28.4 remissão imperativa, 28.4.1, 28.5, 28.6 remissão genérica, 29 gentílicos, 29.1, 29.2, 30.
Subcampo do plural com sentido próprio	31
Subcampo das locuções e da fraseologia	32, 32.1, 32.2, 32.3, 32.4, 32.5, 32.6, 32.7 regras da entrada das locuções e da fraseologia no dicionário, 32.7.1 regra de preferência da classe gramatical, 32.7.2 regra de alfabetação das locuções dentro do verbete, 32.8, 32.9
Campo da gramática, ou da gramática e uso, ou do uso	33, 33.1, 33.2, 33.3
Campo da etimologia	34, 34.1, 34.1.1, 34.1.2, 34.1.3, 34.2, 34.3, 34.4, 34.4.1, 34.4.2, 34.4.3, 34.5, 34.5.1, 34.5.2, 34.5.3, 34.5.4, 34.6, 34.6.1, 34.7, 34.8, 34.9, 34.10, 34.10.1, 34. 10.2, 34.11 quadro de transliteração do alfabeto grego, 34.12 quadros de transliteração de vogais, 34.13 Indicação de

	sílaba tônica em vocábulos de línguas indígenas e, às vezes, de línguas africanas, 34.14 quadro de transliteração de consoantes, 34.15
Campo de sinônimos e variantes	35, 35.1, 35.2, 35.3, 35.4, 35.5, 35.6
Campo dos antônimos	36, 36.1, 36.2, 36.3, 36.4, 36.5,
Campo dos coletivos	37, 37.1
Campo dos homônimos e dos parônimos	38, 38.1
Campo das vozes de animais	39

Quadro 86: itens e subitens do front matter do Houaiss (2009). Fonte: produção da autora

Na parte dos verbos também há um grande detalhamento de toda a informação relacionada a esta classe gramatical que pode ser visualizado na tabela abaixo:

Os verbos
1.Os verbos trazem na indicação GRAM uma remissão a um verbete para o conhecimento da sua terminação e particularidades flexionais. Na ausência de tal indicação, entende-se que o verbo é regular. Os verbos irregulares escolhidos como modelo possuem a sua conjugação no próprio verbete.
1.1, 2, 2.1 número, 2.2. pessoa, 2.3 modo, 2.3.1, 3 tempo, 4 voz, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5 aspecto, 6 conjugação, 6.1 o verbo pôr, 7 regularidade, 8 irregularidade, 8.1, 9 intensidade, 9.1. alternância vocálica, 9.1.1, 9.1.2, 9.2, 9.2.1, 9.3, 10 sínclise, 10.1, 10.2, 10.3, 10.3.1, 11 formação dos tempos simples, 11.1, 11.1.1, 11.1.2, 11.1.3, 11.2, 11.2.1, 11.3, 11.3.1, 11.4, 11.4.1
Quadro das conjugações: paradigma das conjugações regulares. 1ª conjugação: amar na voz ativa. Indicativo (presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto, futuro do pretérito e futuro do pretérito composto. Subjuntivo: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro e futuro composto. Imperativo: afirmativo e negativo. Formas nominais: infinitivo pessoal, infinitivo pessoal composto, infinitivo impessoal, infinitivo impessoal composto, gerúndio composto, particípio e gerúndio. Voz passiva: indicativo (presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto, futuro do pretérito e futuro do pretérito composto. Subjuntivo: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro e futuro composto. Imperativo: afirmativo e negativo. Formas nominais: infinitivo pessoal, infinitivo pessoal composto, infinitivo impessoal, infinitivo impessoal composto, gerúndio composto, particípio e gerúndio.
Os verbos de 2ª e 3ª conjugação regulares aparecem em todos os tempos, pessoas, modos e vozes como no de 1ª conjugação.

Quadro 87: detalhamentos dos verbos no dicionário Houaiss (2009). Fonte: produção da autora

Na parte do “acordo ortográfico” aparecem as vinte bases que representam cada mudança da ortografia em língua portuguesa. Em “emprego do hífen” temos um quadro seguido de explicações e, por último, na “lista geral de reduções” há todas as abreviaturas usadas no dicionário. Com relação ao seu ambiente propriamente digital, ao selecionarmos o “dicionário da língua portuguesa” somos direcionados à seguinte página:

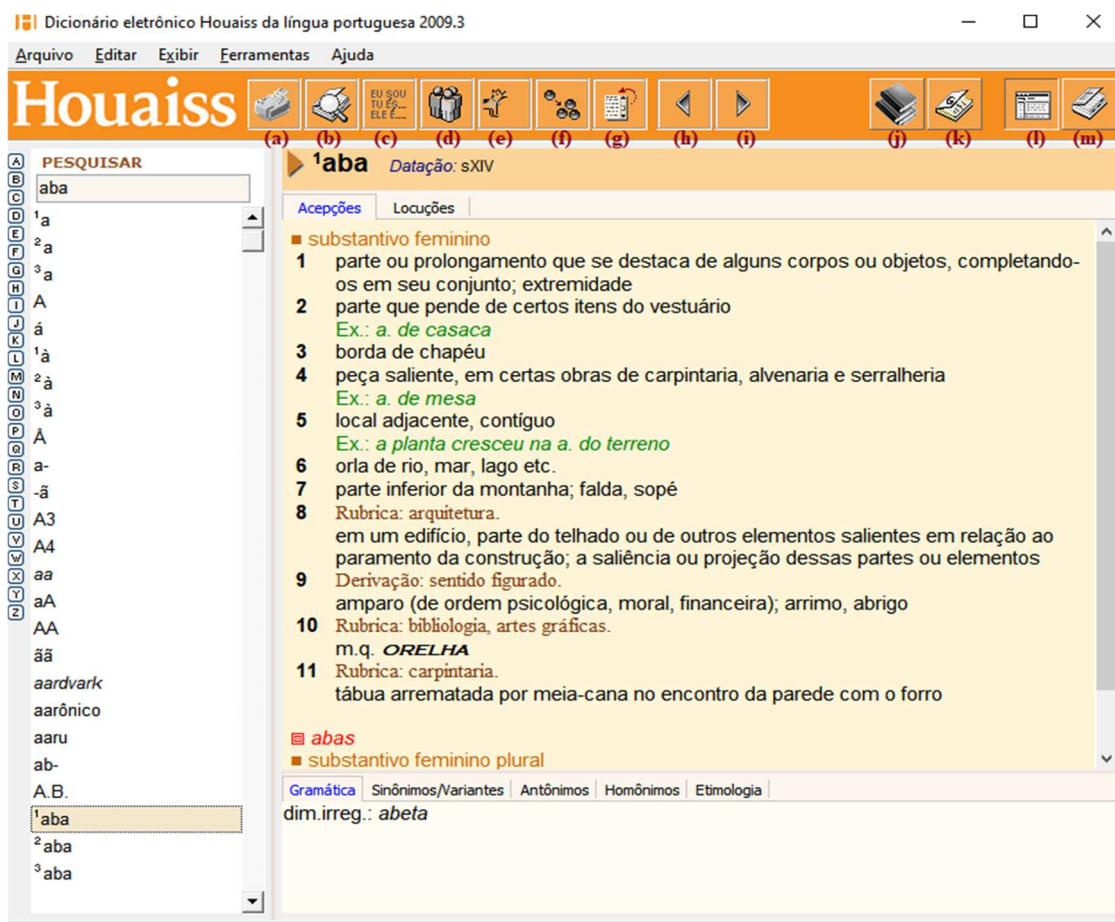


Figura 8: ambiente de consulta do Houaiss (2009, CD-ROM)

Abaixo descreveremos cada ícone disponível nesta versão CD-ROM:

- a) Imprimir o verbete completo.
- b) Pesquisa: i) simples: inserimos a 1ª e a última letra que queremos e o dicionário nos traz uma lista de palavras relacionadas. Não se pode colocar apenas uma das duas letras; ii) combinada: acrescenta-se à pesquisa simples o filtro de uma classe gramatical específica para a criação da lista de palavras; iii) reversa: digitamos uma palavra e uma lista é gerada com os verbetes que possuem essa palavra digitada na sua aceção ou locução.
- c) Conjugação de verbos (indicativo: presente, pretérito imperfeito, futuro do presente, futuro do pretérito, pretérito perfeito e pretérito mais-que-perfeito. Subjuntivo: presente, pretérito imperfeito e futuro. Imperativo afirmativo e formas nominais: infinitivo flexionado, gerúndio e particípio).
- d) Coletivos: correspondência entre os coletivos e os seus elementos e vice-versa.
- e) Vozes de animais: correspondência entre a voz (ex.: cacarejar) e o animal (ex.: galinha).

- f) Semelhantes: busca de verbetes semelhantes de um ponto de vista formal. Ex.: na busca com “amar” aparece a seguinte lista: abar, adar, ágar, aiar, alar, etc.
- g) Histórico de busca.
- h) Retorno ao histórico.
- i) Avançar histórico.
- j) Menu principal.
- k) Altera a visão para o dicionário de elementos mórficos.
- l) Modo interativo (que é o modo de visualização em lista das acepções que aparece no print screen).
- m) Modo tradicional (que é o modo do dicionário impresso com as acepções e informações umas do lado das outras).

Acima dos ícones também vemos as seguintes opções:

- Arquivo: para imprimir, configurar a impressão e para as preferências (que permite personalizar o tamanho e a cor das fontes e 6 aspectos da visualização: mostrar o verbete a cada letra digitada, mostrar textos de ajuda, ignorar letras maiúsculas na nominata, agrupar verbetes alceados, iniciar na página do dicionário e selecionar um limite de verbetes guardados no histórico).
- Editar: copiar, colar e selecionar tudo.
- Exibir: barra alfabética (que se encontra verticalmente do lado esquerdo de “pesquisar”), menu principal, alterna visão (entre modo interativo e tradicional), aba acepção, aba locução e histórico.
- Ferramenta: vozes de animais, coletivos, conjugação de verbos, pesquisas e semelhantes.
- Ajuda: manual do usuário, envio de e-mails (suporte técnico, visualizar log, sugestões e colaboração ao dicionário) e sobre... (o dicionário).

Para finalizar, notamos que a entrada aparece realçada em negrito, logo após uma seta laranja, com um número em expoente (que indica que as outras palavras-entradas “aba” possuem diferentes datações e semânticas) seguida da sua datação. Há a aba acepções e locuções, na primeira temos a informação de classe gramatical em laranja, com as acepções em preto numeradas, com os respectivos exemplos em verde, com certas contextualizações (de rubrica) em marrom e com o seu feminino plural em vermelho, posto que este significado é distinto da sua forma singular.

Certamente, toda essa variação de cores auxilia muito na busca das diferentes informações que constam no verbete. Além disso, abaixo vemos as abas com mais informações de gramática, sinônimos/variantes, antônimos, homônimos e etimologia.

M5) Aulete Digital

No endereço <https://aulete.com.br/> podemos acessar o Aulete Digital. Na sua página inicial já estamos situados na aba “Dicionário Caldas Aulete” e obtemos a informação de que este contém mais de 818 mil verbetes em constante atualização e que este projeto está em crescimento ininterrupto. Além da ferramenta de busca de palavras, na página inicial também visualizamos a palavra do dia.

As outras abas existentes ao lado do “Dicionário Caldas Aulete” são “Gramática básica” e “Dicionário analógico”. Logo abaixo há outra barra com os seguintes itens: “o que é”, “palavra do dia”, “downloads” e “convide um amigo”.

Na parte “o que é”, este dicionário da editora *Lexicon*, com as suas origens de edição que datam do final do século XIX, é descrito como uma ferramenta essencial pelo seu aspecto lexicográfico que inclui acepções recentes e pela sua funcionalidade e praticidade próprias do seu caráter tecnológico.

Este dicionário foi criado para crescer juntamente com a nossa língua e ser o maior banco de dados do idioma, já presente na internet em agosto de 2007. A sua versão digital também está disponível para aplicativos de dispositivos móveis e desde 2014 já conta com o dicionário analógico de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo (que complementa o Aulete ao fornecer palavras com aproximação semântica) e com a gramática do Celso Cunha, com a organização de Cilene da Cunha Pereira na sua página web.

Como projetos futuros, se menciona a inclusão de outros dicionários nessa página, tais como etimológicos, especializados sobre vários assuntos, de locuções, etc. Neste dicionário, os usuários registrados (após uma filtragem da equipe) podem contribuir com a sua expansão ao enviar sugestões, correções e até mesmo participar de fóruns de discussão de palavras, constando igualmente na lista pública de colaboradores.

Esta obra também se refere a dois dicionários distintos, um na sua versão original que foi atualizado até 1980 (com mais de 200 mil verbetes) e o outro na sua versão atualizada, sendo que ambas versões podem ser acessadas na página web nas suas respectivas abas.

Com relação às outras abas, “a palavra do dia” recupera o verbete que aparece na página inicial abaixo desse mesmo título, em “downloads” há um código para a inclusão da busca do Aulete em qualquer site e em “convide um amigo” o usuário pode convidar outras pessoas para utilizar essa ferramenta. No final da página há quatro links: “Lexikon Editora Digital”, “contato”, “termos de uso” e “créditos”.

M6) Aplicativo de dicionário de português

Para concluirmos essa subseção de apresentação das informações da megaestrutura dos dicionários monolíngues, resolvemos trazer um aplicativo por conta do seu acesso offline. O aplicativo de dicionário de português da Farlex (*thefreedictionary.com*), como podemos presumir do seu nome em inglês, é gratuito ²²⁴e a Farlex é descrita como sendo “líder em produtos de referência online”.

O seu lançamento foi em junho de 2016 para o sistema Android 5.0 e posteriores versões, com uma última atualização feita em setembro de 2021 e com uma avaliação de 4.5 pelos usuários. Na sua descrição vemos que este dicionário é constituído de 139 mil definições (das quais 134 mil estão disponíveis no modo offline) provenientes de fontes fiáveis de vários dicionários (não cita quais).

Há a conjugação de verbos, o áudio de pronúncias, a criação de lista de favoritos, opções avançadas de busca e o compartilhamento de verbetes. Como este aplicativo não dispõe de textos externos como os dicionários descritos até o momento, pesquisamos o verbete “aba” no modo offline e identificamos que a pronúncia não está disponível e que há a presença das seguintes informações: a) transcrição fonética, b) classe gramatical (com as possíveis variações de gênero e número), c) datação, d) expressões, e) rubricas que contextualizam e f) sinônimos.²²⁵

Com relação aos ícones, há apenas 5:

- 1) Lupa de busca;
- 2) “Casinha” do menu principal;
- 3) Estrela para marcar como favorito;
- 4) Para compartilhar;

²²⁴ Ao baixarmos tal aplicativo, verificamos que este é de fato grátis.

²²⁵ Não há exemplos.

- 5) 3 pontinhos com as seguintes opções: voltar, ficar offline, marcadores... (onde aparecem as palavras marcadas como favoritas), texto (para mudar o tamanho da fonte), limpar recentes, remover anúncios, compartilhe esse aplicativo, avalie este aplicativo, apps recomendados e envie comentários.

3.5.1.1. Análise de 2 verbetes em 6 dicionários monolíngues de português

A seguir analisamos a parte da definição de dois verbetes (*abacate* e *abacaxi*) nos seis dicionários cujo *front matter* (e em menor medida o *back matter*) foram anteriormente descritos. Estes foram escolhidos pelas seguintes razões: primeiramente, selecionamos verbetes que estariam presentes nos 6 dicionários descritos para uma reflexão comparativa entre todos. Em segundo lugar, decidimos trazer verbetes muito presentes no cotidiano do brasileiro, pois apesar do *abacate* – na sua acepção de fruta ou árvore – não ser originário do Brasil como o *abacaxi*, estes dois são produzidos por agricultores brasileiros, sendo o *abacaxi* uma das 10 frutas mais consumidas no país²²⁶.

Por último, ao termos o nosso foco no eixo semântico e por extensão na definição lexicográfica, após uma seleção de verbetes tão presentes no cotidiano dos brasileiros e altamente imagéticos na sua acepção de fruta, nos pareceu interessante explicitar a polissemia de toda e qualquer unidade lexical, principalmente ao sabermos de uma locução com o item lexical *abacaxi*.

²²⁶ Fonte: <https://saberhortifruti.com.br/frutas-mais-consumidas-no-brasil/> (acesso em 23/02/2023).

Dicionários	Verbetes abacate
M1) Dicionário português - ensino português no estrangeiro (2014)	Abacate (a.ba.ca.te) [ɐbɐ'kat(ə)] n.m. (símbolo de um olho) fruto semelhante a uma pera, de casca acastanhada, polpa doce e cor amarelada.
M2) DUP (2002)	abacate Nm [Contável] 1 fruto em forma de ovo ou de pêra, de casca grossa verde ou arroxeadada, de polpa oleosa e verde, caroço grande: <i>Delma apanha abacates, laranjas</i> (PLA) 2 abacateiro: <i>planta abacates há 35 anos</i> (AGF); <i>a flor do abacate</i> (REA) [Não-contável] 3 produção de ~: <i>tem três atividades; café, gado e abacate</i> (AGF); <i>condições climáticas que favorecem o abacate tardio</i> (AGF) 4 o fruto considerado como substância: <i>uma vitamina de abacate, não quer?</i> (RC)// Associado a <u>verde</u> , indica tonalidade: <i>camiseta verde-abacate que cobre apenas o busto</i> (MEN).
M3) Dicionário Didático (2009)	<a.ba.ca.te> s.m. fruto do abacateiro, comestível, de casca verde, com polpa carnosa rica em óleo, e com um único caroço grande.
M4) Houaiss (CD-ROM, 2009)	abacate Datação: a 1776. n substantivo masculino. Rubrica: angiospermas. 1 fruto do abacateiro; abacado, pera-de-advogado 2 Derivação: por metonímia. m.q. abacateiro (Persea americana)
M5) Aulete Digital (verbo atualizado)	(a.ba.ca.te) sm. 1. Fruto do abacateiro, comestível, carnoso, de polpa verde-amarelada e grande caroço arredondado. 2. O mesmo que abacateiro [F.: Do náuatle <i>awa'katl</i> , posv. pelo espn. <i>aguacate</i> .]
M6) Aplicativo de dicionário de português	Abacate,m. Fruto do abacateiro. O mesmo que abacateiro. Novo Dicionário Da Língua Portuguesa © 1913 abacate Substantivo Singular Plural Masculino abacate abacates Feminino – – Comum aos dois géneros/gêneros – – a.ba.ca.te masculino [Datação: antes de 1776] 1. (Botânica) o fruto comestível do abacateiro, árvore que pertence à família do loureiro (Persea americana / Persea drymifolia), árvore originária do México São mudas de laranja, acerola, mexerica, carambola, abacate, jabuticaba, jaca, maracujá, pinha, goiaba, manga, tamarindo, cambuci e pinha (notícia do jornal O Estado de São Paulo de 13 de julho de 2008) Sinônimos: abacado, pera-de-advogado nome masculino: fruto tropical

Quadro 88: verbetes de abacate em 6 dicionários monolíngues. Fonte: produção da autora

A nossa análise dos enunciados lexicográficos de *abacate* é a seguinte:

M1) Dicionário da Porto Editora: definição clara e concisa com respeito à forma do abacate, cor externa e interna, além da descrição do seu sabor. Há um símbolo que remete a sua ilustração da parte interna e externa da fruta. Sem exemplos, apenas uma acepção.

M2) DUP: a primeira acepção traz uma descrição da sua forma e cor que são diversas do primeiro dicionário. Na obra portuguesa a parte externa dessa fruta é acastanhada e a parte interna amarelada, enquanto na brasileira a sua parte externa é verde ou arroxeadada e a parte interna é verde, algo que nos leva a supor uma diferença na variedade dessa fruta que possui o mesmo nome em diferentes continentes. Nesta obra também há a descrição do caroço grande que não aparece na portuguesa, a qual faz uso de uma foto bastante esclarecedora. A sua segunda acepção remete à palavra abacateiro, que é a entrada seguinte do dicionário, a terceira se refere a um uso da palavra somente na sua forma singular [não-contável] para expressar a sua produção e a quarta faz referência a sua substância (igualmente na forma não contável). Todas as acepções têm ao menos um exemplo que auxilia muito na compreensão do significado.

M3) Dicionário Didático: descrição clara da sua cor externa, da textura da sua parte interna, do seu caroço e do nome da sua árvore de origem. Sem exemplos, nem ilustração.

M4) Houaiss: não há uma descrição da sua forma ou cor, apenas se menciona o nome da sua árvore de origem com dois sinônimos (abacado e pera-de-advogado) e na segunda acepção se diz que abacate se usa no sentido de abacateiro, sem exemplos.

M5) Aulete Digital: há uma menção à sua árvore de origem, com uma descrição da sua textura, cor (entre verde e amarelo que entra em concordância com a descrição portuguesa e brasileira) e do seu caroço. Na segunda acepção vemos que se utiliza esse nome de modo intercambiável com abacateiro, sem exemplos.

M6) Aplicativo: sem uma descrição da sua forma ou cor. Apenas que é um fruto do abacateiro e que pode significar o mesmo que a sua árvore de origem. Verificamos que na definição de abacateiro, “árvore tropical de fruto comestível”, não aparece uma explicação do seu fruto. Há apenas um exemplo.

Dicionários	Verbetes abacaxi
M1) Dicionário português - ensino português no estrangeiro (2014)	Abacaxi (a.ba.ca.xi) [ɐbəkɐ'ʃi] n.m 1 fruto doce e aromático, semelhante ao ananás 2 planta que dá esse fruto.
M2) DUP (2002)	abacaxi Nm (símbolo de estrela) [Concreto, Contável] 1 frutificação em massa, grande, escamosa, de sulcos simétricos, de forma cônica terminando por uma coroa espinhosa, polpa branca ou amarelada, aromática e succulenta: <i>montes de abacaxis e cachos de banana</i> (ANA); <i>uma fatia de abacaxi fresco</i> (PFI) 2 abacaxizeiro: <i>cada planta adulta de abacaxi produz uma única coroa</i> (PFI) [Não-contável] 3 o fruto considerado como substância: <i>O abacaxi é diurético</i> (PFI) símbolo de estrela [Abstrato de estado] 4 (Coloq) tudo o que é indesejável e perigoso; coisa complicada e trabalhosa: <i>eu aceitei esse abacaxi dos índios por amizade ao Ministro</i> (Q); <i>quem é que aguenta um abacaxi desses?</i> (Q) 5 coisa ruim: - <i>Gostou da fita?!</i> - <i>Abacaxi</i> (I).
M3) Dicionário Didático (2009)	<a.ba.ca.xi> s.m 1 Planta com folhas duras, pontiagudas e de margem espinhosa, e cuja infrutescência, de formato oval, polpa amarela, doce e carnosa, e com uma coroa de folhas na extremidade superior, é comestível. (símbolo de quadrado) SIN. Ananás. 2 Essa infrutescência. (símbolo de quadrado) SIN. Ananás. 3 informal Problema: <i>ficarei até mais tarde para resolver uns abacaxis</i> . (símbolo do quadrado) origem: É uma palavra de origem tupi.
M4) Houaiss (CD-ROM, 2009)	abacaxi Datação: a1776, n substantivo masculino. Regionalismo: Brasil. 1 Rubrica: angiospermas. planta terrestre (Ananas comosus) da fam. das bromeliáceas, nativa do Brasil, de folhas lineares com bordos espinhosos, idênticas às da coroa que encima o fruto, escapo robusto e curto e inflorescência com muitas flores, fruto medindo cerca de 15 cm; abacaxi-branco, abacaxizeiro, aberas, ananá, ananás, ananaseiro, nanaseiro, naná, nanás, pita 1.1 Rubrica: angiospermas. infrutescência carnosa e comestível dessa planta; abacaxi-branco, aberas, ananá, ananás, naná, nanás, pita 2 Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: angiospermas. design. comum às plantas de diversas fam. que se assemelham ao abacaxi, seja pelo aspecto da planta ou da infrutescência 3 Derivação: sentido figurado. Uso: informal. trabalho complicado; coisa intrincada; problema 4 Derivação: por extensão de sentido, sentido figurado. coisa ou pessoa maçante, desagradável 5 Derivação: sentido figurado. Uso: pejorativo. m.q. ²²⁷ galego ('português') n substantivo de dois gêneros Rubrica: etnologia. 6 indígena pertencente ao grupo dos abacaxis n adjetivo de dois gêneros

²²⁷ m.q = mesmo que.

	<p>Rubrica: etnologia. 7 relativo a abacaxi (acp. 6) ou aos abacaxis ^a abacaxis n substantivo masculino plural Rubrica: etnologia. 8 grupo indígena, hoje considerado extinto, que habitava o território entre os rios Tapajós e Madeira AM Locuções: • descascar um a. Regionalismo: Brasil. Uso: informal. 1 resolver um problema difícil ou extenuante 2 desvencilhar-se de uma incumbência ou situação desagradável</p>
<p>M5) Dicionário Aulete Digital (verbetes atualizado)</p>	<p>(a.ba.ca.xi) Bras. sm. 1. Planta bromeliácea (<i>Ananas comosus</i>), nativa do Brasil, de casca grossa e espinhenta e fruto muito suculento 2. O fruto dessa planta; ANANÁS (2) 3. Pop. Situação ou coisa que encerram complicações ou que podem trazer efeitos desastrosos: <i>resolver um abacaxi</i>. 4. Fig. Pej. Alcinha que se dava depreciativamente aos portugueses 5. Coisa ou pessoa chata, desagradável 6. PE AL ²²⁸Pessoa que dança desajeitadamente [F.: Do tupi <i>iwaka'ti</i>.] Descascar um abacaxi. 1 Bras. Gír. Resolver problema ou enfrentar situação difícil ou desagradável.</p>
<p>M6) Aplicativo de dicionário de português</p>	<p>Abacaxi. Nome masculino: fruta tropical com casca espinhenta: tomar suco de abacaxi. Kernerman English Multilingual Dictionary © 2006-2013 K Dictionaries Ltd. Copyright © 2013 K Dictionaries Ltd. Abacaxi, m. Espécie de ananás, (<i>bromelia ananas</i>, Lin.) Novo Diccionário Da Língua Portuguesa © 1913 abacaxi Substantivo Singular Plural Masculino abacaxi abacaxis Feminino – – Comum aos dois géneros/gêneros – – a.ba.ca.xi [Datação: antes de 1776] (Botânica) fruta originária da América tropical, comestível, de polpa açucarada, proveniente do abacaxizeiro (Popular) situação ou coisa problemática (Gíria) pessoa ou coisa maçante, complicada ou desagradável (Gíria) (Imprensa) matéria desinteressante, mas de publicação inevitável (Brasil, Nordeste) dançarino desajeitado Sinônimos: 1 De (fruta): ananás 2 De (situação problemática): (Brasil, Gíria) pepino, complicação, dificuldade Expressões: descascar abacaxi:</p>

Quadro 89: verbetes de abacaxi em 6 dicionários monolíngues. Fonte: produção da autora

²²⁸ Não encontramos uma seção de abreviaturas na página web.

Ao analisarmos as definições acima, trazemos os seguintes detalhamentos:

M1) Dicionário da Porto Editora: o significado da palavra *abacaxi* é elaborado ao se fazer uma aproximação com o ananás – que é o nome desta fruta em Portugal –, além de uma descrição do seu sabor. A sua segunda acepção se refere a sua planta que recebe o mesmo nome, sem o registro da palavra abacaxizeiro que é igualmente outra possibilidade, sendo um léxico mais específico que evita ambiguidades com o seu fruto. Sem exemplos, sem ilustração.

M2) DUP: descrição detalhada da forma do abacaxi, com uma coroa característica e a sua cor interna. A segunda acepção remete ao nome da sua planta de origem, a terceira faz menção à substância desse abacaxi (como no caso do abacate), a quarta se refere a um uso coloquial muito utilizado no Brasil que se aproxima semanticamente da palavra “problema” e na sua quinta e última acepção, o seu sentido se aproxima de “coisa ruim”.

M3) Dicionário Didático: detalhamento da forma da sua planta e do seu fruto, além da sua cor, textura e da sua coroa, *ananás* aparece como um sinônimo. É interessante mencionarmos que o *ananás* que aparece como sinônimo de *abacaxi* neste dicionário é descrito como um vocabulário específico dessa fruta em Portugal no dicionário europeu da Porto Editora. A sua segunda acepção se refere somente à fruta e a sua terceira remete ao sentido de “problema”. Há um exemplo somente na terceira acepção.

M4) Houaiss: na primeira definição vemos que o *abacaxi* é nativo do Brasil, além da descrição física dessa planta que tem as suas folhas iguais às da coroa da sua fruta, depois há uma seleção de sinônimos. Na sua segunda acepção se explica que as plantas semelhantes recebem o mesmo nome, na terceira temos a semelhança semântica com a palavra “problema”, na quarta vemos o uso dessa palavra para qualificar algo ou uma pessoa desagradável, na quinta este sentido tem um uso pejorativo para designar os portugueses. Já na sexta acepção, temos um significado bastante autóctone, pois este nome é designativo de um indígena que pertence à tribo dos abacaxis e por extensão, a sétima acepção se refere ao adjetivo de tudo proveniente desse grupo específico (ex: artesanato abacaxi) e a oitava nos dá informações enciclopédicas sobre a localização desta tribo já extinta. Também vemos finalmente uma locução relacionada (*descascar um abacaxi*) que

nas suas duas acepções se refere a algo complicado, seja na sua resolução, seja na tentativa de fuga de tal complicação. Não há exemplos.

M5) Aulete Digital: primeiro se menciona a sua origem e se descreve a parte física dessa planta adicionando a existência de um fruto. Na segunda acepção há uma referência ao fruto de tal planta, sem uma descrição física e com o seu sinônimo ananás, a terceira se refere à aproximação semântica com a palavra “problema”, na quarta há o sentido pejorativo que se referia aos portugueses, na quinta abacaxi é atribuída a uma pessoa ou coisa chatas e a sua última acepção designa uma pessoa que não sabe dançar. Exemplo somente na terceira acepção e há a mesma locução presente no Houaiss.

M6) Aplicativo: *abacaxi* é descrito somente com relação a sua casca e a sua categoria de fruta tropical com um exemplo. Em uma segunda acepção a palavra *ananás* é novamente convocada e na terceira se menciona a sua planta de origem, o abacaxizeiro. Na quarta há o significado que se aproxima de “problema”, na quinta temos uma referência a algo ou a uma pessoa desinteressante que se estende ao âmbito da imprensa nas suas publicações na sexta definição e por último vemos um significado que qualifica alguém que não dança bem com a sua delimitação geográfica de uso no Brasil. No final se apresentam alguns sinônimos e a mesma expressão *descascar abacaxi*, sem a presença do artigo indefinido constitutivo da expressão.

Com relação às definições dos dois verbetes, podemos constatar que o dicionário de português como língua estrangeira da Porto Editora descreve com mais detalhes a palavra-entrada *abacate*, além de haver uma ilustração. A entrada *abacaxi*, por sua vez, não apresenta uma definição esclarecedora com relação ao seu aspecto físico na acepção de fruta e em ambos os casos não há exemplos.

No dicionário Didático para jovens e crianças brasileiras do ensino fundamental percebemos que os dois verbetes possuem uma definição detalhada da parte física das frutas, mesmo que tais significados sejam indiscutivelmente do conhecimento de todo falante nativo do português do Brasil. A extensão semântica da palavra *abacaxi* relacionada à “problema” também aparece neste dicionário, ao contrário do da Porto Editora que poderia ter apresentado tal definição com a marcação geográfica devida, uma vez que a sua proposta é a de trazer a variedade lexical do mundo lusófono. Há apenas um exemplo no dicionário Didático que se refere à última acepção comentada.

Acreditamos na grande utilidade dos exemplos para a compreensão semântica e igualmente para o auxílio da produção textual ao tomá-los como modelos de língua. Talvez a ausência destes nos dicionários que acabamos de comentar se deva a uma extensão reduzida dos dicionários pedagógicos, algo que certamente ocorre com os dicionários escolares, como é o caso do dicionário Didático.

Ao menos, a presença de exemplos em cada acepção se verifica no dicionário de usos do português do Brasil, algo que entra em concordância com o proposto nos seus textos externos e que tampouco limita as suas definições minuciosas nas duas entradas analisadas de uma obra de formato grande e com folhas de Bíblia.

Na versão CD-ROM do Houaiss não se constata uma descrição detalhada da entrada *abacate* mesmo que a grande extensão de um tesouro o permitisse. Poderíamos supor que esse fato se explique uma vez que este dicionário não é pedagógico para falantes nativos, sendo esta fruta muito conhecida.

No entanto, *abacaxi* na sua acepção de fruta também é bastante conhecida pelos brasileiros (principalmente ao ser nativa deste país), sendo descrita em detalhes pelo Houaiss, assim como a sua extensão semântica mais negativa que aparece no dicionário Didático e no DUP. Uma questão realmente interessante é a inclusão do significado que se refere ao grupo indígena dos abacaxis somente no Houaiss, algo que representa fortemente o imbricamento entre língua e cultura também presente nos dicionários monolíngues.

Portanto, apesar de uma definição não muito esclarecedora de *abacate* e da grande extensão de um tesouro no seu formato físico não ser muito prática para um estudante nativo ou estrangeiro, a sua versão CD-ROM para as máquinas que ainda possuem essa entrada garante esse acesso a uma variedade de significados que pode desembocar em um contato de um conhecimento cultural mais aprofundado de um idioma.

Em Aulete digital as duas entradas são descritas de modo detalhado e mesmo que o seu formato digital apresente a possibilidade ilimitada quanto a sua extensão, essa liberdade de espaço não foi aproveitada para o acréscimo de exemplos, uma vez que há apenas um que se refere à acepção de *abacaxi* relacionada à “problema”.

Por último, no aplicativo, *abacate* só é definido com relação à abacateiro, algo nada eficaz para a sua compreensão. Já no caso de *abacaxi*, há uma definição da parte física da fruta, porém não muito elucidativa ao não mencionar a sua coroa. No entanto, a sua extensão semântica de sentidos muito utilizada no Brasil se faz presente e a locução que aparece no Houaiss e no Aulete é igualmente mencionada, porém não há uma

explicação como nos dicionários anteriormente mencionados, além de faltar um artigo definido na sua estrutura.

Em conclusão, podemos constatar que apesar de todos os aspectos positivos dos dicionários no que concerne especificamente à sua definição lexicográfica, todas estas não são livres de falhas e tudo depende do que o consulente busca. Quando o foco é o conhecimento semântico de um vocabulário atrelado a sua variedade diatópica macrofísica (de outros países lusófonos), a melhor opção é o dicionário da Porto Editora e se há a necessidade de compreensão seguida de uma produção textual baseada em inúmeros exemplos e na própria estrutura sintática bem explícita, o DUP pode auxiliar nestas questões, posto que se trata de um dicionário com tantas outras informações e possibilidades de consulta.

No caso de um encontro com a maior quantidade possível de acepções, algo que fatalmente evidencia aspectos culturais da nação brasileira, devido às grandes dimensões de um tesouro, o Houaiss seria a melhor opção dentre os analisados e se o consulente busca palavras deveras recentes, o Aulete é a opção mais acertada, por conta da colaboração de usuários que é seguida de uma importante filtragem da equipe editorial, tudo o que garante uma atualização constante e confiável.

Por último, ao tomarmos como parâmetros um acesso mais fácil, offline e prático, além do aspecto de gratuidade e baseados na variedade de acepções presentes no verbete *abacaxi*, podemos considerar que o aplicativo de dicionário analisado representa uma ferramenta útil na aprendizagem do português como língua estrangeira para um público hispanofalante quando não há a possibilidade de se consultar um dicionário online como o Aulete Digital. Como solução para uma acepção deficiente dos significados relacionados às frutas neste aplicativo, pensamos que a introdução de uma foto seria uma alternativa muito eficaz quando o consulente está sem *wi-fi* para consultar o *Google* imagens.

A seguir mostramos em um quadro sete categorias (quantidade de acepções, quantidade de exemplos, imagem, fraseologia, significado coloquial, conteúdo cultural e informação gramatical) que consideramos importantes no momento da análise dos verbetes com os resultados dos seis dicionários analisados.

Entrada	Obra	Quant. acepções	Quant. exemplos	Imagem	Fraseologia	Signif. coloquial	Conteúdo cultural	Info. gramatical
Abacate	M1	1	0	1	0	0	0	gênero
	M2	4	7	0	0	0	0	gênero e se é contável
	M3	1	0	0	0	0	0	gênero
	M4	2	0	0	0	0	0	gênero
	M5	2	0	0	0	0	0	gênero
	M6	2 ²²⁹	1	0	0	0	0	gênero e sinônimo
Abacaxi	M1	2	0	0	0	0	0	gênero
	M2	5	7	0	0	2 ²³⁰	0	gênero, se é contável e que é abstrato de estado
	M3	3	1	0	0	1	0	gênero e sinônimos
	M4	8	0	0	1	3 ²³¹	3	gênero do subs. e quando é adjetivo
	M5	6	1	0	1	1	1 ²³²	gênero
	M6	5	0	0	1	3 ²³³	1 ²³⁴	Gênero e sinônimo

Quadro 90: resumo da análise das entradas de abacate e abacaxi em 6 dicionários monolíngues. Fonte: Produção da autora

Como podemos ver de modo mais explícito no quadro, os dicionários M2(DUP), M4 (Houaiss) e M5 (Aulete Digital) que são monolíngues não-pedagógicos para falantes nativos possuem muito mais acepções nas entradas abacate e abacaxi (o M2 tem respectivamente 4 e 5 acepções, o M4 possui 2 e 8 e o M5 tem 2 e 6) do que o dicionário monolíngue pedagógico para aprendizes estrangeiros (o M1 tem respectivamente 1 e 2 acepções).

Os mesmos dicionários monolíngues não-pedagógicos para falantes nativos igualmente possuem mais exemplos com relação às mesmas entradas (o M2 tem respectivamente 7 e 7 exemplos e o M5 possui 0 e 1, com exceção do Houaiss que não contém exemplos) em comparação com o dicionário monolíngue pedagógico para falantes estrangeiros (o M1 não apresenta nenhum exemplo em ambas entradas).

Concernente a um preparo para uma vivência em um contexto de imersão, os dicionários monolíngues não-pedagógicos para falantes nativos se mostram mais

²²⁹ Apesar de haver apenas um número, há duas acepções juntas: uma de fruta, a outra de árvore.

²³⁰ Mesmo que haja apenas uma indicação de coloquial (Coloq.), constatamos que a acepção 5 também é coloquial, mesmo sem a indicação específica.

²³¹ Duas dessas acepções constam como uma derivação do sentido de um uso informal.

²³² Especifica-se que uma acepção é particular de Pernambuco e de Alagoas.

²³³ Identificado pela indicação “popular” e “gíria”.

²³⁴ Há a variedade do sentido apenas no nordeste do Brasil na acepção 5.

apropriados, uma vez que o M4 e o M5²³⁵ apresentam significados coloquiais de *abacaxi*, além da sua respectiva expressão idiomática e um conteúdo cultural não contemplados pelo dicionário monolíngue pedagógico para aprendizes estrangeiros da Porto Editora.

Desse modo, ao considerarmos que os alunos de nível avançado devam ampliar a sua consciência semântica do léxico, algo que pode ser feito através de um dicionário que oferece uma diversidade de acepções, de exemplos e de um conteúdo cultural que facilitam a compreensão, os dicionários monolíngues não-pedagógicos para falantes nativos parecem²³⁶ oferecer mais possibilidades para o desenvolvimento do aprendiz.

3.5.2 Dicionários bilíngues

Nesta subseção descrevemos dicionários bilíngues que dialogam com a variedade de tipos que aparecem na nossa parte teórica sobre Lexicografia. Portanto, estão presentes um dicionário bilíngue geral físico, um online e um aplicativo, sendo que estes terão a sua parte de equivalências descrita de modo comparativo.

B1) *Diccionario Esencial: español-portugués/português-espanhol (2006)*

Este dicionário da editora Arco Libros é estruturado da seguinte maneira: apresentação, lista de abreviaturas e símbolos, guia de uso, nomenclatura, um apêndice com modelos de conjugação verbal e a direção que inicia esta obra é a espanhol-português.

Na sua apresentação nos é informado que esta obra se baseia no dicionário bilíngue de uso espanhol-português/português-espanhol (DIBU) no que concerne os critérios de seleção das entradas (as mais usuais), sendo que a grande diferença desses dicionários reside no fato de que o DIBU apresenta equivalências com exemplos de uso, enquanto o dicionário Esencial se foca apenas na equivalência com o intuito de oferecer uma consulta rápida e fácil.

²³⁵ O M2 (DUP) apresenta apenas um significado coloquial de *abacaxi* nas três categorias citadas neste parágrafo.

²³⁶ Como explicitado no começo, esta seção se apresenta como uma amostra, como um guia ao professor no momento da sua análise que visa a escolha do dicionário mais adequado para ser utilizado em sala de aula. Como dois verbetes não são estatisticamente suficientes para traçarmos características contundentes nos dicionários analisados nesta seção, tal crítica exaustiva seria uma tarefa pendente para posteriores estudos.

O seu foco linguístico está na variedade do espanhol de Castela e na do português de São Paulo (Brasil) por conta de os autores serem provenientes desses locais. Mesmo assim há uma dimensão de variedade com informações do léxico de outros países que mantêm uma relação estreita com o Brasil, como a Argentina, o Paraguai e o Uruguai. A abreviatura *Amér.* igualmente indica que o léxico é usado em várias regiões da América como o resultado de uma revisão que contou com a participação de hispanofalantes de diversos países.

No caso do português, tal variedade não se faz presente, primeiramente pela impossibilidade de acesso à variedade ibérica, também pelo fato de já haver dicionários bilíngues português-espanhol na sua variedade europeia durante a elaboração do DIBU e igualmente se pensou em um cenário em que o espanhol se apresentava como um idioma mais próximo no ensino médio brasileiro justamente pela lei da sua oferta obrigatória.²³⁷

Por último, os autores explicitam a sua consciência com relação às limitações das obras lexicográficas quanto à impossibilidade de se registrar toda a complexidade e a heterogeneidade de uma língua.

No seu guia de uso, dez informações aparecem em diversos verbetes, a saber:

- 1) Número de acepção = anterior à equivalência.
- 2) Frases feitas e locuções = posteriores a um símbolo quadrado.
- 3) Envio de outras entradas = após o símbolo de uma mão com o indicador apontado.
- 4) Marca de sílaba tônica quando não coincide com a da outra língua = em itálico.
- 5) Informação gramatical = abreviaturas logo após o número da acepção que indicam gênero e número, igualmente aparece depois do símbolo de um lápis (ex.: em “ata (símbolo de lápis) = lavrar (a) ata”).
- 6) Informação de uso = em caixa alta (ex.: INFOR.)
- 7) Informação sobre tecnicismos = em caixa alta (ex.: LING. de linguística para a acepção de “artigo”).
- 8) Envio a modelos de conjugação = depois do símbolo de lápis se indica um número.

²³⁷ A lei 11.161 foi sancionada no dia 08 de agosto de 2005 durante o governo Lula e foi revogada duas vezes. A primeira vez pela MPV 746 em 22/09/2016 e a segunda pela lei 13.415, de 16/02/2017. Fonte: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11161&ano=2005&ato=02akXTU5EMRpWTe23> (acesso em 23/02/2023).

- 9) Informação geográfica de uso = abreviatura em caixa alta (ex. BRA).
- 10) Informação semântica = após o número da aceção em caixa alta (ex.: FIG).

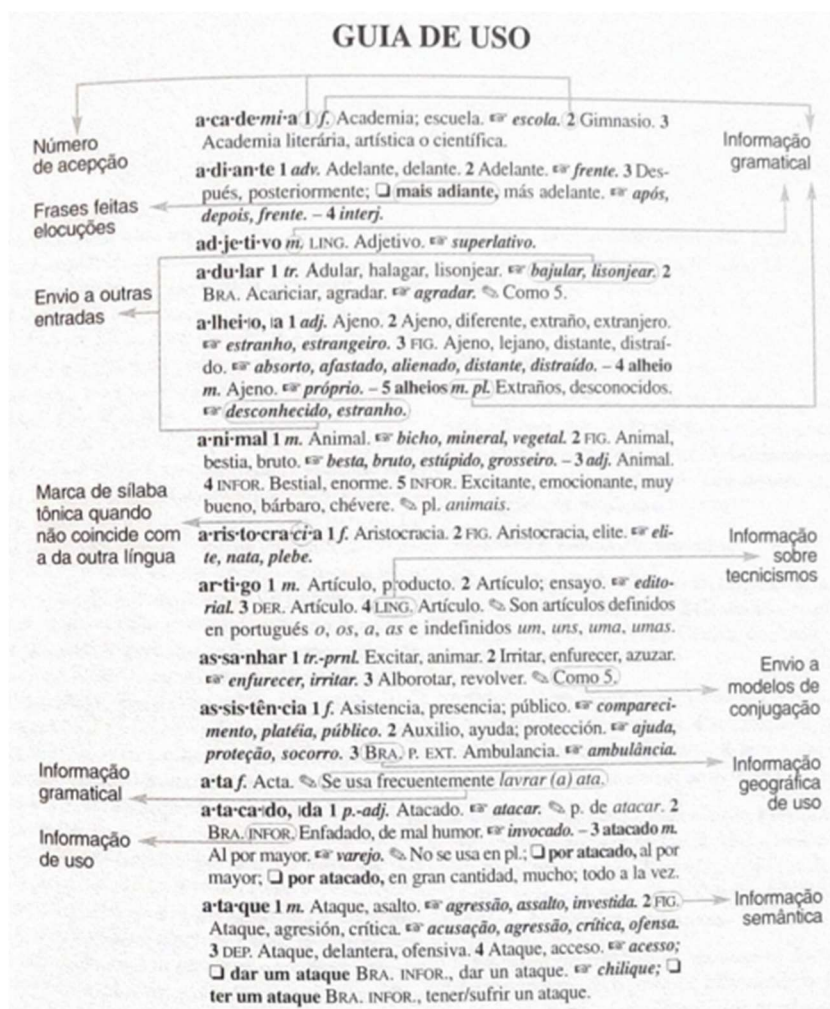


Figura 9: guia de uso do dicionário *Essencial*

B2) Dicionário online Infopédia da Porto Editora

Ao acessarmos o endereço <https://www.infopedia.pt/>, vemos na página inicial deste dicionário na sua versão gratuita²³⁸ que este é descrito como sendo a “maior base lexicográfica em língua portuguesa”, com milhões de definições em português e em outros idiomas. Também há cinco entradas do mês e cinco ícones: 1) dicionários, 2) bom português, 3) jogos, 4) livros e autores e 5) recursos.

²³⁸ No próprio site aparece a opção de se fazer a inscrição a partir de 11,99 euros.

Em “dicionários” há uma variedade de monolíngues²³⁹, bilíngues²⁴⁰ e de verbos²⁴¹. No ícone “bom português” há questões de caráter ortográfico, em “jogos” há a categoria dos ortográficos e dos de tradução (em inglês, espanhol e francês), “em livros e autores” há sugestões lusófonas e por último, em “recursos” temos acesso a uma seleção de lendas portuguesas e de palavras raras. Há igualmente um conversor do acordo ortográfico e a possibilidade de baixar o app para consultá-lo diretamente no documento do pacote Office.

B3) Aplicativo bilíngue português (do Brasil) e espanhol

Escolhemos o aplicativo de dicionário português-espanhol da *Dragoma* por conta da sua avaliação ser a mais alta (4.6) na variedade brasileira (algo que pode ser presumido pela bandeira do Brasil no app). No entanto, ao consultarmos a palavra-entrada *cair*, o seu áudio traz a pronúncia da variedade europeia.

Assim como o aplicativo monolíngue de português, optamos por uma ferramenta offline e gratuita, esta foi lançada em junho de 2017 e teve a sua última atualização em fevereiro de 2022 com mais de 100.000 downloads nos Androids 4.4 e versões posteriores.

Segundo a descrição na loja de aplicativos, este dicionário possui: tradução de frases, reconhecimento de voz no dicionário e tradutor, áudio com pronúncia, pronúncia de falantes nativos com vídeos, *flashcards* para memorizar o vocabulário básico, opção de marcar a palavra como favorita, o usuário pode fazer anotações sobre as palavras, há palavras aleatórias e provas.

Contudo, o que realmente se verifica no app é a ferramenta de busca na modalidade escrita (com o ícone da lupa) ou por voz (com o ícone do microfone), além das seguintes opções no menu principal: atualizar a versão, dicionário, coleção²⁴², tradutor, exercícios²⁴³, configurações, avaliar o app, compartilhar o app e sobre nós.

²³⁹ De Língua Portuguesa, língua gestual portuguesa, siglas e abreviaturas, toponímia, nomes próprios (antroponímia), termos médicos, vocabulário ortográfico, locuções latinas e expressões estrangeiras, língua portuguesa sem acordo, básico ilustrado e português para estrangeiros.

²⁴⁰ Em inglês, francês, espanhol, alemão, italiano, neerlandês, grego, chinês e tétum.

²⁴¹ Portugueses, ingleses, franceses e espanhóis.

²⁴² Nessa parte há uma lista de vocabulário básico relacionada com grupos temáticos (geral, saudações, números, romance, emergência, saúde, clima, cozinha, compras, transporte, alojamento, endereço, turismo, carros, lugares, frutas, animais, cores, hobbies, hora, datas, lições, profissões e prova — exercícios de tradução de palavras isoladas com múltipla escolha).

²⁴³ Trata-se de uma palavra isolada com possibilidades de tradução.

Para finalizar, quando buscamos uma palavra, aparecem os seguintes ícones: copiar, marcar como favorito, compartilhar, ouvir o áudio e há as opções de se fazer anotações e ver exemplos com tradução.

3.5.2.1 Análise de 2 equivalências em três dicionários bilíngues português-espanhol

A seguir analisamos a parte dos equivalentes de duas palavras-entradas (*caipirinha* e *cair*) nos três dicionários cujas partes externas foram anteriormente comentadas. Estas foram escolhidas segundo um critério (subjeto da experiência de falante nativo da pesquisadora) de seleção de palavras presentes no cotidiano do brasileiro.

A *caipirinha* é conhecida até mesmo pelos abstmios ao fazer parte da gastronomia cultural do Brasil, por isso consideramos interessante verificar o tratamento dado a esse item lexical na Lexicografia Bilíngue. Quanto ao verbo *cair*, igualmente frequente e bastante produtivo no âmbito da fraseologia, quisemos averiguar um possível acréscimo de expressões como *caiu a ficha* nestes dicionários bilíngues.

Dicionários	Equivalências de Caipirinha
B1)Diccionari o Esencial	f. BRA. <i>Caipiriña, bebida hecha de aguardiente de caña, limón, azúcar y hielo.</i>
B2)Dicionário online Infopédia	nome feminino caipiriña
B3)Aplicativo	- sem explicação. Apenas com um exemplo traduzido: me vê uma caipirinha. Consultado em 08/2022.

Quadro 91: equivalências de caipirinha em 3 dicionários bilíngues. Fonte: produção da autora

As análises desta subseção se farão mais breves do que as dos monolíngues devido ao fato de a informação presente no dicionário bilíngue ser mais suscinta. A começar pela entrada de *caipirinha*, esta se mostra muito interessante, uma vez que se trata de um único²⁴⁴ léxico que se relaciona fortemente com a cultura do Brasil, com a sua cultura gastronômica.

²⁴⁴ Na nossa seção 1.4 vimos como o caráter cultural é explicitado no âmbito fraseológico, isto é, geralmente em uma estrutura de mais de uma palavra, como nas unidades fraseológicas. No entanto, o valor cultural de um léxico também pode aparecer fora de uma interação com outras palavras, como é o caso de *caipirinha*.

Logo, o *diccionario Esencial* explicita o seu país de origem²⁴⁵ após a marcação do seu gênero feminino e antes da apresentação de uma versão castelhana²⁴⁶ na sua ortografia que é seguida de uma explicação concisa dos ingredientes dessa bebida por conta de uma impossibilidade de tradução, de um equivalente.

Tal explicação não aparece no dicionário online Infopédia que apresenta somente *caipiriña* como um equivalente. No caso do aplicativo, há apenas um exemplo com a sua tradução. A seguir apresentamos os verbetes de *cair* provenientes das mesmas fontes lexicográficas consultadas anteriormente.

Dicionários	Equivalências de cair
B1)Diccionario Esencial	<p>1Intr. Caer (símbolo de uma mão com o indicador apontado) queda. 2 Caer, bajar (símbolo de uma mão com o indicador apontado) abaixar, chuva, descer. 3 Caer, morir, sucumbir (símbolo de uma mão com o indicador apontado) morrer, sucumbir. 4 caer, bajar, disminuir (símbolo de uma mão com o indicador apontado) baixar, descer, desvalorizar, diminuir. 5 Caer, ser destituído (símbolo de uma mão com o indicador apontado) depor, golpe, revolução. 6 Caer, ser víctima, dejarse engañar (símbolo de uma mão com o indicador apontado) enganar, lograr. 7 No estar de moda (símbolo de uma mão com o indicador apontado) moda. 8 tr. Caer, incurrir, entrar. 9 Caer, atacar (símbolo de uma mão com o indicador apontado) atacar, chegar. 10 Caer, sentar (símbolo de uma mão com o indicador apontado) combinar. (símbolo do lápis) se usa cair bem/mal. 11 Caer, ser, ocurrir (símbolo de uma mão com o indicador apontado) coincidir, ocurrer. 12 Caer, rebajarse (símbolo de uma mão com o indicador apontado) desvalorizar, rebaixar; (símbolo de um quadrado) cair bem/mal, caer bien/mal, sentar bien/mal (símbolo de uma mão com o indicador apontado) agradar, desagradar.; (símbolo de um quadrado) cair de quadro, enamorarse, admirarse; sorprenderse (símbolo de uma mão com o indicador apontado) apaixonar, espantar, pasmo; (símbolo de um quadrado) cair doente caer enfermo; (símbolo de um quadrado) cair em si, volver en si (símbolo de uma mão com o indicador apontado) conscientizar; (símbolo de um quadrado) cair fora, huir (símbolo de uma mão com o indicador apontado) fugir, mandar; (símbolo de um quadrado) cair na vida, prostituirse (símbolo de uma mão com o indicador apontado) prostituição; (símbolo de um quadrado) cair no ridículo, quedar en ridículo, (símbolo de um quadrado) cair numa cilada, caer en una emboscada/trampa; (símbolo de um quadrado) cair para trás, caerse para atrás, caerse de culo (símbolo de uma mão com o indicador apontado) espantar. (símbolo de um lápis) se puede usar como m. o cair da tarde, o cair das folhas. Como 32.</p>

²⁴⁵ Apesar de estar bem evidente na introdução desta obra o seu foco na variedade de São Paulo (Brasil), tal explicitação do país de origem no verbete ser o mesmo da variedade escolhida marca exatamente o fato desta bebida não ser algo comum a todos os países lusófonos.

²⁴⁶ Tal versão castelhana na ortografia dessa palavra é muito válida em um dicionário sem áudio ou transcrição fonética que auxiliam em uma pronúncia correta.

B2)Dicionário online Infopédia	ca.ir • kɐ'ir verbo intransitivo 1.(<i>ser enganado</i>) caer, ser enganado, 2.(<i>ser vencido</i>) caer, sucumbir, 3.(<i>chamada telefónica</i>) cortarse, 4.(<i>ir ao chão</i>) caerse, 5.(<i>desabar</i>) caerse, derrumbarse, 6.(<i>diminuir</i>) caer, disminuir, 7.(<i>ir ter a</i>) caer, aparecer, pasarse por cair bem/mal : 1.sentar bien/mal; caer bien/mal, 2 (<i>roupa</i>) quedar bien/mal cair em si : entrar en razón; caer en la cuenta; volver en si/en su acuerdo <i>Brasil cair fora</i> : darse el piro; hacer mutis por el foro; ponerse en camino
B3)Aplicativo	Caer, descender, baja, caerse, revolverse, caen, venirse abajo. Exemplos traducidos: a)Tenho medo de cair, b) estou com medo de cair, c) você vai cair!, d) o outono chegou e as folhas começaram a cair, e) não deixe o copo de vidro encima do bebedouro! Ele pode cair e quebrar, f) as folhas começam a cair em outubro, g) eu não esperava cair em semelhante erro, h) ele se machucou ao cair, i) ela se machucou ao cair e j) vai cair um pé d'água. Consultado em 08/2022.

Quadro 92: equivalências de cair em 3 dicionários bilingües. Fonte: produção da autora

Com relação ao verbo *cair*, visualizamos a sua polissemia descrita em 12 acepções no dicionário *Esencial*, com 9 expressões e os seus devidos equivalentes. A equivalência proposta nas expressões nos parece muito adequada em todos os casos. Contudo, no que tange ao verbo em si, pensamos que somente os equivalentes 8 e 9 não são claros quanto ao seu matiz semântico.

Já no dicionário da Infopédia, vemos a presença de 7 acepções das quais quatro coincidem²⁴⁷ com as do dicionário *Esencial* exceto a que faz referência a uma chamada telefônica que foi interrompida, a que se relaciona ao verbo “desabar”, isto é, a cair de um modo abrupto e não pudemos compreender a semântica da última acepção somente por meio da informação fornecida pelo dicionário em português (“ir ter a”).

Ao buscarmos tal sentido na internet, descobrimos que essa expressão é comum em Portugal, significando “chegar a, ir parar a e desembocar²⁴⁸“. Por último, as expressões desse dicionário apresentam equivalências satisfatórias e igualmente apareceram no dicionário *Esencial*.

No terceiro e último dicionário dessa sequência bilíngue são fornecidos 7 equivalentes dentre os quais consideramos inadequados *baja*²⁴⁹ por se tratar de um

²⁴⁷ Os pares que coincidem nas equivalências são os seguintes na direção dicionário *Esencial* - Infopédia (6-1, 3-2, 1-4 e 4-6).

²⁴⁸ Fonte: <https://portuguese.stackexchange.com/questions/3208/ir-ter-a-e-ir-ter-com-qual-%C3%A9-a-origem-destas-express%C3%B5es>. Acesso em 24/02/2023.

²⁴⁹ Ao consultarmos novamente a mesma palavra-entrada em 02/2023 para verificar se se tratava de um erro de digitação, constatamos que “baja” continua sendo uma das possíveis equivalências em espanhol. Se este aplicativo aceitasse correções dos usuários após uma verificação da sua equipe (como no Aulete), certamente esse tipo de erro diminuiria.

substantivo para a entrada de um verbo, *caen* por ser uma conjugação do verbo (3ª pessoa do plural do presente do indicativo) e de *revolverse*, devido ao fato desta semântica não se aproximar²⁵⁰ de cair.

Além disso, apesar de haver exemplos com traduções corretas, algo que não aparece nos dois primeiros dicionários analisados, salientamos que uma quantidade maior de exemplos (10 para apenas 4 equivalentes de fato) não auxilia na compreensão semântica de uma palavra. Consequentemente, através das análises das entradas *caipirinha* e *cair* nos três dicionários bilíngues selecionados, observamos que o aplicativo da *Dragoma* não representa uma ferramenta útil para o desenvolvimento da compreensão do sentido de um léxico. Já o dicionário *Esencial*, dentre os três analisados, ao registrar mais informações sobre as duas unidades lexicais selecionadas, contribui de modo mais eficiente à aprendizagem de língua estrangeira.

3.5.3 Dicionários especiais

Esta última subseção consta de dois dicionários específicos na relação português-espanhol, o primeiro se centra nos heterossemânticos e o segundo nas unidades fraseológicas.

E1) Dicionário de falsos amigos

Esta obra de 1998 possui a seguinte estrutura: apresentação, prólogo e guia de uso sob o título “para um fácil manejo do dicionário de falsos amigos”. Na sua apresentação obtemos o conhecimento de que a sua 1ª edição foi de responsabilidade da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil com as suas vendas esgotadas.

A edição analisada é uma obra ampliada e os seus autores (Feijóo Hoyos e Hoyos Andrade) foram professores da universidade pública brasileira Unesp campus Assis. Este dicionário é apresentado como um guia indispensável quando o objetivo é não ser enganado pela semelhança formal interlinguística dos heterossemânticos.

Igualmente se comenta sobre a origem compartilhada do português e do espanhol e da sua convivência histórica na península ibérica até o século XV, algo que resulta em um 90% de vocabulário cognato, como já assinalamos no nosso primeiro capítulo.

²⁵⁰ *Revolver* se aproxima semanticamente de “mexer”. Ex.: *revolver la olla* = mexer, revirar o conteúdo de uma panela.

Contudo, se faz um aviso para o perigo de um desconhecimento de um falso amigo, posto que um uso inadequado no campo semântico é mais perigoso do que erros de pronúncia ou de estrutura. Portanto, tal obra é essencial, seja no ensino específico de espanhol para lusófonos, seja no de português para hispanofalantes.

No prólogo vemos que este dicionário na sua época preencheu uma lacuna no campo dos estudos relacionados às duas línguas, seja no Brasil, seja nos países hispanofalantes. Também se explica o que são os falsos amigos e que os mais complexos e comuns são os parciais, como visto no nosso primeiro capítulo na seção 1.1. Com relação à polissemia da unidade lexical, os significados selecionados são os mais frequentes nos dois idiomas.

Trata-se de um trabalho de muitos anos que contou com a participação de estudantes bolsistas do CNPq sob a supervisão da professora Balbina Lorenzo Feijóo Hoyos. Os estudantes trabalharam na análise e elaboração de fichas de todas as palavras-entradas que eram suspeitas de serem heterossemânticas dos dicionários de María Moliner e do Aurélio antes da seleção e elaboração dos verbetes feitos pela professora.

O dicionário é constituído de mais de 2.050 entradas em cada língua com uma disposição espelhada para facilitar ao máximo a análise do consulente e a identificação das diferenças semânticas. No guia de uso se explicita que a coluna da esquerda contém as suas entradas em castelhano em negrito e em ordem alfabética, com as suas traduções e explicações em português. Na coluna da direita os dados aparecem na direção inversa, isto é, as mesmas entradas em português com traduções e explicações em espanhol.

Sempre que necessário, os exemplos nos verbetes se encontram entre aspas e há alguns esclarecimentos semânticos entre parênteses. Concernente aos falsos amigos parciais, as acepções de aproximação semântica estão em itálico e a ordem alfabética seguida é a da língua castelhana, por isso toda a palavra portuguesa fora da sua ordem por conta do espelhamento recebe um asterisco.

espanhol - português	português - espanhol
Abate s. Clérigo com ordens menores.	Abate m. Acción de matar animales para el consumo. Matanza.
Abatimiento m. Abatimento: desânimo.	Abatimento m. Rebaja, descuento en el precio. <i>Abatimiento: desánimo, desaliento.</i>

Quadro 93: 2 pares de falsos amigos no dicionário de Feijóo-Hoyos. Fonte: produção da autora

No primeiro par de falsos amigos visualizamos claramente com o auxílio da disposição espelhada dos verbetes que *abate* em espanhol se refere a uma posição de um

indivíduo da igreja católica, enquanto em português a mesma palavra se relaciona com o ato de se matar animais para o seu consumo.

Percebemos a mesma clareza na percepção da distinção semântica com o segundo par em que abatimento no português está relacionado com a diminuição de um preço (além da aproximação semântica entre os dois idiomas em itálico que se refere a um estado de ânimo muito baixo). No espanhol, *abatimiento* significa somente um estado de ânimo desprovido de energia.

Portanto, no que concerne a uma grande inteligibilidade verificada nestes pares de palavras no momento de compreensão semântica de uma categoria que gera tantas confusões na comunicação, consideramos este dicionário de falsos amigos uma ferramenta fundamental em todos os níveis de aprendizagem.

Apesar de termos exposto na nossa seção 3.4 um estudo que constata uma presença maior de heterossemânticos em dicionários bilíngues do que nos dicionários de falsos amigos, observamos que, além de enunciados lexicográficos mais elaborados, a sua organização de forma espelhada é um grande diferencial que contribui muito para a aprendizagem no momento da consulta.

E2) Dicionário de fraseologia

Dentre a variedade de dicionários que supomos ser importante no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e ainda considerando certas questões linguísticas bastante pertinentes expostas no nosso primeiro capítulo, a última obra lexicográfica da nossa seleção é o *Diccionario de expresiones idiomáticas (español-portugués)*, 2ª ed. ampliada e melhorada de García Benito (2006).

Este dicionário apresenta os seguintes itens no seu *front matter*: nota da autora, nota da 2ª edição e guia de consulta. No início temos a informação de que se trata de um dicionário de expressões idiomáticas verbais do espanhol com as suas respectivas equivalências em português.

Ao ter apenas uma única direção, constatamos que este é específico para hispanofalantes que já possuem muitos fraseologismos no seu repertório de falante nativo e que desejam encontrar uma equivalência em português.

Igualmente, podemos imaginar este uso por lusófonos que, ao ter um conhecimento intermediário/avançado do espanhol e que se deparam com certas unidades fraseológicas em castelhano, procuram utilizar essa ferramenta para a compreensão

semântica de tais expressões por meio de uma explicação na língua espanhola que é seguida de uma equivalência ao português europeu. Sugerimos o uso deste por alunos de um nível a partir do intermediário por conta de se haver uma explicação somente em espanhol.

Na “nota da autora” vemos a explanação de que a obra lexicográfica se encontra no âmbito da fraseologia, além da exposição da definição própria de fraseologia e que o foco cultural deste trabalho se centra na variedade espanhola e a portuguesa, algo bastante considerável ao sabermos que a responsável pela sua edição é a Junta de Extremadura, sendo Extremadura a comunidade autônoma espanhola que apresenta uma grande proximidade geográfica com Portugal e que expressa um grande interesse pela língua portuguesa.

Nesta seção também se registra a dificuldade de tradução das unidades fraseológicas e a escassez de materiais específicos para o ensino destas. García Benito (2006) menciona a existência de dicionários de fraseologia em espanhol na sua relação com o inglês, alemão e francês, além de um trabalho na relação português e inglês, mas nenhum no par português-espanhol, sendo este o fator motivador para o desenvolvimento dessa obra.

Como visto no nosso primeiro capítulo na seção 1.5, a fraseologia abarca distintas unidades fraseológicas e dentre tal variedade a autora se volta para as expressões idiomáticas verbais dada a sua maior rentabilidade. Com relação à cabeça do verbete, são elencadas as seguintes possíveis indicações sobre o nível de língua: elevado/culto (Elev.), neutro (Ntro), coloquial (Colq.), coloquial-grosseiro (Colq. Gr.) e pouco usado (P. U.).

Estas antecedem o significado, o exemplo e a expressão equivalente em português que pode conter as seguintes indicações: elevado/culto (Elev.), gíria (Gir.), coloquial-grosseiro (Colq-gr) e pouco usado (P. U.), uma ausência de indicação significa que a expressão é neutra.

Este dicionário segue a lógica da ordem alfabética para a organização das entradas, sendo, portanto, semasiológico. Quando uma mesma expressão possui diversas variantes, o princípio de ordem alfabética se mantém e no caso de se haver uma expressão com acepções de semântica distinta, as entradas serão diferentes para cada sentido. Já em um caso de semelhança semântica, aparece uma indicação que remete a uma expressão com tal similaridade, exemplo da própria autora: “*ver aplastar/ planchar la oreja*”.

A obra lexicográfica conta com aproximadamente 5.000 expressões (contando as variantes de uma mesma expressão) com informação semântica, estilística e pragmática.

Na nota da 2ª edição vemos que esta tem como modelo e fonte a sua primeira. O diferencial apresentado tem como resultado atender melhor às necessidades dos usuários.

O adjetivo “ampliada” se refere a um maior número de entradas e de equivalências em português, além de uma correção. Já o epíteto “melhorada” faz menção à adição de informação entre colchetes sobre o contexto verbal da expressão idiomática, algo essencial para os falantes não nativos do espanhol. Logo, os elementos com os quais a expressão idiomática interage são descritos através das formas: [alguém], [algo], [algum lugar], [algum modo], etc.

Também foram incluídas as preposições que introduzem os argumentos e um guia de consulta que representa uma lista completa das expressões e variantes do dicionário com vistas a facilitar o acesso à informação.

Como limitações do dicionário, a autora menciona dois aspectos. O primeiro é o fato de o consulente exigir mais entradas. No entanto, a autora garante ter inserido a maior quantidade possível de expressões idiomáticas para as quais pôde encontrar uma equivalência em português.

O segundo se refere a sua única direção espanhol-português. Para essa questão, Benito García (2006) declara estar envolvida em um projeto que prevê um dicionário não só nas duas direções, mas também com uma ampliação nas expressões idiomáticas que também serão nominais, adverbiais, preposicionais etc. A seguir analisamos dois verbetes:

Ablandar las piedras [algo] (Ntro.)	Abrasarse/asarse/Caerse las pajarrillas (Colq.)
‘Excitar gran compasión un caso lastimoso’ <i>Con la historia que nos ha contado se ablandan hasta las piedras</i> // Fazer chorar as pedras (da calçada).	‘Hacer mucho calor’ ¡ <i>Vaya día! Hoy se abrasan hasta las pajarrillas.</i> // Fazer calor.

Quadro 94: 2 verbetes do dicionário de fraseologismos. Dados retirados de García Benito (2006)

Em cada um dos dois verbetes vemos após a entrada a indicação entre colchetes de uma informação mais específica própria da segunda edição [algo] seguido do nível de língua entre parênteses (Ntro. Colq.). Depois há uma explicação em espanhol, com um exemplo na mesma língua. A equivalência em português aparece em negrito depois de duas barras.

Percebemos que esta obra não auxilia muito na produção escrita ou oral do hispanofalante aprendiz de português, justamente porque a explicação da expressão idiomática está em espanhol, não propiciando um momento de exposição à língua de aprendizagem.

A presença de um exemplo também somente em espanhol não representa um conteúdo suficiente para alguém que deseja usar uma expressão idiomática em português e só a encontra na sua forma do infinitivo, uma vez que, como visto neste trabalho (na seção 3.4 sobre a fraseologia nos dicionários monolíngues), há expressões idiomáticas que se usam em formas verbais específicas.

3.6. Considerações do terceiro capítulo

Neste terceiro capítulo iniciamos o eixo sobre a Lexicografia a partir da própria definição de dicionário proveniente do Houaiss (2009, CD-ROM) e navegamos pela história da lexicografia com um foco na língua portuguesa.

Ao estarmos situados no ensino de português como língua estrangeira, expusemos o porquê de defendermos igualmente um uso de dicionários monolíngues não-pedagógicos para nativos, mesmo sabendo da existência da Lexicografia Pedagógica que se ocupa da elaboração de dicionários específicos para o ensino-aprendizagem de línguas.

Além disso, trouxemos as especificidades dos dicionários monolíngues e bilíngues em uma variedade que atende a relação português-espanhol no nosso recorte de um ensino específico aos hispanofalantes que pode existir ora no suporte físico, ora no digital e também incluímos uma descrição breve de dicionários e a análise de dois verbetes em uma certa variedade de tipos.

Após tal reflexão centrada nos dicionários que explicitou as suas contribuições, assim como as suas falhas, seguramente nos afastamos da percepção de que os “DBs são os lugares onde os jogadores de jogos de sinônimos conseguem sua munição. Dicionários com definições na língua-alvo são muitas vezes escritos de tal maneira que somente alguém que já conhece o significado vai compreender a definição” (RAINSBURY, 1976, p. 199 apud WELKER, 2008, p. 50).

Voltando-nos a um percurso muito mais otimista, visualizamos o dicionário como uma ferramenta que auxilia a independência do aluno em um processo de aprendizagem de línguas. Neste sentido, a indagação feita por Beattie (1973, apud WELKER, 2008, p. 47) sobre o melhor momento de introduzir o dicionário e os tipos a serem utilizados com

o intuito de “diminuir [a] [...] dependência [do aprendiz] do professor, sem meramente transferir sua dependência do professor para o dicionário” (p. 303) nos parece minimamente pertinente.

Concernente ao momento mais oportuno de introdução da consulta ao dicionário, defendemos que este deva ocorrer após uma reflexão linguística sobre o contexto verbal no qual a palavra desconhecida se vê inserida, uma vez que, segundo Broadhurst (1978, apud WELKER, 2008, p. 51) “os alunos vão usar seus dicionários [...] como muletas, consultando cada palavra que não conhecem. Temos visto nossos alunos confiarem no dicionário quando eles deveriam adivinhar pelo contexto”.

Ao termos explicitado o caráter polissêmico da unidade lexical neste trabalho, conseqüentemente vemos o exercício da inferência como essencial para um direcionamento da consulta mais atenta de apenas uma acepção dentre as várias de um enunciado lexicográfico. Desse modo, o consulente não fica em dúvida e à deriva em um mar de possibilidades semânticas.

Quanto aos tipos de dicionários, concordamos com a afirmação de Alvar Ezquerria (1982, p. 168, apud WELKER, 2008, p. 54) de que “cada etapa de instrução [...] requer um dicionário distinto”. Portanto, exporemos um resumo da proposta de Al-Kasimi (1977, apud WELKER, 2008, p. 50-51) sobre o ensino do dicionário nos diferentes níveis.

- a) Elementar: glossários e notas de rodapé no livro-texto podem ser considerados um trabalho lexicográfico.
- b) Intermediário: introdução e coexistência do dicionário bilíngue com o material do nível elementar. O uso do dicionário monolíngue é contraindicado, pois o aluno nem sempre entende o enunciado lexicográfico.
- c) Avançado: o dicionário monolíngue aparece, mas primeiramente deve ser para aprendizes estrangeiros. Depois se utiliza um “bom” dicionário monolíngue, supomos que este seja um não-pedagógico para nativos.

Na nossa visão, tal proposta não se adequa ao ensino de línguas próximas como o português e o espanhol. Portanto, a nossa sugestão é a seguinte:

- a) Elementar: uso do dicionário de falsos amigos e de fraseologia, pois lidam com categorias de específicas e há a presença da tradução, algo que gera um conforto necessário para um primeiro contato com o idioma, justamente porque “pesquisas [...] em psicolinguística provaram que o uso adequado da

tradução é às vezes necessário num bom ensino de língua estrangeira [...]. O que é perigoso no ensino de línguas estrangeiras não é o uso da língua materna, mas o mau uso dela” (AL-KASIMI, 1977, p. 103, apud WELKER, 2008, p. 50). No caso específico de um dicionário bilíngue, este é necessário na direção ESP/PT para uma produção escrita ou oral (HERBST, 1985, apud WELKER, 2008, p. 56). Nas palavras de Béjoint (1987, apud WELKER, 2008, p. 59) “a preferência dos alunos pelo DB ao realizarem tarefas de codificação explica-se facilmente: eles não saberiam o que consultar nos seus DMs de L2, visto que é justamente um equivalente na L2 que eles procuram [...]”. O trabalho com esses tipos específicos de dicionário dará a confiança necessária para que os alunos se centrem no uso do dicionário monolíngue para aprendizes estrangeiros no nível intermediário, uma vez que já deverão conhecer um número significativo de heterossemânticos, cognatos e não-cognatos no nível inicial. Ao levarmos em consideração a afirmação de Strevens (1987, p. 79, apud WELKER, 2008, p. 62) de que o dicionário monolíngue para aprendizes estrangeiros também é consultado para confirmar as informações que já possuímos da palavra, sugerimos a modo de preparação ao nível seguinte igualmente a consulta de um dicionário monolíngue para aprendizes estrangeiros logo após a consulta do dicionário bilíngue na direção ESP-PT. Desse modo, o aluno poderá talvez ver exemplos da palavra consultada para compreender como utilizá-la em uma estrutura e verificar o sentido descrito na língua de aprendizagem.

- b) Intermediário: Segundo Celce-Murcia e Rosensweig (1979, apud WELKER, 2008, p.52) os “DBs talvez sejam úteis em níveis iniciais, mas, visto que eles muitas vezes induzem ao erro, os alunos deveriam ser incentivados a usarem um grande DM [...] em um volume o mais cedo possível [...]”. Conseqüentemente, sem excluir o uso das obras lexicográficas utilizadas no nível elementar (principalmente quando se desconhece a palavra em um contexto de produção escrita e oral), sugerimos um foco no dicionário monolíngue para aprendizes estrangeiros, pois ao utilizar esse tipo de dicionário, os alunos aumentarão o seu input de cognatos parassinonímicos em enunciados lexicográficos mais simplificados que estão 100% na língua-alvo.

- c) Avançado: com a preparação proporcionada pelos dicionários monolíngues para aprendizes estrangeiros, os alunos se focarão no uso de um dicionário monolíngue não-pedagógico para nativos ao ter mais condições de lidar com enunciados mais elaborados e completos que são característicos desse tipo de obra. Por sua extensão, ao apresentarem mais acepções e exemplos de uso, os alunos ampliarão a sua compreensão semântica e o conhecimento de como utilizar as palavras em estruturas específicas, algo que auxilia na sua competência léxico-gramatical.

Do mesmo modo que qualquer processo de aprendizagem precisa de uma certa progressão nos conteúdos que se pautam em diferentes níveis, além da necessidade de um ensino específico de português para hispanofalantes, compreendemos que tal progressão deva se traduzir não somente nos livros de conteúdo, mas igualmente na variedade de dicionários em níveis de conhecimentos específicos, tal como propomos.

Defendemos que, ao seguir tal proposta de consulta do dicionário (após um exercício de inferência) e de uma progressão nos tipos de obras lexicográficas que se inicia também com um dicionário bilíngue no nível A1 e que se direciona gradualmente a um dicionário monolíngue não-pedagógicos para falantes nativos nos níveis C1 e C2, este seja um percurso positivo para o domínio do léxico nas diferentes habilidades que devem ser desenvolvidas linguisticamente.

Mais especificamente sobre a habilidade de produção oral, Baxter (1980) afirma que um uso contínuo de dicionários bilíngues se reflete em muitas pausas longas²⁵¹ no discurso oral, uma vez que os alunos buscam aquela palavra exata que é a equivalência de um dicionário bilíngue para poder se expressar. Consequentemente, este autor prefere o uso da “definição conversacional” ao invés da palavra exata.

Um exemplo nosso de “definição conversacional” no caso específico do nosso par de línguas português-espanhol seria o de um hispanofalante que tem no seu repertório apenas o item lexical *maullido* e ao estar conversando com um falante nativo ou de nível

²⁵¹O autor menciona o fenômeno do Buraco Negro como uma causa de pausas longas frequentes e anormais. “Um estudante, ao iniciar o seu discurso oral irá simplesmente parar no meio, não empregando nenhum dos recursos disponíveis para continuar falando. Este é o fenômeno do Buraco Negro: ao escanear as listas do seu vocabulário mental em busca de uma palavra, os alunos encontram um branco, um nada tão completo que toda a energia para uma expressão adicional é atraída a sua escuridão. Silêncio” (BAXTER, 1980, p. 329, tradução nossa).

avançado do português utiliza a seguinte expressão conversacional “eu escutei o som específico que o gato emite”.

Dessa forma, o seu interlocutor pode lhe ensinar a palavra exata *miado* nessa interação social que permite o crescimento linguístico do aprendiz, justamente porque o componente lexical deve ser aprendido continuamente durante toda a nossa vida.

Gostaríamos de salientar o fato da impossibilidade de traduzir diversos itens lexicais, algo visto na nossa seção 1.5 sobre os contrastes institucionais (absolutos) que estão relacionados às diferenças culturais, tal como Portugal é dividido em **distritos** e o Brasil em **estados** (algo que na nossa seção 3.4 aparece registrado como uma equivalência nula com o exemplo da feijoada que não possui um equivalente no castelhano).

Conseqüentemente, se quisermos formar cidadãos deveras globais que são capazes de explicar verbalmente aspectos da sua cultura²⁵² e compreender a do outro pelo mesmo canal, devemos ensiná-los a habilidade de definir ao ter um dicionário monolíngue não-pedagógico para nativos como ponto de partida, justamente porque:

Falta nos alunos a habilidade de definir. Consideremos um exemplo de uma das aulas do autor em uma universidade japonesa: ao ler um texto, nos deparamos com o verbo “to weld”. Ao serem perguntados pelo seu significado, os alunos abriram os seus dicionários bilíngues inglês-japonês. Embora eles estivessem em poucos minutos sussurrando a palavra em japonês entre si, demoramos vários minutos antes que pudéssemos formular algo como “significa juntar duas peças de metal usando calor”. O ponto aqui é que os alunos eram incapazes de passar de um equivalente de tradução do japonês para uma definição em inglês, sugerindo que se eles precisassem expressar o significado de “to weld” em uma conversa, mas não tivessem acesso a esse item lexical, eles teriam uma dificuldade considerável ao encontrar uma expressão alternativa.

A definição é uma habilidade fundamental da linguagem, certamente não limitada aos dicionários. “*World cup mat things you know*” é uma definição, comunicar um sentido que de outra maneira poderia ter sido comunicado por um item lexical. Uma definição falada, ao fazer uso dos recursos únicos da forma oral, é muito diferente de uma definição escrita do dicionário que é cuidadosamente planejada. Se os alunos tendem a optar por uma solução escrita mesmo ao falar, se eles forem incapazes de operar com a definição conversacional quando um item lexical em

²⁵² Além disso, Baxter (1980) menciona o fato de o aluno simplesmente não se lembrar de uma palavra já vista ao declarar que “nós devemos assumir que em muitas situações os itens supostamente aprendidos estarão indisponíveis para uso; no entanto, os alunos devem ser capazes de expressar o sentido em um modo apropriado” (BAXTER, 1980, p. 329, tradução nossa).

particular for desconhecido ou não acessível, uma das causas principais disso é a influência do uso contínuo de dicionários bilíngues (BAXTER, 1980, p. 329-330, tradução nossa).

Portanto, devemos fornecer essa base de autonomia, uma vez que os nossos alunos não estarão a vida inteira entre as quatro paredes de uma instituição de ensino. Como “[o dicionário] é provavelmente um dos poucos livros que se guardam após o final de um curso de línguas” (CARTER; MCCARTHY, 1988, p. 52, apud WELKER, 2008, p. 64), um foco no uso do dicionário monolíngue para nativos não-pedagógico é o mais adequado para melhorar a fluência dos alunos ao desenvolver a “definição conversacional”. Em outras palavras:

O uso de um dicionário bilíngue encoraja a tendência de sempre empregar um único item lexical. Um dicionário monolíngue [...], ao demonstrar que a definição é sempre possível, encoraja a definição conversacional. Os alunos são então conduzidos a usar a gama completa de recursos oferecidos na oralidade, conseqüentemente ganhando uma fluência que não é o produto de uma explicitude e precisão lexicais. É a fluência evidenciada pela continuidade da expressão e a comunicação exitosa do sentido (BAXTER, 1980, p. 335, tradução nossa).

Para concluir, pensamos ter apresentado uma sugestão adequada do uso do dicionário no contexto específico do ensino de português para hispanofalantes que abarca um uso dos dicionários bilíngues e monolíngues, considerando o fato de que “sem dúvida, uma combinação sensata dos dois [tipos de dicionário] seria o mais produtivo (BAXTER, 1980, p. 335, tradução nossa).

Conseqüentemente, tal sensatez deve estar sempre presente na consciência dos professores na sua preparação de aulas, pois mesmo que o professor se sinta abrumado por diversos momentos em que este se veja atrasado no seu planejamento e queira dar prioridade a um uso menos descomplicado que oferece um dicionário bilíngue, deixamos o seguinte lembrete:

[...] DBs são, em muitos casos, ideais para uma consulta rápida, e que **DMs**, embora mais difíceis de serem usados, **têm o mérito de introduzir o usuário diretamente no sistema lexical da L2** [...] **contribuindo**, dessa maneira, **para o desenvolvimento da competência lexical** – desde que as definições estejam bem

escritas [...]” (BÉJOINT, 1987, apud WELKER, 2008, p. 59, grifo nosso).

IV – O uso do dicionário para o desenvolvimento da competência léxico (-gramatical) e cultural

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.

Paulo Freire

Quando Freire (1996) declara que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, acreditamos que essa responsabilidade de desenvolvimento do ser humano, que deve ter como objetivo a formação de um indivíduo autônomo e crítico-reflexivo depende do livre-arbítrio e do trabalho íntimo e individual do próprio homem. Um professor não pode obrigar, não pode forçar um aluno a aprender um determinado conteúdo. O máximo que um professor, no seu papel de educador, pode fazer é mostrar um caminho possível e fornecer as ferramentas necessárias para que o aluno, no seu esforço cognitivo individual, possa se desenvolver intelectualmente.

Em um mundo que ainda evidencia abismos no que concerne às desigualdades sociais, algo que se reflete no acesso à educação de qualidade²⁵³, ao estarmos em um cenário privilegiado no ensino de línguas estrangeiras (uma vez que nem todos têm a oportunidade de refletir sobre a própria língua materna em um ambiente institucionalizado), acreditamos na obrigação do professor em mostrar um caminho da autonomia aos seus alunos, cabendo a estes a decisão de escolher trilhar ou não tal percurso.

Portanto, neste último capítulo, após termos percorrido o âmbito semântico, o do ensino e o lexicográfico, apresentamos os resultados de um questionário sobre o uso do dicionário no ensino de línguas, para posteriormente finalizarmos com propostas didáticas de todos os níveis (básico, intermediário e avançado). Nestas atividades, tivemos a preocupação de não apenas trabalhar com as categorias que apareceram em toda esta pesquisa. Mas também, procuramos introduzir o uso do dicionário como uma ferramenta que o aluno pode utilizar para o seu desenvolvimento léxico (-gramatical) e

²⁵³ Ressaltamos igualmente a importância de o aluno ter as suas necessidades básicas saciadas para poder ter condições de se envolver cognitivamente em qualquer tarefa. A modo de ilustração, referenciamos a Pirâmide de Maslow.

cultural que o prepara gradativamente para uma autonomia na sua aprendizagem, se ele assim o desejar.

4.1. Questionário sobre o uso de dicionários

Ao estarmos situados no âmbito do ensino de línguas estrangeiras e ao desenvolvermos um trabalho sobre o uso de dicionários, buscamos verificar a opinião de aprendizes sobre tal uso. Segundo uma pesquisa sobre a aprendizagem de vocabulário em Oliveira Dias (2014, p. 115), ressalta-se que “um dos fatores de dificuldade apontado pelos alunos (é) o significado das palavras e que entre as técnicas mais usadas não apare(ce) o uso do dicionário”.

Apesar das limitações deste (assim como as de qualquer ferramenta no ensino, como um livro de textos ou de um livro de exercícios que também possuem as suas falhas e que podem ser aprimorados), ao defendermos a utilidade do uso de obras lexicográficas pedagógicas e não-pedagógicas, aplicamos um questionário com o objetivo de verificarmos a opinião dos estudantes sobre o uso do dicionário e a sua relação com a aprendizagem de léxico, sendo que a questão da significação é igualmente considerada nas perguntas.

O questionário se divide em quatro seções, a primeira se refere a perguntas do perfil do aluno, a segunda sobre o uso do dicionário em língua materna, a terceira sobre o uso do dicionário em língua estrangeira e a quarta sobre questões específicas dos dicionários atuais de português. As perguntas, por sua vez, demandam ora respostas livres, ora respostas controladas em um total de 20.

4.1.1. Caracterização dos informantes

O questionário do *Google Forms* foi enviado ao email de 97 estudantes (pois de um total de 100 envios, 3 eram de professores do português para uma simples verificação do conteúdo do questionário), dentre os quais obtivemos 30 respostas entre fevereiro e maio²⁵⁴ de 2022.

²⁵⁴ Agradecemos imensamente a colaboração dos professores Helder Julio Ferreira Monteiro, Sofia Raquel Oliveira Dias e Miley Guimarães por ora pedirem a colaboração dos seus alunos, ora por proporcionarem um momento das suas aulas para que a pesquisadora pudesse solicitar tal colaboração pessoalmente. Dada a situação de certas restrições impostas pela pandemia ainda no início de 2022 e a estância de doutorado

Os estudantes de entre 20 e 73 anos de idade (somente um indivíduo não forneceu essa informação) possuem diversas formações acadêmicas, como graduação, mestrado e doutorado no âmbito de filologia, tradução, ciências sociais, ciências empresariais, direito, administração, turismo, educação física, medicina e engenharia. Alguns destes estudam o português em um curso universitário oferecido pela Universidade de Salamanca, outros como um curso livre oferecido pela EOI (escola oficial de idiomas), pelo serviço central de idiomas da mesma universidade e pelo CEB (Centro de Estudos Brasileiros).

30 respuestas	
Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas	Grado en Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas
Grado en Traducción e Interpretación	Lenguas, literaturas y culturas de lenguas románicas
Grado en Traducción e Interpretación	DIPLOMADO EN CIENCIAS EMPRESARIALES
Lenguas, literaturas y culturas románicas	licenciada en derecho
Estudios portugueses y brasileños	CIENCIAS EMPRESARIALES
Filología Románica	Catedrático de universidad jubilado
Lenguas, Culturas y Literaturas Románicas	Grado superior
	Portugues b2.2
Doctor Ciencias Humanas y Sociales	

internacional feita antes de agosto do mesmo ano, houve a impossibilidade de a pesquisadora ir pessoalmente às turmas de todos os professores. Igualmente agradecemos a colaboração de todos os alunos.

Técnico Superior Administración y Finanzas	FPII
Gestión del Turismo	Máster
Profesora EGB	Grado en Estudios Portugueses y Brasileiros
Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Lenguas, literaturas y culturas románicas
Médico	Grado en Románicas
Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos	
Sin respuesta	
Licenciada en Derecho	

Quadro 95: os cursos dos informantes. Fonte: produção da autora

Edad:

30 respuestas

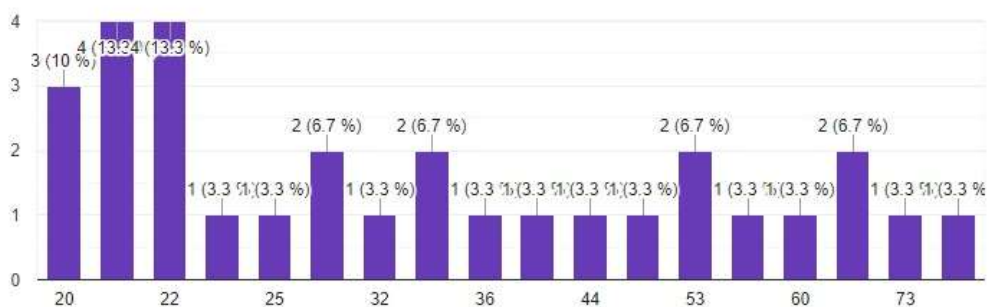


Gráfico 4: idade dos informantes. Fonte: produção da autora

O gênero feminino representa 53,3% dos informantes (sendo o restante constituído por homens, sem a presença de sujeitos não-binários) e somente 3 alunos não possuem o espanhol como língua materna (um polonês, um anglofalante e um francófono), algo que não representa um problema para este corpus, uma vez que a concepção de hispanofalantes aqui adotada é a de falantes igualmente não nativos, principalmente considerando o fato destes estrangeiros viverem em um contexto de imersão²⁵⁵.

²⁵⁵ Igualmente vemos a presença de línguas cooficiais como o vasco/euskera e o galego. Apesar de haver uma declaração de galego como língua materna sem a menção juntamente do castelhano, como em outra, consideramos automaticamente a presença do castelhano no repertório linguístico do informante por conta da realidade bilíngue da comunidade autônoma de Galícia e pelo fato do informante estar vivendo em Salamanca (um ambiente monolíngue que tem o castelhano como única língua oficial).

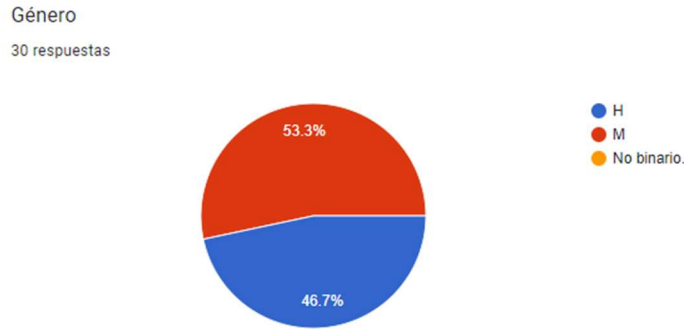


Gráfico 5: gênero dos informantes. Fonte: produção da autora

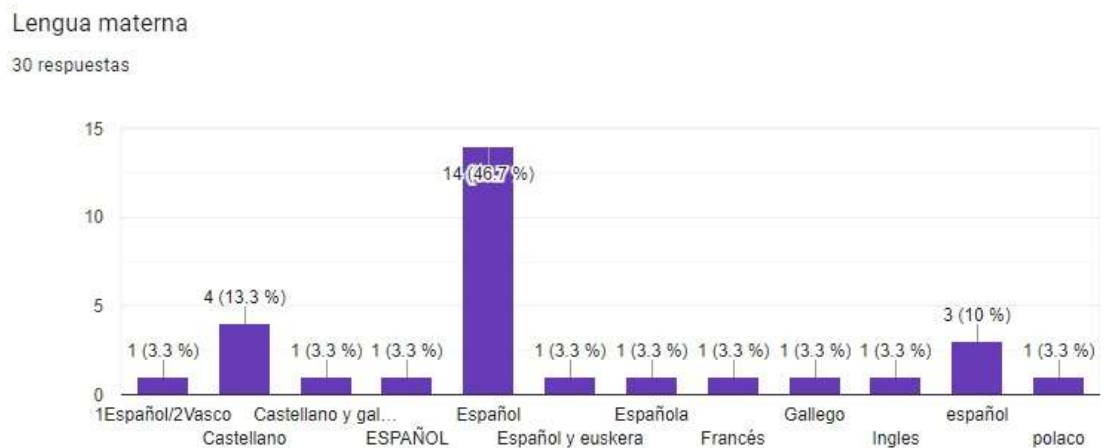


Gráfico 6: língua materna dos informantes. Fonte: produção da autora

Com relação ao tempo de estudo da língua portuguesa, o tempo mínimo é de 1 mês de estudos, sendo o tempo máximo 16 anos (um informante²⁵⁶ de 20 anos declara estudá-lo desde os seus 4) e a quantidade de outras línguas estrangeiras estudadas (com a inclusão do português) varia entre 2 e 10 (inglês, francês, italiano, catalão, alemão, latim, romeno, japonês, polonês, holandês, sueco, norueguês e chinês).

²⁵⁶ Também houve um informante de 69 anos que afirmou ter aprendido o português desde criança, mas não forneceu uma idade em concreto, além de expor que no momento do questionário fazia dois anos que voltou a estudar este idioma.

¿Hace cuánto tiempo estudia portugués?

30 respuestas

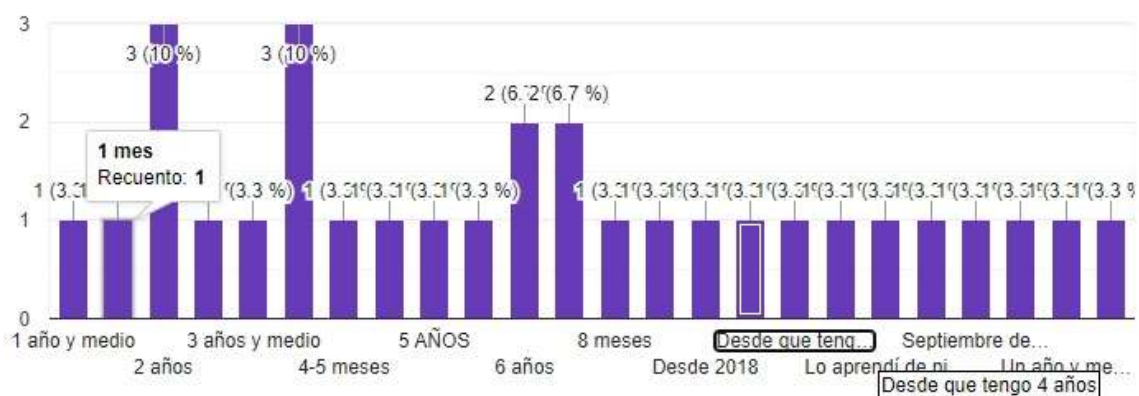


Gráfico 7: tempo de estudo do português. Fonte: produção da autora

¿Cuántas lenguas extranjeras estudia o ha estudiado?

30 respuestas

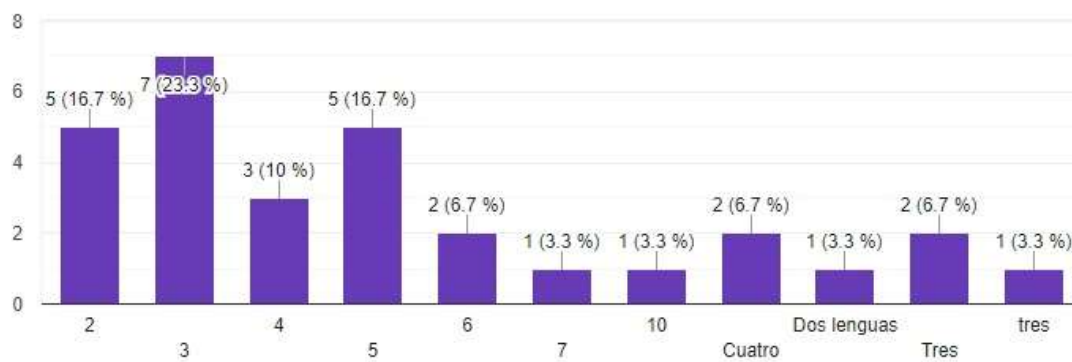


Gráfico 8: outros idiomas estrangeiros estudados. Fonte: produção da autora

<p>Especifique la(s) lengua(s)</p> <p>30 respuestas</p> <p>Inglés, Francés y Portugués</p> <p>Francés, inglés, italiano, catalán y portugués</p> <p>Inglés, alemán y portugués</p> <p>Inglés, francés, alemán y portugués.</p> <p>inglés, francés, portugués, latin, italiano, rumano y japonés.</p> <p>Inglés, portugués, francés, italiano</p> <p>inglés, francés, italiano, portugués, rumano y catalán</p> <p>Inglés, Francés, Italiano, Portugués, Alemán, Polaco, Rumano, Holandés, Sueco, Norueg</p> <p>Español, inglés y portugués</p>	<p>Inglés y portugués</p> <p>Inglés y Portugues</p> <p>Inglés, francés, portugués, italiano, japo</p> <p>Francés, inglés y portugués</p> <p>Portugués, inglés, francés e italiano</p> <p>Alemán, francés, inglés, portugués</p> <p>Porrugues, francés e ingles</p> <p>Chino, italiano, alemán, inglés, español</p>
<p>Inglés y portugués</p> <p>(Español y Vasco en el sistema educativo) Inglés, italiano, francés, portugués, catalán y rumano formal pero en niveles muy diferentes. Por mi cuenta alguna otra, pero muy muy poco, por cu plataformas como Duolingo.</p> <p>Francés, italiano, inglés, catalán, portugués</p> <p>INGLÉS Y PORTUGUÉS</p> <p>Francés y portugués</p> <p>Francés, inglés y portugués</p> <p>inglés, francés, italiano (además de portugués)</p>	<p>inglés, portugués y francés</p> <p>inglés, español, portugués</p> <p>Frances, Português</p> <p>Inglés, japonés, italiano, francés y portug</p> <p>Francés, italiano, portugués, latín, catalár</p>

Quadro 96: línguas estrangeiras estudadas. Fonte: produção da autora

4.1.2. O uso do dicionário em língua materna

Na primeira pergunta – “quando era criança, se lembra de ter visto seus pais ou parentes próximos consultando o dicionário?” –, obtivemos um total de 80% que responderam afirmativamente. Percebemos, desse modo, que a figura do dicionário também está presente no âmbito familiar e não apenas em um ambiente institucionalizado.

No entanto, ao vermos um resultado dividido entre 50%²⁵⁷ em casa e 50% na escola com relação a segunda pergunta – “utilizou o dicionário pela primeira vez...” –, constatamos que a presença do dicionário em casa não foi suficientemente instigável para

²⁵⁷ Haverá casos em que os gráficos apresentarão porcentagens que extrapolam os 100% e isso se deve ao fato de os informantes terem podido escolher mais de uma opção nas suas respostas. Isso irá ocorrer, por exemplo, nos resultados de uma preferência entre os dicionários físicos e digitais.

motivar o uso espontâneo do informante, o que ocasionaria uma porcentagem maior do que os 50% para o seu uso feito pela primeira vez em casa. Tal dado reforça a importância do ensino do uso desta ferramenta na escola desde níveis iniciais. Com efeito, Galisson (1987, p. 97 apud WELKER, 2008, p. 60) declara que “[...] a escola é o melhor lugar para aprender seu uso”²⁵⁸.



Gráfico 9: presença do dicionário no âmbito familiar. Fonte: produção da autora

2) Utilizó el diccionario por primera vez

30 respuestas

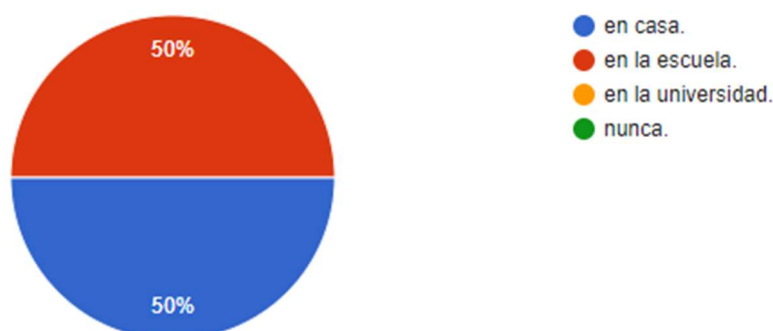


Gráfico 10: contexto em que o dicionário foi utilizado pela 1ª vez. Fonte: produção da autora

Concernente à faixa etária deste primeiro uso, observamos uma experiência tenra, uma vez que 80% dos informantes o fizeram antes dos 10 anos e um 20% entre os seus 10 e 20 anos.

²⁵⁸ Vide “O uso do dicionário na escola” de Ribeiro e Paula (2014) para a questão da importância deste uso no ambiente escolar, além do livro didático, no ensino de língua materna.

3) ¿Qué edad tenía cuándo utilizó el diccionario por primera vez?

30 respuestas

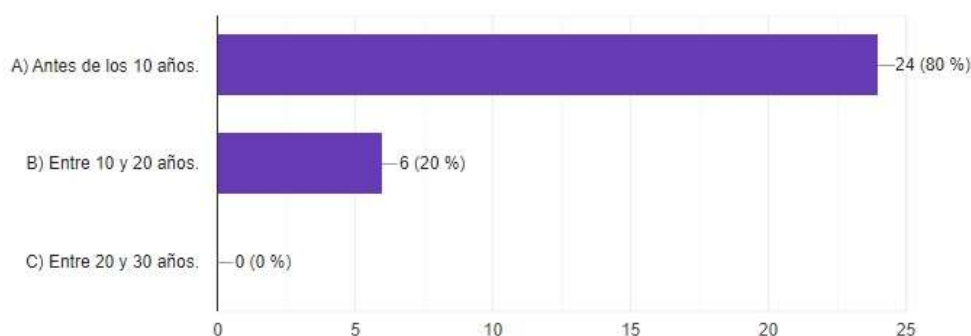


Gráfico 11: idade que se utilizou o dicionário pela 1ª vez. Fonte: produção da autora

A pergunta (4) – “para que você utiliza o dicionário em língua materna?” – permitia a seleção de mais de uma opção dentre quatro. Os resultados foram os seguintes: quase todos os informantes (28) o utilizam para verificar o sentido das palavras, mais da metade (17) o usam para verificar a ortografia, 2 informantes fazem uso da parte fonética e 10 informantes verificam dados gramaticais (como o gênero da palavra e a sua forma plural) no dicionário.

4) ¿Para qué utiliza el diccionario?



Gráfico 12: utilização do dicionário em língua materna. Fonte: produção da autora

A última questão deste bloco sobre a língua materna – “em que contextos você utiliza o dicionário” – também permitia a seleção de mais de uma resposta dentre cinco. As respostas foram as seguintes: 8 informantes usam o dicionário quando leem um texto, 6 quando fazem um exercício gramatical ou de compreensão textual, 27 quando não

reconhecem uma palavra (quando estão diante de uma palavra nova), 13 quando escrevem um texto para verificar a ortografia e 5 quando escutam uma música e não reconhecem uma palavra.

5) ¿En qué contextos utiliza el diccionario?

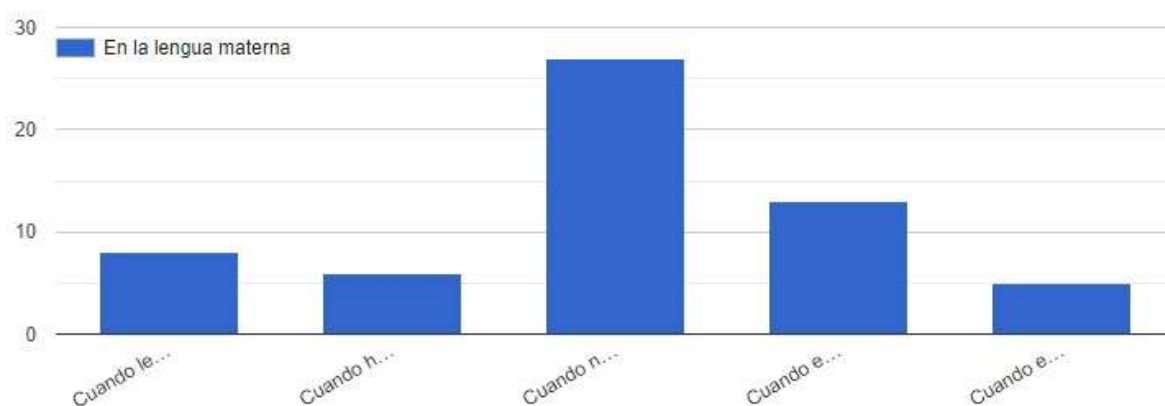


Gráfico 13: diferentes habilidades em língua e o uso do dicionário. Fonte: produção da autora

4.1.3 O uso do dicionário em língua estrangeira

A pergunta 6) – “você estuda línguas estrangeiras?” – retoma a mesma indagação na parte do perfil do aluno. Evidentemente, ao aplicarmos um questionário para hispanofalantes aprendizes de português, esperávamos uma resposta para além da língua portuguesa. Portanto, a única resposta negativa a essa pergunta é o resultado de um equívoco por falta de atenção do informante.

Parte II: Uso del diccionario en lengua extranjera

6) ¿Estudia lenguas extranjeras?

30 respuestas

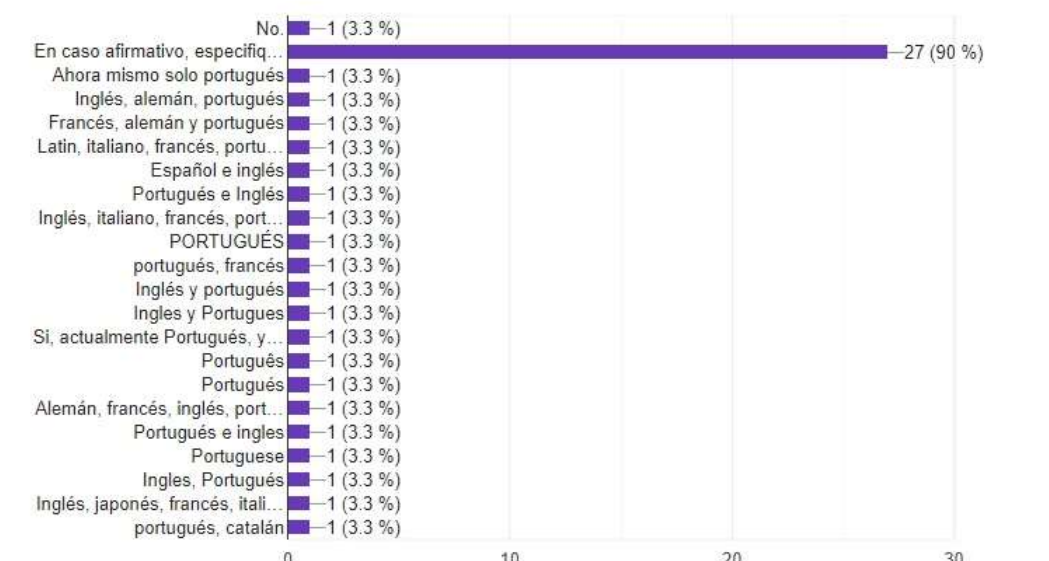


Gráfico 14: estudo de línguas estrangeiras e o dicionário em LE. Fonte: produção da autora

Sobre um uso na aula de LE, seja em língua portuguesa ou em outro idioma (italiano, francês, inglês, alemão, latim, romeno e japonês²⁵⁹), na questão 7 constatamos que 76,7% dos informantes já utilizaram esta ferramenta.

7) ¿Ya utilizó el diccionario en su clase de lengua extranjera?

30 respuestas

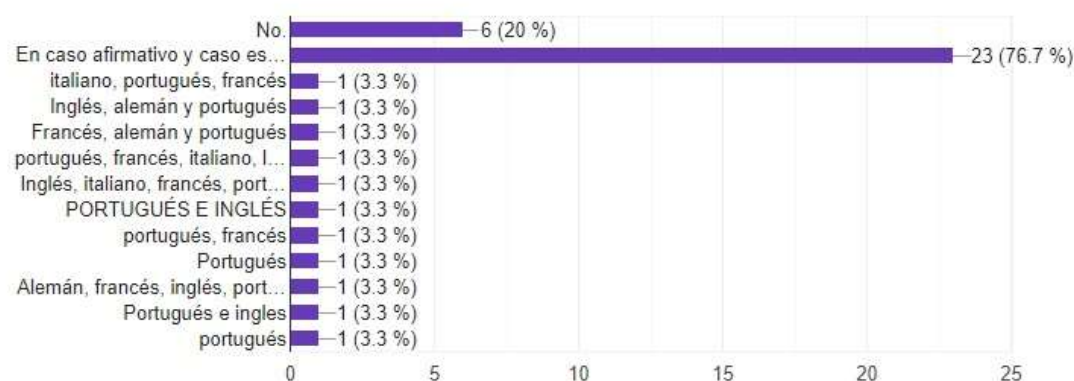


Gráfico 15: o uso do dicionário nas aulas de LE. Fonte: produção da autora

²⁵⁹ Chama-nos a atenção a ausência de um uso do dicionário nesta questão 6) no caso do aluno que informou estudar ou ter estudado mandarim, visto que este é um idioma muito diferente para os aprendizes que têm uma língua materna que utiliza o alfabeto latino.

Referente ao tipo de dicionário utilizado (seja na sala de aula, ou fora), há uma preferência pelos dicionários digitais (93,3%) em comparação com os físicos (43,3%), além de um uso um pouco maior dos monolíngües (53,3%) frente aos bilíngües (46,7%), sendo os pares de línguas os quais o dicionário é mais utilizado o francês-espanhol, alemão-espanhol, português-espanhol e português-inglês.

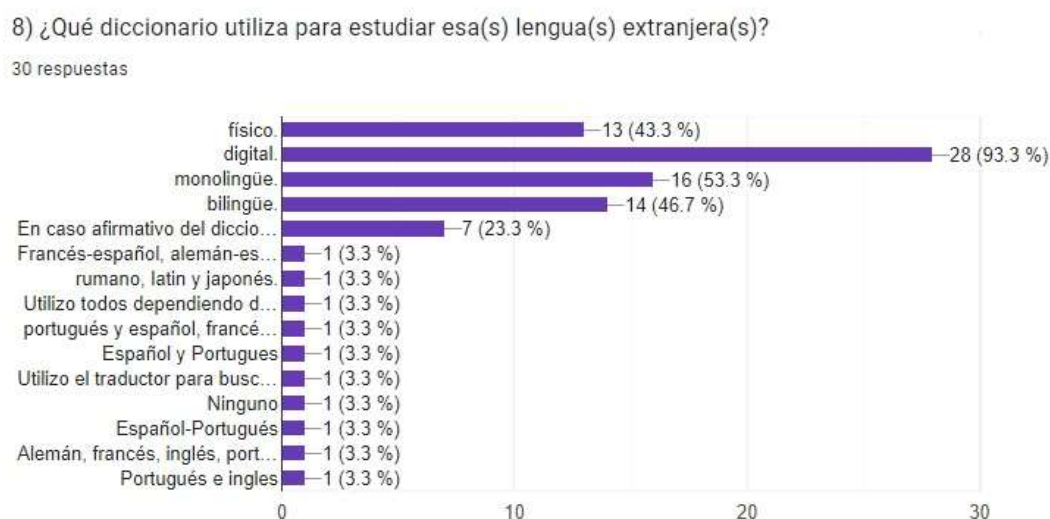


Gráfico 16: tipo de dicionário utilizado em LE. Fonte: produção da autora

Na nona pergunta – “você é aluno de português como língua estrangeira?” –, 96,7% responderam de modo afirmativo, apenas não obtivemos 100% nesta questão, pois verificamos no questionário individual deste informante que ele havia mencionado o português como uma língua estudada desde os seus 4 anos de idade. Além disso, o português aparece juntamente com o espanhol e o inglês na questão sobre as línguas que estuda ou que já estudou.

Portanto, a resposta negativa se refere ao fato de o informante não estar estudando o português formalmente no momento de preenchimento do formulário ao já tê-lo estudado durante muitos anos anteriormente.

Os dicionários citados na aprendizagem de português, mesmo quando a resposta demandava simplesmente uma declaração positiva ou negativa quanto a um uso do dicionário são as seguintes: Priberam, Houaiss e o Vox, além da menção de um tradutor (provavelmente o do Google).

O Houaiss, como visto anteriormente, é um dicionário monolíngue não-pedagógico, assim como o dicionário online Priberam que está redigido na norma europeia do português e que também possui uma versão na norma brasileira.

Desse modo, vemos como a nossa proposta de uso de um dicionário monolíngue não-pedagógico para falantes nativos no ensino/aprendizagem de português específico para hispanofalantes já faz parte do hábito de estudo de alguns participantes deste questionário.

9) ¿Es estudiante de portugués como lengua extranjera?

30 respuestas

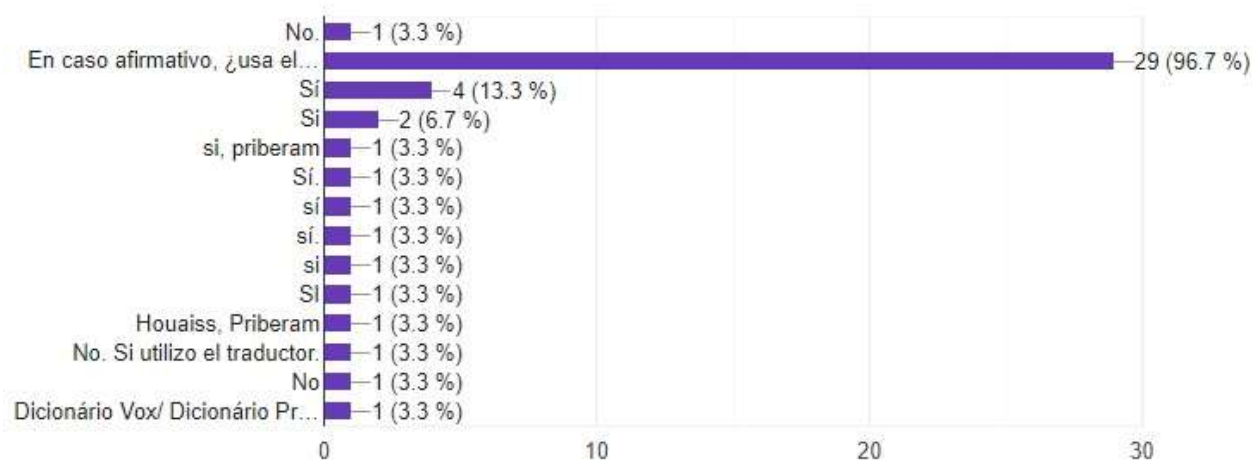


Gráfico 17: estudantes de português como LE. Fonte: produção da autora

Ainda no caso específico do português e o tipo de dicionário utilizado, 90% dos informantes preferem o digital com relação ao físico (20%) e 50% optam pelo monolíngue ao invés do bilíngue (30%). No caso específico dos bilíngues na relação português-espanhol, os mencionados são: Priberam, Caldas Aulete²⁶⁰, *wordreference* e o Google tradutor.

²⁶⁰ Dentre os dicionários mencionados, verificamos que o Caldas Aulete é o único monolíngue.

10) ¿Qué diccionario utiliza para estudiar portugués?

30 respuestas

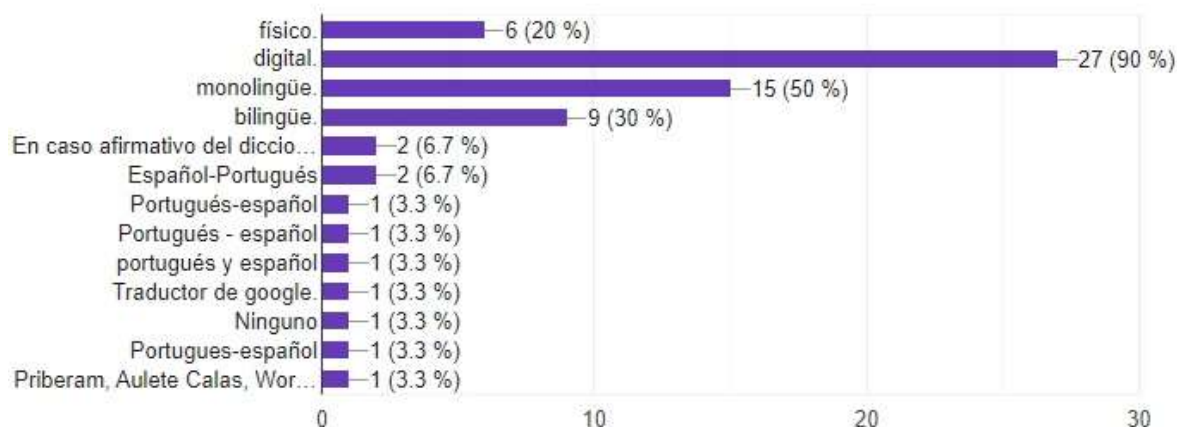


Gráfico 18: os dicionários utilizados no estudo do PLE. Fonte: produção da autora

Na pergunta 11) – “para que você utiliza o dicionário?” –, o informante poderia escolher mais de uma opção e o resultado foi: 27 informantes o utilizam para verificar o sentido²⁶¹ e a ortografia, 10 verificam a pronúncia e 20 consultam dados gramaticais, como o gênero das palavras e a sua forma plural. Ao compararmos com o uso dessa ferramenta na língua materna e os mesmos quatro aspectos - sentido (28 informantes), ortografia (17), pronúncia (2) e dados gramaticais (10), vemos um uso mais intenso no que diz respeito ao momento de aprendizagem de uma língua estrangeira.

11) ¿Para qué utiliza el diccionario?



Gráfico 19: a utilização do dicionário em LE. Fonte: produção da autora

²⁶¹ Esse resultado aponta para uma mudança de hábitos com relação à pesquisa de 2014 realizada por Oliveira Dias no mesmo recorte geográfico que aparece no começo desta seção 3.7.

Na questão 12) – “em que contextos você utiliza o dicionário?” –, o informante pôde igualmente selecionar mais de uma opção. As repostas foram as seguintes: 23 informantes utilizam o dicionário (monolíngue e/ou bilíngue) no momento de leitura de texto, 21 informantes para a feitura de exercícios gramaticais e/ou de compreensão textual, 27 o usam quando não reconhecem uma palavra, 23 em um momento de produção textual e 15 quando não reconhecem uma palavra ao escutá-la em uma música.

Ao compararmos os mesmos contextos e um uso do dicionário em língua materna – leitura (8), exercícios gramaticais e/ou compreensão textual (6), o não reconhecimento de uma palavra (27), produção textual (13) e compreensão auditiva (5) – constatamos novamente um uso mais intenso no dicionário na aprendizagem de uma LE em quatro de cinco contextos.

A única coincidência no número de informantes é quanto ao uso do dicionário quando não se reconhece uma palavra tanto em LM quanto em LE, atitude essa que demonstra a necessidade que um falante nativo tem de seguir continuamente ampliando o seu repertório léxico ao longo da sua vida.

12) ¿En qué contextos utiliza el diccionario?

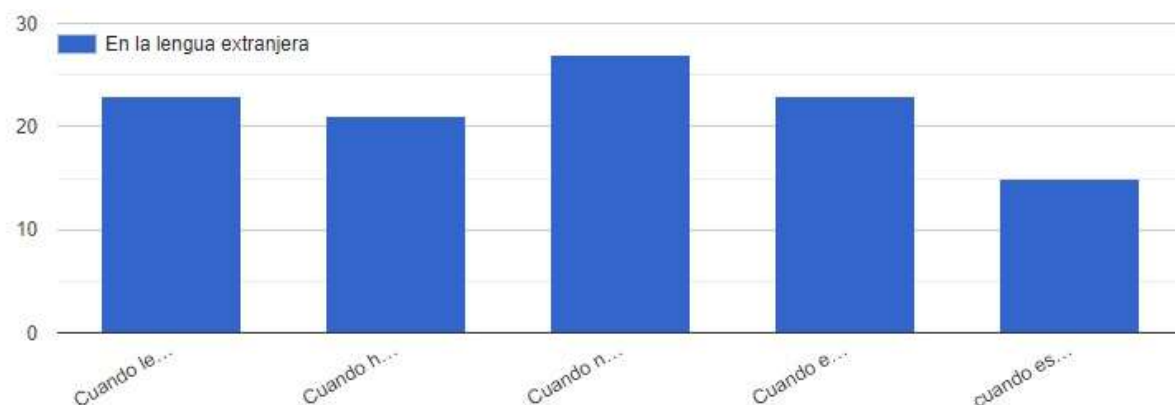


Gráfico 20: diferentes habilidades em LE e o uso do dicionário. Fonte: produção da autora

No último bloco que apresenta duas questões específicas dos dicionários de língua portuguesa, na pergunta (13) – “quantos dicionários de língua portuguesa você conhece?” –, constatamos que os informantes conhecem de 0 a 5 dicionários. Os citados são: Aulete

digital, Priberam, Infopédia, wordreference, wiktionary, dicionário informal de português e linguee.

Para más información

13) ¿Cuántos diccionarios de lengua portuguesa conoce?

30 respuestas



Gráfico 21: quantidade de dicionários de LP conhecidos pelos informantes. Fonte: produção da autora

Para finalizar, na questão 14) – “o que você acha que falta nos dicionários atuais de português?” –, os informantes poderiam escolher mais de uma opção entre 6, obtivemos as seguintes respostas: 14 informantes acreditam que falta informação sobre a frequência de uso de uma palavra (se é muito ou pouco utilizada), 12 consideram que falta uma informação sobre o registro da palavra (se é de um uso culto ou do cotidiano), 10 julgam que falta uma informação sobre a variedade diatópica da palavra (se a palavra é usada no Brasil, Portugal ou na África ou Ásia lusófona), 17 supõem que falta uma informação sobre a combinatória lexical (se é mostrado como construir uma mensagem com tal palavra, com quais palavras ou preposições geralmente tal palavra interage), 2 assumem que falta clareza nas definições e a resposta aberta referente a “outras ausências” virá a seguir.

14) ¿Qué cree que falta en los diccionarios actuales de portugués?

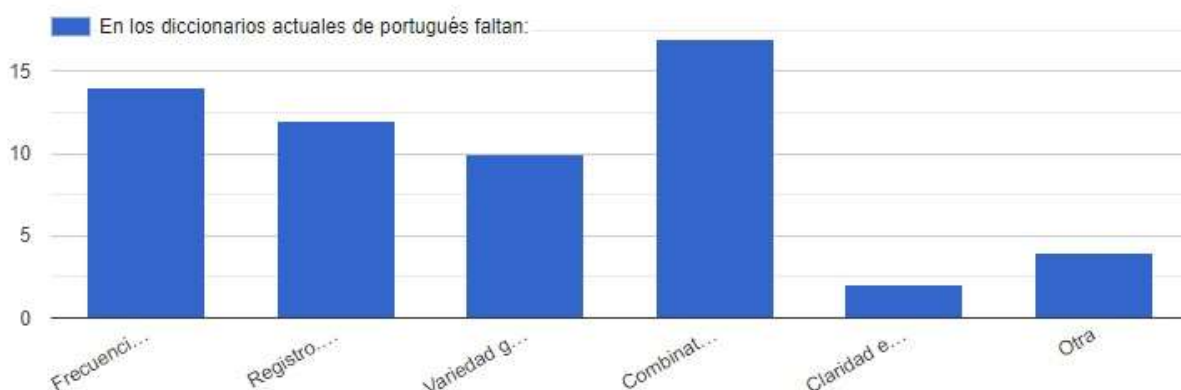


Gráfico 22: falhas dos dicionários atuais de LP segundo informantes. Fonte: produção da autora

14 b) Especifique otra opción que falta en los diccionarios actuales de portugués

9 respuestas

Aunque algunos las tienen, se agradecen las fotografías.

Como utilizar la palabra en diferentes contextos con ejemplos

Nada en particular. PERO SOBRE LAS PREGUNTAS ANTERIORES: utilizo muchísimo los diccionarios para consultar etimologías, el DLE para el castellano y normalmente Wiktionary para las demás.

no lo sé

pronunciación con Alfabeto Fonético Internacional (IPA)

Mas ejemplos de frases hechas con esa palabra

Creo que se han dejado comer el terreno por los traductores digitales, que no son tan específicos ni viene tanta información, pero son más accesibles.

Sonidos lingüísticos diferencias

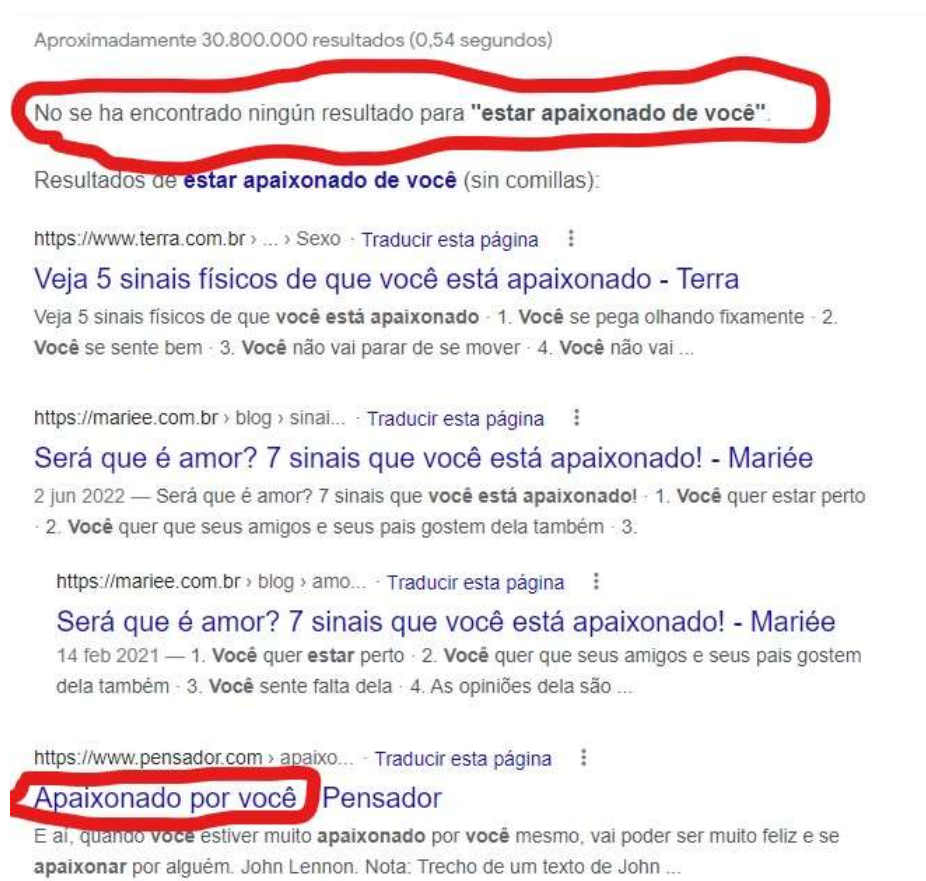
las palabras de uso en la calle

Quadro 97: ausências dos dicionários de LP. Fonte: produção da autora

Segundo os estudantes de português como língua estrangeira residentes em Salamanca (Castela e Leão, Espanha), os dicionários de Língua Portuguesa deveriam conter: mais imagens (fotografias), exemplos (contextualizados) para se compreender como utilizar a palavra em questão, uma pronúncia seguindo o modelo do IPA (*international phonetic alphabet*), palavras de uso informal (algo que deveria aparecer explicitado em uma nota explicativa) e ser tão acessíveis quanto os tradutores digitais.

No caso da falta da informação de combinatória lexical que foi identificada por mais da metade dos informantes, apresentamos a sugestão de ensinar a fazer uma pesquisa no *Google*. Tal verificação consiste em se digitar entre aspas no buscador do *Google* a palavra em questão e a(s) palavra(s) seguinte(s) que se deseja constatar uma interação, seja esta um substantivo, preposição etc., sem importar a categoria gramatical.

Por exemplo, a expressão “estar apaixonado por alguém” pede diferentes preposições no inglês (*to fall in love with someone*) e em espanhol (*estar enamorado de alguien*). Um hispanofalante que quer constatar a preposição correta e que acredita que há uma correspondência na preposição pode colocar “estar apaixonado de você”* no buscador do *Google* e ao visualizar a mensagem de que nenhum resultado foi encontrado, o aluno irá seguir vendo as opções fornecidas, até se deparar com a opção correta, como pode ser visto na captura de tela a seguir:



Aproximadamente 30.800.000 resultados (0,54 segundos)

No se ha encontrado ningún resultado para "estar apaixonado de você".

Resultados de **estar apaixonado de você** (sin comillas):

<https://www.terra.com.br> > ... > Sexo · Traducir esta página

Veja 5 sinais físicos de que você está apaixonado - Terra

Veja 5 sinais físicos de que **você está apaixonado** · 1. **Você** se pega olhando fixamente · 2. **Você** se sente bem · 3. **Você** não vai parar de se mover · 4. **Você** não vai ...

<https://mariee.com.br> > blog > sinaí... · Traducir esta página

Será que é amor? 7 sinais que você está apaixonado! - Mariée

2 jun 2022 — Será que é amor? 7 sinais que **você está apaixonado!** · 1. **Você** quer estar perto · 2. **Você** quer que seus amigos e seus pais gostem dela também · 3.

<https://mariee.com.br> > blog > amo... · Traducir esta página

Será que é amor? 7 sinais que você está apaixonado! - Mariée

14 feb 2021 — 1. **Você** quer **estar** perto · 2. **Você** quer que seus amigos e seus pais gostem dela também · 3. **Você** sente falta dela · 4. As opiniões dela são ...

<https://www.pensador.com> > apaixo... · Traducir esta página

Apaixonado por você Pensador

E aí, quando **você** estiver muito **apaixonado** por **você** mesmo, vai poder ser muito feliz e se **apaixonar** por alguém. John Lennon. Nota: Trecho de um texto de John ...

Figura 10: alternativa de busca da combinatória lexical na internet. Fonte: produção da autora

É importante ressaltar o fato de que os alunos devem verificar o site dos enunciados e preferir aqueles oficiais da língua portuguesa para garantir que estes tenham sido elaborados por falantes nativos. Uma vez que a internet é um ambiente sem barreiras,

os alunos devem evitar fontes como as de blogs que podem ter sido escritos por alunos estrangeiros, como eles.

Neste questionário, percebemos que o dicionário é utilizado pelos informantes não somente para a aclaração do sentido, mas também para verificar a ortografia e a pronúncia. Portanto, nas nossas sequências didáticas, apresentamos exercícios que lidam com estes outros aspectos do léxico, mesmo que o grande foco da nossa pesquisa tenha sido o âmbito semântico.

4.2 Propostas didáticas

O ser humano, salvo certas patologias, é inerentemente sociável, e como tantas práticas sociais, a aprendizagem precisa da interação humana. No caso mais específico do ensino/aprendizagem, esta é estabelecida entre os alunos e o professor.

Como ser social, o homem tem o desejo de contar, de narrar experiências vividas por ele mesmo e por outros, sendo a linguagem verbal²⁶² um modo de fazê-lo. Tais experiências podem ser suscitadas através das transformações que podem se fazer no indivíduo após uma leitura significativa, por meio de uma música escutada ou pelo simples prazer de se compartilhar um momento de um jogo de tabuleiro com os seus amigos que estimulou a sua aprendizagem e a sua neuroplasticidade.

Partindo, de um lado, do princípio da importância de um ensino que só pode se configurar de modo contextualizado para a construção do sentido das unidades lexicais, e de outro, do conhecimento da importância do ensino através dos gêneros textuais que garante um ensino contextualizado de modo amplificado, a nossa proposta didática se apresenta em três movimentos:

No primeiro, propomos o trabalho com a leitura de uma tirinha no nível A1/A2, posteriormente trabalhamos com uma música no nível B1/B2 para finalizarmos com a confecção das cartas de um jogo de tabuleiro no nível C1/C2. Todas as sequências didáticas contam com o auxílio de diferentes dicionários para cada nível que lidam diretamente com as categorias que aparecem neste trabalho acadêmico (os cognatos, heterossemânticos e unidades fraseológicas) com o objetivo de fomentar a autonomia do aluno no processo de aprendizagem do português específico para falantes do espanhol.

²⁶² Outros tipos de linguagem são a musical, pictórica, etc.

Tal direcionamento no trabalho com os gêneros textuais (tirinha, música e texto instrucional das regras de um jogo) é fruto da formação acadêmica da pesquisadora em Letras na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)²⁶³ que se alinha com o seguinte pressuposto teórico de Dolz e Schneuwly (2004):

Uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos: antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com **situações sociais** efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 41 apud ANDRADE, 2022, p. 3, grifo nosso).

4.2.1 Sequência didática A1/A2

Para a sequência didática do nível básico, escolhemos a tirinha por ser um gênero textual com um conteúdo linguístico mais controlado. Além disso, a compreensão de sentido pode ser facilitada pelo seu caráter imagético. A nossa escolha pela tirinha da “Turma da Mônica” dentre a variedade de quadrinhos brasileiros se justifica primeiramente pelo seu fácil acesso na internet, algo que deve ser levado bastante em consideração quando o professor se encontra fora de um contexto de imersão, uma realidade que dificulta a obtenção de obras físicas.

Em segundo lugar, este quadrinho é muito representativo do Brasil, uma vez que:

a difusão da “Turma da Mônica” se justifica, não só no estado de São Paulo como também no âmbito nacional, pelo fato de estar ancorada em um eficiente sistema de distribuição de conteúdo e também por compor o grupo de personagens brasileiros de história em quadrinhos mais conhecido no país (RAMOS, 2015, p. 56).

Esta sequência didática está dividida em três partes: pré, durante e pós-atividade. A pré-atividade entra em concordância com o pressuposto do respeito aos saberes dos

²⁶³ A organização das sequências em pré, durante e pós-atividade também é resultado da formação em licenciatura em Letras na mesma instituição ao seguir os pressupostos teóricos de Comas, Sanjuan e Pinyol (1994), Solé (1996) e Alonso, Castrillejo e Orta (2012).

educandos de Freire (1996), não importando se estes são provenientes de uma realidade socioeconômica desfavorecida.

1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 1996, p. 15).

Portanto, na fase de pré-atividade, iniciamos este processo através da ativação do conhecimento prévio dos alunos hispanofalantes com uma imagem de um personagem culturalmente conhecido, a Mafalda²⁶⁴, que está face a face com um personagem ainda desconhecido (a Mônica). Tal imagem se localiza logo após um conjunto de setas que indica um vocabulário novo e não-cognato: a tirinha. Desse modo, evitamos a presença da tradução e resgatamos esse saber do aluno que está fortemente conectado com a sua cultura, deixando-o mais receptivo para a descoberta da cultura do outro.

Este procedimento imagético se apoia em um estudo de Barnes-Karol e Broner (2010), no qual as autoras apontam o ensino da cultura como um elemento desafiador nas aulas de língua estrangeira antes de apresentarem a análise de imagens na sua interação com outros textos como uma abordagem de ensino da competência linguística e cultural.

Na etapa denominada “durante a atividade”, isto é, depois que os alunos tiveram um primeiro contato com a leitura da tirinha, selecionamos uma ampliação do vocabulário

²⁶⁴ Do mesmo modo que sabemos da interferência da língua materna em um processo de aprendizagem linguística, a cultura do aluno também se faz presente através do seu repertório de leituras de textos orais e escritos, algo que não pode ser apagado durante o processo de aprendizagem de um novo idioma. Consequentemente, devemos aproveitar tal conhecimento para um diálogo intercultural, como argumentado no nosso segundo capítulo.

relacionado com o contexto do quadrinho e com o proposto pelo QCERL no que diz respeito ao vocabulário de profissões²⁶⁵ e de descrições de pessoas do nível A1/A2.

A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa , das condições de vida ou de trabalho , das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Quadro 98: “Produção Oral Geral” no QCERL. Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001, p. 91)

Apesar do foco da tese ser no nível semântico, resolvemos explorar toda a potencialidade dos dicionários (para este nível o bilingue, o especial de falsos amigos e uma introdução do monolíngue de português para estrangeiros a modo de preparação para o nível seguinte) para o tratamento igualmente da ortografia e da pronúncia.

Tratando especificamente da ortografia e o uso do dicionário, trazemos alguns exercícios diferenciados que se baseiam no PACE²⁶⁶ Model²⁶⁷. Este modelo se mostra bastante interessante no ensino de línguas estrangeiras ao se afastar de um método indutivo que se apresenta desmotivador aos alunos, uma vez que:

O método implícito/indutivo pode ser frustrante para os adolescentes ou para os aprendizes adultos, muitos dos quais já se tornaram analíticos com relação às regras que governam as suas línguas nativas. Estes aprendizes querem frequentemente acelerar o processo de aprendizagem ao comparar e contrastar **conscientemente** as regras da sua língua nativa com as regras que governam a nova língua alvo (ADAIR-HAUCK; DONATO, 2002, p. 268, tradução nossa, grifo nosso).

Portanto, um/a professor/a que segue o PACE Model trabalha primeiramente com o sentido do texto para posteriormente focar nos aspectos linguísticos ao construir certos paradigmas juntamente com os alunos. Anteriormente mencionamos que alguns dos

²⁶⁵ O/a professor/a pode colocar a seleção de vocabulário que quiser de profissões e de qualidades nessa parte, a que melhor se adequar ao programa de ensino.

²⁶⁶ A sigla se refere a “Presentation, Attention, Co-Construct and Extension” que são os passos seguidos neste modelo.

²⁶⁷ A pesquisadora teve a oportunidade de conhecer o PACE Model e de utilizá-lo durante a sua experiência como bolsista FLTA da Fulbright no ano acadêmico 2017-18 nos E.U.A ao dar aulas de português como língua estrangeira no âmbito universitário. Agradecemos imensamente a docente Lilia Coropceanu pelo curso LING 505 – *Problems Foreign Language Teaching*.

nossos exercícios deste nível A1/A2 se baseiam no PACE Model justamente porque tal modelo é específico do ensino da gramática. Isto é, antes de ensinar paradigmas de conjugação, o/a professor/a irá trabalhar com o sentido do tempo verbal em questão. Por exemplo, primeiramente os alunos irão compreender por meio de textos (preferentemente autênticos) que o tempo presente é utilizado para descrever hábitos que ocorrem com certa frequência no espaço-tempo, como em “eu me levanto todos os dias às 7 da manhã” em um texto em que uma celebridade conta a sua rotina diária.

Ora, se refletirmos sobre a questão de um ensino lexical obliterado durante anos como o resultado de um conseqüente foco na gramática como visto no nosso segundo capítulo, tal modelo específico do ensino gramatical não nos surpreende. No entanto, ao observarmos como este modelo se foca primeiramente no sentido do uso dos tempos verbais antes do trabalho com os paradigmas de conjugação e ao sabermos de uma relação de aproximação semântica no eixo português-espanhol através das palavras cognatas parassinonímicas, adotamos o seguinte procedimento:

- 1) Acessamos o site palabrascon.com e escolhemos a sequência CT no sistema.
- 2) Analisamos todas as palavras da busca e selecionamos apenas aquelas cognatas parassinonímicas com o português, ex.: activo/ativo.
- 3) Criamos um exercício com a consulta de palavras no dicionário bilingue na direção espanhol-português para que os alunos pudessem (des)contruir/ampliar paradigmas na ortografia.

Tal exercício nos parece bastante produtivo, uma vez que a aprendizagem do léxico se vê acelerada quando o/a professor/a já lida implicitamente com o aspecto semântico ao selecionar cuidadosamente os cognatos (parassinonímicos) (e idênticos, similares e parciais do ponto de vista ortográfico segundo Echeverría, 2017), economizando assim um tempo considerável que deveria ser investido em um trabalho aprofundado do sentido se o público não fosse de hispanofalantes.

Conseqüentemente, ao aproveitarmos essa vantagem de uma semelhança oferecida pela seleção de cognatos parassinonímicos (além de esclarecimentos em casos de divergência semântica, como consta na nossa sequência didática), o/a professor/a pode se focar apenas em questões ortográficas, uma vez que todas as palavras no seu conjunto não têm por objetivo o estabelecimento de uma rede de conexões de sentido, pois o semântico já foi ativado em uma relação interlingüística com o espanhol.

Ora, tal procedimento que se foca apenas em aspectos de ortografia ou de pronúncia sem considerar uma relação de aproximação semântica entre várias unidades lexicais²⁶⁸ pode se verificar no âmbito fonético-fonológico quando o/a professor/a quer exemplificar o som, por exemplo, da oclusiva velar surda [k] através do seguinte conjunto de palavras no espanhol: *abstracto, acceso, anécdota, abducción e arácnido*.²⁶⁹

Já no âmbito do aspecto formal²⁷⁰ das palavras (com as suas consequências na ortografia), a desconsideração da semelhança no aspecto semântico em um conjunto de unidades lexicais é muito comum no ensino de verbos. Por exemplo, no francês é comum ver o ensino de *vouloir* e *pouvoir* no presente do indicativo que se faz em conjunto, uma vez que a desinência verbal é a mesma em todas as pessoas dos dois verbos, sem importar o fato de que *querer* e *poder* não têm nenhuma relação semântica.

No ensino do espanhol o mesmo ocorre ao vermos os verbos *cerrar, temblar, pensar* e *querer*, para citar apenas alguns exemplos, em um mesmo conjunto no ensino do presente do indicativo. Isso ocorre porque, apesar de não haver nenhuma conexão semântica entre estes, todos compartilham um paradigma ortográfico que é a mudança E>IE na sua conjugação (exceto em *nosotros* e *vosotros*).

Em resumo, a nossa proposta de exercício de reflexão sobre o léxico com um foco somente na ortografia de palavras cognatas parassinonímicas na relação português-espanhol se baseia igualmente na metáfora de redes que faz alusão à organização do léxico mental que consta na nossa seção 2.2.

Ao partirmos do fato de que os falantes nativos se lembram de palavras em rede e não de modo individual, a nossa hipótese é a de que tal organização do léxico mental se faz ao seguir um critério de semelhança em um conjunto de palavras, não importando o teor de tal semelhança.

Isto é, se segundo Morante Vallejo (2005, p. 47, tradução nossa) “os estudos de erros de fala, como a substituição de *semana* por *dia* ou de *hoje* por *ontem*, evidenciam

²⁶⁸ No âmbito de um ensino para um público específico, o professor deve somente se assegurar de selecionar palavras cognatas parassinonímicas na relação português-espanhol para que os alunos possam reconhecer ao menos uma acepção da palavra sem muito esforço cognitivo, uma vez que não consideramos pedagógico ensinar a pronúncia ou a ortografia de um item lexical se os alunos não têm ideia do seu significado.

²⁶⁹ Conjunto de palavras retirado do trabalho de Cueva Sánchez (2018, p. 176).

²⁷⁰ De acordo com Adair-Hauck e Donato (2002, p. 266, tradução nossa) “pesquisadores de língua estrangeira concordam que o foco na forma [...] pode ser benéfico aos estudantes e é, de fato, crítico para o progresso dos usuários da língua [...]”.

que o conhecimento lexical está organizado de alguma maneira,” podemos constatar que tal lógica de organização não foi explicitada.

O exemplo fornecido anteriormente se refere a palavras em uma relação intralinguística proferidas por pacientes que apresentam dificuldades na fala. Logo, percebemos que as palavras trocadas possuem uma relação semântica, pois todas estão envoltas em uma organização do “tempo” na nossa sociedade.

No entanto, pensar que tal organização de um conjunto de palavras no nosso cérebro segue apenas um critério semântico é minimamente limitante, além de não considerar quão produtivo é o ensino de paradigmas na ortografia em um conjunto de verbos ou o ensino de aspectos fonético-fonológicos em um conjunto de palavras que contêm o mesmo fonema.

Para concluir, propomos para esse nível A1/A2 um ensino do uso do dicionário bilíngue na direção espanhol-português na etapa “durante a atividade” para que os alunos sejam capazes de formular e desconstruir paradigmas por si mesmos ao nos apoiarmos na adaptação de um modelo originalmente concebido para o ensino gramatical. Afinal de contas, quais deveriam ser as barreiras entre a gramática e o léxico no ensino?

Nesse exercício que estimula o pensar sobre a linguagem, a imagem de um professor que é visto como o detentor do saber e o receptáculo de todas as respostas se transforma. Este deve ser visto mais como um guia dos alunos-linguistas em formação. E é nesse exercício pedagógico da autonomia que o aluno encontra no dicionário o seu aliado de pesquisa. Primeiro dentro da sala de aula e depois, certamente, no mundo inteiro.

Por último, a “pós-atividade” se caracteriza como um momento de maior liberdade para o aluno, no qual ele deve criar uma mensagem ao utilizar o gênero textual da tirinha, além de refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Aula 1 – [50 min. Ensino dos cognatos de somente um paradigma na ortografia CT>T no adjetivo em contexto “proativo” e ensino da pronúncia CE e NH no nome “Cebolinha”].

[Pré-atividade]

- 1) Em duplas, converse com o seu colega sobre as seguintes questões:

“z” como fricativa interdental surda [θ]. O professor deve mostrar que, mesmo com o auxílio do áudio, a transcrição fonética que aparece no site /sə'bolɐ/ já explicita o som de [s] e não de [θ].

b) Agora verifique a pronúncia de “nh” na palavra “companhia”. O que se nota nessa pronúncia?

R: Que o “nh” do português tem uma semelhança com o som da letra “ñ” no espanhol.

c) Perfeito, agora você já aprendeu a pronunciar corretamente o nome Cebolinha.

d) O nome Mônica já é mais fácil de você pronunciar, tem apenas um acento que não existe no espanhol, qual é? O que ele indica?

R: O circunflexo marca a sílaba tônica, além de mostrar que a letra O tem o som fechado, sendo que a dificuldade para um hispanofalante é somente o O aberto.

[Durante]

4) Leia toda a tirinha para responder as seguintes perguntas:



273

a) O Cebolinha fala de um modo peculiar porque ele tem a língua presa. Procure no dicionário bilíngue espanhol-português da *infopédia.pt* as seguintes palavras: *chico*, *fuerte*, *proactivo*, *porque* e *trabajo*. Agora compare esses equivalentes em português com as palavras em negrito da fala do Cebolinha. O que há de diferente?

R: A troca do L por R.

273

Tirinha

retirada

de:

https://www.google.com/imgres?imgurl=https://files.liveworksheets.com/def_files/2020/12/23/12232303351093562/12232303351093562001.jpg&tbnid=igvkUgdgr5rHoM&vet=1&imgrefurl=https://es.liveworksheets.com/uj1463134kp&docid=pteY56rYA62WRM&w=1000&h=750&hl=es-US&source=sh/x/im
(acesso em 01-05-2023).

- b) Por meio da inferência, corrija as duas primeiras palavras em negrito da fala do Cebolinha sem o dicionário. Depois, escreva todas as palavras na sua forma correta abaixo:

R: 1: disseram / 2: queria / 3: garoto / 4: forte / 5: proativo / 6: porque / 7: trabalho.

- c) O Cebolinha usou duas qualidades para se descrever. Quais são estas?

R: Forte e proativo.

- d) Utilize o mesmo dicionário *infopedia.pt* agora escolhendo a opção bilingue espanhol-português e procure a palavra “activo”. Qual é o seu equivalente em português?

R: Ativo.

- e) Procure no mesmo dicionário as palavras “afectuoso” e “contradictorio”. Quais são os seus equivalentes em português? Que hipóteses podem ser formuladas na relação português-espanhol quanto a sua ortografia?

R: afetuoso e contraditório. Enquanto no espanhol vemos adjetivos com a sequência de letras CT, em português não há este C antes do T.

Aula 2 – [50 min. Ensino dos cognatos e problematização de um paradigma de ortografia construído na aula anterior, além da introdução de um heterossemântico que será identificado por meio de uma imagem no momento de ampliação de vocabulário com as profissões. Pronúncia: ensino de RR no ensino dos cognatos e L no final de sílabas ou da palavra. Estes três últimos vêm da ampliação do vocabulário com as profissões].



- 1) a) Relembrando! O Cebolinha se descreve como um garoto: _____ e _____. Na aula anterior vimos que geralmente a sequência de letras CT no

espanhol se configura somente em T no português (exemplo: activo = ativo). Vamos analisar outras palavras:

b) Em grupos de três, cada aluno procura quatro palavras das doze abaixo no mesmo dicionário bilingue *infopedia.pt*. Quais são os seus equivalentes em português? Aproveite para verificar a pronúncia do equivalente de “correcto” através do áudio do dicionário. O som de /rr/ no português corresponde ao som de qual letra no espanhol?

R:

Número	Espanhol	Português	Número	Espanhol	Português
1.	Actuar	Atuar	7.	Actualizar	Atualizar
2.	Afectar	Afetar	8.	Compacto	Compacto
3.	Conectar	Conectar	9.	Característica	Característica
4.	Correcto	Correto	10.	Atractivo	Atrativo
5.	Colectivo	Coletivo	11.	Octavo	Oitavo
6.	Bacteria	Bactéria	12.	Defectuoso	Defeituoso

Quadro 99: paradigma CT>? em esp/ port. Fonte: produção da autora

O som de /rr/ no português corresponde ao som da letra J em espanhol com todas as vogais (**j**arana, **j**engibre, **j**inete, **j**oya, **j**ungla) e ao /ge/ e /gi/ (**g**ente, **g**igante) no espanhol.

Nota cultural: o/a professor/a pode esclarecer que as palavras selecionadas têm a mesma ortografia na variedade brasileira e na portuguesa. Para mostrar pequenas variações na variedade, pode-se adicionar as palavras do português do Brasil “aspecto, infectar e datilografia” que são escritas “aspeto, infetar e dactilografia” em Portugal.

- 2) a) O português, como uma língua natural, possui muitas surpresas na sua ortografia, por isso é importante o uso do dicionário. Como podemos observar no exercício anterior, nem todas as palavras que possuem a sequência de letras CT em espanhol vão perder o C antes do T em português. Agora, cada aluno do grupo é responsável por colocar as palavras em apenas um quadro que representa cada uma das três variações no português:

R:

CT no esp = T no port.	CT no esp = CT no port.	CT no esp = IT no port.
Atuar, Afetar, Correto, Coletivo, Atualizar, Atrativo	Conectar, bactéria, Compacto, Característica	Oitavo, defeituoso.

Quadro 100: organização do paradigma CT em esp Fonte: produção da autora

- b) Você consegue acrescentar ao quadro outra palavra que entre nestes paradigmas da ortografia?

- 3) Através da habilidade da Mônica que se vê na construção de um castelo de caixas de papelão, veja o quadro abaixo e selecione a profissão que ela pode seguir no futuro. **Pronúncia!** Preste atenção à pronúncia do professor(a)²⁷⁴ do L em policial, esse som se assemelha a qual som no espanhol?

Vocabulário de profissões:

eletricista, economista, estudante, enfermeira/o, empresário/a, bombeiro/a, arquiteto/a, **dona de casa**, caminhoneiro/a*, **motorista**, **cientista**, aluno/a, **ator-atriz**, **advogado/a**, **engenheira/o**, professor/a, **policial**, **aposentado/a**.

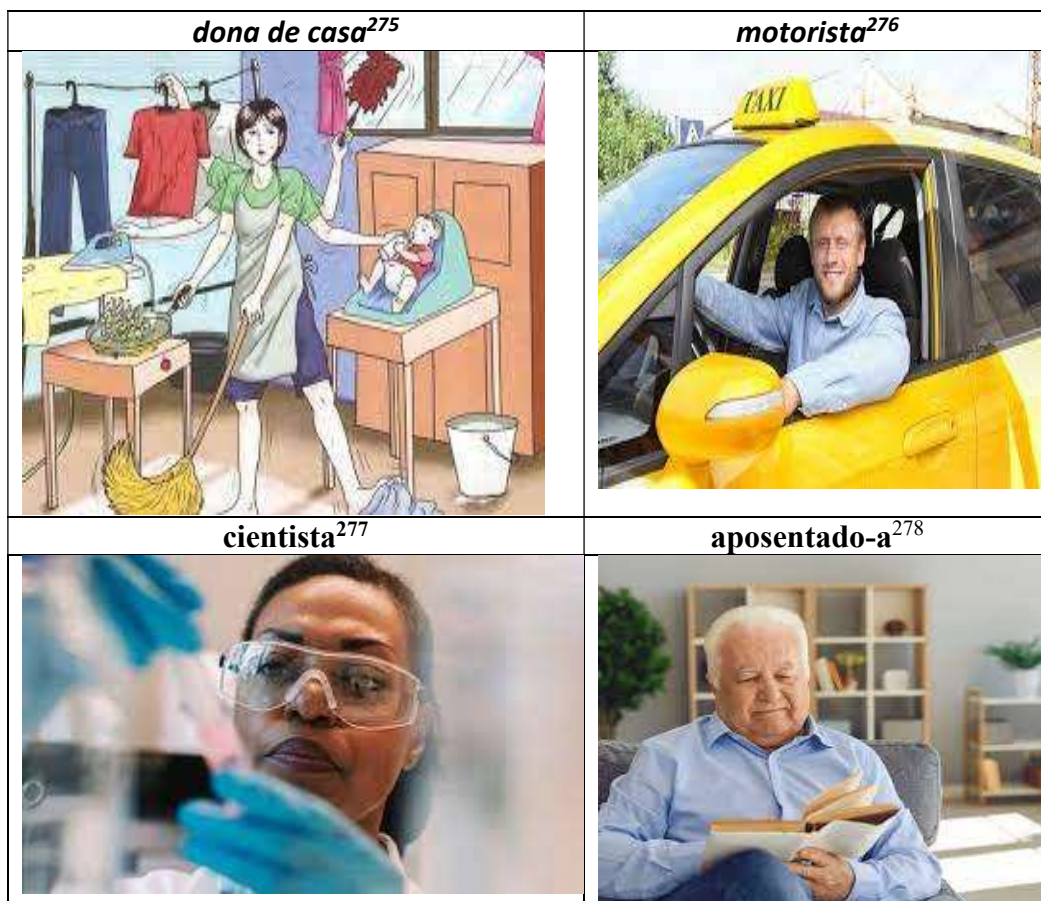
Quadro 101: vocabulário de profissões. Fonte: produção da autora

Nota cultural: o/a professor/a pode comentar que todas as palavras deste quadro na variedade brasileira são as mesmas em Portugal, com exceção da palavra com o asterisco. Esta na norma europeia é: camionista.

R: A Mônica pode ser arquiteta ou engenheira civil. O som do L no português do Brasil no final de sílaba ou no final da palavra se assemelha ao som do U.

- 4) a) Como pode ser observado no vocabulário de profissões, marcamos em negrito as diferenças na relação português-espanhol. A seguir, apresentamos imagens do vocabulário totalmente diferente e que por isso está completamente em negrito. Qual destas te confundiu com relação ao significado? Por quê?

²⁷⁴ Nesse exercício em específico, o aluno deve ouvir o professor que segue a variedade brasileira, pois os dicionários que temos acesso e que apresentam a transcrição fonética são o da Infopédia online ou o monolíngue para estrangeiros. Estes só mostram a variedade europeia que apresenta uma diferença na pronúncia do L.



Quadro 102: imagens de vocabulário de profissões. Fonte: produção da autora

4 b) Para verificar o significado da palavra que te causou confusão, consulte o dicionário especial de falsos amigos de Feijóo-Hoyos²⁷⁹.

R: Motorista, porque em espanhol “motorista” está relacionado somente com motos, quem dirige carros é “chófer” ou “conductor”. O/a professor/a pode aclarar que quem dirige motos no português do Brasil é denominado “motoqueiro” ou “motociclista”.

²⁷⁵ Foto retirada de: <https://www.abctudo.com.br/desempregado-ate-dona-de-casa/>. Acesso em 01-05-2023.

²⁷⁶ Foto retirada de: <https://sp.depositphotos.com/stock-photos/quick-cab.html>. Acesso em 01-05-2023. O motorista de taxi também pode ser denominado *taxista*.

²⁷⁷ Foto retirada de <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62048976> (acesso em 01-05-2023).

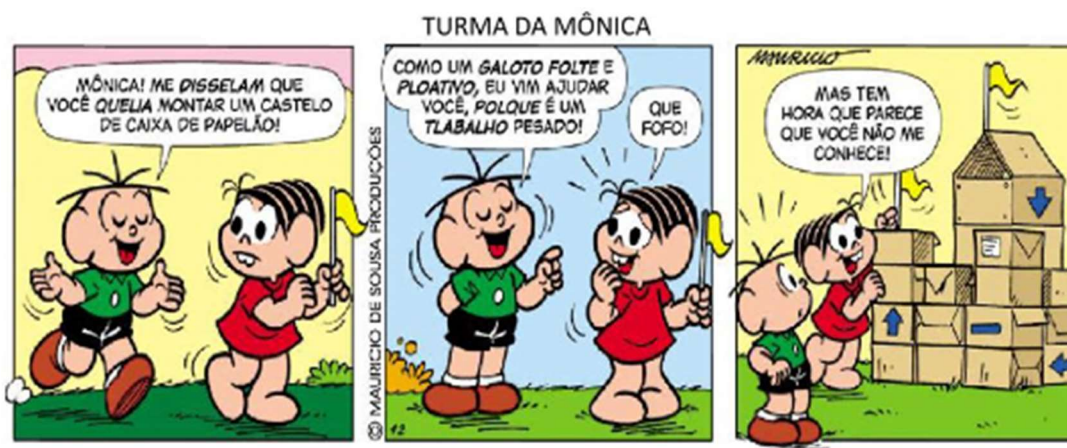
²⁷⁸ Foto retirada de: <https://abladvogados.com/artigos/direito-que-o-aposentado-tem/> (acesso em 01-05-2023).

²⁷⁹ Mesmo que o dicionário mencionado tenha sido produzido no Brasil, algo que supõe um maior diálogo com o espanhol da América, tal significado também pode ser verificado no *rae.es* através das seguintes definições: “1. adj. Pertenciente o relativo a la moto o al motorismo, 2. adj. Conductor de una motocicleta. U. m. c. s., 3. m. y f. Persona que practica el motorismo., 4. m. y f. p. us. [**poco usado**] Persona que guía un vehículo automóvil y cuida del motor”.

- 5) Arquiteta tem a mesma questão ortográfica do paradigma do CT em espanhol que muda para T no português. Quais outras profissões do quadro seguem esse paradigma?

R: Ator-atriz e eletricista.

Aula 3 – [50 min. Ensino dos cognatos e do paradigma UE>O. Pronúncia: GE, Ç, S e SS].



- 1) Voltando à descrição que o Cebolinha faz de si mesmo, além de proativo, ele também é: **forte**. Em duplas, dividam a consulta das seguintes palavras no dicionário bilíngue da Infopédia online: fuera, cuerno, muerto, cuervo, cuerpo, puerta, puerto e escuela. Quais são os seus equivalentes em português?

R:

Número	Espanhol	Português	Número	Espanhol	Português
1.	Fuera (adv.)	Fora	5.	Cuerpo	Corpo
2.	Cuerno	Corno	6.	Puerta	Porta
3.	Muerto	Morto	7.	Puerto	Porto
4.	Cuervo	Corvo	8.	Escuela	Escola

Quadro 103: paradigma UE>O em esp/port. Fonte: produção da autora

- 2) Qual hipótese poderia ser formulada a partir da observação das palavras do exercício anterior?

R: Que no espanhol a sequência de letras UE se transforma em O no português.


- 3) a) Veja no quadro abaixo outras qualidades que nos ajudam a descrever as pessoas.

Vocabulário de qualidades:

simples, inteligente, sério(a), **falador(a)**, **esperto(a)**, trabalhador(a), simpático(a), calmo(a), antipático(a), **preguiçoso(a)**, complicado(a), nervoso(a), calado(a)

Quadro 104: vocabulário de qualidades. Fonte: produção da autora

Como você pode observar, marcamos em negrito as diferenças entre o português e o espanhol. Abaixo esclarecemos os significados das palavras totalmente diferentes:

Preguiçoso ²⁸⁰	Esperto
	<p>Agora procure no dicionário monolíngue de português para estrangeiros da editora Texto as três definições para esta palavra:</p> <p>R: “1. Que percebe as coisas com rapidez e facilidade = inteligente. 2. Que tem vivacidade. 3. Que ou quem mostra astúcia ou manha = astuto, espertalhão [...]”</p> <p>A partir dessas definições em português e sem a ajuda do dicionário bilíngue, pode-se concluir que a palavra em espanhol que se aproxima deste significado é L_____.</p> <p>R: Lista.</p>

Quadro 105: vocabulário preguiçoso e esperto. Fonte: produção da autora

b) Pronúncia! Aproveite para verificar no dicionário bilíngue da Infopédia online a pronúncia de GE em “inteligente” e do Ç em “preguiçoso”. Há algum som parecido em espanhol?

R: Não, o som /z/ não existe em espanhol. O/a professor/a deve verificar se há alunos com o conhecimento do inglês e perguntar como se pronuncia a palavra “usual” em inglês (/ˈjuːʒuəl/). Os alunos podem verificar a transcrição fonética no dicionário <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/usual?q=usual>. Caso os alunos não consigam fazê-lo, o/a professor/a pode explicar que para a realização desse som, os dentes superiores e inferiores devem se tocar e a ponta da língua deve tocar o meio do céu da boca. Já o som do Ç se assemelha com um S no espanhol. O professor

²⁸⁰ Foto retirada de: <https://www.amazon.ca/Adorable-Rainforest-Cartoon-Sticker-Yawning/dp/B07DYGMNL3>. Acesso em 02-05-2023.

também pode verificar se os alunos possuem conhecimentos do francês para mostrar que a mesma letra tem o mesmo som, exemplo: ça.

c) Agora, verifique a pronúncia do S da palavra “nervoso” no áudio e na transcrição fonética. Essa pronúncia é igual a de que profissão vista na aula anterior?

R: O som do S aqui é vozeado, na transcrição fonética aparece com um /z/. O/a professor/a pode fazer um paralelo com o mesmo som no inglês na palavra zebra (/ˈzi:brə/). A profissão que tem essa mesma pronúncia é dona de casa. Caso os alunos não consigam fazê-lo, o professor pode pedir para que eles coloquem a mão na garganta para sentir as cordas vocais vibrando enquanto os alunos elevam um pouco mais a ponta da língua em comparação com o som /s/.

d) Em duplas, cada aluno deve dividir a verificação da pronúncia das seguintes palavras: *agressivo(a)*, *passivo(a)*, *pessimista* e *estressado(a)* no mesmo dicionário. O que vocês podem constatar? Que outra profissão vista na aula anterior segue esse paradigma de ortografia e pronúncia? Ao final, vocês podem adicionar essas quatro palavras novas no quadro “vocabulário de qualidades” dessa aula.

R: O SS no português tem o som desvozeado, o do S no espanhol com o símbolo fonético /s/. Por isso há a necessidade de se escrever com SS para se ter esse som.

e) Para finalizar essa parte da questão da pronúncia, ainda em duplas, dividam as seguintes qualidades para escutar o seu áudio e analisar a transcrição fonética: *sábio*, *manso*, *falso* e *sério*. Não se preocupem com o seu significado, assim como as quatro qualidades do exercício anterior, selecionamos apenas palavras com uma aproximação no sentido na relação português-espanhol, analise apenas a sua pronúncia. Que diferença podemos notar com as palavras *casa* e *nervoso*? Que hipótese poderia formular? Ao final, vocês podem adicionar as três palavras novas no quadro “vocabulário de qualidades” dessa aula.

R: Que o S entre vogais tem o som vozeado /z/ como em casa e nervoso, por isso há a necessidade do SS entre vogais para o som ser desvozeado /s/ como em professor. No entanto, o S no início de palavra (como em sério e sábio) e entre uma consoante e uma vogal (como em manso e falso) terá o som desvozeado /s/.

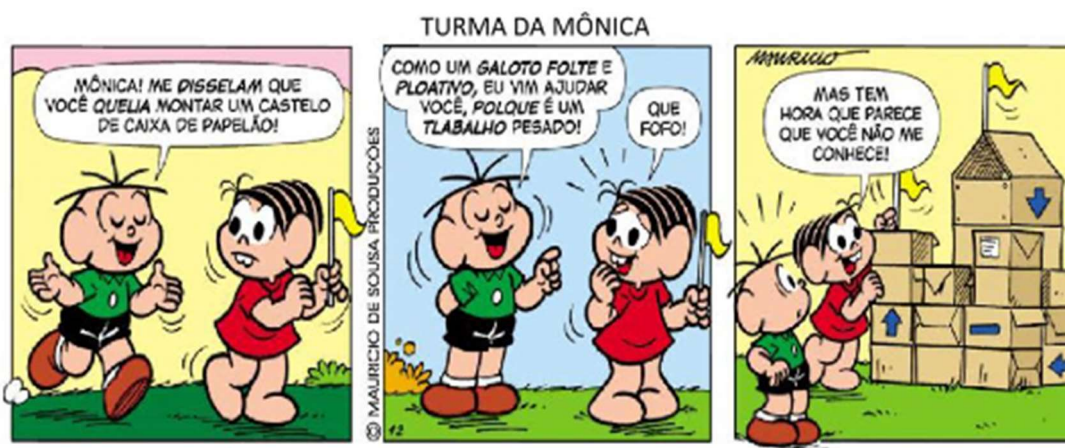
Obs.: Dependendo do nível dos alunos, o professor pode problematizar o som do S entre uma vogal e uma consoante que também pode ser vozeado /z/, como na palavra “mesmo”. Esse dado pode aumentar a relevância da consulta do dicionário para a pronúncia, pois há muitas exceções em certos paradigmas no português.

f) Reflexão: Após vermos o significado das palavras que não tem uma ortografia semelhante na relação português/espanhol e de aprender a pronúncia, você se identifica com qual palavra do quadro de vocabulário de qualidades? Escolha uma palavra bem positiva para colocar no espelho da sua casa! R: Eu sou _____.

4) Lição de casa! Escreva um parágrafo de 50 a 75 palavras sobre alguém que você admira muito. Mencione a profissão dela e utilize algumas características do vocabulário de qualidades aprendido nesta aula. Lembre-se de utilizar o

dicionário bilíngue para adicionar de duas até três palavras que desconheça em português. Faça isso primeiro no caderno e somente no final digite tudo no computador para obter uma correção do Word. Traga este parágrafo e uma foto na aula que vem para tal descrição.

Aula 4 – [50 min. Ensino dos cognatos e de um paradigma na ortografia LHO> JO seguido da sua conseqüente problematização. Ensino da pronúncia do LH, J e X].



- 1) Em duplas, mostre a foto da pessoa que você admira muito enquanto a descreve e menciona a profissão dela com o auxílio do parágrafo elaborado em casa.
- 2) Trabalhador(a) é uma qualidade, um adjetivo que apareceu na aula anterior e que tem duas letras que formam um único som – um dígrafo – em português. Consulte o dicionário online da Infopédia para ouvir o áudio da sua pronúncia e ver a sua transcrição fonética. Qual é o símbolo fonético do LH? Há algum som parecido em espanhol?

R: Dependendo da variedade do espanhol do aluno, pode ser que ele verifique uma semelhança com o LL. Caso contrário, o/a professor/a deve explicar que o som se assemelha a um “LI”. O símbolo fonético é /k/.

- 3) Agora, releia a tirinha e encontre o substantivo relacionado com o adjetivo trabalhador.

R: Trabalho.

- 4) Busque as seguintes palavras no dicionário bilíngue online da Infopédia: ajo, atajo e trabajoso. Quais são os seus equivalentes em português? Que hipótese poderia ser formulada?

R:

Número	Espanhol	Português
1.	Ajo	Alho
2.	Atajo	Atalho
3.	Trabajoso	Trabalhoso

Quadro 106: paradigma AJO>ALHO em esp/port. Fonte: produção da autora

Hipótese do paradigma AJO>ALHO na ortografia.

- 5) Como você pode ter observado, poucas palavras foram fornecidas para essa análise. O que ocorre é que há muitas irregularidades neste suposto paradigma do exercício anterior. Em duplas, busque as seguintes palavras no dicionário online da Infopédia: *pegajoso*, *andrajoso*, *ventajoso*, *relajo*, *bajo* e *anglosajón*. Quais são os seus equivalentes no português?

R:

Número	Espanhol	Português	Número	Espanhol	Português
1.	Pegajoso	Pegajoso	4.	Relajo	Relaxo
2.	Andrajoso	Andrajoso	5.	Bajo	baixo
3.	Ventajoso	vantajoso	6.	Anglosajón	Anglo-saxão

Quadro 107: desconstrução do paradigma AJO>ALHO em esp/port. Fonte: produção da autora

- 6) Nas mesmas duplas, organizem o paradigma da ortografia AJO em espanhol que apresenta diferentes configurações no português. Coloquem títulos para visualizar bem essas configurações que explicitam a importância da consulta ao dicionário para o aprendizado correto de novas palavras. R:

AJO em esp = AJO em port.	AJO em esp = AXO em port.	AJO em esp = AIXO em port.	AJO em esp = AXÃO em port.
Pegajoso, andrajoso e vantajoso	Relaxo	baixo	Anglo-saxão

Quadro 108: organização do paradigma AJO em esp Fonte: produção da autora

- 7) **Pronúncia!** Procure no dicionário a transcrição fonética e ouça o áudio da pronúncia de “pegajoso”. Qual é o símbolo fonético do J em português? Esse som é igual a de que outra letra em português?

R: O símbolo fonético é /ʒ/. Esse som é igual ao do GE, GI no português.

- 8) **Ditado!** [O/a professor/a deve selecionar as seguintes palavras: *jeca*, *gente*, *jirionça* e *gigante*]. Não importa se os alunos não vão escrever *jirionça* com Ç. O propósito desse mini ditado é demonstrar a importância do dicionário para a consulta da ortografia no caso de JE / GE / GI / JI e por extensão, a importância dessa consulta quando somente se ouve uma palavra que tem o som de S, pois esta também pode ser escrita com o Ç.

- 9) **Pronúncia!** Procure no dicionário a transcrição fonética e ouça o áudio da pronúncia de “baixo” e “anglo-saxão”. Qual é o símbolo fonético do X? Há alguma semelhança com o espanhol?

R: A letra X na palavra em baixo tem o símbolo fonético de /ʃ/ e no espanhol esse som está presente na palavra “sushi” (‘sufi). Já em “anglo-saxão”, o som do X é de /KS/, assim como a palavra em espanhol “taxi”. Mais uma vez o/a professor/a deve chamar a atenção para a necessidade do uso do dicionário para a verificação da ortografia, uma vez que a letra X tem duas pronúncias.

Aula 5 – [50 min. Continuação do trabalho com os heterossemânticos com a problematização do paradigma UE>O e da palavra sorvete. Pronúncia do V e do ~ e a introdução do tema igualdade de gênero].



- 1) Em uma aula anterior vimos o paradigma da ortografia UE>O (como em: ____ > ____). Todas as palavras selecionadas nessas atividades contêm uma semelhança semântica e são comumente denominadas cognatas. Quando este não for o caso, chamamos a atenção para o sentido da palavra por meio de uma imagem (como a profissão _____). Com o auxílio de um dicionário monolíngue para estrangeiros (como o dicionário de português língua estrangeira da Editora Texto), verifique se a palavra “trono” em português segue o paradigma da ortografia UE>O, sendo “trueno” em espanhol ao completar o quadro abaixo. Caso não haja tal aproximação no sentido (um caso de falso amigo semântico), procure no dicionário bilíngue da Infopédia online a equivalência de “trueno” em português.

R:

Trono	Trueno
Definição do dicionário monolíngue: Dicionário de português língua estrangeira da Editora Texto:	Equivalência no dicionário bilíngue da Infopédia online:
“1. Assento elevado utilizado por reis e papas”.	Trovão.
Equivalência no espanhol: trono .	

Quadro 109: desconstrução do paradigma UE>O em esp/port. Fonte: produção da autora

- 2) **Pronúncia!** O equivalente encontrado no exercício anterior possui dois sons que não foram observados até o momento, um de uma letra, outro de um acento. Procure no dicionário online da Infopédia a transcrição fonética e ouça o áudio das palavras “nervoso” e “anglo-saxão”. Qual é o símbolo fonético do V, há algum som parecido no espanhol? Conhece outro idioma que tem o som do acento til (~)?

R: O símbolo fonético do V é /v/ e existe no inglês (velvet), francês (livre) e italiano (voglia), não no espanhol. O/a professor/a pode explicar que diferentemente do /b/ que demanda a boca toda fechada até que o som exploda, o /v/ demanda o toque dos dentes superiores nos lábios inferiores para a saída do som. Já para o til, o/a professor/a pode pedir para os alunos fecharem os dois orifícios do nariz e mesmo assim, forçar o ar para que este saia da boca e do nariz ao mesmo tempo que fazem um som.

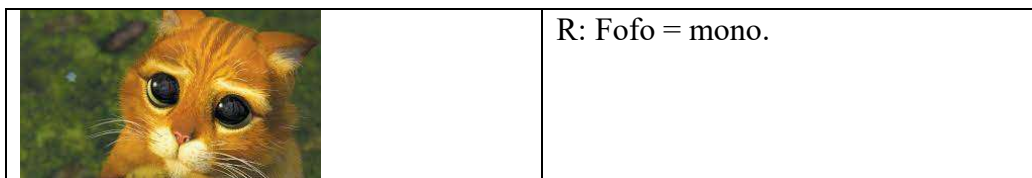
- 3) Por que o Cebolinha se descreve como forte e proativo?

R: Porque ele quer ajudar a Mônica a montar um castelo de caixa de papelão, por isso ele descreve qualidades úteis para essa tarefa que é dura, na sua opinião.

- 4) a) Ao analisar a expressão facial da Mônica, podemos dizer que ela reage de modo positivo ou negativo quanto ao oferecimento da ajuda? Que palavra ela utiliza?

R: Modo positivo. Fofo.

b) Veja a imagem abaixo do gato de botas do *Shrek* para entender o sentido da palavra “fofo” neste contexto. Sem consultar o dicionário, escreva o seu equivalente em espanhol.



Quadro 110: vocabulário fofo. Fonte: produção da autora

- 5) Na terceira e última parte, constatamos que o Cebolinha não conhece a Mônica muito bem, por quê? R: Porque ela é uma menina muito capaz e já tinha montado sozinha o castelo, algo que parecia difícil para o Cebolinha.
- 6) a) No seu país, também há Cebolinhas que não acreditam na capacidade das mulheres? Como você se sente quando vê este tipo de situação? Para se expressar, você pode usar uma das seguintes palavras em português que têm uma relação de aproximação com o significado em espanhol: *triste, indiferente, preocupadx*. R: Eu me sinto _____.
- 7) Acesse o link: <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>. Ao ver todos os objetivos de desenvolvimento sustentável, qual destes você acredita que deve ser levado em consideração para que a Mônica e tantas outras mulheres não passem por uma situação semelhante? Consulte o dicionário bilingue para a tradução do ODS. R: Igualdade de gênero.

- 8) a) ²⁸¹ É hora de encontrar outro personagem da Turma da Mônica. Ela se chama Magali e é conhecida por ser muito gulosa e comilona sem nunca engordar. Leia o quadrinho abaixo de somente uma página para aprender vocabulário de comida e com a ajuda somente das imagens, escreva os equivalentes em espanhol. Que palavra te causou certa confusão com o seu desenho?
- b) Procure apenas a palavra da última parte no dicionário bilíngue para descobrir a doença da Magali.
- c) Agora confira se acertou as equivalências em espanhol somente das comidas ao utilizar o dicionário monolíngue de português – língua estrangeira da Editora Texto. É importante ter esse tipo de contato para conferir o que você já sabe neste dicionário, pois ao ler uma definição completamente em português, você aprende mais vocabulário!



282

²⁸¹ O professor pode aproveitar esse quadrinho para introduzir o vocabulário de comida do seu livro de conteúdo.

²⁸² Fonte: <https://arquivosturmada Monica.blogspot.com/2020/03/um-tabloide-com-magali-flagrando-os-seus-amigos-com-comida.html> (acesso em 03-05-2023).

R: O aluno identificou aqui o heterossemântico “sorvete”, pois “sorbeta” em espanhol é

“1. m. Refresco de zumo de frutas con azúcar, o de agua, leche o yemas de huevo azucaradas y aromatizadas con esencias u otras sustancias agradables, al que se da cierto grado de congelación pastosa” (rae.es).

Português BR	Espanhol		Português BR	Espanhol
Sorvete >>>>	Helado		Melancia >>>	Sandía
Bolo >>>>	Pastel		Caxumba >>>>	Paperas

Quadro 111: vocabulário da tirinha da Magali. Fonte: produção da autora

Aula 6 – 50 min. [Objetivo: verificação da compreensão textual por meio da fraseologia, além da introdução de três unidades fraseológicas em português, projeto de produção de tirinhas e reflexão sobre a aprendizagem].



- 1) Abaixo você verá três opções de unidades fraseológicas com as suas respectivas explicações. Escolha a que melhor descreve a sua compreensão global da leitura do texto anterior, as explicações em espanhol são provenientes *do dicionário de expressões idiomáticas* de García Benito:
- a) (Colq.) ‘Irse una persona sin lograr lo que se pretendía’. *Habían venido a llevarse lo poco que quedaba en la casa de mis abuelos pero conseguimos que se fueran de vacío. // Ir com as mãos a abanar / com as mãos vazias.*
- b) (Colq.) ‘Aprender una persona alguna cosa en los primeros años de la vida; adquirirla, contraerla entonces.’ *No me sorprende que Lola haya decidido dedicarse a la canción porque lo ha mamado en la leche // beber alguma coisa com o leite.*
- c) “[...]Refere-se²⁸³ aqueles momentos em que, por descuido ou pura gula, se come algo que a qualidade é duvidosa” = **o que não mata, engorda. R: C**

[Pós-atividade]

2) Projeto! Em trios, vocês devem desenvolver uma tirinha que dialogue claramente com um objetivo de desenvolvimento sustentável da agenda 2030. Vocês têm um total de 2 meses para escolher os desenhos (ou desenhar vocês mesmos), para criar o conteúdo textual e traduzir para o português o objetivo de desenvolvimento sustentável escolhido ao usar um dicionário. A primeira versão será entregue em 1 mês ao/à professor/a. No final, teremos uma exposição dos seus trabalhos para toda a classe. Neste dia, vocês terão que adivinhar o objetivo de desenvolvimento sustentável escolhido pelos colegas.

Obs.: Caso não saiba desenhar bem, pode escolher qualquer tirinha da internet, fazer uma captura de tela e apagar o conteúdo escrito no programa *Paint* antes de criar um conteúdo novo. Veja o exemplo abaixo:



3) Reflita sobre a sua aprendizagem ao responder as seguintes perguntas com um X:

Reflexão sobre o uso do dicionário	Sim	Não
1) Eu posso usar o dicionário para verificar a ortografia das palavras.		
2) Eu posso usar o dicionário para verificar a pronúncia das palavras.		
3) Eu posso usar o dicionário para verificar o sentido, principalmente o especial de Falsos Amigos que é específico para aquelas palavras que têm o sentido diferente e que são escritas de modo semelhante na relação espanhol-português.		

²⁸³ Fonte: <https://novidades.oteuamc.tv/canal-historia/o-que-nao-mata-engorda/>. Acesso em 03-05-23.

²⁸⁴ Fonte: <https://atividadespedagogicas.net/2014/12/menino-maluquinho-interpretacao-de-texto.html>. Acesso em 09-05-2023.

4) Eu posso usar o dicionário como um auxílio para escrever um texto curto ao descrever as características de alguém e mencionar a sua profissão.		
5) Eu aprendi três unidades fraseológicas através da leitura de algumas definições provenientes de um dicionário.		
6) Eu aprendi que posso usar o espanhol para guiar a minha aprendizagem do português. Porém, como há diferenças igualmente na ortografia, é necessário consultar o dicionário bilíngue na direção espanhol – português.		

Quadro 112: reflexão sobre o uso do dicionário no nível A1/A2. Fonte: produção da autora

4.2.2 Sequência didática B1/B2

Para o nível intermediário, seguimos com a divisão de pré, durante e pós-atividade ao trabalharmos com uma música. Na “pré-atividade”, ativamos o conhecimento prévio do aluno sobre os seus conhecimentos e preferências musicais, além de trazer informações culturais sobre as cantoras e os seus estilos.

É igualmente neste momento que trazemos o conceito de interculturalidade quando levamos o aluno a refletir se na sua cultura há estilos musicais semelhantes aos das cantoras. Na fase “durante a atividade”, escolhemos uma música que traz a variedade brasileira e a europeia, pois defendemos que este é um ótimo gênero textual para o começo de uma sensibilização dos alunos com relação à variedade diatópica da lusofonia.

Em um segundo momento, trabalhamos com um exercício nada inovador de preencher as lacunas em uma tarefa de compreensão auditiva. No entanto, tal atividade é bastante interessante quando as palavras adequadas são selecionadas. Como o nosso objetivo é o de estimular o uso do dicionário, escolhemos todos os itens lexicais que possuem um som parecido e que, conseqüentemente, representam uma complicação ortográfica.

Ainda na segunda aula, há um exercício de cunho semântico bastante importante. Após a análise do contexto verbal da palavra *sopro* feito com o direcionamento do professor, os alunos devem consultar o dicionário monolíngue de português para estrangeiros (o mais indicado para este nível, além do contínuo uso do de falsos amigos e do de fraseologia) e selecionar apenas uma acepção dentre várias. Desse modo, enfatizamos que a consulta ao dicionário deve ocorrer sempre após uma análise contextual, pois é a única maneira de lidar com a polissemia da palavra que se registra no dicionário por meio das suas diversas acepções.

Outras possibilidades exploradas nessa fase ainda se apoiam no uso de imagens e na consulta da pronúncia. A novidade nesta sequência didática reside na conexão entre o

tema da música e outras áreas do conhecimento, algo extremamente factível no nível intermediário e que é direcionado pelo/a professor/a que segue um método crítico-reflexivo. Isto é, o/a professor/a vai construindo junto com o aluno, estimulando-o a buscar as respostas igualmente em uma consulta ao dicionário.

Para finalizar, a “pós-atividade” consiste em uma produção escrita que envolve o tema da música e convida o aluno a seguir fazendo conexões com outras áreas do conhecimento, além de refletir sobre a própria aprendizagem.

B1/B2²⁸⁵


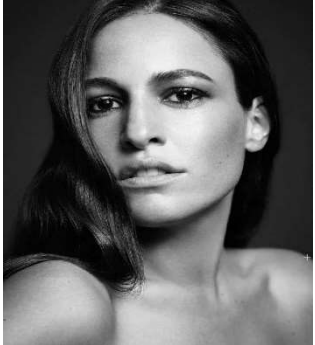
Aula 1 – 50 min. [Objetivo: conteúdo cultural musical e sensibilização de duas variedades diatópicas do português]

[pré-atividade]

- 1) Em duplas, conversem sobre as seguintes questões:
 - A) Você gosta de escutar música? Por quê?
 - B) Em que momento você gosta de escutar música? Há tipos específicos para cada momento?
 - C) Você só escuta música gravada ou também gosta de escutar música ao vivo indo a shows? Compartilhe algumas experiências.
 - D) Que efeitos a música pode ter em você?
 - E) Qual relação você acha que existe entre a música e o ser humano?
 - F) Que funções a música pode ter na nossa sociedade?
 - G) Você escuta música em outros idiomas? Quais?
 - H) Quais são os seus artistas favoritos? Como você os conheceu?
 - I) Você acredita que a música é um modo de se integrar/ se conectar socialmente e culturalmente? Por quê?
 - I) Você acredita que a música pode te ajudar na aprendizagem de um idioma estrangeiro? Por quê?

- 2) a) Hoje vamos escutar uma música que traz dois tipos de variedade do português. Mas antes, vamos conhecer as suas cantoras. Leia as suas biografias para descobrir posteriormente os seus estilos musicais com a ajuda do dicionário e com a pesquisa na internet:

²⁸⁵ Agradecemos a doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo Thatiana Ribeiro Vilela por nos ter apresentado a música desta proposta didática “Chuva no mar” em 2015.

 <p>marisa monte o melhor de marisa monte</p> <p>286</p>	<p>“Nascida no [RJ], no dia 1º de julho de 1967, Marisa Monte desde cedo demonstrou interesse por música e, ainda criança, fez aulas de piano e bateria. Amava Maria Callas e Billie Holiday assim como Carmen Miranda e a música [do seu país]. Com 18 anos, foi morar em Roma disposta a aprofundar os estudos de canto lírico. Antes de voltar para o [seu país], fez um show em Veneza, onde se reencontrou com o produtor Nelson Motta, que dirigiu seus primeiros shows profissionais no seu retorno, produzidos por Lula Buarque de Hollanda”²⁸⁷.</p>
 <p>288</p>	<p>“Carminho é uma das grandes vozes do _____ e uma das artistas portuguesas com maior projeção internacional. Nasceu no meio das guitarras e das vozes do _____, filha da conceituada _____ista Teresa Siqueira e estreou-se a cantar em público aos doze anos, no Coliseu. O _____ esteve sempre tão presente que nunca pensou que pudesse ser a sua profissão. Durante a faculdade cantava em casas de _____ e foram várias as propostas para gravar, mas decidiu esperar. Licenciou-se em Marketing e Publicidade e percebeu que cantar exigia uma maturidade e um mundo que ainda não tinha. Durante um ano viajou pelo mundo, participou em missões humanitárias e regressou a Lisboa decidida a entregar-se por inteiro a um percurso artístico”²⁸⁹.</p>

Quadro 113: biografias de Marisa Monte e Carminho. Fonte: produção da autora

- c) Pesquise no dicionário monolíngue de português língua estrangeira da editora Texto a definição de Fado e a coloque no quadro abaixo. Depois faça o mesmo com a definição de MPB consultando as três primeiras linhas do site: <https://novabrasilfm.com.br/especiais/mpb/o-que-e-considerado-mpb/>. Por último, associe cada gênero musical com uma cantora, assim poderá completar as lacunas da biografia da Carminho.

²⁸⁶ Foto retirada de: <https://www.last.fm/es/music/Marisa+Monte/O+Melhor+de+Marisa+Monte>. Acesso em 04-05-2023.

²⁸⁷ Texto adaptado de: <https://www.marisamonte.com.br/biografia/>. Acesso em 04-05-2023.

²⁸⁸ Foto retirada de: <https://www.last.fm/es/music/Carminho/+wiki>. Acesso em 04-05-2023.

²⁸⁹ Fonte: <https://www.museudofado.pt/fado/personalidade/carminho>. Acesso em 04-05-2023.

Estilo musical	Definições	Cantoras
Fado	R: “2. Canção popular portuguesa, de caráter melancólico, normalmente acompanhada à guitarra”.	R: Carminho
MPB	R: A Música Popular Brasileira , conhecida como MPB , surgiu durante a Ditadura Militar no Brasil, na década de 60, como uma nova opção de estilo musical, que procedeu a Bossa Nova.	R: Marisa Monte

Quadro 114: estilo musical, definições e cantoras. Fonte: produção da autora

- 3) Ampliação cultural! Leia os seguintes parágrafos atentamente para responder as questões que seguem:

I) “Os movimentos da MPB – Para além do gênero musical, a MPB se tornou uma ampla frente cultural com o objetivo de promover a reflexão social sobre decisões que interferem no coletivo nacional. A Jovem Guarda e a Tropicália, foram desdobramentos da MPB que, na década de 1970, ganharam força. Cristiane de Oliveira Silva Madeira, especialista em Letras Inglês-Português, destaca em seu artigo *A Música Popular Brasileira em Sala de Aula* que, muitos compositores brasileiros utilizaram essa forma de expressão como meio de tornar públicas as suas discordâncias políticas e sociais”²⁹⁰. Se quiser se aprofundar mais em questões culturais fora da sala de aula, pode consultar o seguinte link: <https://www.palmares.gov.br/?p=55194>.

II) “A decisão de declarar o Fado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade foi tomada no dia 27 de novembro de 2011, na reunião do VI Comité Intergovernamental da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, que teve lugar em Nusa Dua, na ilha indonésia de Bali”²⁹¹. Se quiser se aprofundar mais em questões culturais fora da sala de aula, pode consultar o seguinte link: <https://www.palmares.gov.br/?p=55194>.

- a) Como podemos constatar a importância do Fado?

R: Pelo seu título de Patrimônio Imaterial da Humanidade da Unesco.

- b) Qual é a importância da MPB?

R: Este estilo musical foi um modo que os compositores encontraram para expressar o seu descontentamento político e social. Consequentemente, é um instrumento para se refletir sobre as problemáticas do país.

- c) Interculturalidade: por meio das definições por você coletadas, você sabe dizer se existe um estilo musical no seu país que se aproxima das características do Fado ou da MPB?

²⁹⁰ Trecho retirado de: <https://www.palmares.gov.br/?p=55194>. Acesso em 04-05-2023.

²⁹¹ Trecho retirado de: <https://www.e-cultura.pt/efemeride/795>. Acesso em 04-05-2023.

[durante]

- 4) a) Vamos escutar uma música sem letra. Na primeira vez, você deve marcar no tempo da música em que partes escuta a variedade brasileira, marcando (M M), e em que partes a portuguesa, marcando (C). Há momentos em que as duas cantas juntas, marque (duas). Para te ajudar, o professor irá projetar um cronômetro.
- b) Vamos escutar mais uma vez!
- c) Essa é a última vez que vamos escutar a música. O professor irá pausando em cada trecho para marcar o tempo de cada cantora e quando elas cantam juntas.

R: 0:13 até 0:43 = C / 0:44 até 1:02 = M M / 1:04 até 1:09 = C / 1:10 até 1:12 = M M / 1:13 até 1:20 = duas / 1:21 até 1:24 = M M / 1:25 até 1:29 = duas / 1:30 até 1:57 = M M / 1:57 até 2:09 = C / 2:10 até 2:16 = M M / 2:17 até 2:23 = duas / 2:24 até 2:27 = M M / 2:27 até 2:30 C / 2:31 até 2:39 = M M / 2:42 até 2:45 = C / 2:46 até 2:52 = duas / 2:53 até 2:56 = M M / 2:57 até 3:10 = duas.

Aula 2 – [Atividade de compreensão auditiva para mostrar a importância do uso do dicionário para a verificação da ortografia correta e a importância da análise linguística do contexto para a escolha de apenas uma aceção entre várias oferecidas pelo dicionário].

1 a) **Compreensão auditiva e ortografia!** Escute a música da Marisa Monte e da Carminho da aula passada para completar as lacunas. Se não souber a ortografia correta, não tem problema neste momento, escreva o que entender.

Um, dois, três e... <u>Coisas</u> transformam-se em mim É como <u>chuva</u> no mar Se desmancha assim Em ondas a me <u>atravessar</u> Um corpo sopra no ar Com um nome pra <u>chamar</u> É só alguém <u>batizar</u> Nome pra <u>chamar</u> de Nuvem, <u>vidraça</u> , varal <u>Asa</u> , desejo, quintal O <u>horizonte</u> lá longe Tudo o que o olho <u>alcançar</u> E o que ninguém escutar Te invade <u>sem</u> parar Te transforma <u>sem</u> ninguém notar <u>Frases</u> , vozes, cores Ondas, frequências, <u>sinais</u> O mundo é grande demais	<u>Coisas</u> transformam-se em mim É como <u>chuva</u> no mar Se desmancha assim Em ondas a me <u>atravessar</u> Um corpo sopra no ar Com um nome pra <u>chamar</u> É só alguém <u>batizar</u> Nome pra <u>chamar</u> de Nuvem, <u>vidraça</u> , varal <u>Asa</u> , desejo, quintal O <u>horizonte</u> lá longe Tudo o que o olho <u>alcançar</u> E o que ninguém escutar Te invade <u>sem</u> parar Te transforma <u>sem</u> ninguém notar <u>Frases</u> , vozes, cores Ondas, frequências, <u>sinais</u> O mundo é grande demais <u>Coisas</u> transformam-se em mim
---	---

<u>Coisas transformam-se em mim</u> <u>Por todo o mundo é assim</u>	<u>Por todo o mundo é assim</u> <u>Isso nunca vai ter fim</u> Fonte: <u>Musixmatch</u> Compositores: Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho / Marisa De Azevedo Monte
--	---

Quadro 115: música “Chuva no mar” e seleção de lacunas. Fonte: produção da autora

b) Em duplas, dividam as quatorze palavras diferentes que aparecem nas dezessete lacunas do segundo bloco da música e procure no dicionário monolíngue de português língua estrangeira da editora Texto a sua ortografia. Quantas palavras conseguiu acertar?

c) Agora vamos escutar a música uma última vez enquanto vocês colocam as respostas na lousa na ordem em que estas aparecem na música. Caso discorde de alguma resposta, coloque a sua alternativa abaixo da palavra em questão. [O professor deve pausar a música depois de cada lacuna e esperar o aluno escrever, ele pode escolher previamente os dezessete alunos, ou avisar que a cada pausa da música, um aluno escolhido aleatoriamente deverá escrever a última palavra escutada. A última opção é a mais adequada, pois vai exigir a atenção de todos durante toda a música. No final, o professor faz a correção.

d) **Palavra do dia!**²⁹² A nossa análise linguística se centrará no sentido da palavra *sopro* que é não-cognata.

R: O/A professor/a deve seguir o procedimento abaixo:

1 – Selecionar as seis primeiras linhas do primeiro bloco da música e trabalhar as palavras-chave de cada linha que vão ajudar a compreender *sopro*.

2 – Na primeira linha, escolher o verbo cognato parassinonímico “transformar-se” e fazer a seguinte pergunta: que palavras podemos associar com “transformar-se”, com “transformação”? O professor pode aceitar as seguintes respostas: processo, mudança... Caso não houver resposta, ele/a pode fazer a seguinte pergunta: transformar-se é um processo que ocorre em uma fixidez ou em movimento? R: movimento.

3 - Na segunda linha, selecionar as palavras “chuva” e “mar” e perguntar: qual é o movimento que faz a chuva? R: Do céu para a terra, uma queda que representa um movimento vertical e até diagonal na presença do vento. Depois, a seguinte pergunta: qual é o movimento que faz a água do mar? R: ondulatório.

4 – Na terceira linha, trabalhar com o heterossemânticos “desmanchar” ao pedir que os alunos consultem o seu significado no dicionário especial de falsos amigos de Feijóo Hoyos. Quando os alunos virem que o seu significado em português se aproxima do verbo “deshacer” no espanhol, pergunte: quando vemos algo que se desmancha, algo

²⁹² O exercício “palavra do dia” que faz referência a “palavra do dia” que aparece nos dicionários online foi concebido originalmente para que os alunos pudessem colocar a palavra que tiveram mais dificuldades para compreender o seu sentido em contexto em um aplicativo como o *kahoot*, *mentimeter* ou o *quizizz*. Dessa forma, o professor poderia fazer o trabalho de análise linguística próprio do exercício 1 d) com a palavra mais votada por todos. No entanto, como a palavra “sopro” é tão importante para uma conexão com uma atividade da aula seguinte desta proposta didática, resolvemos excluir tal possibilidade de se trabalhar com uma palavra aleatória.

que se desfaz, isso se caracteriza como um processo que envolve um movimento ou uma fixidez? R: movimento.


5 - Na quarta linha, ter o foco no verbo “atravessar” e fazer a seguinte pergunta: o verbo “atravessar” expressa emoção, opinião ou movimento? R: movimento.

6 – Agora vocês podem procurar a palavra *sopro* no dicionário monolíngue de português língua estrangeira da editora Texto e escolher apenas uma acepção (um número) dentre as seis²⁹³ possíveis. R: A acepção mais adequada é a segunda “Movimentação produzida pelo ar que sai pela boca”, pois todas as orações do contexto trazem a “movimentação” em diferentes configurações. Ou seja, um “corpo sopro no ar” é um corpo **movimentado pelo ar que sai pela boca de alguém**.

[Vemos desse modo como a análise linguística do contexto verbal é essencial para que o aluno possa escolher a acepção do sentido que se encaixa em tal contexto. Desse modo, os alunos irão aprender que apenas abrir o dicionário sem esse tipo de reflexão contextual prévia não vai direcioná-los no caminho correto para uma compreensão textual plena].





Aula 3 - [50 min. Objetivo: Trabalhar com o som das palavras das lacunas para a questão da aliteração e uma consequente ampliação do sentido da música. Mostrar que a consulta ao dicionário também se aplica à construção de conceitos como “aliteração” que é própria do âmbito da literatura].

- 1) Veja as imagens abaixo e dê os seguintes “nome[s] para chamar”: nuvem, vidraça, varal, asa e quintal. Em caso de qualquer dúvida, consulte o dicionário monolíngue de português língua estrangeira da editora Texto para fazer uma associação correta entre palavras e imagens. A palavra varal não aparece no dicionário anteriormente mencionado. Você pode procurá-la no dicionário de português da Infopédia online, se precisar:

Imagens	Nomes para chamar
 294	R: nuvem

²⁹³ As seis acepções são “1. ato ou efeito de soprar. 2. Movimentação produzida pelo ar que sai pela boca. 3. Ar expirado durante a respiração = bafo, hálito. 4. Agitação do ar = aragem, brisa. 5. Inspiração para criar. *Sopro divino*. 6. Período de tempo muito curto = instante.

²⁹⁴ Fonte: <https://conceito.de/nuvem>. Acesso em 07/05/2023.

 <p>295</p>	<p>R: asa</p>
 <p>296</p>	<p>R: quintal</p>
 <p>297</p>	<p>R: varal</p>
 <p>298</p>	<p>R: vidraça</p>

Quadro 116: imagens de vocabulário da música “Chuva no mar”. Fonte: produção da autora

- 2) Depois de termos analisado a nossa palavra do dia na aula anterior e de verificar mais o significado das palavras da música com o exercício anterior, leia a letra de música novamente. Na sua opinião, qual é o tema principal da música?

R: Transformações e mudanças, algo que supõe um movimento.

Trabalho colaborativo!

²⁹⁵ Fonte: <https://www.gratispng.com/png-ahgxu3/>. Acesso em 07/05/2023.

²⁹⁶ Fonte: <https://www.pinterest.es/pin/614671049139711163/>. Acesso em 07/05/2023.

²⁹⁷ Fonte: <https://www.extra.com.br/varal-de-chao-mor-em-aco-6009/p/22575>. Acesso em 07/05/2023.

²⁹⁸ Imagem retirada de: <https://myloview.com.br/adesivo-vidraca-no-8A450DD>. Acesso em 23/05/2023.

- 3) Agora vamos trabalhar em duplas até o final da aula. Na aula passada vimos a questão da ortografia e hoje vamos analisar a pronúncia. Escute o áudio e copie as transcrições fonéticas das quatorze palavras que aparecem nas lacunas da música no dicionário de português online da Infopédia. Que som se verifica em todas as palavras selecionadas?

R: O som que se repete em todas as palavras selecionadas é do S (vozeado e desvozeado) e do *ʃ* que são muito similares ao serem sibilantes.

Palavra	Transcrição fonética	Palavra	Transcrição fonética
Coisa	R: 'kojzɐ	Horizonte	R: ɔri'zõt(ə)
Chuva	R: 'ʃuvɐ	Alcançar	R: alkẽ'sar
Atravessar	R: ɐtrɛvə'sar	Sem	R: sɛ̃j
Chamar	R: ʃɐ'mar	Frase	R: 'fraz(ə)
Batizar	R: bati'zar	Sinal	R: si'nal
Vidraça	R: vi'drasɐ	Assim	R: ɐ'sĩ
Asa	R: 'azɐ	Isso	R: 'isu

Quadro 117: fonética das palavras das lacunas da música “Chuva no mar”. Fonte: produção da autora

Nota cultural: como a Infopédia traz a variedade da pronúncia europeia e dada a ausência de áudio e de transcrição fonética nos dicionários não-pedagógicos Houaiss (2009) e Aulete online, o professor brasileiro pode ser o modelo e pronunciar a palavra depois do áudio da norma europeu para uma maior sensibilização das diferenças.

- 4) Procure no dicionário monolíngue de português língua estrangeira da editora Texto e do Aulete digital (<https://aulete.com.br/>) o significado de aliteração para completar o quadro abaixo:

Dicionário	Definição de aliteração
Monolíngue de português língua estrangeira da editora Texto.	“Figura de retórica que consiste na repetição intencional do mesmo som consonântico, em sílabas ou palavras seguidas (ex.: passo a passo se anda no espaço)”.
Aulete digital	“(Efeito ou recurso estilístico que consiste na) repetição de fonemas consonantais iguais ou semelhantes no início de várias palavras ou sílabas próximas, em uma mesma frase ou verso”.

Quadro 118: definições de aliteração em 2 dicionários monolíngues

- 5 a) Que informação se repete nos dois dicionários? Que informação é diferente?

R: Nos dois dicionários a informação sobre a repetição do som consonântico se repete. A informação diferente seria na localização da palavra em que a repetição da consoante se daria. No dicionário português, a repetição se verifica em sílabas ou em palavras seguidas. Já no dicionário brasileiro, tal repetição se descreve de modo mais estendido, ocorrendo em várias palavras, sílabas próximas, etc.

5 b) Considerando a informação que se repete nos dois dicionários acima com relação ao significado de “aliteração” e a presença dos sons /s/, /z/ e /ʃ/, podemos formular a hipótese da existência de uma aliteração na música? Esse som que se repete está presente em que elemento da natureza?

R: Sim. Esse som está presente no ar, no vento que forma as ondas e que movimenta o mar e o corpo sofredor. Está presente no ar que sai da nossa boca para fazer “shhh” ao pedir silêncio.

6) Que efeito de sentido há nessa aliteração e na mensagem geral da música?

R: Do mesmo modo que a transformação e a mudança envolvem movimento (seja nos elementos da natureza, seja no homem), o som da aliteração nos faz lembrar o ar que movimenta as ondas, o mar, o corpo sofredor e etc. Igualmente, é através do ar que o som e, por extensão, a voz e as frases que nos transformam (e são mencionadas na música) se propaga.

Aula 4 – 50 min. [Objetivo: Trabalhar com unidades fraseológicas e continuar mostrando que a consulta ao dicionário monolíngue no nível intermediário traz um maior desenvolvimento para os alunos não somente linguístico, mas também para a aprendizagem de conceitos de outros campos do conhecimento, dessa vez, da Física. Tal descoberta se faz através da introdução de um dicionário não-pedagógico, uma vez que a aceção do exercício 1 b) não foi fornecida no monolíngue de português pedagógico para estrangeiros da editora Texto. Conseqüentemente, os alunos também são preparados pouco a pouco para o uso de um dicionário não-pedagógico que deve ser o tipo central de dicionário utilizado no nível avançado. As perguntas propostas também estimulam uma conexão com outros conceitos da Sociologia e da Filosofia. Por se tratar de questões mais complexas, os alunos conversam em duplas e compartilham com a sala inteira depois de um certo tempo concedido pelo professor].

Trabalho colaborativo! Continuamos em duplas!

1) a) Que transformação da natureza pode ser verificada no título da música “Chuva no mar”?

R: A transformação da água que antes era do mar e que depois dos processos de evaporação, condensação e precipitação se transforma em água da chuva. Ao final, a gota de chuva ao tocar o mar, volta a uma das suas origens (sendo os lagos e os rios outras possibilidades).

b) Procure no dicionário Houaiss (2009) a sétima aceção da palavra “corpo” para completar o quadro abaixo:

Dicionário	Definição de corpo
Houaiss (2009, CD-ROM)	7 tudo o que tem existência física e extensão no espaço; matéria, substância Exs.: <i>c. gasoso</i> <i>c. sólido</i>

Quadro 119: definição de corpo em Houaiss (2009, CD-ROM)

c) Ao retomarmos a análise de “corpo sopra no ar” da aula passada que significa “um corpo **movimentado** no ar” e ao vermos a sétima definição de “corpo” própria do âmbito da Física da consulta ao dicionário Houaiss (2009), ao invés de imaginarmos um corpo humano que se movimenta no ar, que outro tipo de corpo mais sutil poderia se movimentar no ar dentro da figura da chuva? Lembre-se de analisar os exemplos fornecidos pelo dicionário, que outro exemplo você poderia adicionar?

R: O corpo da gota de água, uma vez que no âmbito da Física um corpo não é somente algo próprio do ser humano e sim, tudo o que possui matéria. Os exemplos do próprio dicionário “corpo gasoso” e “corpo sólido” podem ajudar os alunos a chegar à criação do novo exemplo “corpo líquido”. Os exemplos remetem a todos os estados da água, alcançando por último o estado líquido que é a resposta da questão. Neste exercício o/a professor/a utiliza o dicionário monolíngue não-pedagógico, pois o monolíngue de português língua estrangeira da editora Texto não permite tal reflexão. Desse modo, o professor incentiva tal uso que deve ser mais expressivo no nível seguinte, no avançado.

2) Do mesmo modo que a transformação da água neste processo conhecido como o ciclo da água é essencial para a manutenção da vida no planeta terra, poderíamos supor que a transformação dos seres vivos, incluindo o ser humano é igualmente imprescindível para a sua sobrevivência? Justifiquem.

R: Sim, o professor pode esperar que os alunos mencionem a evolução do homem primata até o Homo Sapiens e do Darwinismo social.

3) Refletindo sobre o tema da música e a transformação constante que se verifica na natureza e no próprio ser humano, analise as três unidades fraseológicas abaixo. Selecione a unidade fraseológica cujo sentido é **contrário** às mudanças e, portanto, à mensagem da música. Para tal, consulte o dicionário Houaiss (2009) na entrada “pau” e o dicionário informal no link: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>.

Unidades fraseológicas	Definições dos dicionários (registre o nome da obra)
a) Pau para toda (a) obra	R: “pessoa ou coisa que serve para tudo” (HOUAISS, 2009, CD-ROM) Exemplo nosso: ele é pau pra toda obra.
b) Pau que nasce torto, morre torto	R: “3. É um ditado popular que significa que aquele que quando pequeno rouba, roubará até a velhice. A pessoa que nasceu ruim não pode ser consertada, será ruim pra sempre” (dicionário informal online).

c) A dar com o pau	<p>“R: Em excesso, grande quantidade.</p> <p><i>Ex.: o evento foi o maior sucesso, deu gente a dar com pau!</i>” (dicionário informal online).</p>
--------------------	--

Quadro 120: definições fraseológicas nos dicionários. Fonte: produção da autora

R: B)

[Pós-atividade]

4) Lição de casa! Ao analisarmos a letra da música “Chuva no mar” navegamos do linguístico ao poético, do poético aos estados físicos da água. Você acha que poderíamos ir a outras disciplinas com este mesmo tema? Para finalizar, vamos ao campo filosófico. Você conhece Heráclito? Pesquise sobre este filósofo e a metáfora do rio para escrever um pequeno ensaio de 100 até 200 palavras. Este ensaio deve fazer uma conexão com a metáfora do rio de Heráclito e com qualquer outra mudança ou transformação que queira expor.

5) Acesse o link da agenda 2030: <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>. As aulas sobre esta música poderiam se associar com qual objetivo de desenvolvimento sustentável?

R: Água limpa e saneamento; vida submarina.

Reflexão. Marque com um X.

O que aprendi com as aulas sobre a música <i>Chuva no mar</i>	Sim	Não
1) Eu posso usar o dicionário monolíngue de português para estrangeiros para aprender conteúdo cultural, como na consulta da definição de gêneros musicais.		
2) Eu posso usar o dicionário monolíngue de português para estrangeiros para verificar a ortografia correta das palavras, uma vez que em português muitas letras têm o mesmo som.		
3) Aprendi que é importante analisar o contexto em que a palavra desconhecida aparece (ex.: <i>sopro</i>) antes da consulta ao dicionário. Isso porque o dicionário apresenta várias definições e somente uma análise contextual me permite escolher a definição correta. Isto é, a que melhor se adequa ao contexto em questão.		
4) Aprendi ou consolidei a importância da consulta da pronúncia no dicionário.		
5) Aprendi que posso usar o dicionário monolíngue de português para estrangeiros para aprender conceitos de outras áreas, como “aliteração” da Literatura.		
6) Aprendi que posso usar um dicionário de português não-pedagógico, isto é, feito e usado por nativos, (como o Houaiss, 2009) para aprender definições de outros campos (como a de “corpo” da Física) e compreender unidades fraseológicas. Como estes dicionários são mais extensos, podemos obter um maior número de definições e de unidades fraseológicas.		

Quadro 121: reflexão do uso do dicionário no nível B1/B2

4.2.3. Sequência didática C1/C2

Segundo Hausmann (1974, p. 99, apud WELKER, 2006, p. 271), os dicionários monolíngues possuem três funções principais, a saber: a produção/recepção textuais e a aprendizagem de vocabulário. Mais especificamente, este teórico menciona os dicionários de aprendizagem quando o foco está no vocabulário, dividindo-os em dois tipos, os primários que são os temáticos e os secundários que são os alfabéticos (HAUSMANN, 1977, p. 144, apud WELKER, 2006, p. 271).

Na apresentação da nossa proposta didática, sugerimos a utilização também de dicionários monolíngues não-pedagógicos a partir do nível C1 para uma ampliação do vocabulário por meio da compreensão do seu aspecto semântico por conta das características positivas visualizados nas definições lexicográficas do Houaiss, DUP e do Aulete digital na nossa seção 3.5.

Além disso, ao termos sempre em consideração o fato de a nossa pesquisa se fundamentar no ensino de português específico para hispanofalantes e ao planejarmos atividades que têm como intuito um ensino intencional do léxico - principalmente se quisermos expor a hipótese de uma flutuação da categoria de cognatos em heterossemânticos - o uso de um dicionário monolíngue não-pedagógico amplifica paralelamente uma aprendizagem accidental do léxico pelo alto percentual de vocabulário cognato (parassinonímico) entre o português e o espanhol, justamente porque:

O desenvolvimento do vocabulário inicia-se normalmente pela aprendizagem intencional, onde as primeiras palavras são explicitadas pelo professor. É só mais tarde, quando o aluno já possui um vocabulário de cerca e 3.000 a 5.000 palavras, que o processo de aprendizagem incidental tem início. O léxico, então, se desenvolve de modo não planejado, principalmente através da leitura, pelo processo de inferenciação (Laufer, 1997; Coady et al., 1993; Hirsch e Nation, 1992) (LEFFA, 2000, p. 33).

Portanto, já imbuídos desde o início sobre a necessidade de um ensino específico na relação português-espanhol, defendemos que tal ensino deva se estender igualmente na escolha de certas ferramentas, como na de dicionários monolíngues também não-pedagógicos, devido ao fato destes possibilitarem uma maior exposição a um léxico passivo de modo contextualizado, seja nas suas definições geralmente mais elaboradas, seja em uma maior quantidade de exemplos oferecidos.

Ao refletirmos sobre o ensino de língua estrangeira e a importância do uso de materiais autênticos que preparam muito mais o aluno para um exame de proficiência e para um contexto de imersão, propomos uma reflexão sobre esses materiais autênticos e a sua relação com os dicionários monolíngues não-pedagógicos.

Do mesmo modo que uma notícia do jornal “Brasil de Fato”, que uma música do Caetano Veloso ou que a série do Netflix “Cidade invisível” que foram feitos por e para nativos podem e devem ser utilizadas em sala de aula para que os alunos lidem com diferentes amostras de língua que os preparam muito mais para uma vivência no Brasil, não poderíamos presumir que um uso de dicionários monolíngues não-pedagógicos feito por e para nativos teria a mesma consequência positiva em um nível de preparação linguística e cultural na aprendizagem de português como língua estrangeira a partir do nível C1?

Essa hipótese se fortifica ao resgatarmos um conteúdo exposto na nossa seção 2.3 sobre o léxico e o sistema avaliativo em língua estrangeira. Ora, se tantos alunos estudam igualmente com o objetivo de obtenção de um certificado de proficiência em língua estrangeira como o CELPE-BRAS, iremos auxiliá-los de modo mais eficiente se ficarmos estacionados em um uso de dicionários pedagógicos que, como já declarou Landau (1989, p. 29, tradução nossa) estes apresentam definições em “linguagem simplificada e às vezes em um vocabulário controlado” ao invés de aproveitarmos todo o potencial de um não-pedagógico como o DUP (2002) que traz exemplos autênticos de um corpus de mais de 70 milhões de ocorrências de diferentes gêneros textuais?

Em suma, defendemos que um modo eficiente de lidar com as exigências de domínio do vocabulário que aparecem nos descritores do CELPE-BRAS que mencionam o conhecimento de um vocabulário amplo e adequado no nível avançado-superior se faz através do uso de um dicionário monolíngue não-pedagógico para falantes nativos.

O nosso posicionamento a favor do uso do dicionário monolíngue não-pedagógico para falantes nativos a partir do nível C1 se mantém ao resgatarmos igualmente em 2.3 os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) nos níveis C1 e C2 que demandam um “bom domínio de expressões idiomáticas, coloquialismos” e “um vasto repertório lexical” respectivamente.

Concernente à fraseologia e ao registro coloquial, na nossa amostra de apenas dois verbetes constatamos que o dicionário monolíngue pedagógico para aprendizes estrangeiros da Porto Editora não contemplou a expressão idiomática de *abacaxi*, nem o

seu sentido no registro coloquial que constam nos dicionários monolíngues não-pedagógicos para nativos na nossa seção de análises.

Com relação a um “vasto repertório lexical” que pode ser ampliado com uma maior exposição à língua de aprendizagem, o dicionário monolíngue pedagógico da Porto Editora também ofereceu menos acepções e nenhum exemplo nas entradas de *abacate* e *abacaxi* em comparação com os dicionários não-pedagógicos para nativos selecionados na seção 3.5.

Outro argumento²⁹⁹ bastante válido a favor dos dicionários monolíngues se baseia em um teste de retenção de palavras de Bogaards (1991, apud Welker, 2006, p. 279-280) em que os alunos que utilizaram o dicionário monolíngue tiveram um melhor desempenho do que aqueles que utilizaram o bilíngue. Consequentemente, “fica como principal – provavelmente acertada - conclusão desse estudo a ideia de que os usuários de DBs, encontrando as traduções (ou equivalências) com relativa facilidade, não as guardam bem na memória” (WELKER³⁰⁰, 2006, p. 280).

Antes de iniciarmos a descrição da nossa proposta didática que envolve a consulta do dicionário por parte dos alunos que irão lidar com distintas categorias de palavras (cognatas, heterossemânticas e unidades fraseológicas), alertamos para o fato de que o docente deve prever anteriormente uma aula voltada ao ensino do manuseio do próprio dicionário, para que os alunos possam encontrar as informações necessárias de modo adequado.

Após tal tarefa, os alunos deverão ser informados de que a atividade se trata da confecção de um jogo de tabuleiro que será jogado no final do semestre por grupos de no mínimo três alunos. Optamos pela escolha de um jogo pautados no estudo de Nikolova (2002) que utilizou o uso do dicionário com uma atividade mais dinâmica, obtendo o seguinte resultado:

²⁹⁹ Salientamos também a declaração de Martín García (1999, p. 15, tradução nossa) a favor dos monolíngues, posto que “dada a escassa informação de uso que proporcionam tais obras (bilíngues) sobre a língua, não “devem ser usadas como obras codificadoras e de aprendizagem”, algo que pode ser visualizado nas nossas análises que apresentam menos conteúdo na parte dos bilíngues.

³⁰⁰ Welker (2006) resenha diversos estudos para verificar a influência da consulta esporádica do dicionário no processo de aprendizagem de palavras e em Bogaards (1991), Krantz (1991), Luppescu & Day (1993), Fischer (1994), Knight (1994), Hulstijn et al (1996), Fraser [Carol] (1999) e Ronald (2002). Os resultados apontam para uma influência positiva no uso do dicionário e na ampliação do vocabulário no que tange à retenção de palavras, a melhora na compreensão semântica ou a um melhor desempenho em exercícios de tradução.

Um dos principais problemas com o uso do dicionário (particularmente um dicionário físico como o deste estudo) é que este pode se tornar chato para o aprendiz de L2 e por essa razão é difícil aplicá-lo constantemente. Neste presente estudo os sujeitos foram motivados a usar a informação do dicionário para participar na criação de um produto por cuja qualidade eles eram responsáveis. O seu sucesso – o fato de que todos eles completaram a tarefa e terminaram uma unidade multimídia de alta qualidade – traz evidências de que a monotonia do uso do dicionário foi de certo modo superada. A especulação por parte do pesquisador é a de que a preocupação principal era montar a unidade. Por isso, a consulta ao dicionário relativamente monótona foi vista somente como uma ferramenta para a realização de uma tarefa relativamente mais interessante e criativa. Divergir a atenção de uma tarefa enfadonha, deste modo, tornou o uso do dicionário parte de uma experiência mais aventureira que trouxe bons resultados na aquisição de vocabulário (NIKOLOVA, 2002, p. 113, tradução nossa).

A sequência didática do nível C1/C2 se baseia na adaptação do jogo de tabuleiro *perfil da Grow*. Em traços gerais, se trata de um jogo em que um indivíduo pega uma carta, enquanto os outros, na sua vez, escolhem um número que corresponde ao número da dica da carta sem ver o seu conteúdo. O objetivo do jogo é descobrir a palavra secreta que faz parte de uma dentre quatro categorias (pessoa, ano, coisa e lugar) com a menor quantidade possível de dicas, um fator que garante mais pontos.

Os alunos não irão se preocupar com o tabuleiro que deverá ser impresso pelo professor, a atividade se foca na confecção das cartas com as dicas relacionadas à palavra secreta. Essa atividade está pensada para ser executada uma vez ao mês. Isto é, em um semestre (de quatro meses), os alunos irão confeccionar o conteúdo das cartas em 3 aulas e na quarta irão desfrutar do jogo. As etapas são as seguintes:

0³⁰¹ – Em uma aula anterior, o/a professor/a pode preparar o seguinte diálogo como “pré-atividade”: 1) O que você faz no seu tempo livre? 2) Você gosta de jogar jogos de mesa? Por quê? Quais? 3) Você acredita que os jogos de mesa podem te ajudar no ensino de um idioma estrangeiro? 4) Você gostaria de jogar

³⁰¹ Defendemos o ensino do uso desta ferramenta pois “dicionários são instrumentos – muito mais complicados e com muito mais usos do que os estudantes imaginam. Nós todos sabemos que os alunos precisam de estímulo e de orientação no uso de dicionários, e talvez haja poucos professores [...] dedicando uma parte de seu programa a ajudar os estudantes a formarem o hábito de consultar dicionários” (MATHEWS, 1955, apud WELKER, 2008, p. 44).

um jogo de mesa em português? Em seguida, o/a professor/a deve ensinar o uso do dicionário e explicar que ele vai ser utilizado para a confecção de cartas de um jogo de tabuleiro que vai ser jogado no final do semestre.

- 1- O professor irá selecionar previamente uma palavra distinta para cada aluno que será entregue aleatoriamente. Essa seleção deve dialogar com a idade dos alunos e com as temáticas das aulas. As palavras devem pertencer a distintas categorias (cognatos parassinonímicos, heterossemânticos e não-cognatos). Em um primeiro momento, o aluno irá trabalhar individualmente com um dicionário e escolher a acepção que na sua opinião é a mais usual.
- 2- Posteriormente, baseado em apenas uma acepção do dicionário, o aluno irá criar a sua própria definição lexicográfica clara e concisa, além de elaborar um exemplo.
- 3- Neste último momento os alunos estarão em duplas e o “lexicógrafo” vai ler a definição com o seu exemplo³⁰² para verificar se o colega é capaz de adivinhar a palavra, depois as funções se invertem nas duplas. Se o colega tiver dificuldades em adivinhar, o lexicógrafo deve escolher duas palavras aleatórias no dicionário para que o colega possa escolher a resposta correta entre as três. Por último, os alunos devem digitar as suas definições e exemplos para que o Word faça uma primeira correção ortográfica e estrutural³⁰³ antes do professor.

Essas etapas serão seguidas nas duas aulas posteriores destinadas a essa confecção, o professor apenas deverá se certificar que as palavras por ele escolhidas apresentam uma variedade de acepções no dicionário para tal atividade, uma vez que um dos objetivos é o de criar a consciência nos alunos do fenômeno da polissemia por meio das distintas acepções que são as dicas. Para tal, os alunos serão instruídos a fazer notas como “cognato parassinonímico”, “heterossemântico” e “não-cognato”³⁰⁴ nas acepções a serem criadas.

³⁰² O professor deverá explicitar que os alunos devem utilizar o mesmo símbolo do dicionário que omite a palavra-entrada no exemplo.

³⁰³ Os alunos deverão igualmente fazer um relatório das correções feitas pelo Word e entregá-lo ao professor.

³⁰⁴ A questão da variedade diatópica macrofísica também pode ser registrada caso apareça no dicionário. Por exemplo, o aluno pode elaborar a seguinte definição lexicográfica de xícara: em Portugal a palavra utilizada é chávena. Igualmente, caso a fraseologia apareça no dicionário, o aluno pode elaborar um exemplo como: “a moça que apareceu simplesmente para ser animadora de festas se deparou com o aniversariante em um ataque epilético quando os seus pais se ausentaram por uns minutos. Ou seja, ela teve

Igualmente, o professor deve se atentar à divisão de palavras para uma quantidade dada de alunos, para que alguns pares de palavras sejam trabalhados pelo menos 3x por alunos distintos. Por exemplo, se há um grupo de vinte alunos, o professor pode selecionar 10 pares de palavras, uma delas sendo *gato-abacaxi*³⁰⁵. Sendo assim, na aula (1) dessa atividade esse par de palavras será trabalhado por uma dupla de alunos, na (2) outros dois alunos trabalharão com o mesmo par de palavras adicionando novas acepções e assim sucessivamente.

Por isso na aula (2) e (3) os alunos irão verificar as definições dos colegas e as do dicionário para não repetirem as mesmas acepções, algo que supõe uma compreensão leitora mais profunda na identificação das mesmas acepções, uma vez que os colegas elaboram as suas definições com as próprias palavras.

No final de três aulas, três pares de palavras terão três acepções, enquanto os pares restantes terão apenas uma. Para mais acepções registradas³⁰⁶, o professor pode simplesmente optar por menos pares de palavras em uma quantidade de alunos determinada.

Nessa primeira etapa o aluno está trabalhando a sua compreensão leitora para uma reflexão semântica de uma entrada ao ter o dicionário como modelo, pois segundo “Battenburg (1991), mesmo que o dicionário não pode conter todas as respostas às perguntas que podemos traçar sobre uma língua, é um fato comprovado que tais obras lexicográficas são capazes de proporcionar mais informações sobre uma língua do que qualquer outro tipo de texto” (MARTÍN GARCÍA, 1999, p. 14, tradução nossa).

Já na segunda etapa, os alunos trabalham a sua produção escrita de modo controlado. Ao ter o verbete do dicionário como modelo, os alunos podem melhorar a sua produção em uma espécie de *imitatio latino*³⁰⁷, algo ainda mais importante no caso de línguas próximas como o português e o espanhol.

que descascar esse - ” (o sinal omite a palavra “abacaxi” na expressão “descascar um abacaxi” como visto na nossa seção de análises.

³⁰⁵ Consideramos três acepções como um número mínimo para a questão da hipótese da flutuação da categoria de cognatos em heterossemânticos. No exemplo da palavra “gato”, os alunos já podem visualizar essa questão nos sentidos de “felino”, “homem bonito” e “ligação clandestina”.

³⁰⁶ Sabemos que “[...] o conhecimento de uma palavra não supõe que seja necessário saber todas as acepções da voz ou todas as variações que possa apresentar no âmbito da língua” (ALVAR EZQUERRA, 2003, p. 12 - tradução nossa). No entanto, acreditamos que o ensino contínuo de apenas uma acepção se apresente muito limitante e prejudicial para o desenvolvimento da competência léxica do aluno. Consequentemente, não se trata de se ensinar sempre todas as acepções, mas de se estimular a reflexão do fenômeno da polissemia na língua.

³⁰⁷ Em Morganti (2014) vemos que a prática da *imitatio* (imitação) era uma característica da produção latina do período medieval. Com efeito, o poeta Petrarca menciona ao longo de toda a sua obra os modelos

Na última etapa, os alunos irão trabalhar a sua produção oral de modo controlado ao ler a sua definição para verificar o entendimento do colega, ao mesmo tempo em que o colega treina a sua compreensão oral. Desse modo, vemos que essas três aulas trabalham o léxico através de habilidades distintas (compreensão/produção oral e escrita) juntamente com o uso do dicionário, algo que certamente favorecerá a compreensão do sentido da palavra, a sua utilização em diversas manifestações (escrita e fala) e a retenção deste vocabulário na memória de longo prazo.

Por fim, o momento do jogo se apresenta como um teste diferente, pois os alunos irão verificar se realmente se lembram das palavras por meio das suas definições e exemplos ao mesmo tempo que desfrutam do prazer proporcionado pelo caráter divertido do jogo³⁰⁸. A seguir expomos exemplos de cartas que podem ser confeccionadas pelos alunos com o direcionamento do professor, questões de reflexão para um momento final da “pós-atividade” depois de jogar o jogo³⁰⁹.

Exemplos de cartas que podem ser confeccionadas pelos alunos	
<p style="text-align: center;">Gato</p> <p>1)Um mamífero que faz “miau” (cognato parassinonímico). 2)Um homem bonito (heterossemântico). 3) Uma ligação clandestina (heterossemântico).</p>	<p style="text-align: center;">Abacaxi</p> <p>1)Uma fruta tropical com uma coroa (não-cognato). 2)Um uso informal que se refere a “problema” (não-cognato). 3)A expressão “descascar um *” significa ter que lidar com um problema. (não-cognato / unidade fraseológica).</p>
<p style="text-align: center;">Cama</p> <p>1)Móvel feito para dormir (cognato parassinonímico). 2)A expressão “ser bom de *” significa que a pessoa tem um bom desempenho sexual (heterossemântico / unidade fraseológica).</p>	<p style="text-align: center;">Açougue</p> <p>1)Lugar onde se vende carne (não-cognato). 2)Em Portugal se diz “talho” (variedade diatópica).</p>

Quadro 122: exemplos de cartas do jogo perfil lexicográfico. Fonte: produção da autora

seguidos para a elaboração do seu próprio estilo. A autora também expõe que segundo Dante, a imitação das construções sintáticas dos grandes autores clássicos auxilia em uma melhora da poesia vernacular. “Por isso, ocorre que, quanto mais de perto os imitarmos, mais corretamente poetaremos. Consequentemente, convém a nós, que buscamos os ensinamentos da obra, emular as poesias repletas de ensinamentos daqueles homens (DANTE, apud MORGANTI, 2014, p. 67 em nota). Apesar de não estarmos situados em um nível de linguagem tão elaborado como o poético, pensamos que essa imitação do verbete pode auxiliar muito em uma produção escrita em língua estrangeira, principalmente no que diz respeito a uma tentativa de diminuição da interferência da língua materna.

³⁰⁸ As cartas podem ser ampliadas caso a atividade seja utilizada em outros cursos, algo que torna bastante visual o desenvolvimento léxico por parte do próprio aluno.

³⁰⁹ O texto com as regras do jogo e que contém um desenho do tabuleiro pertencente ao jogo *perfil histórico*, que por ser uma adaptação do jogo *perfil da Grow*, pode perfeitamente ser utilizado para o nosso jogo *perfil lexicográfico*. Este se encontra em anexo.

Reflexão de aprendizagem	Sim	Não
1)Eu posso aprender muito com um jogo de mesa em português		
2)Uma mesma palavra pode ter um significado semelhante no espanhol e também um significado que eu preciso consultar o dicionário para verificar o sentido. Ex.: gato.		

Quadro 123: reflexão de aprendizagem do nível C1/C2. Fonte: produção da autora

4.3 Considerações do capítulo quatro

Neste capítulo, através do questionário sobre o uso dos dicionários, obtivemos como resultado o fato de 50% dos participantes terem utilizado o dicionário pela primeira vez na escola, uma porcentagem que consideramos baixa, uma vez que o ambiente escolar é o ideal para que os alunos aprendam a usar o dicionário em toda a sua potencialidade.

Igualmente, verificamos que alguns informantes já utilizam dicionários não-pedagógicos no seu processo de aprendizagem, um fato que representa certa polêmica no âmbito da Lexicografia Pedagógica e que, por outro lado, dialoga com a nossa proposta de modelo de ensino de PFE e o uso do dicionário no nível avançado.

Por último, acreditamos ter elaborado propostas didáticas que lidam com diferentes categorias de palavras em uma perspectiva contrastiva atreladas a um uso de distintos dicionários que objetivam promover a autonomia dos aprendizes com relação ao seu desenvolvimento léxico(-gramatical) e cultural por dois motivos.

Primeiramente, em um ambiente de ensino, o professor é incapaz de lidar com todos os interesses e particularidades de todos os alunos, algo que se reflete em um vocabulário mais desenvolvido em campos específicos (culinária, esportivo etc.). Ressaltamos que o componente linguístico também é um fator estritamente conectado com a nossa identidade e é por isso que um indivíduo escolhe utilizar certas palavras de um modo mais frequente do que outras. Portanto, o uso do dicionário também permite uma maior exposição ao léxico para que o aprendiz escolha as palavras que se adequem às suas preferências.

Em segundo lugar, a aprendizagem de vocabulário deve ocorrer durante toda a vida do indivíduo, uma vez que vimos que as mudanças no léxico acompanham as mudanças que ocorrem na nossa sociedade em um determinado período. Logo, como não estaremos a vida inteira em uma instituição de ensino, devemos aprender a usar o

dicionário de modo autônomo para sermos responsáveis pelo nosso próprio desenvolvimento.

Considerações finais

Falar um idioma não implica simplesmente o conhecimento de um sistema linguístico. Podemos ponderar que falar um idioma significa perceber o mundo e interpretá-lo de um modo peculiar através de palavras que não conseguem se desvincular do componente cultural que igualmente constitui o homem.

Do mesmo modo que cada cultura é única, a língua atrelada a uma determinada cultura também o é, e é por isso que cada item lexical de uma língua é singular, mesmo quando uma semelhança na forma escrita entre duas palavras de dois idiomas distintos em um contexto verbal similar pode nos dar a falsa impressão de um sentido que se corresponde na sua completude.

O caso anteriormente mencionado se refere à segunda categoria descrita no nosso primeiro capítulo, a categoria dos cognatos. Ao iniciarmos a nossa descrição semântica, expomos a problemática da caracterização de uma palavra cognata em uma perspectiva contrastiva. E isso ocorre porque, para além de uma semelhança no aspecto formal e semântico de duas palavras de dois idiomas distintos, há uma divergência teórica no que concerne à consideração ou não da mesma origem etimológica nas duas palavras.

Tal polémica na sua caracterização não deve ser considerada no âmbito do ensino de língua estrangeira, uma vez que, quando o foco é o de geralmente ensinar um idioma com vistas a uma interação social em situações reais e de uma possível integração social, a informação sobre a origem das palavras é prescindível. O que de fato nos parece preocupante é a desvalorização do ensino dos cognatos, principalmente ao sabermos que pesquisas em semântica linguística demonstram que a ativação de uma palavra se faz com a de outras que possuem uma semelhança na sua forma e significado³¹⁰. Isto é, o ensino desta categoria, juntamente com a de não-cognatos de um campo semântico similar³¹¹ é importante para o desenvolvimento lexical do aluno.

³¹⁰No entanto, quando Morante Vallejo (2005, p. 47) declara que pacientes com *discapacidad léxica* trocam *hoje* por *ontem*, ao vermos palavras de um mesmo campo semântico sem uma semelhança formal, além da autora mencionar que o léxico parece se organizar de um certo modo, sem explicitar qual, adicionamos a nossa hipótese de que a semelhança em tal organização pode ser qualquer, inclusive apenas formal (uma vez que já se saiba o seu significado, algo facilitado com o ensino dos cognatos parassinonímicos). Isso explicaria o porquê de o ensino de paradigmas verbais na conjugação em um conjunto de verbos ser tão produtivo.

³¹¹ Vale a pena ressaltar o fato de que, no ensino de línguas próximas, tal cenário pode se configurar na escolha de palavras que são cognatas parassinonímicas entre o português e o espanhol, portanto, desde um ponto de vista interlinguístico, e combiná-las em uma relação de não-cognatas com uma proximidade

Para tal, trouxemos os nossos exemplos de *leito* e *cama* no português do Brasil que podem ser ensinados em conjunto em uma relação de aproximação semântica intralinguística entre não-cognatos. Estas palavras são consideradas não-cognatas ao terem uma etimologia e escrita diversas em uma relação intralinguística no português brasileiro. Porém, ao compartilharem uma semelhança semântica no que diz respeito ao significado de “um local para descansar/dormir” e ao serem cognatas parassinonímicas com uma semelhança nas formas e nos significados de *cama* e *lecho* no espanhol, o ensino destas palavras beneficia a ampliação do repertório lexical do aluno, uma vez que armazenar um vocabulário cognato exige menos esforço. Além disso, o ensino de um conjunto de palavras com algum tipo de semelhança favorece a ativação de um item lexical em um momento de produção verbal.

Insistimos no termo “semelhante”, pois como iniciamos o nosso argumento destas considerações finais, cada língua, assim como cada cultura, dentro da sua máxima singularidade, não pode fornecer significados exatamente iguais em outra língua que está inerentemente atrelada a outra cultura. E é justamente por isso que, baseados na “Análise Contrastiva Funcional” de Chesterman (1998) em que o autor troca o termo “equivalência” por “semelhança relevante” e em Scheinowitz (1988) que propõe o termo “parassinonímia” ao trazer como resultado da sua análise contrastiva a inexistência de uma sinonímia absoluta interlinguística, propomos o uso do termo “cognato parassinonímico” e uma relação de “proximidade semântica interlinguística” em oposição à proposta do termo “cognato sinonímico” e uma relação de “sinonímia interlinguística” em Regueiro Rodríguez (2013).

Tal reflexão sobre a singularidade semântica da unidade lexical interlinguística dialoga com a problemática da equivalência nos dicionários bilíngues, que aparece no nosso terceiro capítulo, principalmente no caso de palavras que não possuem uma tradução, as quais são mais conectadas com questões culturais, como *feijoada*, por exemplo. Portanto, após a nossa descrição e análise de uma variedade de dicionários de língua portuguesa (bilíngues, monolíngues pedagógicos e não-pedagógicos, de falsos amigos e de fraseologia) no nosso terceiro capítulo e inspirados em Al-Kasimi (1977), propomos um modelo de ensino de PFE que supõe o uso de dicionários específicos nos diversos níveis, sendo que aconselhamos o uso mais expressivo dos dicionários bilíngues

semântica no português brasileiro (um modo intralinguístico). É esse movimento que exemplificamos a seguir.

apenas no nível básico e somente na direção espanhol-português, para que os alunos procurem a palavra que queiram expressar no idioma estrangeiro.

Isto é, o seu uso é aconselhável somente em um propósito de produção oral/escrita e isso se justifica uma vez que um dicionário monolíngue auxilia de fato na compreensão do significado de uma palavra através de definições lexicográficas em uma variedade de acepções, enquanto um bilíngue apresenta apenas equivalências. Logo, sugerimos igualmente um uso introdutório do dicionário monolíngue para estrangeiros no nível básico, como um procedimento bastante didático que prepara o aluno para um uso mais expressivo deste último no nível intermediário.

Conseqüentemente, no nosso quarto capítulo, elaboramos uma sequência didática do nível básico que, além de lidar com um material autêntico do gênero textual denominado tirinha, promove a reflexão sobre os paradigmas na ortografia através da consulta do dicionário bilíngue na direção espanhol-português de uma seleção de palavras cognatas idênticas e similares, segundo uma adaptação dos critérios de classificação de Echeverría (2017).

Desde o nosso primeiro capítulo, advogamos por um ensino de língua estrangeira que é feito de modo contextualizado, algo que se reflete nas nossas propostas didáticas e que é essencial para interpretar o sentido de um determinado item lexical que nos é desconhecido. Isso ocorre por conta da pluralidade de sentidos, isto é, pelo caráter polissêmico de todas as unidades lexicais de uma língua, algo que pode ser percebido visualmente por meio das distintas acepções de um dicionário (como exemplo, selecionamos a palavra *cama* em português que possui 13 acepções no Houaiss, 2009, CD-ROM). Portanto, o contexto verbal no qual uma palavra se insere é essencial para interpretarmos o seu sentido, que foi construído na interação entre todos os itens lexicais.

Logo, uma palavra que em um contexto apresenta uma semelhança semântica interlinguística, como *gato* na acepção de um animal (sendo um cognato parassinonímico), em outros contextos também pode apresentar um distanciamento semântico na acepção de “homem bonito” que existe somente no português brasileiro (sendo um heterossemântico parcial).

Conseqüentemente, mesmo que haja a existência de heterossemânticos totais – isto é, palavras que apresentam uma semelhança formal e somente significados distintos (ex.: *desgraçar* em português e *desgrasar* em espanhol) – e cognatos parassinonímicos totais (nosso exemplo: *lindo*), há uma quantidade muito maior de heterossemânticos parciais, que segundo Rebouças (2019) são de três tipos. A característica comum destes

três tipos é a presença de ao menos uma semelhança semântica interlinguística em meio de outras diferenças no sentido. Por isso, mencionamos a nossa hipótese de flutuação entre as categorias de cognatos parassinonímicos parciais em heterossemânticos parciais e vice-versa, a depender do contexto verbal em que um determinado item lexical está inserido.

Tal hipótese de flutuação entre categorias que supõe ora uma aproximação, ora um distanciamento semântico representa uma grande repercussão no modo como o léxico é ensinado. Por exemplo, para que uma palavra seja aprendida e memorizada, esta deve aparecer mais de uma vez em um processo de aprendizagem. Segundo a técnica de Carpay (1975) “4+1+1+1+”, um determinado item lexical deve aparecer quatro vezes na primeira aula e uma vez nas três aulas seguintes com a mesma acepção semântica em todas as vezes.

No entanto, ao sabermos que o armazenamento de uma palavra cognata parassinonímica não demanda um grande esforço do aprendiz (como visto na nossa seção 2.2), propomos uma adaptação da técnica de Carpay (1975) para a apresentação de distintas acepções de um mesmo item lexical em aulas seguidas, para que a consciência da polissemia da unidade lexical seja fomentada, sempre tomando como ponto de partida uma semelhança interlinguística no sentido. Além disso, defendemos que a adaptação desta técnica deva se fazer sempre que possível a modo de análise linguística com os alunos, pois tal procedimento estimula o processo de inferência do sentido de uma unidade lexical desconhecida, algo essencial que deve preceder a consulta ao dicionário.

Esse procedimento se justifica porque, como exposto na nossa sequência didática do nível B1/B2, o/a professor/a direcionou a interpretação do contexto verbal de um trecho da música “Chuva no mar” no qual a palavra desconhecida *sopro* se encontra inserida, pois somente após este tipo de análise o aluno poderá escolher a acepção adequada do dicionário dentre as seis opções. O tipo de dicionário consultado neste processo, segundo o nosso modelo, é o monolíngue de português para estrangeiros.

Concernente à questão do ensino do léxico e a memorização, sugerimos uma mudança curricular para um ensino híbrido. Por exemplo, as aulas presenciais de língua e cultura que ocorrem de terça e quinta (com duração de uma hora cada) dialogam com as lições na plataforma online de segunda, quarta e sexta (com dedicação de 1 hora ao dia) com exercícios que preparam os alunos para as aulas presenciais e que igualmente trabalham com a ampliação do sentido do léxico do programa de ensino.

Para lidar com a porcentagem de 80% de esquecimento de um conteúdo depois de mais ou menos 24 horas, o sistema de atividades online deve ser programado para ser bloqueado depois de uma hora e data específicas, evitando assim que os alunos acumulem conteúdo em um processo de procrastinação.

Outra ponderação no âmbito do ensino que expusemos no nosso segundo capítulo foi a importância dos estudos do campo da Disponibilidade Lexical para a seleção de palavras a serem ensinadas e que, no entanto, tal seleção não aparece explícita nos exames de proficiência do português, tal como ocorre no mandarim.

Voltando à questão da cognação e da heterossematicidade, tais fenômenos estão presentes em todos os subtítulos do nosso primeiro capítulo. Por exemplo, em 1.3 elaboramos um mini banco de dados linguísticos para verificar de modo preliminar a hipótese de que o vocabulário culto está mais relacionado à categoria dos cognatos, enquanto o vocabulário do cotidiano se vê mais atrelado aos não-cognatos (o que inclui os heterossemânticos de um ponto de vista bilateral, ora por um hispanofalante, ora por um lusófono).

Em 1.4. expomos um estudo de Oliveira da Silva (2013) no qual, após mencionar a problemática da palavra “equivalência”, dada a singularidade de cada língua e cultura, a autora gradativamente demonstra como as unidades fraseológicas explicitam o componente cultural do português brasileiro, ao mesmo tempo em que fornece unidades fraseológicas no espanhol peninsular que compartilham uma proximidade semântica. Com relação à heterossematicidade, apresentamos um estudo de García Benito (2002) sobre as unidades fraseológicas consideradas falsos amigos em diversos aspectos e, seguindo o recorte da nossa pesquisa, nos centramos nas unidades do campo semântico no eixo português europeu- espanhol peninsular.

No último subtítulo do primeiro capítulo nos focamos na questão da variedade diatópica do português, que é a língua oficial de 9 países, algo que se reflete na sua variedade lexical intercontinental. Por sua vez, este cenário se faz ainda mais complexo em um ensino específico para hispanofalantes, pois o espanhol é o idioma oficial de 21 países. Conseqüentemente, constatamos que os fenômenos da heterossematicidade e da cognação, além da dependência de um contexto verbal, só podem ser observados quando as variedades dos dois idiomas em uma perspectiva contrastiva forem explicitadas.

Além disso, através do estudo de Djajarahardja (2020), percebemos que o fenômeno da heterossematicidade está presente até mesmo em duas variedades do português (no brasileiro e no europeu). Por isso, fomos instigados a verificar esta questão

entre o português do Brasil em uma perspectiva contrastiva com as seguintes variedades: de Angola, de Moçambique e de Macau. Vale a pena salientar o fato de que as questões que aparecem nos subtítulos 1.3, 1.4 e 1.5 – a saber: o registro da palavra, unidades fraseológicas e a variedade diatópica – são informações que podem ser encontradas nas melhores obras lexicográficas.

Concernente ao objetivo deste trabalho que foi o de verificar a presença do dicionário no ensino de línguas estrangeiras e os seus modos de uso, no nosso último capítulo apresentamos propostas didáticas que lidam com as categorias que aparecem nos capítulos precedentes e o uso do dicionário, além da aplicação de um questionário do *Google forms* sobre o uso desta ferramenta. Os resultados apontam para a presença do dicionário no processo de aprendizagem dessa amostra que contou com a participação de 30 informantes. Algo que nos chamou a atenção no questionário foi a menção do uso de dicionários não-pedagógicos pelos participantes, um tema polêmico no campo da Lexicografia Pedagógica e que dialoga com o nosso modelo de ensino de PFE em conjunto com os dicionários.

O dicionário monolíngue não-pedagógico aparece no nível avançado³¹² do nosso modelo, primeiramente pela existência de teóricos do campo lexicográfico que são a favor do seu uso. Em segundo lugar, do mesmo modo que o uso de textos autênticos favorece muito mais a aprendizagem, o dicionário monolíngue não-pedagógico pode ser considerado um texto autêntico ao ser feito por e para nativos. Consequentemente, este tipo de dicionário é muito mais benéfico ao ensino para estrangeiros no nível avançado, pois ao invés de apresentar um conteúdo mais reduzido, os exemplos de um monolíngue não-pedagógico podem provir de um corpus linguístico, como é o caso do DUP (2002).

Em terceiro lugar, a nossa mostra de análises aponta que os dicionários monolíngues não-pedagógicos apresentam mais acepções, mais exemplos e mais conteúdo cultural. Em resumo, em um trabalho que do início ao fim foi exposta a importância do contexto verbal para a compreensão semântica de uma unidade lexical desconhecida – algo que se reflete igualmente no nosso segundo capítulo com a nossa proposta do termo “competência léxico-gramatical” ao invés de “competência lexical”, uma vez que devemos ensinar as palavras que não são utilizadas isoladamente – a nossa

³¹² A nossa proposta didática do nível avançado envolve o uso do dicionário monolíngue não-pedagógico para a feitura de cartas de um jogo de adivinhação da palavra por meio das definições dos alunos que se baseiam em definições lexicográficas.

proposta de modelo de ensino de PFE com o uso de dicionários que gradativamente chega ao monolíngue não-pedagógico nos parece bastante pertinente por três motivos:

1) Porque os dicionários monolíngues não-pedagógicos, ao conterem mais exemplos, trazem a contextualização verbal da palavra de que se quer compreender o sentido.

2) Porque as definições lexicográficas mais elaboradas dos monolíngues não-pedagógicos auxiliam muito mais no desenvolvimento da competência léxico-gramatical do aprendiz devido a uma maior exposição à língua de aprendizagem.

3) Porque, segundo Baxter (1980), os alunos devem desenvolver a sua capacidade de “definir” em uma habilidade que o autor denomina “definição conversacional”. De acordo com este autor, somente os dicionários monolíngues desenvolvem a definição conversacional por meio das suas definições lexicográficas. No nosso ponto de vista, o dicionário monolíngue não-pedagógico é essencial para a formação de um cidadão intercultural e isso porque, se o aluno só utilizar dicionários bilíngues com as suas equivalências, não poderá lidar com a elaboração de definições, nem poderá desenvolver a sua compreensão de itens lexicais em uma situação de intercâmbio cultural, ao estar acostumado a ter sempre uma palavra exata de equivalência.

Isto é, ao estar em uma situação de compartilhamento de cultura gastronômica, por exemplo, dada a inexistência de equivalentes para a *feijoada* e para a *paella*, somente um dicionário monolíngue (não-pedagógico, pela sua maior elaboração) pode desenvolver tal competência.

Para concluir, esperamos ter demonstrado neste percurso como os quatro capítulos do nosso trabalho que correspondem a âmbitos específicos se entrelaçaram para que pudéssemos trazer propostas sobre “o uso do dicionário para o desenvolvimento da competência lexical no ensino de português para hispanofalantes”.

Referências bibliográficas

ADAIR-HAUCK, Bonnie; DONATO, Richard. The PACE Model: A Story-Based Approach to Meaning and Form for Standards-Based Language Learning. **The French Review**, vol. 76, No. 2, p. 265-276, Dec. 2002.

ÁGUILA ESCOBAR, Gonzalo. **Los diccionarios electrónicos del español**. Madrid: Arco-Libros – La muralla S.L., 2009.

_____. Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos. In: VILLAYANDRE LLAMAZARES, Milka (ed.). **Actas del XXXV Simposio Internacional de la sociedad española de lingüística**. León: Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica, 2006, p. 1-23.

AINCIBURU, María Cecilia.; REGUEIRO RODRÍGUEZ, María Luisa. Sinonimia y carga de procesamiento: Una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos de lenguas afines. **Calidoscópico**, v. 12, n. 3, p. 356-366, set/diez 2014.

AITCHISON, Jean. **Words in the mind: an introduction to the mental lexicon**. 3.ed. Oxford: Blackwell, 2003.

ALEXANDRE, Nélia. A certificação de português língua estrangeira em Portugal: o CAPLEU Lisboa. In: MARQUES, Francisco Cláudio Alves; JIMÉNEZ, María Colom.; DUARTE, Osvaldo Copertino.; FARIA, Sandra Teixeira. (coord.) **500 anos da circunavegação do mundo: Pesquisas em Linguística, Literatura e Cultura dos Países de Língua Portuguesa**. Madrid: APLEPES Ediciones, 2021, p. 245-258.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.

ALMEIDA, Bárbara Sofia Prata Domingos de. Amigos, amigos, significados à parte! Ensino dos falsos amigos entre o português e o espanhol: propostas de atividades. 102 fls. **Dissertação/relatório/Projeto/IPP**. Universidade do Porto, Porto, 2013.

ALONSO, Encina; CASTRILLEJO, Victoria Ángeles; ORTA, Antonio. **Soy profesor/a: aprender a enseñar**. Madrid: Edelsa, 2012.

ALONSO REY, María Rocío. **La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012.

_____. Português para hispanohablantes: Aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación. **Estudios portugueses y brasileños**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, p. 9-26, 2014.

ALTUN, Mustafa. The Fifth Skill in Language Learning: Culture. **International Journal of Social Sciences & Educational Studies**, vol.5, no. 4, p. 162-167, jun. 2019.

ALVAR EZQUERRA, Manuel. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco-Libros, 2003.

ALVARENGA, Camili Daiani Maranhão. Léxico e enunciação: variações de sentido em contexto. Guarulhos, SP. **Relatório científico final FAPESP**, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 31fls., 2015.

_____. Reflexões sobre a inacusatividade sob a ótica da Teoria das Operações Enunciativas. 112 fls. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

ÁLVAREZ LUGRÍS, Alberto. **Os falsos amigos da traducción: criterios de estudio e clasificación**. Vigo: Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións, 1997.

ALVES, Janaína Soares. Cuestiones de lectura e interpretación en textos en portugués a hispanohablantes y en español a lusófonos: el caso de los heterosemánticos. 344 fls. **Tese de Doutorado**, Universidade de Salamanca, Salamanca, 2005.

_____. Los heterosemánticos entre el portugués y el español... ¿una cuestión de contexto!? *In*: IV JORNADAS y III CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 2013. Rosario, Argentina. **Anais...** Rosario: Laborde Libros Editor, 2013, p. 33-40.

ALZUGARAY, Pilar.; BARTOLOMÉ, Paz. **Preparación al diploma de español nivel C2**. Madrid: Edelsa, 2019.

ANDIÓN, María Antonieta. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *In*: SANDOVAL, Antonio Moreno (coord.). **El valor de la diversidad (meta)lingüística**. Actas del VIII congreso de Lingüística General, 2008, p. 294-307.

ANDRADE, Thaís, Oliveira. A importância do ensino com gêneros textuais como meio de aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia**, vol. 16, no. 35, p. 163-174, maio-agosto/2022.

ANTHONY, Edward. The teaching of cognates. **Language learning**, vol. 4, no. 3-4, p. 79-82, dez. 1952.

APARICIO VIÑAMBRES, María; GARCÍA MARTÍN, Ana María. El enfoque contrastivo en los métodos de portugués como lengua extranjera específicos para hispanohablantes. **LINGVARVM ARENA** – vol. 9, p. 11-31, 2018.

ARAYA SEGUEL, Claudio. La colusión del papel higiénico: campos léxicos en los comentarios de un diario chileno. **Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura** vol. 26, no.2, p.137-147, 2016.

ARTIGAS GUILLAMÓN, María del Carmen. Propuestas metodológicas para el estudio del léxico. **Estudios Románicos**, vol. 10, p. 9-32, 1998.

ASSIS, Machado de. A causa secreta. *In*: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**, vol. 2, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Texto proveniente de <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 02/07/2020.

_____. A Desejada das Gentes. *In*: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**, vol. 2, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Texto proveniente de <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 02/07/2020.

_____. A herança. Publicado originalmente em **Jornal das Famílias**, 1878. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: 02/07/2020.

_____. A igreja do diabo. Fonte: NEAD – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA da universidade da Amazônia. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: 02/07/2020.

_____. A chinela turca. In: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**, vol. 2, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Texto proveniente de <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: 02/07/2020.

AULETE digital. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. **E.L.U.A.** vol. 14, P. 19-44, 2000.

BARALO, Marta. La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia. **Carabela**, vol.58, p. 27-48, 2005.

BARNES-KAROL, Gwendolyn.; BRONER, Maggie. Using Images as Springboards to Teach Cultural Perspectives in Light of the Ideals of the MLA Report. **Foreign Language Annals**, vol. 43, no. 3, p. 422- 445, ago. 2010.

BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio. Disponibilidad léxica y selección del vocabulário. In: CASTAÑER MARTÍN, Rosa María; LAGÜÉNS GRACIA, Vicente (coord.). **De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla**, 2010, p. 85-107.

BAXTER, James. The Dictionary and Vocabulary Behavior: A Single Word or a Handful? **TESOL Quarterly**, vol. 14, no. 3, p. 325-336, set. 1980.

BEAVEN, Tita.; GARRIDO, Cecilia. El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? **Actas del XI Congreso nacional ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros**. Zaragoza, set. 2000, p.181-190.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. atual. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, vol. 40, p. 27-46, 1996.

_____. A ciência da Lexicografia. **Alfa**, vol. 28 (supl.) p. 1-26, 1984.

_____. O dicionário padrão da língua. **Alfa**, vol. 28 (supl.) p. 27-43, 1984.

_____. O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e contrastes. **Revue belge de philologie et d'histoire**, tome 79, fasc. 3, p. 963-975, 2001.

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário de usos do português do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BORBA, Laura Campos de; BUGUEÑO MIRANDA, Félix Valentín. Lexicografia pedagógica: existe? In: BUGUEÑO MIRANDA, Félix Valentín; BORBA, Laura Campos de (org.). **Manual de (meta)lexicografia**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019, p. 140-144.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento-base do exame Celpe-Bras**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRAVO GARCÍA, Eva. La variedad americana en la enseñanza del español como L2. *In*: CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora; MOYA, Olga Cruz; GARCÍA PLATERO, Juan Manuel; MORA GUTIÉRREZ, Juan Pablo; CORDERO RAFFO, María Regla (coord.) Actas del XV Congreso internacional de ASELE. **Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad**. Sevilla, set. 2004, p. 193-198.

BRÉAL, Michel. **Essai de sémantique: science des significations** ([Reprod.]). Paris: Librairie Hachette et Cie, 1897. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/537752252/Essai-de-Semantique-Science-Breal-Michel-Bpt6k50474n#>. Acesso em: 02/02/2020.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix Valentín. Falsos amigos, falsos cognatos, heterossemânticos: uma simples escolha de designações? **Organon**, vol. 32-33, 2002, p.183-192.

CARLUCCI, Laura.; DÍAZ FERRERO, Ana María. Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica. **Sendebarr**, vol. 18, p. 159-190, dez. 2007.

CARRILHO, Ana Rita. Promoção de estratégias de aprendizagem de vocabulário: uma proposta para a sala de aula de cursos intensivos de PLE. *In*: CARRILHO, Ana Rita; FIDALGO ENRÍQUEZ, Francisco; VÁZQUEZ DIÉGUEZ, Ignacio; OSÓRIO, Paulo; FLORES PÉREZ, Tamara. **Ao encontro das línguas ibéricas**. Covilhã, Portugal: LuSofia, 2018, p. 81-90.

_____. Ensino de estratégias de aprendizagem de vocabulário em PLE. *In*: FERREIRA, António Manuel.; MORAIS, Carlos; BRASETE, Maria Fernanda; COIMBRA, Rosa Lúcia. **Pelos mares da língua portuguesa 3**. Universidade de Aveiro, 2017, p. 1093-1104.

CARVALHO, Ana Maria.. Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa. **Hispania**, vol. 85, no. 3, p. 597-608, set. 2002.

CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora; GARCÍA PLATERO, Juan Manuel. La enseñanza de la variación léxica a través de corpus orales. *In*: MARTÍNEZ-LÓPEZ, Maribel; GARCÍA ANDREVA, Fernando; MAESTU, Enrique Balmaseda. (ed.) **Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE**, 2017, p. 183-191.

_____. La lexicografía didáctica. *In*: MEDINA GUERRA, Antonia María (coord.). **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003, p. 334 – 351.

CHEN, Robert Shanmu.; ZHINING, Zheng.; WU, Helen.; RENZHONG, Wang. **El nuevo libro de chino práctico 1 – libro de texto**. Beijing language and culture University press, 2013.

CLIMENT DE BENITO, Jaume. Los diccionarios semibilingües: principios y clasificación desde un punto de vista didáctico. *In*: AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores; ALVARADO ORTEGA, Belén; CLIMENT DE BENITO, Jaume; GUARDIOLA I SAVALL, María Isabel; LAVALLE ORTIZ, Ruth María, MARIMÓN LLORCA, Carmen, MARTÍNEZ EGIDO, José Joaquín; PADILLA GARCÍA, Xose; PROVENCIO GARRIGÓS, Herminia; SANTAMARÍA-PÉREZ, Isabel; TIMOFEEV, Larissa Timofeeva, TORO LILLO, Elena (coord.) **El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: actas del II Congreso Internacional de Lexicografía**, p. 417-427, 2008.

COMAS, Daniel Cassany; SANJUAN, Marta Luna; PINYOL, Glòria Sanz. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação**. Lisboa: Edições ASA, 2001.

CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso Miguel. Variación lingüística y ELE. El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza del español coloquial. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, no. 23, p. 249- 265, 2013.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de Fraseología Española**. Madrid: Gredos, 1996.

_____. **Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos**. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2003.

CORRALES ZUMBADO, Cristóbal. Sinonimia y diccionario. **Revista de Filología Románica**, vol. 1, no. 14, p. 163-172, 1997.

COUDRY, Pierre; FONTÃO, Elizabeth. **Fala Brasil: português para estrangeiros**. 10 ed. Campinas: Pontes, 1997.

COUTO, Mia. O rio das quatro luzes. In: COUTO, Mia. **O fio das missangas: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 54-55. Disponibilizado gratuitamente pela equipe Le livros.

CUEVA SÁNCHEZ, Óscar Esaul. Análisis fonético-fonológico de los procesos que afectan a los segmentos oclusivos en posición de coda en el castellano limeño. **Boletín de la Academia Peruana de la Lengua.**, no. 63, p. 155-183, 2018.

CUNNINGHAM, Thomas; GRAHAM, Ray. Increasing Native English Vocabulary Recognition Through Spanish Immersion: Cognate transfer from Foreign to First Language. **Journal of Educational Psychology**, vol. 92, no. 1, p. 37-49, 2000.

DE BOT, Kees. The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control. **THE INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTILINGUALISM**, vol. 1, no. 1, p. 17-32, 2004.

DE BOT, Kees; PARIBAKHT, Sima; WESCHE, Marjorie Bingham. Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 19, no. 3, p. 309-329, 1997.

DERRADJI, Arezki. Forme schématique et polysémie. **Études Romanes de BRNO**, vol. 35, no. 1, p.59-73, 2014.

DÍAZ FERRERO, Ana. **FALSOS AMIGOS: português-espanhol/español-português**. 2. ed. Lisboa: Lidel, 2013.

Dicionário de português da Farlex, 2016 (aplicativo). Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.farlex.dicionario.portugues&hl=pt>, acesso em 02/07/2022.

Dicionário didático. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2009.

Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios>, acesso em 02/07/2022.

Dicionário Infopédia de Português - Espanhol [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-espanhol>, acesso em 02/07/2022.

Dicionário português: Ensino português no estrangeiro. Porto: Porto Editora, 2014.

DE GRANDI, Lígia.; NADIN, Odair Luiz. O dicionário em sala de aula: orientações para a formação lexicográfica de professores de línguas à luz da lexicografia pedagógica. **Fórum Linguístico**, vol. 17, no.3, p. 5054-5072, jul./set. 2020.

DJAJARAHARDJA, Natalia. Aspectos da variação entre o PE e o PB: guia para a adaptação linguística entre as duas variedades. 135 fls. **Dissertação de mestrado**. Universidade do Porto, Porto, 2020.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2 ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

ECHEVERRÍA, Silvia Aguinaga. All cognates are not created equal: variation in cognate recognition and applications for second language acquisition. **RAEL**, vol. 16, no.1, p. 23-42, 2017.

ECO, Umberto. **Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura**. Versión castellana de Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Barcelona: Gedisa, 1993.

ELUERD, Roland. **La Lexicologie**. Paris: PUF, 2000.

ESPADINHA, Maria Antónia; SILVA, Roberval. **O Português de Macau**. II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – A Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, Évora, 13 p., 2009.

ETTINGER, Stefan. Alcances e limites da fraseodidáctica. Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, no. 10, p. 95-127, 2008.

FEIJÓO HOYOS, Balbina Lorenzo; HOYOS ANDRADE, Rafael Eugenio. **Diccionario de falsos amigos: español-portugués/português-espanhol**. São Paulo: enterprise idiomas, 1998.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús. **El análisis contrastivo: historia y crítica**. Valencia: Universitat de València, Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural, 1995.

FERREIRA, Itacira. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros: Interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001, p. 39-48.

FERREIRA, Raphael Bessa. Léxico amazônida e poética amazônica em Altar em chamas, de Paes Loureiro. *In*: FARGETTI, Cristina Martins.; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz (org.). **Léxico e cultura**. Araraquara: Letraria, 2015, p. 33-38.

FIGUEIREDO, Cândido. **Novo dicionário da língua portuguesa**, 1913 (2010 [EBook #31552]).

FRANCIS, Mariana; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Uma reflexão sobre o tratamento dado a falsos amigos do par de línguas português-espanhol em dicionários bilíngues gerais e em dicionários de falsos amigos. *In*: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). **Por uma lexicografia bilíngue contrastiva**. Londrina: UEL, 2009, p. 79 – 89.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUERTES-OLIVERA, Pedro; BERGENHOLTZ, Henning (ed.). **E-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography**. London/ New York: Continuum, 2011.

FURTADO, Maria Manuela Saraiva. A afinidade das línguas portuguesa e espanhola: estratégias de ensino/aprendizagem dos falsos cognatos. 81 fls. **Relatório de estágio de mestrado**. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.

GARCÍA BENITO, Ana Belén. Expresiones idiomáticas verbales del español y sus equivalentes semánticos en portugués. 800 fls. **Tese de doutorado**. Universidade de Salamanca, Salamanca, 2002.

_____. O Anibaleitor, de Rui Zink: proposta didáctica para trabalhar com textos literários em la clase de PLE (nivel C1) con hispanohablantes. **Estudios portugueses y brasileños**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, p. 201-234, 2014.

_____. **Diccionario de expresiones idiomáticas (español-portugués): (Expresiones idiomáticas verbales del español y sus equivalencias en portugués)**. 2. ed. aum. Mérida: Junta de Extremadura, 2006.

GARCÍA HOZ, Víctor. **Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental: determinación y análisis de sus factores**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas: Instituto San José de Calasanz, 1953.

GARCÍA MARTÍN, Ana María. Análisis contrastivo de lenguas próximas: Buscando diferencias más allá de las semejanzas. *In*: MARCOS DE DIOS, Ángel (ed.). **La lengua portuguesa**, vol. 2 – Estudios Lingüísticos. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L., 2014, p. 399-406.

_____. El bilingüismo luso-castellano en Portugal: estado de la cuestión. *In*: MARCOS DE DIOS, Ángel (ed.) **Aula bilingüe** - Investigación y archivo del castellano como lengua literaria en Portugal. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L., 2008, p. 15-44.

GARCÍA MOREJÓN, Julio. Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Suplemento El hispanismo en Brasil, 2000. p. 17-31.

GARCÍA-PAGE, Mario Sánchez. **Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones**. Barcelona: Antrophos, 2008.

GELPÍ ARROYO, Cristina. El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. *In*: MEDINA GUERRA, Antonia María (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel, 2003, p. 307-332.

GONÇALVES, Rita; HAGEMEIJER, Tjerk. O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane**. vol.1, no.1, p. 84-103, 2015.

GRANGER, Sylviane; PAQUOT, Magali. (dir.). **Electronic Lexicography**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

GROSSO, Maria José; SOARES, António; SOUSA, Fernanda de; PASCOAL, José (coord.). **QuAREPE: Quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro – Documento orientador**, 2011.

GUEDES, Mónica Filipa Martins. Ensino/ Aprendizagem de Falsos Amigos em Línguas com a mesma origem: Português e Espanhol. 105 fls. **Relatório de mestrado**. Universidade do Porto, Porto, 2017.

HAENSCH, Günther; WOLF, Lothar; ETTINGER, Stefan; WERNER, Reinhold. **La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982

HALLIDAY, Michael. Lexicology. *In*: HALLIDAY, Michael; TEUBERT, Wolfgang; YALLOP, Colin.; CERMÁKOVÁ, Anna. **Lexicology and Corpus Linguistics – An introduction**. London: Continuum, 2004, p. 1-22.

HARTMANN, Reinhard. On theory and practice: theory and practice in dictionary-making. *In*: HARTMANN, Reinhard (ed.) **Lexicography: principles and Practice**. London: Academic Press, 1983, p. 3-10.

HENRIQUES, Eunice. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. **D.E.L.T.A.**, vol. 16, no. 2, pp. 263-295, 2000.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad.; TOMÉ CORNEJO, Carmela. Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. *In*: ROSA, Florencio del Barrio de la (coord.). **Palabras vocabulario léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía**, 2017, p. 99-122.

HERNÁNDEZ, Humberto Hernández. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. *In*: FUENTES MORÁN, María Teresa; WERNER, Reinhold (ed.), **Lexicografías iberorrománicas: Problemas, propuestas y proyectos**. Madrid: iberoamericana Vervuert, 1998, 49-79.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009 (CD-ROM).

HWANG, Álvaro David. Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia. *In*. HWANG, Álvaro David; NADIN, Odair Luiz (Orgs). **Linguagens em Interação III: estudos do léxico**. Maringá: Clichetec, 2010, p. 33-45.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.

JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María. El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. **Atlantis**, vol. 24 no.1, p. 149-162, 2002.

KAMALI, Amirsaleh. The effect of teaching standard Persian-English cognate words on increasing lexical knowledge in Iranian EFL learners. **Modern Journal of Language Teaching Methods**, vol. 5, no. 1, p. 170 – 178, mar. 2015.

- LANDAU, Sidney. **Dictionaries: the art and craft of lexicography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- LARA, Luis Fernando. **Teoría del diccionario monolingüe**. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1997.
- LEFFA, Vilson. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, Vilson (Org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000, p. 15-44.
- LEONEL MELO, Rosa. **Vamos lá continuar! Explicações e exercícios de gramática e vocabulário**. 3 ed. Lisboa: Lidel, 2020.
- LEVISKI, Charlott Eloize. A política da língua portuguesa em Guiné Equatorial. **Work. Pap. Linguíst.**, vol. 16, no.2, p. 62-81, ago/dez, 2015.
- LEWIS, Michael. **Teaching collocation: Further developments in the lexical approach**. Boston: Thomson Heinle, 2000.
- LOPES, Amália Maria Vera-Cruz de Melo. As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística. 586 fls. **Tese de Doutorado**. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- LOPES, Jorge Domingues; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara. Dicionários para línguas indígenas no Brasil. *In*: FARGETTI, Cristina Martins; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz (Org.). **Léxico em foco: dicionários com que sonhamos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 101-114.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, Pilar. Las variantes léxicas hispanoamericanas en el aula de E/LE. 69 fls. **TFM**, Universidad de Oviedo, Oviedo: 2014-2015.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. **Boletín de Filología**, vol.35, no. 1, p. 245-259, 1995.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. **Léxico disponible de Puerto Rico**. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- MARTÍN GARCÍA, Josefa. **El diccionario en la enseñanza del español**. Madrid: Arco libros, 1999.
- MARTÍNEZ MARÍN, Juan. **Estudios de fraseología española**. Málaga: Librería Ágora, 1996.
- MARTINS, José de Souza. A imigração espanhola para o Brasil e a formação da força-de-trabalho na economia cafeeira: 1880-1930. **Revista de História**, no. 121, p. 5-26, ago/dez. 1989.
- MENDES SILVA, Manuel Luis. **Português Contemporâneo: Antologia e Compêndio Didático**. Alfrige: Dom Quixote, 2000.
- MOLINA GARCÍA, Daniel. **Fraseologia bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico**. Granada: Comares, 2006.
- MOLINER, María. **Diccionario de uso del español**, reimp. Madrid: Gredos, 1991.
- MORANTE VALLEJO, Roser. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco Libros, 2005.

MORENO BANDERA, Paloma. Los cognados en inglés y español como recurso en el aula de ELE. 77 fls. **Memoria de Máster**. Universidad de Málaga, Málaga, 2013.

MORENO, Francisco; GONZÁLEZ, Neide Maia. **Diccionario Esencial: español-portugués/português-espanhol**. Madrid: Arco Libros, 2006.

MORGANTI, Bianca Fanelli. Petrarca e a imitação de Cícero. **Limiar**, vol. 2, no.3, p. 66–84, 2º semestre 2014.

MOURA, Heronides; ROSA, Ana Luiza Bazzo. Quando dizemos a mesma coisa de formas diferentes: sinonímia e alternâncias. **Calidoscópico**, vol. 8, no. 3, p. 226-233, set/dez 2010.

MOUTINHO, Ricardo.; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Aprender PLE na universidade. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011, p. 65-79.

_____. The role of language teachers as cultural diplomats. **Multicultural Education Review**, vol. 7, no.1-2, p. 85-98, 2015.

MUÑOZ-BASOLS, Javier. Enseñanza del lenguaje idiomático. *In*: GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (ed.) **Enciclopedia de lingüística hispánica**, vol. 1. London/ New York: Routledge, 2016, p. 442-453.

NASCENTES, Antenor. **Tesouro da fraseologia brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1966.

NAVARRO, Eduardo. **Os órfãos de Portugal - Entrevistas com habitantes das ex-colônias portuguesas na Índia**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2013.

NEGGERS, Gladys. **Como aumentar su vocabulario. 2, Vocabulario culto**. 8 ed. Madrid: Playor, 1982.

NIKOLOVA, Ofelia. Effects of students' participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary. **Language Learning & Technology**, vol. 6, no.1, p. 100-122, jan. 2002.

OKOUDOWA, Bruno. O português, sua variação e seu ensino na África: exemplos de Angola, Caboverde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. **Letras & Letras**, vol. 31, no. 3, p. 10–27, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA DA SILVA, Lina Lúcia. El abrazo de las palabras. Estudio contrastivo entre las expresiones fijas de la lengua portuguesa de Brasil y sus equivalencias en la lengua española de España. 506 fls. **Tese de doutorado**, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2013.

OLIVEIRA DIAS, Sofia ¿Cómo aprendemos el vocabulario en una lengua extranjera? *In*: ESTEBAN, Carmen López (ed.) **Innovar en las aulas. Modelos y experiencias de innovación educativa en el máster de profesorado de educación secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idioma**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, p. 79- 91.

_____. CONTACTO ENTRE O PORTUGUÊS E O ESPANHOL: os falsos amigos nos manuais didáticos. **Matraga**, vol.25, no.44, p. 318-347, mai./ago. 2018a.

_____. Aprendizagem de léxico: estratégias usadas pelos alunos de PLE-FE. *In: ALONSO REY, Rocío. (coord.) Estudios Portugueses y Brasileños* n°12, Salamanca: Luso-Española de Ediciones, p. 139-160, 2014.

_____. Falsos Amigos Português-Espanhol: qual a classificação idónea para a aula de PLE? *Estudios Portugueses y Brasileños*, vol.14, p.129-157, 2016.

_____. Aprender léxico através das TIC: Aplicações informáticas para PLE. *H2D|Revista de Humanidades Digitais*, vol. 2, no. 1, 2020.

_____. Ensino de vocabulário na aula de Português Língua Estrangeira. *In: SAMARTIM, Roberto; BELLO VÁZQUEZ, Raquel; TORRES FEIJÓ, Elias; BRITO-SEMEDO, Manuel (eds.). Estudos da AIL em Ciências da Linguagem: Língua, Linguística, Didática*, Santiago de Compostela-Coimbra: AIL Editora, 2015, p. 199-208.

OSÓRIO, Paulo; GARCÍA MARTÍN, Ana María. Proximidad lingüística del español y del portugués. *In: ANTERO RETO, Luís; GUTIÉRREZ RIVILLA, Rebeca (org.). A projeção internacional do espanhol e do português: o potencial da proximidade linguística. La proyección internacional del español y del portugués: el potencial de la proximidad lingüística*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa de Moeda/Instituto Camões, Instituto Cervantes, 2020, p. 55-79.

OTWINOWSKA, Agnieszka. **Cognate vocabulary in language acquisition and use: attitudes, awareness, activation**. Bristol: Multilingual matters, 2016.

OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY [online]. Disponível em <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>. Acesso em: 02/09/2021.

PEETERS, David; DIJKSTRA, Ton; GRAINGER, Jonathan. The representation and processing of identical cognates by late bilinguals: RT and ERP effects. *Journal of Memory and Language*, vol. 68, p. 315-332, 2013.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. **La enseñanza de las unidades fraseológicas**. Madrid: Arco Libros, 1999.

PINTO, Lina Paula. **Português Lúdico**. Lisboa: Lidel, 2002.

PEREIRA, Renato Rodrigues; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos; NADIN, Odair Luiz. Léxico, ensino e suas interfaces. *Revista GTLex*, vol. 5, no. 1, p. 6–22, jul./dez. 2019.

_____. Lexicografia pedagógica em perspectivas. *In* (no prelo).

Portugués-Español: diccionario Dragoma, 2017. Aplicativo. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dragoma.ptes&gl=ES>, acesso em 02/07/2023.

RAE.ES: site do dicionário de língua espanhola da *Real Academia Española*.

RAMÓN, Micaela. O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas. *Diacrítica*, vol. 36, no. 2, p. 267–276, 2022.

_____. O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *In: GONÇALVES, Luis (org.). Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt, New Jersey: Boavista Press, 2016, p. 23-32.

- RAMOS, André Gonçalves. Língua Portuguesa em Timor-Leste: Percurso Histórico e Políticas Atuais Para a Manutenção da Língua. **Línguas & Letras**, vol. 20, no. 46, p. 187-206, 2019.
- RAMOS, Paulo. Raio-X das Tiras no Brasil. **9ª Arte**, vol. 4, no. 1, p. 49-58, 1º semestre/2015.
- RASTIER, François. La polysémie existe-t-elle? Quelques doutes constructifs. **Études Romanes de BRNO**, vol. 35, no. 1, p. 23-39, 2014.
- REBOUÇAS, Eduardo Melo. Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos parciais na interface espanhol-português. 112 fls. **Dissertação de mestrado**. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, María Luisa. La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 23 p. não numeradas, 2013.
- RENTE, Sofia. **Expressões idiomáticas ilustradas**. Lisboa: Lidel, 2013.
- RIBEIRO, Gisele Aparecida. O vocabulário rural da Serra da Canastra/MG: Um estudo linguístico na nascente do Rio São Francisco. *In*: FARGETTI, Cristina Martins; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz (Org.). **Léxico em foco: dicionários com que sonhamos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 167-181.
- RIBEIRO, Cacildo Galdino; PAULA, Maria Helena de. O uso do dicionário na escola. *In*: SIMÕES, Darcilia; OSÓRIO, Paulo (org.). **Léxico: investigação e ensino**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 33-44.
- ROCHA, Camila Maria Corrêa; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. O lugar das locuções em dicionários bilíngues gerais do par de línguas português-espanhol. *In*: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). **Por uma lexicografia bilíngue contrastiva**. Londrina: UEL, 2009, p. 101 – 123.
- ROCHA, Elizabeth Gonçalves Lima; VILELA, Thatiana Ribeiro. O estudo das preposições no PB: uma abordagem culioliana. **Traços de Linguagem**, vol. 5, no. 2, p. 59-69, 2021.
- ROCHA, Nildicéia Aparecida; GALELLI, Cinthia Yuri ; ZANCHETTA, Heloísa Bacchi. O léxico e a Abordagem Intercultural no ensino de Português Língua Estrangeira. *In*: NADIN, Odair Luiz; FERREIRA, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange; FARGETTI, Cristina Martins (Org.). **Léxico e suas interfaces: descrição, reflexão e ensino**. Série trilhas linguísticas no. 29. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016, p. 97-112.
- RODRÍGUEZ BARCIA, Susana. **Introducción a la Lexicografía**. Madrid: Síntesis, 2016.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, Francisco José; MUÑOZ HERNÁNDEZ, Isabel Ofelia. De la disponibilidad a la didáctica léxica. **Tejuelo**, no.4 p. 8-18, 2009.
- ROMERO, Márcia; VILELA, Thatiana Ribeiro. Aspectos do papel enunciativo da preposição COM: objeto direto preposicionado e transitividade verbal. **ReVEL**, vol. 18, no. 34, p. 152-183, 2020.

ROMERO, Márcia. Um possível diálogo entre a Teoria das Operações Enunciativas e a Aquisição: identidade semântica e produtividade discursiva. **Alfa**, vol. 54, no. 2, p. 475-503, 2010.

_____. Cenas enunciativas ou usos idiomáticos? Identidade e variação semânticas dos verbos comer e quebrar em PB. **Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, p. 3233-3254, 2017.

ROMERO, Márcia; VILELA, Thatiana Ribeiro; ALVARENGA, Camili Daiani Maranhão. ROMPER COM no Português Brasileiro: modos de integração da preposição COM na relação predicativa. In: DIAS, Luiz Francisco (Org.). **Língua e enunciação: roteiros e estações**. 1ed. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2018, p. 396-412.

ROMERO-LOPES, Márcia Cristina. Processos enunciativos de variação semântica e identidade lexical: a polissemia redimensionada. Estudo dos verbos *jouer* e *changer*. 333fls. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo, FFLCH, São Paulo, 2000.

SAMPER HERNÁNDEZ, Marta. **Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera**. Málaga: ASELE, 2002.

SÁNCHEZ BENÍTEZ, Gema. Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. **Suplementos marco ELE**, no. 11, jul./dez. 2010.

SANTANA, Messias dos Santos. Nem tudo que é parece e nem tudo que parece é: mudando a língua, não reconhecendo os cognatos. 150 fls. **Dissertação de mestrado**. UFPI, Teresina, 2009.

SANTIAGO, Ana Maria; AGOSTINHO, Ana Lúcia. Situação linguística do português em São Tomé e Príncipe. **A Cor das Letras**, vol. 21, no. 1, p. 39–61, jan. / abr. 2020.

SANTOS GARGALLO, I. Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Madrid: Síntesis, 1993.

SCHEINOWITZ, Celina. Um enfoque onomasiológico: a sinonímia na análise contrastiva. **Letras de Hoje**, vol. 23, no. 3, p. 99-110, set. 1988.

SILVA, Eliane Barbosa. Polissemia e homonímia: proximidade e distanciamento em lexemas do espanhol e do português. **Revista Prolíngua**, vol.7, no. 2, p. 5-24, jul./dez. 2012.

SILVA, Líliliana Pinto. Os falsos amigos – de heróis a traidores: Algumas propostas didáticas. 129 fls. **Relatório de mestrado**. Universidade do Porto, Porto, 2016.

SOLAK, Hilal Gulseker; ÇAKIR, Abdulkadir. Cognate based language teaching and material development. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, no. 46, p. 431 – 434, 2012.

SOLANO RODRÍGUEZ, María Ángeles. Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales. In: GONZÁLEZ REY, María Isabel. (Ed.) **Unidades fraseológicas y TIC**. Centro Virtual Cervantes INSTITUTO CERVANTES, 2012, p. 167-186.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOUSA, Francisca Taislany Silva; RABELO, Jairzinho. A interferência de cognatos e falsos cognatos no texto em língua portuguesa por alunos venezuelanos. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, vol 12, n. 02, p. 72-84, mai./ago. 2019.

SZYNDLER, Agnieszka. La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. **Didáctica, Lengua y Literatura**, vol. 27, p. 197-216, 2015.

TARP, Sven. Lexicografia de Aprendizaje. **Cadernos de Tradução**, vol. 2, no. 18, p. 295-317, 2006.

TEIXEIRA, Maria da Conceção Reis. Representação do sertão baiano em *Seara Vermelha*, de Jorge Amado: o campo lexical dos trabalhadores. In: FARGETTI, Cristina Martins; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz (org.). **Léxico e cultura**. Araraquara: Letraria, 2015, p. 65-71.

TEXTO EDITORES. **Dicionário de Português Língua Estrangeira**. Lisboa, 1 ed., 2012.

TIMBANE, Alexandre António. A variação linguística e o ensino do português em Moçambique. **Confluências**. no. 43, p.263-286, 2º sem.2013.

_____. A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, no. 32, p. 19–38, 2017.

UGHETTA GOUVERNEUR, Giulia. Evaluación del léxico en la enseñanza de ELE: léxico básico, disponible, colocaciones y concordancias. In: CESTEROS, Susana, Pastor; ROCA MARÍN, Santiago (coord.). **La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2**. Alicante: Universidad de Alicante, servicio de publicaciones, 2008, p.590-596.

ULSH, Jack. **From Spanish to Portuguese**. Washington D.C.: Foreign Service Institute, 1971.

VÁZQUEZ, Ignacio. Algunas características lingüísticas diferenciadoras del portugués de Portugal y el portugués de Brasil. **Cuadernos Hispanoamericanos**, no. 653-654, p. 65-72, nov. dez. 2004.

VENÂNCIO, Fernando. O castelhano como vernáculo português. **Limite: Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía**, nº 8, Universidad de Extremadura, p. 127-146, 2014.

_____. Airoso e castiço. Sobre o adjectivo castelhano em português (1488– 1728). **Estudos de Lingüística Galega**, no. 5, p. 145-188, 2013.

VIANNA DA SILVA, Edila. Levantamento de banco de dados e a sua contribuição para o conhecimento e a difusão do português. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, nº39, p. 155-165, 2009.

VICTORRI, Bernard. La polysémie: un artefact de la linguistique? **Revue de Sémantique et Pragmatique**, vol. 2, p. 41-62, 1997.

VILELA, Thatiana Ribeiro; ROCHA, Elizabeth Gonçalves Lima. Um breve panorama: descrição e abordagem metodológica de preposições no português brasileiro. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (São Paulo. 1978)**, vol. 46, p. 296 –310, 2017.

VILELA, Thatiana Ribeiro; FRANCISCONI, Leonam Ricardo Alcantara. O comportamento semântico-enunciativo dos marcadores linguísticos e seu papel na compreensão das expressões idiomáticas: o caso de COM e FACA, 2020, Passo Fundo. **Anais do II Seminário Internacional de Língua e Literatura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2020.

VILELA, Thatiana Ribeiro; ROMERO, Márcia. Fundamentos para práticas interacionais reflexivas no estudo de preposições em PB, 2015, São Leopoldo. **Anais do 3º Congresso Internacional Linguagem e Interação**. São Leopoldo - RS: Casa Leiria. vol. 1. p. 1-18, 2015.

WANG, Suo Ying; LU, Yanbin. **Dicionário Conciso Chinês-Português**. Shanghai: Universidade de estudo Internacional de Shanghai, 1997.

WELKER, Herbert Andreas. Colocações e expressões idiomáticas em dicionários gerais. *In*: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva (orgs.). Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas. Campinas: Pontes, 2011, p. 139-157.

_____. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. 2 ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. **O uso de dicionários. Panorama Geral das Pesquisas Empíricas**. Brasília, Thesaurus, 2006.

_____. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WHITLEY, Melvin Stanley. **Spanish/English contrasts**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1986.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação: Emmanuel Carneiro Leão. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

WITTMANN, Luzia Helena; PÊGO, Tânia Regina; SANTOS, Diana. Português Brasileiro e Português de Portugal: algumas observações. **XI ENCONTRO NACIONAL DA APL**. Lisboa, 2-4 de outubro de 1995.

XATARA, Claudia; SANTOS, Márcia Maria Otoubo dos. A variação intralinguística nas expressões idiomáticas sinônimas em português do Brasil e francês da França. **Domínios de lingu@gem**, vol. 8, no. 1, p. 413-421, jan./jun. 2014.

YURNA, Albate; SOUZA, Kaline Araujo Mendes. Português na Guiné-Bissau: sobre o estatuto da língua, seu ensino e a formação docente. 22 fls. **TCC (Graduação)**, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB), Ceará, 2018.

ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. O problema da equivalência em cinco dicionários bilíngues no eixo português-espanhol. *In*: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). **Por uma lexicografia bilíngue contrastiva**. Londrina: UEL, 2009, p. 63-78.

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Historical trends in second language vocabulary instruction. *In*: COADY, James; HUCKIN, Thomas. (eds.). **Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy**. Cambridge: CUP, 1997, p. 5-19.

Anexos

Perfil histórico

REGRAS DO JOGO

MATERIAL	FUNÇÃO
6 peões	O peão serve como localização do participante no tabuleiro. Neste jogo há 6 peões de cores diferentes, podendo fazer parte do jogo 6 jogadores.
1 ficha de cor branca	Indica o perfil a ser adivinhado pelos jogadores. A ficha ficará sobre o retângulo indicando o perfil a ser discutido (Pessoa), (Objeto), (Lugar), (Outros)
10 fichas pretas para aposta	São colocadas no tabuleiro para demarcar a quantidade de dicas feitas pelos jogadores.
40 cartas	Cartas embaralhadas para serem sorteadas pelo mediador podendo ser (Pessoa), (Objeto), (Lugar), (Outros)
1 tabuleiro	Contém um caminho a ser seguido pelos jogadores por meio de peões, indicando um começo, um fim, o número de dicas feitas e de qual perfil se trata.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 4 a 6 jogadores

OBJETIVOS DO JOGO: O jogo **Perfil Histórico** é uma adaptação do jogo **Perfil da Grow**, e consiste em adivinhar o perfil em questão com o menor número de dicas. O jogador deve adivinhar a resposta certa por meio de dicas dos outros participantes. Quanto menos dicas o jogador precisar, mais pontos irá ganhar.

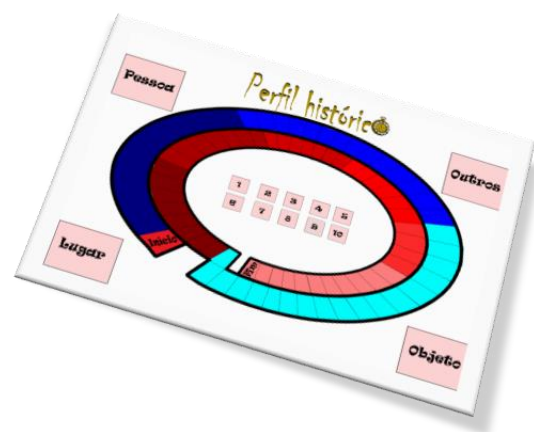
REGRAS: 1. Os participantes lançarão um dado. Aquele que obter o número maior inicia o jogo como o mediador. O mediador deverá pegar a primeira carta da pilha e dizer aos jogadores qual a sua categoria (Pessoa, Objeto, Lugar ou Outros), colocando a ficha branca sobre a respectiva casa do tabuleiro (Pessoa, Objeto, Lugar ou Outros)

2. O jogador sentado à esquerda do mediador escolhe um número de 1 a 10 e em seguida coloca uma ficha preta sobre a casa do tabuleiro de mesmo número.

3. O mediador lê em voz alta a dica com o número escolhido pelo jogador.

4. Após a leitura da dica, o jogador que escolheu tem direito a dar um palpite sobre a identidade da cartela, dizendo em voz alta quem ou o que ele pensa estar retratado nela. Caso o jogador não queira dar o seu palpite, ele simplesmente passa a vez ao jogador à sua esquerda. Cada cartela de Perfil vale 10 pontos que são divididos entre o mediador e o jogador que acertar o palpite. O mediador recebe um ponto para cada dica revelada (basta contar as fichas pretas que estiverem sobre os números no tabuleiro)

FIM DO JOGO: Vence o jogo o primeiro jogador a chegar com o seu peão ao espaço marcado "FIM, não sendo necessário chegar lá com o número exato. Se as cartas de perguntas acabarem, ganha aquele que estiver mais próximo do "FIM".



BOA SORTE E BOM JOGO!

Confecção e desenvolvimento: Vanessa Petruz Benediti

Colaboração: Thiara Vichiato Breda

Anexo do vocabulário culto e do cotidiano

Crerérios utilizados

Cognatos idênticos: ortograficamente iguais sem levar em consideração acentos (como em Echeverría, 2017). Pois desde um ponto de vista de reconhecimento de uma palavra em uma compreensão leitora, o acento não é tão diferencial como na produção escrita. Também percebemos uma complicação na categorização entre cognatos similares e parciais, pois se levamos em consideração o acento em limão e limón, teríamos 3 diferenças e não apenas 2. Acreditamos que limão/limón sejam mais similares com 2 diferenças apenas nas letras do que os cognatos parciais rábano/rabanete que possuem efetivamente 3 letras distintas, além de um acento agudo.

Cognatos similares: de 1 a 2 diferenças não necessariamente consecutivas. (Essa é a diferença com Echeverría, 2017). Casos que explicam a escolha de não seguirmos o critério da letra consecutiva: farinha/harina e azeitona/aceituna.

Cognatos parciais: a partir de 3 diferenças não consecutivas. A palavra deve manter ao menos as mesmas 3 letras.

A variedade do português é a do Brasil e a do espanhol é a peninsular.¹

Vocabulário do cotidiano – Material didático Fala Brasil ²(1997)

Categoria: Alimentação	Português	Espanhol	Categoria Linguística
Frutas	1. Abacaxi	Piña	Não-cognato
	2. Cereja	Cereza	Cognato similar
	3. Figo	Higo	Cognato similar
	4. Uva	Uva	Cognato idêntico
	5. Limão	Limón	Cognato similar
	6. Pêssego	melocotón ³	Não-cognato
	7. Melão	Melón	Cognato similar
	8. Pêra	Pera	Cognato idêntico
	9. Morango	Fresa	Não-cognato
	10.Laranja	naranja	Cognato similar
	11.Mamão ⁴	papaya	Não-cognato
	12.Banana	plátano ⁵	Não-cognato
	13.Manga	mango	Cognato similar
	14.Melancia	sandía	Não-cognato
	15.Coco	Coco	Cognato idêntico
	16.Maçã	manzana	Não-cognato
Alimentos diversos	1. Ovo	huevo	Não-cognato
	2. Arroz	arroz	Cognato idêntico
	3. Feijão	alubias ⁶	Não-cognato
	4. Batata	patata ⁷	Cognato similar
	5. Farinha	harina	Cognato similar
	6. Fermento	levadura	Não-cognato
	7. Milho	maíz	Não-cognato
	8. Molho	salsa	Não-cognato
	9. Massa ⁸	pasta	Não-cognato
	10.Café	café	Cognato idêntico
	11.Leite	leche	Cognato similar
	12.Pão	pan	Cognato similar
	13.Manteiga	mantequilla	Cognato parcial
	14.Açúcar	azúcar	Cognato similar
	15.Queijo	queso	Cognato similar
	16.Chá	té	Não-cognato

¹ Esse recorte nas variedades linguísticas foi feito com base na procedência da pesquisadora (Brasil) e na sua única vivência em um país hispanofalante (Espanha). No entanto, a variedade do espanhol andino aparece em nota de rodapé com um foco na Colômbia. Agradecemos a colaboração da colombiana, doutoranda em Linguística Aplicada da USAL, Jaqueline Restrepo Díez que também é falante do português, possuindo uma vivência de 8 anos no Brasil.

² A apresentação do vocabulário em espanhol é nossa.

³ *Durazno na Colômbia.*

⁴ Porém, papaia é um tipo de mamão muito conhecido no Brasil: mamão papaia.

⁵ *Banano na Colômbia.*

⁶ *Frijoles/Frjoles na Colômbia.*

⁷ *Papa na Colômbia.*

⁸ Mesmo que esse item lexical apareça no material didático de português, apontamos para o fato de que *massa* se constitui como um elemento com o qual fazemos macarrão (*pasta* em espanhol), nhoque, pizza, pastel e bolo no Brasil. Nos países hispanofalantes a massa também é utilizada para se fazer empanadas.

	17. Geléia	marmelada	Não-cognato # ⁹
	18. Sobremesa	postre	Não-cognato # ¹⁰
Legumes e verduras	1) Azeitona	aceituna	Cognato similar
	2) Palmito	palmito	Cognato idêntico
	3) Abóbora	calabaza	Não-cognato
	4) Abobrinha	calabacín ¹¹	Não-cognato
	5) Pepino	pepino	Cognato idêntico
	6) Repolho	repollo	Cognato similar
	7) Vagem	judías verdes ¹²	Não-cognato
	8) Couve	col rizada	Não-cognato
	9) Couve-flor	coliflor	Cognato parcial
	10) Cenoura	zanahoria	Não-cognato
	11) Beringela	berenjena	Cognato parcial
	12) Alface	lechuga	Não-cognato
	13) Tomate	tomate	Cognato idêntico
	14) Ervilha	guisantes ¹³	Não-cognato
	15) Rabanete	rábano	Cognato parcial
	16) Espinafre	espinaca	Cognato parcial
	17) Agrião	berro	Não-cognato # ¹⁴
	18) Salsão ¹⁵	apio	Não-cognato
	19) Cogumelo	seta	Não-cognato # ¹⁶
	20) Alho poró	puerro	Não-cognato
	21) Pimentão verde	pimiento ¹⁷ verde	Cognato similar
	22) Pimentão vermelho	pimiento rojo	Não-cognato ¹⁸
Temperos	1) Alho	ajo	Cognato similar
	2) Cebola	cebolla	Cognato similar
	3) Cebolinha	cebolleta	Cognato parcial
	4) Salsa	perejil	Não-cognato
	5) Pimenta do Reino	pimienta negra	Não-cognato ¹⁹
	6) Sal	sal	Cognato idêntico

⁹ Este símbolo # nos não-cognatos significa que se trata de um heterossemântico. Neste caso, um brasileiro vê a palavra em espanhol e pode confundi-la com “marmelada” que segundo o dicionário Houaiss (2009, CD-ROM) se trata de um “doce feito de marmelo cozido em calda de açúcar e água, que é peneirado após o cozimento, adquirindo consistência pastosa”, *dulce de membrillo* em espanhol.

¹⁰ Desde o ponto de vista de um espanhol, *sobremesa* é um heterossemântico na seguinte definição da *rae.es* “tiempo que se está a la mesa después de haber comido” (RAE.ES). Tal significado que expressa essa prática social da Espanha não existe no português do Brasil, seguramente pela diferença de ritmos de vida. No Brasil as pessoas comem rapidamente e já voltam para as suas atividades laborais ou de estudo.

¹¹ *Zucchini* na Colômbia.

¹² *Habichuelas* na Colômbia.

¹³ *Alverjas* na Colômbia.

¹⁴ Desde o ponto de vista de um brasileiro, *berro* é um heterossemântico de acordo com as seguintes definições do Houaiss (2009, CD-ROM) **1** voz de certos animais, **2** brado humano; grito, **3** exclamação de alegria, surpresa, tristeza, raiva e **4**. correção ou aviso ríspido; ralho, espinafração.

¹⁵ Há uma variedade para este item lexical no Brasil: *aipo*.

¹⁶ Desde o ponto de vista de um brasileiro, *seta* é um heterossemântico de acordo com a seguinte definição do Houaiss (2009, CD-ROM): “sinal em forma de flecha que indica direção ou rumo”.

¹⁷ *Pimentón rojo/verde/amarillo* na Colômbia.

¹⁸ Ao seguir os critérios da quantidade de palavras que se mantêm e das que mudam, esse item seria um “cognato parcial”. No entanto, como a palavra “rojo” é um não-cognato#, classificamos essa palavra composta com um maior foco na sua segunda palavra.

¹⁹ Ao seguir os critérios da quantidade de palavras que se mantêm e das que mudam, esse item seria um “cognato parcial”. No entanto, como o critério é ortográfico e a segunda palavra em cada língua (*reino / negra*) não têm nenhuma relação formal, podendo ser compreendida essa aproximação somente com uma foto que dá a ver a sua cor, classificamos esse item como não-cognato.

	7) Óleo	aceite	Não-cognato# ²⁰
	8) Vinagre	vinagre	Cognato idêntico
	9) Azeite	aceite	Cognato similar
	10) Mostarda	mostaza	Cognato similar
	11) Noz Moscada	nuez moscada	Cognato similar
Carnes	1) Carne de vaca	carne de vaca	Cognato idêntico
	2) Carne moída	carne molida	Cognato similar
	3) Carne de porco	carne de cerdo	Não-cognato
	4) Frango	pollo	Não-cognato
	5) Peixe	pescado	Não-cognato
	6) Carneiro	carnero	Cognato similar
	7) Lagosta	langosta	Cognato similar
	8) Camarão	gambas ²¹	Não-cognato
	9) Caranguejo	cangrejo	Cognato parcial
	10) Ostra	ostra	Cognato idêntico
	11) Mariscos	mariscos	Cognato idêntico
Material de limpeza	1) Sabão em barra	jabón de/en pastilla ²²	Não-cognato
	2) Sabão em pedaço	-	Sem correspondência
	3) Água sanitária	lejía ²³	Não-cognato
	4) Desinfetante	desinfectante	Cognato similar
	5) Sabão em pó	jabón en polvo	Não-cognato
	6) Vassoura	escoba	Não-cognato # ²⁴
	7) Rodo	_ ²⁵	Sem correspondência
	8) Escova	Cepillo	Não-cognato # ²⁶
	9) Balde	cubo ²⁷	Não-cognato
	10) Pano de chão	Trapo	Não-cognato
	11) Bucha/esponja	estropajo ²⁸	Não-cognato
	12) Bombril	estropajo de acero	Não-cognato
	13) Álcool	Alcohol	Cognato similar
	14) Flanela/pano de limpeza	bayeta ²⁹	Não-cognato
	15) Espanador	Plumero	Não-cognato
	1) Sala de jantar	Comedor	Não-cognato

²⁰ No português do Brasil existem as palavras *óleo* e *azeite*. No espanhol essa diferença se faz com o elemento principal do produto. Portanto, em espanhol, a palavra *aceite* deve ser especificada, quando for *aceite de girasol*, em português entendemos que é o *óleo*, quando for *aceite de oliva*, entendemos em português que é *azeite*.

²¹ *Camarón* na Colômbia.

²² *Jabón de barra* na Colômbia.

²³ *Limpido (blanqueador)* na Colômbia.

²⁴ Desde o ponto de vista de um brasileiro, *escoba* é um heterossemântico, pois “escova” neste contexto de material de limpeza significa “utensílio us. para limpar, pentear, alisar etc., e que consiste de uma placa onde se inserem filamentos flexíveis de cerda, metal, fio sintético etc (HOUAISS, 2009, CD-ROM)”, algo próprio para dentes e cabelos, *cepillo* no espanhol.

²⁵ *Secador de piso* na Colômbia.

²⁶ Vide a nota 22 para compreender a confusão semântica através da perspectiva de um espanhol ao se deparar com a palavra “escova” em português.

²⁷ *Balde* na Colômbia.

²⁸ *Esponja* na Colômbia.

²⁹ *Trapo de cocina* na Colômbia.

Partes da casa	2) Sala de estar	salón ³⁰	Cognato parcial # ³¹
	3) Quarto	habitación ³²	Não-cognato
	4) Cozinha	Cocina	Cognato similar
	5) Copa	Barra	Não-cognato # ³³
	6) Banheiro	Baño	Não-cognato
	7) Corredor	pasillo ³⁴	Não-cognato
	8) Escritório	despacho ³⁵	Não-cognato # ³⁶
	9) Porão	Sótano	Não-cognato # ³⁷
	10) Jardim	Jardín	Cognato similar
	11) Terraço	Terraza	Cognato similar
	12) Área de serviço	área de la colada ³⁸	Não-cognato
	13) Garagem	garaje	Cognato similar
	14) Churrasqueira	parrilla ³⁹	Não-cognato
	15) Quintal	patio	Não-cognato
	Cores	1) Branc@	blanc@
2) Pret@		negr@	Não-cognato
3) Vermelh@		roj@	Não-cognato # ⁴⁰
4) Azul		Azul	Cognato idêntico
5) Amarel@		amarill@	Cognato similar
6) Verde		Verde	Cognato idêntico
7) Laranja		Naranja	Cognato similar
8) Marrom		marrón ⁴¹	Cognato similar
9) Cinza		Gris	Não-cognato
10) Cor-de-rosa		rosado ⁴²	Cognato parcial
mesa e cozinha	1) Prato (raso)	plato llano	Não-cognato
	2) Prato fundo	plato hondo	Cognato similar
	3) Prato de sobremesa	plato de postre	Não-cognato
	4) Colher	cuchara	Não-cognato
	5) Colher de sopa	cuchara de sopa	Não-cognato
	6) Colher de sobremesa	cucharilla de postre	não-cognato
	7) Colher de chá	cucharilla de té	Não-cognato
	8) Colher de café	cucharilla de café	Não-cognato
	9) Faca	cuchillo	Não-cognato

³⁰ *Sala* na Colômbia.

³¹ Desde o ponto de vista de um brasileiro, *salón* é um heterossemântico, pois *salão* significa “1 sala grande, esp. a que se destina à recepção de visitas, bailes e outras grandes reuniões” (HOUAISS, 2009, CD-ROM).

³² *Habitación* ou *cuarto* na Colômbia.

³³ Desde o ponto de vista de um espanhol, *copa* é um heterossemântico ao significar “1. f. Vaso con pie para beber” (RAE.ES), sendo “taça” em português. E do ponto de vista de um brasileiro “barra” pode significar “unidade de alguns produtos, de forma paralelepipedal” (HOUAISS, 2009, CD-ROM), havendo uma semelhança nesse significado com o espanhol também (ex.: *barra de chocolate* tanto em português como em espanhol).

³⁴ *Pasillo* ou *corredor* na Colômbia.

³⁵ *Oficina* na Colômbia.

³⁶ Desde o ponto de vista de um espanhol, “escritório” (*escritorio* no espanhol) é um heterossemântico ao significar “1. m. Mueble cerrado, con divisiones en su parte interior para guardar papeles y, a veces, con un tablero sobre el cual se escribe” (RAE.ES), sendo “escrivantina” no português.

³⁷ Do ponto de vista de um brasileiro, *sótano* é um heterossemântico, pois “sótão” em português é “parte da casa entre o forro e o telhado” (HOUAISS, 2009, CD-ROM), sendo *desván* no espanhol.

³⁸ *Lavandería* na Colômbia.

³⁹ *Asador* na Colômbia

⁴⁰ Desde o ponto de vista de um brasileiro, *rojo* é um heterossemântico, pois “roxo” em português pode significar “1 cor violácea, como a da ametista” (HOUAISS, 2009, CD-ROM), sendo *morado* no espanhol.

⁴¹ Também *café* na Colômbia.

⁴² Também *color rosa* na Colômbia.

	10) Garfo	tenedor	Não-cognato
	11) Copo	vaso	Não-cognato # ⁴³
	12) Taça	copa	Não-cognato # ⁴⁴
	13) Jarra de água	jarra de agua	Cognato idêntico
	14) Xícara de chá	taza de té	Não-cognato # ⁴⁵
	15) Xícara de café	taza de café	Não-cognato # ⁴⁶
	16) Pires	platillo ⁴⁷	Não-cognato
	17) Fogão	cocina ⁴⁸	Não-cognato # ⁴⁹
	18) Forno	horno	Cognato similar
	19) Geladeira	nevera ⁵⁰	Não-cognato
	20) Freezer	congelador	Não-cognato
	21) Armário	armario	Cognato idêntico
	22) Pia	fregadero	Não-cognato
	23) Torneira	grifo	Não-cognato
	24) Liquidificador	licuadora	Cognato parcial
	25) Batedeira	batidora	Cognato parcial
	26) Panela	Olla	Não-cognato
	27) Frigideira	sartén	Não-cognato
	28) Chaleira	tetera	Não-cognato
	29) Leiteira	lechera	Cognato parcial
	30) Concha	cucharón	Não-cognato
	31) Escumadeira	espumadera	Cognato similar
	32) Colher de pau	cuchara de palo ⁵¹	Não-cognato
	33) Escorredor	colador	Não-cognato
móveis	1) Estante	estantería	Cognato parcial
	2) Televisão/TV	televisión	Cognato parcial
	3) Poltrona	sillón	Não-cognato
	4) Mesa (de centro)	Mesa	Cognato idêntico
	5) Sofá	Sofá	Cognato
	6) Almofada	Cojín	Não-cognato # ⁵²

⁴³ Do ponto de vista de um brasileiro, “vaso” é um heterossemântico ao significar “recipiente côncavo, de vários formatos, próprio para conter líquidos ou sólidos” (HOUAISS, 2009, CD-ROM), por extensão “um vaso (sanitário)” (*váter* na Espanha) ou “esse tipo de objeto feito de material delicado, servindo de peça ornamental, ger. us. como floreira; jarro” (HOUAISS, 2009, CD-ROM), (*florero* em espanhol). E desde o ponto de vista de um espanhol, “copo” é um heterossemântico ao significar “1. m. Porción de nieve trabada que cae cuando nieva, 2. m. Porción de una sustancia cuya forma recuerda la de un **copo**. *Copos de avena*” (RAE.ES) (“flocos de aveia” em português).

⁴⁴ Desde o ponto de vista de um brasileiro, *copa* é um heterossemântico ao significar a parte de uma cozinha (o nosso número 5 da tabela de partes da casa), além de designar igualmente “a parte superior da árvore, constituída pelos ramos (com ou sem folhas); copagem (HOUAISS, 2009, CD-ROM) e o “campeonato ou torneio em que se disputa uma copa ou taça” (HOUAISS, 2009, CD-ROM), ex.: copa do mundo.

⁴⁵ Desde o ponto de vista de um brasileiro, *taza* é um heterossemântico, pois “taça” neste contexto “de mesa e cozinha” se refere a um “1 copo cilíndrico com haste, us. para beber vinho, champanhe, conhaque etc.” (HOUAISS, 2009, CD-ROM)

⁴⁶ Vide nota 41.

⁴⁷ *Plato de té* na Colômbia.

⁴⁸ *Fogón* ou *estufa* na Colômbia.

⁴⁹ Como visto na nossa seção 1.1, *cocina* é um heterossemântico parcial na relação português (do Brasil) e espanhol peninsular ao haver uma aproximação semântica quando se refere a uma parte da casa, sendo um cognato similar do ponto de vista ortográfico (como pode ser visto no número 4 da nossa tabela “partes da casa”). No entanto, neste contexto de “objetos da cozinha”, esta palavra é um heterossemântico para um brasileiro que só tem a compreensão “de uma parte da casa” no seu repertório semântico.

⁵⁰ Também *frigorífico*.

⁵¹ Também *cuchara de madera* na Colômbia.

⁵² Desde o ponto de vista de um espanhol, “almofada” é um heterossemântico neste contexto relacionado à casa, pois *almohada* significa em espanhol “f. Funda rellena de un material blando, que sirve para reclinar la cabeza”

	7) Quadro	Cuadro	Cognato similar
	8) Lustre	lâmpara de techo	Não-cognato
	9) Abajur	lâmpara de mesa	Não-cognato
	10) Cadeira	Silla	Não-cognato# ⁵³
	11) Aparelho de som	equipo de sonido	Não-cognato
roupas e acessórios	1) Camisa	Camisa	Cognato idêntico
	2) Calça	pantalones	Não-cognato
	3) Meia	calcetines ⁵⁴	Não-cognato # ⁵⁵
	4) Cueca	calzoncillo	Não-cognato
	5) Vestido	Vestido	Cognato idêntico
	6) Blusa	Blusa	Cognato idêntico
	7) Saia	Falda	Não-cognato# ⁵⁶
	8) Meia-calça	medias ⁵⁷	Não-cognato # ⁵⁸
	9) Calcinha	bragas ⁵⁹	Não-cognato
	10) Bermuda	(pantalón) bermuda	Cognato idêntico (pela segunda palavra)
	11) Short[s]	pantalones cortos	Não-cognato
	12) Calção (de banho)	bañador de hombre ⁶⁰	Não-cognato
	13) Maiô	bañador de mujer ⁶¹	Não-cognato
	14) Biquíni	bikini	Cognato similar
	15) Camiseta	camiseta	Cognato idêntico
	16) Terno	traje	Não-cognato
	17) Colete	chaleco	Não-cognato
	18) Paletó	saco	Não-cognato # ⁶²
	19) Gravata	corbata	Cognato parcial
	20) Casaco	abrigo	Não-cognato # ⁶³
	21) Jaqueta	chaqueta	Cognato similar

(RAE.ES), sendo “travesseiro” em português.

⁵³ Do ponto de vista de um espanhol, “cadeira” é um heterossemântico, pois *cadera* em espanhol pode significar “1. f. Cada una de las dos partes salientes formadas a los lados del cuerpo por los huesos superiores de la pelvis” (RAE.ES), sendo “quadril” em português.

⁵⁴ *Medias* na Colômbia.

⁵⁵ Desde o ponto de vista de um espanhol, “meia” é um heterossemântico neste contexto de roupas, pois *medias* em espanhol significa

“1. f. Prenda de punto, seda, nailon, etc., que cubre el pie y la pierna hasta la rodilla o más arriba” (RAE.ES), sendo “meia-calça” em português.

⁵⁶ Do ponto de vista de um brasileiro, *falda* é um heterossemântico, pois “fralda” em português pode significar “acessório, p.ex. de pano, de algodão ou similar, macio e absorvente, ger. quadrado e dobrado de modo a se adaptar às partes baixas do tronco de um bebê, ou de adultos enfermos ou que sofrem de incontinência, e aparar sua urina e fezes” (HOUAISS, 2009, CD-ROM), sendo *pañales* em espanhol.

⁵⁷ *Media pantalón* na Colômbia.

⁵⁸ Vide a nota 50 para compreender como um brasileiro se confundiria na Espanha com a palavra *medias* em um contexto de roupas .

⁵⁹ *Panties* na Colômbia.

⁶⁰ *Pantaloneta de baño* na Colômbia.

⁶¹ *Vestido de baño* na Colômbia.

⁶² Do ponto de vista de um brasileiro, “saco” é um heterossemântico ao designar “1 receptáculo de pano, papel, couro, borracha ou material plástico, aberto apenas por cima, us. para fins diversos”, sendo *bolsa (de plástico, de papel)* em espanhol.

⁶³ Do ponto de vista de um brasileiro “abrigo” neste contexto de roupas é um heterossemântico ao designar “1local que serve para abrigar; abrigada, abrigamento” (HOUAISS, 2009, CD-ROM) em português, sendo esta também uma extensão semântica no espanhol para a mesma palavra (*abrigo*: “3. m. Lugar donde se está resguardado de las inclemencias del tiempo o de cualquier posible amenaza.” RAE.ES).

	22) Capa (de chuva)	impermeable	Não-cognato
	23) Sapato	zapatos	Cognato similar
	24) Bota	botas	Cognato idêntico
	25) Sandália	sandalia	Cognato idêntico
	26) Chinelo	chanclas	Não-cognato
	27) Tênis	zapatillas ⁶⁴	Não-cognato # ⁶⁵
	28) Cinto	cinturón	Cognato parcial
	29) Chapéu	sombrero	Não-cognato
	30) Boné	gorra	Não-cognato
	31) Guarda-chuva	paraguas	Não-cognato
	32) Relógio	reloj	Cognato parcial
	33) Pulseira	pulsera	Cognato similar
	34) Colar	collar	Cognato similar
	35) Anel	anillo	Cognato parcial
	36) Aliança	alianza ⁶⁶	Cognato similar
	37) Brincos	pendientes ⁶⁷	Não-cognato
partes do corpo	1) Cabeça	cabeza	Cognato similar
	2) Ombro	hombro	Cognato similar
	3) Cotovelo	codo	Não-cognato
	4) Joelho	rodilla	Não-cognato
	5) Dedos do pé	dedos del pie	Cognato similar
	6) Calcanhar	talón	Não-cognato
	7) Rosto	rostro	Cognato similar
	8) Pescoço	cueillo	Não-cognato
	9) Braço	brazo	Cognato similar
	10) Mão	mano	Cognato similar
	11) Dedos	dedos	Cognato idêntico
	12) Unhas	uñas	Cognato similar
	13) Umbigo	ombligo	Cognato similar
	14) Barriga	barriga	Cognato idêntico
	15) Perna	pierna	Cognato similar
	16) Tornozelo	tobillo	Não-cognato
	17) Pé	pie	Cognato similar
	18) Cabelo	pelo ⁶⁸	Não-cognato ⁶⁹ #
	19) Sobrancelha	ceja	Não-cognato
	20) Orelha	oreja	Cognato similar
	21) Lábios	labios	Cognato idêntico
	22) Queixo	mentón	Não-cognato
	23) Testa	frente	Não-cognato
	24) Olho	Ojo	Cognato similar
	25) Nariz	nariz	Cognato idêntico

⁶⁴ *Tenis* na Colômbia.

⁶⁵ Do ponto de vista de um espanhol “tênis” é um heterossemântico neste contexto de calçados quando o conteúdo semântico desta palavra se refere a um esporte (*tenis*), assim como em português, também. Do ponto de vista de um brasileiro, *zapatillas* é um heterossemântico, pois “sapatilha” neste contexto é “1 sapato próprio para bailarinos e 2 sapato flexível e macio, de sola fina, ger. us. em casa (HOUAISS, 2009, CD-ROM). Em espanhol *bailarinas* (no sentido de um sapato sem salto e fechado) ou *zapatillas de ballet*.”

⁶⁶ Também *anillo* e *argolla de matrimonio* na Colômbia.

⁶⁷ Aretes na Colômbia.

⁶⁸ *Pelo* ou *Cabello* na Colômbia.

⁶⁹ Desde o ponto de vista de um brasileiro, *pelo* é um heterossemânticos quando significa “elemento filamentosos quando significa “elemento filamentosos da pele, rico em ceratina, que se distribui por quase toda a superfície do corpo” (HOUAISS, 2009, CD-ROM), sendo *vello* em espanhol.

	26) dentes	dientes	Cognato similar
	27) Boca	boca	Cognato idêntico
roupas de casa	1) Lençol	sábana	Não-cognato
	2) Fronha	funda	Não-cognato
	3) Colcha	colcha	Cognato idêntico
	4) Cobertor	manta	Não-cognato
	5) Toalha de mesa	mantel	Não-cognato
	6) Guardanapo	servilleta	Não-cognato
	7) Toalha de banho	toalla de baño	Cognato similar
	8) Toalha de rosto	toalla de rostro	Cognato similar
	9) Tapete de banheiro	alfombra de baño	Não-cognato

Tabela elaborada a partir do vocabulário para consulta em português do livro Fala Brasil (1997). Fonte: produção da autora.

Vocabulário culto ⁷⁰ – Contos do Machado de Assis

1) A causa secreta			
nº	Português	Espanhol	Categoria Linguística
1	Advertir: 1 chamar a atenção de; admoestar.	Advertir: 2. <u>tr.</u> Llamar la atención de alguien sobre algo, hacer notar u observar. <u>U.</u> <u>t. c. intr.</u>	Cognato idêntico CE#
2	Airoso: 1 que tem boa aparência, bom ar, apresentação agradável.	Airoso: 2. <u>adj.</u> Garboso o gallardo. 3. <u>adj.</u> Que lleva a cabo una empresa con honor, felicidad o lucimiento	Cognato idêntico CE#
3	Algibeira: pequeno bolso integrado à roupa, ger. cosido pelo lado de dentro do vestuário; sacola	Sem correspondência	
4	Assentar: 8 estabelecer sobre uma determinada base; fundamentar	Asentar: 3. <u>tr.</u> Poner o colocar algo de modo que permanezca firme.	Cognato similar CE#
5	Atar: 1 cingir, apertar ou atrelar (com nó, laçada, corda etc.) Exs.: a. os cordões dos sapatos	Atar: 1. <u>tr.</u> Unir, juntar o sujetar conligaduras o nudos.	Cognato idêntico
6	Atônito: tomado de assombro ou de grande admiração; espantado, pasmo.	Atónito: 1. <u>adj.</u> Pasmado o espantado de un objeto o suceso raro.	Cognato idêntico CE#
7	Atordoar: 1 causar ou sentir abalo ou perturbação dos sentidos por efeito de pancada, queda, bebida,	Sem correspondência	

⁷⁰ As definições em português foram retiradas do dicionário Houaiss (2009, CD-ROM) e as do espanhol do RAE.ES.

	estrondo etc.; aturdir(-se) Exs.: o golpe atordoou-o.		
8	Aturdido: com a mente ou os sentidos perturbados; atordoado, desnordeado, tonto.	Aturdido: con aturdimiento: Perturbación de los sentidos por efecto de un golpe, de un ruido extraordinario.	Cognato idêntico CE#
9	Ávido (avidamente): que vive ansiosamente uma expectativa; sôfrego.	Ávido: Ansioso, codicioso.	Cognato idêntico CE#
10	Baço: 1 a que falta brilho; bacento, embaciado. 2 de pele morena; trigueiro. Anatomia: víscera linfoide localizada no hipocôndrio esquerdo, cuja função é destruir os glóbulos vermelhos inúteis e liberar a hemoglobina que se converterá em bilirrubina no fígado	Bazo: 1. <u>adj. p. us.</u> Dicho de un color: Moreno y que tira a amarillo. 3. <u>m.</u> Víscera propia de los vertebrados, de color rojo oscuro y forma variada, situada casi siempre a la izquierda del estómago, que destruye los hematíes caducos y participa en la formación de los linfocitos.	Cognato similar (apenas em 2 acepções) Parte del cuerpo conocida.
11	Borbotão: jato forte e volumoso; caudal, jorro, borbulhão.	Borbotón: borbollón: Erupción que hace el agua de abajo para arriba, elevándose sobre la superficie.	Cognato similar
12	Borla: obra de passamanaria que consta de uma base forrada de tecido, linha ou outro material, da qual pendem franjas; pompom, bolota.	Borla: Conjunto de hebras, hilos o cordoncillos que, sujetos y reunidos por su mitad o por uno de sus cabos en una especie de botón y sueltos por el otro o por ambos, penden en forma de cilindro o se esparcen en forma de media bola. También se hacen de filamentos de pluma para aplicar los polvos que se usan como cosmético.	Cognato idêntico CE#
13	Cabisbaixo: com a cabeça baixa, não ereta, pescoço e ombros curvados para a frente.	Cabizbajo: Dicho de una persona: Que tiene la cabeza inclinada hacia abajo por abatimiento, tristeza o preocupaciones graves.	Cognato parcial CE#
14	Cativo: 1 que ou quem perdeu sua liberdade; preso, encarcerado. 1.1 que ou aquele que foi feito prisioneiro de guerra 3. Derivação: sentido figurado. que ou o que se encontra seduzido ou dominado.	Cautivo: 1. <u>adj.</u> Dicho de una persona: Hecha prisionera en la guerra. <u>U. t. c. s.</u> Era u. referido especialmente al cristiano apresado por los infieles.	Cognato similar

15	Cáustico: 4) que ou o que importuna, aborrece. 5 Derivação: sentido figurado: que ou o que expressa mordacidade, sarcasmo	Cáustico: 2. <u>adj.</u> Mordaz o agresivo en lo que dice.	Cognato idêntico CE#
16	Cessação: 1 ação ou efeito de cessar; cessamento, interrupção, parada.	Cesación: 1. <u>f. cese</u> (l hecho de cesar).	Cognato parcial CE#
17	Chamuscado: 2 levemente queimado ou tostado	Chamuscado: 1. <u>adj. coloq.</u> Algo indiciado o tocado de un vicio o pasión	Heterossemântico
18	Compleição: 2 disposição psicológica ou moral; índole, feitio, temperamento	Compleción: 1. <u>f. p.us.</u> Acción y efecto de completar. 2. <u>f. p. us.</u> Cualidad de completo	Heterossemântico
19	Contemplar: 1 fixar o olhar em (alguém, algo ou si mesmo), com encantamento, com admiração. 2 observar atentamente; analisar	Contemplar: 1. <u>tr.</u> Poner la atención en algo material o espiritual. 2. <u>tr.</u> Considerar o tener presente algo o a alguien	Cognato idêntico
20	Contíguo: que toca em ou confina com algo.	Contíguo: que está tocando a otra cosa.	Cognato idêntico CE#
21	Convalescer (convalescente): fazer recobrar ou recobrar gradativamente o vigor, o ânimo, a saúde, abalados por doença, lesão, abalo etc.; restabelecer(-se), recuperar(-se), fortalecer(-se).	Convalecer: Recobrar las fuerzas perdidas por enfermedad.	Cognato similar CE#
22	Dantes: 1.1 no passado; antigamente, outrora.	Sem correspondência	
23	Desdém: comportamento distanciado; indiferença.	Desdén: Indiferencia y despego que denotan menosprecio.	Cognato similar CE#
24	Desvendar: 1 destapar (os olhos), tirando a venda.	Desvendar: 1. <u>tr.</u> Quitar o desatar la venda con que estaba cubierto algo. <i>Desvendarlos ojos.</i> <u>U. t. c. prnl.</u>	Cognato idêntico
25	Diletantismo: 1 qualidade de diletante 2 gosto acentuado pelas artes, esp. pela música. Dedicação a uma arte ou ofício exclusivamente por prazer	Diletantismo: 1. <u>m.</u> Condición o comportamiento de diletante = 1. <u>adj.</u> Conocedor de las artes o aficionado a ellas.	Cognato idêntico CE#
26	Dissonância: falta de harmonia, discordância (entre duas ou mais coisas).	Disonancia: Falta de la conformidad o proporción que naturalmente debe tener algo.	Cognato similar CE#
27	Encarecer: 1 tornar(-se) caro, aumentar de preço.	Encarecer: 1. <u>tr.</u> Aumentar o	Cognato idêntico

		subir el precio de algo, hacerlo caro.	
28	Enfastiar (Enfastiada): provocar ou sentir fastio ou aborrecimento; entediar(-se), enfadar(-se).	Enhastiar: Causar hastío, fastidio, enfado.	Cognato similar CE#
29	Estacar: 1 fazer parar ou parar.	Estacar: 5. prnl. Quedarse inmóvil y tieso a manera de estaca.	Cognato idêntico
30	Estorcer: 2 contorcer-se de dor, de desespero, de aflição etc.	Estorcer: 1. tr. desus. Libertar a alguien de un peligro o aprieto	Heterossemântico
31	Estúrdio: 1. que denota estranheza, esquisitice (diz-se de qualquer coisa); incomum, esquisito.	Sem correspondência	
32	Evasivo: 1 provido de evasiva; astucioso Ex.: discurso e. 2 que se emprega para iludir, para escapar de uma resposta mais direta. Ex.: pressionado, deu uma resposta e. à pergunta.	Evasivo: 1. adj. Que incluye una evasiva o la favorece. <i>Respuesta evasiva. Medios evasivos.</i> 2. f. Recurso para eludir una dificultad.	Cognato idêntico CE#
33	Expelir: 1 lançar fora, pôr para fora; livrar-se de.	Expeler: (expulsar) 1. tr. Arrojar, lanzar algo. tr. Hacer salir algo del organismo.	Cognato similar CE#
34	Expirar: 4) chegar ao fim, terminar.	Expirar: 1. intr. Acabar la vida. 2. intr. Dicho de un período de tiempo: terminar (acabarse).	Cognato idêntico CE#
35	Fámulo: 1 pessoa que presta serviços domésticos; criado, empregado.	Fámulo: 1. m. y f. coloq. Criado doméstico.	Cognato idêntico CE#
36	Fitar: 1 fixar(-se) [a vista] em; cravar(-se), firmar(-se), mirar(-se)	Sem correspondência	
37	Fixar: 3 aplicar(-se), deter(-se) [o olhar, a atenção, o interesse] em.	Fijar: 12. prnl. Atender, reparar, notar.	Cognato similar
38	Flamejar: expelir flamas ou chamas; arder, chamejar, inflamar.	Flamear: Despedir llamas.	Cognato similar CE#
39	Forcejar: fazer esforço; fazer força; esforçar-se, pelear.	Forcejar: Hacer fuerza para vencer alguna resistencia.	Cognato idêntico
40	Forjar: 2.1 Derivação: sentido figurado. inventar, criar	Forjar: 5. tr. Inventar, fingir, fabricar.	Cognato idêntico
41	Fortuito: que acontece por acaso; não planejado; eventual,	Fortuito: Que sucede inopinada y casualmente.	Cognato idêntico CE#

	imprevisto, inopinado.		
42	Ganir: 1 gemer (o cão) expressando dor ou medo; dar ganidos; cuincar.	Gañir: 1. intr. Dicho de un perro: Aullar con gritos agudos y repetidos cuando lo maltratan.	Cognato similar CE#
43	Gérmen: estágio inicial do desenvolvimento de um organismo	Germen: Esbozo que da principio al desarrollo de un ser vivo.	Cognato idêntico CE#
44	Imprecação: ato ou efeito de imprecicar. 1 desejo expresso de que algo de mau aconteça a um ser ou a uma coisa; praga, maldição, vociferação	Imprecación: 1. f. Acción y efecto de imprecicar. 2. f. Ret. Expresión del deseo de que alguien sufra un mal.	Cognato parcial CE#
45	Indagar: 2 fazer pergunta(s) [a alguém ou a si mesmo] sobre; interrogar(-se), perguntar(-se)	Indagar: Intentar averiguar algo discurriendo o con preguntas.	Cognato idêntico
46	Índole: conjunto de traços e qualidades inerentes ao indivíduo desde o seu nascimento; caráter, inclinação, temperamento.	Índole: Condición e inclinación natural propia de cada persona.	Cognato idêntico CE#
47	Intrépido: que ou aquele que não receia o perigo, que não tem medo; arrojado, corajoso.	Intrépido: Que no teme en los peligros.	Cognato idêntico CE#
48	Jovial: n adjetivo de dois gêneros 1 que tem e manifesta alegria; que gosta de divertir-se; alegre, contente, folgazão Ex.: casou-se com um homem j. e criativo 2 que denota alegria, leveza etc. Exs.: sorriso j. tom j. 3 que tem graça; chistoso, engraçado, espirituoso Ex.: ditos j.	Jovial: 1. adj. Alegre, festivo, apacible.	Cognato idêntico CE#
49	Mortificar (mortificado): causar a ou sofrer martírio, desdita; afligir(-se), martirizar(-se)	Mortificar Afligir, desazonar o causar pesadumbre o molestia.	Cognato idêntico CE#
50	Obsequiar (obsequiado): 1 fazer obséquios, favores a. transitivo direto e bitransitivo 2 dar presentes a; fazer mimos a; presentear, mimosear bitransitivo tornar preso por gratidão; cativar.	Obsequiar: 1. tr. Agasajar a alguien con atenciones, servicios o regalos.	Cognato idêntico
51	Oblíquo: 1 que se desvia tanto do paralelismo quanto da perpendicularidade;	Oblicuo: 1. adj. Que se desvía de la línea horizontal o vertical.	Cognato similar

	inclinado		
52	Obséquio: 1 ato de obsequiar 2 algo que se faz para alguém desinteressadamente, apenas por gentileza; favor, serviço.	Obsequio: 1. <u>m.</u> Acción de obsequiar. 2. <u>m.</u> Regalo que se hace.	Cognato idêntico
53	Ousar: 1 ter a ousadia de; arriscar-se com audácia a; atrever-se, decidir-se	Osar: 1. <u>tr.</u> Atreverse, emprender algo con audacia.	Cognato similar CE#
54	Paliativo: 1 que ou o que tem a qualidade de acalmar, de abrandar temporariamente um mal (diz-se de medicamento ou tratamento); anódino	Paliativo: 1. <u>adj.</u> Dicho especialmente de algún determinado tratamiento o remedio: Que tiene como finalidad mitigar, suavizar o atenuar el dolor de un enfermo.	Cognato idêntico
55	Pasmar: 1 fazer ficar ou ficar pasmo, admirado; assombrar(-se).	Pasmar: 4. <u>tr.</u> Asombrar con extremo. <u>U. t. c. intr.</u> <u>y c. prnl.</u>	Cognato idêntico CE#
56	Pender: 1 estar pendurado ou suspenso	Pender: 1. <u>intr.</u> Dicho de una cosa: Estar colgada, suspendida o inclinada.	Cognato idêntico CE#
57	Pormenor: pequeno elemento ou circunstância; minúcia, detalhe.	Pormenor: 1. <u>m.</u> Conjunto de circunstancias menudas y particulares de algo. <u>U. m. en pl.</u> <i>No entro en los pormenores de esta acción.</i>	Cognato idêntico CE#
58	Radioso: 1 que emite raios de luz; brilhante, cintilante.	Radioso: 1. <u>adj.</u> Que despide rayos de luz.	Cognato idêntico CE#
59	Rebuço: 1 Rubrica: vestuário. parte da capa destinada a cobrir o rosto. Ex.: puxou sobre o rosto um r. rendado 2 Rubrica: vestuário. m.q. lapela 3 Derivação: por extensão de sentido. tecido ou véu com que se pode encobrir o rosto Derivação: sentido figurado. qualquer coisa us. para disfarçar(-se); dissimulação, disfarce.	Rebozo: 1. <u>m.</u> Modo de llevar la capa o manto cuando con él se cubre casi todo el rostro. 2. <u>m.</u> <u>rebocío</u> (mantilla). <u>m.</u> Simulación, pretexto.	Cognato similar CE#
60	Regalo: 5 o que se dá a alguém; mimo, presente	Regalo: 1. <u>m.</u> Dádiva que se hace voluntariamente o por costumbre.	Cognato idêntico
61	Reiterar: dizer ou fazer de novo; repetir, iterar.	Reiterar: Volver a decir o hacer algo.	Cognato idêntico CE#
62	Reminiscência: imagem	Reminiscencia: Acción de	Cognato idêntico

	lembrada do passado; o que se conserva na memória.	representarse u ofrecerse a la memoria el recuerdo de algo que pasó.	CE#
63	Repugnância: qualidade do que repugna 1 sentimento de aversão, de repulsa; asco.	Repugnancia: 3. <u>f.</u> asco (alteración del estómago). 4. <u>f.</u> Aversión que se siente o resistencia que se opone a consentir o hacer algo.	Cognato idêntico
64	Repulsa: 1 ato ou efeito de repulsar ou repelir 2 sentimento de repugnância, de aversão oposição, objeção.	Repulsa: Acción y efecto de repulsar, 2. <u>f.</u> Condena enérgica de algo.	Cognato idêntico CE#
65	Resignação: aceitação sem revolta dos sofrimentos da existência.	Resignación: Conformidad, tolerancia y paciencia en las adversidades.	Cognato parcial
66	Restituir: fazer voltar ou retornar; mandar de volta.	Restituir: 1. <u>tr.</u> Volver algo a quien lo tenía antes.	Cognato idêntico
67	Rumor: ruído ou murmúrio produzido por coisas ou pessoas que se deslocam ou embatem; barulho; burburinho.	Rumor: 1. <u>m.</u> Voz que corre entre el público. 2. <u>m.</u> Ruido confuso de voces. <u>m.</u> Ruido vago, sordo y continuado.	Cognato idêntico
68	Serenidade: qualidade ou estado do que é ou está sereno. 2 que denota paz e tranquilidade de espírito.	Serenidad: 1. <u>f.</u> Cualidad de sereno = 2. <u>adj.</u> Apacible, sosegado, sin turbación física o moral.	Cognato similar
69	Severidade: 1 qualidade, condição ou estado do que é severo	Severidad: 1. <u>f.</u> Cualidad de severo.	Cognato similar CE#
70	Sobressalto: 1 movimento brusco provocado por sensação súbita e violenta	Sobresalto: 1. <u>m.</u> Sensación que proviene de un acontecimiento repentino e imprevisto.	Cognato similar
71	Subjugar: submeter pela força, por ameaças ou por habilidade; dominar, sujeitar.	Subjuzgar: Dominar.	Cognato similar CE#
72	Suplício: dor ou sofrimento violento, físico, psicológico ou moral (p.ex., o que se inflige a alguém para lhe arrancar alguma revelação); tortura.	Suplicio: dolor físico o moral intenso.	Cognato idêntico
73	Temor: ato ou efeito de temer(-se); medo, receio.	Temor: Recelo de un daño futuro.	Cognato idêntico
74	Têmpora: 1 cada uma das partes laterais da cabeça compreendidas entre o olho, a orelha, a fronte e a bochecha.	Sem correspondência *na forma plural é um cognato idêntico(têmporas/têmporas)	
75	Transcender:	Transcender: Estar o ir más	Cognato idêntico

	elevantar-se sobre ou ir além dos limites de; situar-se para lá de.	allá de algo. *Também há a forma trascender.	CE#
76	Vasto: 1 que oferece grande espaço; amplo, espaçoso, ancho.	Vasto: 1. <u>adj.</u> Dilatado, muy extendido o muy grande.	Cognato idêntico CE#
77	Zombaria: 1 o que é dito ou feito com intenção de provocar riso ou hilaridade acerca de alguém ou algo; caçoada, mofa, pilhéria.	Sem correspondência	

2) A chinela turca

nº	Português	Espanhol	Categoria linguística
1	Achaque: 1) mal-estar ou doença sem gravidade, freq. Recidivos.	Achaque: Indisposición o molestia, crónica o intermitente,	Cognato idêntico
2	Adorno: 1 aquilo com que se orna ou enfeita (alguém ou algo); ornato, atavio, adorno.	Adorno: 1. <u>m.</u> Aquello que se pone para la hermosura o mejor parecer de personas o cosas.	Cognato idêntico
3	Algoz: 1 carrasco, executor da pena de morte ou de outras penas corporais (como tormentos, açoites etc.) 2 Derivação: sentido figurado. indivíduo cruel, de maus instintos; atormentador, assassino. 3 Derivação: sentido figurado: aquilo que aflige ou atormenta	Sem correspondência	
4	Alheio: 1 que é de outrem ou lhe diz respeito.	Ajeno: 1. <u>adj.</u> Pertenciente a otra persona.	Cognato parcial
5	Altear: tornar(-se) alto ou mais alto; erguer(-se), elevar(-se), crescer, aumentar	Altear: Elevar, dar mayor altura a alguna cosa, como un muro.	Cognato idêntico CE#
6	Alusão: 1) ato ou efeito de aludir, de fazer rápida menção a alguém ou algo	Alusión: 1. <u>f.</u> Acción de aludir.	Cognato parcial CE#
7	Apurado: 2 bem cuidado; requintado, delicado, elegante Ex.: maneiras a., estilo a. 3 livre de impurezas; afinado.	Apurado: 1. <u>adj.</u> Pobre, falto de caudal y de lo que se necesita. <u>adj.</u> Dificultoso, peligroso, angustioso. 3. <u>adj.</u> Esmerado, exacto.	Cognato idêntico (com a terceira acepção em espanhol)

		4. adj. Apresurado, con prisa.	
8	Arrebatat: 1 levar com violênciã ou de súbito; arrancar.	Arrebatat: 1. <u>tr.</u> Quitar con violencia y fuerza.	Cognato idênticoCE#
9	Assaz: 1 suficientemente, bastante	Asaz: 1. <u>adv. cult.</u> Bastante, muy.	Cognato similar CE#
10	Assomar: 3 principiar a mostrar-se; aparecer, surgir.	Asomar: Empezar a mostrarse.	Cognato similar

11	Atenuante: 1 que atenua; atenuador (adj.) 2 que torna menos grave n adjetivo de dois gêneros e substantivofeminino Rubrica: termo jurídico. 3 diz-se de ou circunstância que, ocorrendo no delito, diminui sua gravidade, do que resulta a redução da pena imposta ao réu.	Atenuante: 1. <u>adj.</u> Que atenúa. 2. <u>m. o f.</u> Situación que disminuye la gravidad de algo.	Cognato idênticoCE#
12	Aterrador: que ou o que aterra; ameaçador,aterrorizador	Aterrador: 1. <u>adj.</u> Que aterra o aterroriza.	Cognato idêntico
13	Avaro: avaro	Avaro: 1. <u>adj.</u> <u>avaricioso.</u> <u>U. t. c. s.</u> ≡ 1. <u>adj.</u> Que tiene avaricia = 1. <u>f.</u> Afán desmedido de poseer y adquirir riquezas para atesorarlas.	Cognato idêntico
14	Calcar: comprimir com os pés, esmagando ou compactando.	Calcar: 3. <u>tr.</u> Apretar con el pie.	Cognato idêntico CE#
15	Carnal: 1 relativo a carne.	Carnal: 1. <u>adj.</u> Pertenciente o relativo a la carne.	Cognato idêntico
16	Casto: 1 que guarda castidade; que se abstém de prazeres sexuais.	Casto: 1. <u>adj.</u> Dicho de una persona: Que se abstiene de todo goce sexual, o se atiene a lo que se considera como lícito.	Cognato idêntico CE#
17	Cipoal: 1 mato emaranhado e denso de cipós, difícil de atravessar.	Sem correspondência	
18	Cogitar: 2 mergulhar em meditações,em reflexões; meditar, cismar.	Cogitar: 1. <u>tr. desus.</u> Reflexionar o meditar algo.	Cognato idênticoCE#
19	Cólera: 1)sentimento de violenta oposição contra o que molesta ou prejudica; ira.	Cólera: 1. <u>f.</u> Ira, enojo, enfado.	Cognato idênticoCE#
20	Coligir: 2) ajuntar ou reunir (o que se acha disperso)	Colegir: juntar.	Cognato similar CE#

21	Conjeturar: 2) considerar (algo) como provável, com base em indícios; supor, presumir, deduzir.	Conjeturar: 1. <u>tr.</u> Formar juicio de algo por indicios u observaciones.	Cognato idêntico CE#
22	Convicção: crença ou opinião firme a respeito de algo, com base em provas ou razões íntimas, ou como resultado da influência ou persuasão de outrem; convencimento.	Convicción: 1. <u>f.</u> <u>convencimiento.</u>	Cognato parcial CE#
23	Datar: ocorrer, acontecer (em uma data).	Datar: 1. <u>tr.</u> Poner la data. 2. <u>tr.</u> Determinar la data de un documento, obra de arte, suceso, <u>etc.</u>	Cognato idêntico CE#
24	Delito: 1 Rubrica: termo jurídico qualquer ato que constitua uma infração às leis estabelecidas; ato considerado punível pelas leis que regem uma sociedade; crime, infração	Delito: 1. <u>m.</u> Culpa, quebrantamiento de la ley. 2. <u>m.</u> Acción o cosa reprobable. <i>Comer tanto es un delito. Es un delito gastar tanto en un traje.</i> 3. <u>m.</u> <u>Der.</u> Acción u omisión voluntaria o imprudente penada por la ley.	Cognato idêntico
25	Derrear: 1 curvar(-se) sob o efeito de peso, cargas ou agressões físicas	Sem correspondência	
26	Desgrenhar: 1 emaranhar(-se) [o cabelo]; desgadelhar(-se), desguedelhar(-se), despentear (-se).	Desgreñar: 1. <u>tr.</u> Descomponer, desordenar los cabellos.	Cognato similar CE#
27	Embuçar: 1)cobrir (o rosto), deixando apenas os olhos de fora.	Embozar: 1. <u>tr.</u> Cubrir el rostro por la parte inferior hasta	Cognato similar CE#

		las narices o los ojos. <u>U. m. c. prnl.</u>	
28	Empalidecer: 1 fazer perder ou perdera cor, o viço; tornar(-se) pálido.	Empalidecer: palidecer = 1. <u>intr.</u> Ponerse pálido.	Cognato idêntico CE#
29	Empertigar: comportar-se com altivez, com sobrançeria; ensoberbecer-se	Emperdigar: perdigar = Soasar la perdiz o cualquier otra ave o alimento para que se conserve algún tiempo sin dañarse.	Heterossemântico
30	Encalço: 2 vestígio, pista, rasto	Sem correspondência	
31	Enfadonho: 1 que causa enfado; que é monótono, cansativo	Sem correspondência	
32	Engrolar: 1 cozer ou assar mal, deixando ou ficando meio cru.	Sem correspondência	
33	Equívoco: 6 efeito de equivocar-se; engano, erro	Equívoco: 2. <u>m.</u> Equivocación (1. <u>f.</u> Acción y efecto de equivocar o equivocarse. 2. <u>f.</u> Cosa hecha con desacierto), confusión. .	Cognato idêntico
34	Exíguo: 2) que é escasso, insuficiente, precário.	Exiguo: Insuficiente, escaso.	Cognato idêntico CE#
35	Extático: caído em êxtase; causado por êxtase ou que envolve êxtase; encantado, enlevado, maravilhado	Extático: 1. <u>adj.</u> Que está en éxtasis, o lo tiene con frecuencia o habitualmente.	Cognato idêntico CE#
36	Farto: 2 que se apresenta em grande quantidade; abundante, copioso	Harto: 3. <u>adj.</u> indef. cult. Mucho o abundante. <i>Se cansa y tiene hartas dificultades para hablar.</i> En Bol., Chile y Ec., u. t. en la lengua general.	Cognato similar CE# (de acordo com o rae.es)
37	Ferocidade: 1 qualidade ou estado de feroz; fereza, feridade, ferócia = 1 que tem instinto de fera; bravio, selvagem	ferocidad 1. <u>f.</u> Cualidad de feroz = 1. <u>adj.</u> Dicho de un animal: Fiero, agresivo.	Cognato similar CE#
38	Fito: 1 que se fitou; cravado, fixado.	Sem correspondência	

39	Grenha: 1) cabelo emaranhado, desalinhado; gaforina, guedelha.	Greña: 1. <u>f.</u> Cabellera revuelta y mal compuesta.	Cognato similar CE#
40	Impassibilidade: 1 qualidade ou estado de impassível, 1.1 indiferença ao sofrimento.	Impasibilidad: Cualidad de impasible, indiferente.	Cognato similar CE#
41	Impune: 1 sem o devido castigo; não punido; impunido	Impune: 1. <u>adj.</u> Que queda sin castigo.	Cognato idêntico
42	Indolente: 1 que não sente dor física, 3 que ou aquele a quem nada afeta; insensível, indiferente.	Indolente: <u>adj.</u> 1) Que no se afecta o conmueve, 3. <u>adj.</u> Insensible, que no siente el dolor.	Cognato idêntico CE#
43	Injúria: 1 ato ou efeito de injuriar 2 injustiça, aquilo que é injusto; tudo o que é contrário ao direito.	Injuria: 1. <u>f.</u> Agravio, ultraje de obra o de palabra. 2. <u>f.</u> Hecho o dicho contra razón y justicia.	Cognato idêntico
44	Inquisidor: 1 que ou aquele que inquire; inquiridor	Inquisidor: 1. <u>adj.</u> Que inquiera. <u>U. t. c.</u> <u>s. = indaga.</u>	Cognato idêntico CE#
45	Irrogar: infligir, impor (pena, castigo, desacato etc.) a (alguém).	Irrogar: Causar, ocasionar perjuicios o daños.	Cognato idêntico CE#
46	Jus: prerrogativa legal (para impor a outrem alguma medida, procedimento etc.); direito.	Jur: 1. <u>m. desus.</u> Derecho, poder.	Cognato similar CE#
47	Minuciosidade: característica do que é minucioso = cheio de detalhes, dos mínimos pormenores (diz-se de trabalho, descrição, quadro etc.); circunstanciado, pormenorizado, detalhado.	Minuocidad: 1. <u>f.</u> Cualidad de minucioso = 1. <u>adj.</u> Que se detiene en las cosas más pequeñas.	Cognato similar CE#

48	Miraculoso: milagroso.	Miraculoso: milagroso.	Cognato idêntico CE#
49	Nênia: 1 lamentação fúnebre; elegia.	Nenia: 2. <u>f. p. us.</u> Composición que se hace en alabanza de alguien después de muerto.	Cognato idêntico CE#
50	Nutrir: 1 prover(-se) de alimento, desubstâncias nutritivas; alimentar(-se).	Nutrir: 1. <u>tr.</u> Aumentar la sustancia del cuerpo animal o vegetal por medio del alimento, reparando las partes que se van perdiendo en virtud de las acciones catabólicas.	Cognato idêntico
51	Opulência: 1 grande quantidade de bens; riqueza.	Opulencia: 1. <u>f.</u> Abundancia, riqueza y sobra de bienes.	Cognato idêntico CE#
52	Patrício: que demonstra distinção, elegância, nobreza.	Patricio: Dicho de una persona: Que pertenece a la clase social alta.	Cognato idêntico CE#
53	Resignar: 1) submeter-se sem revolta a; acatar, conformar-se.	Resignar: 3. <u>prnl.</u> Someterse, entregarse la voluntad de alguien. 4. <u>prnl.</u> Conformarse con las adversidades.	Cognato idêntico

54	Resoluto: 3) que é firme em seus projetos, em seus desígnios; ousado, determinado, decidido.	Resoluto: 1. <u>adj.</u> Dicho de una persona: Que obra con decisión y firmeza.	Cognato idênticoCE#
55	Rijo: 5 Derivação: por metáfora. que tem vontade firme; pertinaz	Rijo: conato: Propensión, tendencia, propósito.	Cognato idênticoCE#
56	Rouquenho: 1 que apresenta alguma rouquidão; ronquém.	roqueño, ña 1. <u>adj.</u> Dicho de un sitio o de un paraje: Lleno de rocas.	Heterossemântico
57	Rutilar: fazer brilhar ou brilhar vivamente; fulgurar, resplandecer.	Rutilar: <u>brillar.</u>	Cognato idêntico CE#
58	sílfide :1 Rubrica: mitologia. gênio feminino do ar na mitologia céltica e germânica da Idade Média 2 Derivação: sentido figurado. Uso:formal. mulher esbelta e delicada;	Silfide 1. <u>f.</u> Según los cabalistas, ser fantástico o espíritu elemental del aire. 2. <u>f. coloq.</u> Mujer muy delgada y esbelta.	Cognato idênticoCE#
59	Suplantar: 3 fazer (alguém) perder um favor, um emprego etc., tomando-lhe o lugar.	Suplantar: 2. <u>tr.</u> Ocupar con malas artes el lugar de alguien, defraudándole el derecho, empleo o favor que disfrutaba.	Cognato idêntico CE#
60	Tablado: 1 estrutura de madeira elevada do chão, us. ger. para apresentações artísticas, comícios, bailes etc.; palco.	Tablado: 1. <u>m.</u> Suelo plano formado de tablas unidas o juntas por el canto. 2. <u>m.</u> Suelo de tablas formado en alto sobre una armazón.	Cognato idêntico

		3. m. Pavimento del escenario de un teatro.	
61	Tacão: 1 salto do calçado.	Tacón: 1. m. Pieza, de mayor o menor altura, unida a la suela del calzado en la parte que corresponde al calcañar.	Cognato similar
62	Teso: 1) que se esticou; estirado, tenso.	Teso: - 1. adj. Duro, firme, rígido.	Cognato idêntico CE#
63	Tez: 2) epiderme, esp. a do rosto; cútis.	Tez: 1. f. Superficie, especialmente la del rostro humano.	Cognato idêntico CE#
64	Tirano: 1 aquele que usurpa o poder soberano de um Estado 2 governante injusto e cruel, que coloca sua vontade e sua autoridade acima das leis e da justiça.	Tirano: 1. adj. Dicho de una persona: Que obtiene contra derecho el gobierno de un Estado, especialmente si lo rige sin justicia y a medida de su voluntad. U. t. c. s.	Cognato idêntico
65	Tolher: 5 impedir (alguma coisa) a(alguém); privar, 6 tornar(-se) paralisado.	Toller: quitar = 8. tr. Obstar, impedir.	Cognato similar CE#
66	Trastejar: 7 guarnecer (de móveis);mobilier	Trastejar: 1. tr. Reponer o poner bien las tejas de un edificio.	Heterossemântico
67	Triunfante: que triunfa ou triunfou; triunfador, triunfal = 1 obter triunfo, vitória	Triunfante: 1. adj. Que triunfa (queda victorioso).	Cognato idêntico

68	Truncar: 3 privar de parte importante (escrito, obra literária), tornar incompleto.	Truncar: 1. <u>tr.</u> Cortar una parte a algo. 2. <u>tr.</u> Dejar incompleto el sentido de lo que se escribe o lee, u omitir frases o pasajes de un texto.	Cognato idênticoCE#
----	--	--	------------------------

3) A desejada das gentes

N ^o	Português	Espanhol	Categoria linguística
1	Absolvição: 1 ação ou efeito de absolver(-se); absolvimento 2 Rubrica: termo jurídico. decisão judicial que reconhece improcedente acusação ou queixa contra alguém	Absolución: 1. <u>f.</u> Acción de absolver = 1. <u>tr.</u> Liberar de algún cargo u obligación. 2. <u>tr.</u> Declarar libre de responsabilidad penal al acusado de un delito.	Cognato parcial CE#
2	Afetação: 1 ausência de naturalidade, modo artificial de ser; amaneiramento 2 exageração de sentimentos; atitude fingida, falsa.	Afectación: 2. <u>f.</u> Falta de sencillez y naturalidad.	Cognato parcialCE#
3	Afiançar: 1 Rubrica: termo jurídico - responsabilizar-se por; prestar fiança; abonar, garantir Exs.: a. um empréstimo bancário a firma não afiança mais. afiançou-se antes de comparecer ao tribunal transitivo direto e bitransitivo 2 Derivação: por extensão de sentido.	Afianzar: 1. <u>tr.</u> Dar fianza por alguien para seguridad o resguardo de intereses o caudales, o del cumplimiento de alguna obligación.	Cognato similar

	dizer com certeza; afirmar, assegurar, asseverar, garantir		
4	Alento: 1 respiração, fôlego, hálito 2 estado de ânimo, de coragem, de vigor	Aliento: <u>m.</u> Aire que se expulsa al respirar 5. <u>m.</u> Vigor del ánimo, esfuerzo, valor.	Cognato similar
5	Aludir: fazer rápida menção a; referir-se.	Aludir: Mencionar a alguien o algo o insinuar algo.	Cognato idêntico
6	Alvoroço: 2) manifestação de alegria, de entusiasmo.	Alborozo: 1. <u>m.</u> Extraordinario regocijo o alegría.	Cognato similarCE#
7	Argueiro: 1 partícula pequeníssima, destacada de qualquer corpo; grânulo, cisco.	Sem correspondência	
8	Aversão: 1 sentimento de repugnância em relação a pessoa ou coisa; repulsão, antipatia.	Aversión: 1. <u>f.</u> Rechazo o repugnancia frente a alguien o algo.	Cognato parcialCE#
9	Banir: 1 expulsar de um lugar, esp. da pátria; condenar a desterro.	Banir: 1. <u>tr. desus.</u> Pregonar a alguien por un delito. Pregonar: 1. <u>tr.</u> Publicar, hacer notorio en voz alta algo para que llegue a conocimiento de todos.	Heterossemântico
10	Brando: 1 que se caracteriza pela docilidade; afável. 5 que cede facilmente à pressão; macio, tenro	Blando: 1. <u>adj.</u> Que cede fácilmente a la presión del tacto. 2. <u>adj.</u> Suave, benigno, apacible.	Cognato similar
11	Célebre: 1 que tem fama; afamado, famoso 2 distinto pelo saber, mérito e demais qualidades louváveis; notável, ilustre. Ex.: o c. pintor impressionista 3 Uso: informal.	Célebre: 1. <u>adj. famoso</u> (conoCIDoy admirado por su excelencia). <i>Una célebrepensadora.</i>	Cognato idênticoCE#

12	Chalacear: 1 fazer chalaça, troça com; zombar, escarnear, gracejar.	Sem correspondência	
13	Conter: 1 frear o ímpeto de; impedir de avançar. 3 ter em si; encerrar(-se)	Contener: 1. <u>tr.</u> Dicho de una cosa: Llevar o encerrar dentro de sí a otra. <u>U. t. c. prnl.</u> 2. <u>tr.</u> Reprimir o sujetar el movimiento o impulso de un cuerpo.	Cognato similar
14	Costear: 1 Rubrica: termo de marinha - navegar ao longo ou à vista de (costa); margear, bordejar, bordear Exs.: o navio costeava o litoral gaúcho antes de aportar, a nau costeava próxima ao litoral pronominal 1.1 Estatística: pouco usado.aproximar-se mais da costa (embarcação) Ex.: seguia, costeando-se à terra transitivo direto 2 Derivação: por extensão de sentido - percorrer (algo) pelas margens; ladear, margear, rodear Ex.: c. a serra	Costear: 1. <u>tr.</u> Pagar o satisfacer los gastos de algo. <i>Costear los estudios de alguien. Costear una expedición.</i> 2. <u>prnl.</u> Dicho de una cosa: Producir lo suficiente para cubrir los gastos que ocasiona.	Heterossemântico
15	Definhar: 1 fazer perder ou perder as forças; debilitar(-se), extenuar(-se)	Sem correspondência	
16	Despeito: 1 ressentimento produzido por desconsideração, desfeita, humilhação ou ofensa. 2 desgosto motivado pela preferência dada a outrem ou por decepção	Despecho: 3. <u>m. desus.</u> Disgusto o sentimiento vehemente.	Cognato similar
17	Difuso: 1 que se espalha largamente por todas as direções; disseminado, divulgado.	Difuso: 1. <u>adj.</u> Ancho, dilatado.	Cognato idênticoCE#

18	Dispor: 13 auferir proveito de; fazer uso, utilizar-se	Disponer: 4. <u>intr.</u> Valerse de alguien o de algo, tenerlo o utilizarlo como propio	Cognato similar
19	Dissimular: 1) esconder os próprios sentimentos, intenções etc.	Disimular: 1. <u>tr.</u> Ocultar o encubrir con astucia lo que se piensa o siente.	Cognato similar
20	Divinizar: conferir(-se) natureza divina a (alguém ou algo)	Divinizar: 1. <u>tr.</u> Hacer o suponer divino a alguien o algo, o tributarle culto y honores divinos.	Cognato idêntico CE#
21	Ensejo: 1 ato ou efeito de ensejar 2 ocasião favorável; oportunidade	Sem correspondência	
22	Estouvado: 1 que ou aquele que age irrefletidamente ou faz as coisas sem ter muito cuidado.	Sem correspondência	
23	Galarim: 1 o ponto mais alto, fastígio, cúmulo 2 grande riqueza; opulência; ostentação 3 Rubrica: ludologia. o dobro da parada (no jogo)	Gallarín: 1. <u>m. desus.</u> Cuenta que se hace doblando siempre el número en progresión geométrica.	Cognato similar (apenas em uma acepção) CE#
24	Iminente: que ameaça se concretizar, que está a ponto de acontecer; próximo, imediato Ex.: desabamento i.	Inminente: 1. <u>adj.</u> Que amenaza o está para suceder prontamente.	Cognato similar
25	Inexpugnável: não expugnável; de que é impossível se apoderar pela força; inconquistável.	Inexpugnable: 1. <u>adj.</u> Que no se puede tomar o conquistar por las armas.	Cognato parcial CE#
26	Isenção: 5 Rubrica: termo jurídico - ato ou efeito de eximir alguém ou algo de uma responsabilidade ou do cumprimento de uma obrigação, encargo ou ônus	Sem correspondência	
27	Lhano: 1 movido pela franqueza; franco, sincero, verdadeiro	Llano: 3. <u>adj.</u> Dicho de una persona:	Cognato similar

	<p>2 em que há simplicidade, naturalidade; singelo, despretensioso</p> <p>3 que se caracteriza pela amabilidade; afável, amável.</p>	<p>Accesible, sencilla, sin presunción.</p> <p>4. <u>adj.</u> Libre, franco.</p>	
28	<p>Malograr: 1 provocar danos, estragos em; estragar, inutilizar</p> <p>Ex.: o rigor do clima malogrou a safra</p> <p>transitivo direto e pronominal</p> <p>2 levar ao fracasso ou fracassar; não ser bem-sucedido; frustrar(-se), baldar(-se).</p>	<p>Malograr: 1. <u>tr.</u></p> <p>Perder, no aprovechar algo, como la ocasión, el tiempo, etc.</p> <p>2. <u>prnl.</u> Dicho de lo que se pretendía o esperaba conseguir: No llegar al término deseado.</p>	Cognato idêntico
29	<p>Óbolo: 1 moeda grega de pouco valor</p> <p>2 pequeno donativo feito aos pobres; esmola</p>	<p>Óbolo: 1. <u>m.</u></p> <p>Pequeña cantidad con la que se contribuye para un fin determinado.</p> <p>2. <u>m.</u> Moneda de plata de la antigua Grecia, que era la sexta parte de la dracma.</p>	Cognato idêntico CE#
30	<p>Outeiro: pequena elevação de terreno; monte.</p>	<p>Otero: Cerro aislado que domina un llano.</p>	Cognato similar
31	<p>Outrora: em tempos passados; no passado, antigamente.</p>	<p>Otrora: 1. <u>adv. cult.</u></p> <p>En otro tiempo, en un tiempo pasado.</p>	Cognato similar CE#
32	<p>Persuadir: 1 levar (alguém ou a si mesmo) a acreditar, a aceitar ou a decidir (sobre algo); convencer(-se)</p>	<p>Persuadir: Inducir, mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo.</p>	Cognato idêntico
33	<p>Ponderação: 1) ato ou efeito de ponderar, 2) qualidade de quem age com reflexão; meditação.</p>	<p>Ponderación: 1. <u>f.</u></p> <p>Acción de ponderar.</p> <p>2. <u>f.</u> Atención, consideración, peso y cuidado con que se dice o hace algo.</p>	Cognato parcial CE#

34	Presumir: 1 tirar uma conclusão antecipada, baseada em indícios e suposições, e não em fatos comprovados; conjecturar, supor	Presumir: 1. tr. Suponer o considerar algo por los indicios o señales que se tienen.	Cognato idêntico CE#
35	Presunção: 1) ato de presumir ou de se presumir; julgamento baseado em indícios, aparências.	Presunción: Acción y efecto de presumir – suponer.	Cognato parcial CE#
36	Proferir: 1 dizer oralmente; pronunciar.	Proferir: pronunciar, decir, articular palabras o sonidos.	Cognato idêntico CE#
37	Recear: 1 ter receio ou medo de; ter apreensão quanto a; assustar(-se), preocupar(-se).	Recelar: Temer, desconfiar o sospechar	Cognato similar CE#
38	Receio: ato ou efeito de recear 1 sentimento de apreensão diante do que se julga perigoso	Recelo: 1. m. Acción y efecto de recelar.	Cognato similar CE#
39	Rematar: 4) tornar(-se) completo; ter fim, acabar(-se), findar(-se)	Rematar: 1. tr. Dar fin o remate a algo.	Cognato idêntico
40	Ressoar: 1 soar com força; retumbar, ecoar	Resonar: 2. intr. Sonar mucho. En leng. cult., u. c. tr.	Cognato similar CE#
41	Reter: 3 aprisionar, prender, encarcerar	Retener: 1. tr. Impedir que algo salga, se mueva, se elimine o desaparezca.	Cognato similar
42	Retificar: 3) tornar exato (algo); corrigir; emendar.	Rectificar: 5. tr. Corregir las imperfecciones, errores o defectos de algo ya hecho.	Cognato similar
43	Trivial: 1 que é do conhecimento de todos; corriqueiro, vulgar	Trivial: 1. adj. Vulgarizado, común y sabido de todos.	Cognato idêntico CE#
44	Ulterior: 1 que chega ou acontece depois; posterior.	Ulterior: 1. adj. Situado de la parte	Cognato idêntico CE#

	2 que está além de; que se situa do lado de lá.	de allá de un sitio o territorio. 2. <u>adj.</u> Que se dice, sucede o se ejecuta después de otra cosa	
--	---	---	--

4) A herança			
nº	Português	Espanhol	Categoria linguística
1	Afago: ato de afagar; carinho, carícia.	Sem correspondência	
2	Afinco: 2 Derivação: sentido figurado. conduta firme; perseverança, insistência, aferro 3 m.q. aficamento ('teimosia')	Ahínco: 1. <u>m.</u> Eficacia, empeño o diligencia grande con que se hace o solicita algo.	Cognato similar
3	Arrufo: ato ou efeito de arrufar(-se); arrufamento 1 mau humor; má disposição de espírito; amuo 2 agastamento ou mágoa de pouca duração entre pessoas que se estimam.	Sem correspondência	
4	Cautela: precaução para evitar dano, transtorno ou perigo; cuidado, prudência.	Cautela: 1. <u>f.</u> Precaución y reserva con que se procede.	Cognato idêntico
5	Conceder: 2 fazer a concessão, a outorga, de (um direito); dar, outorgar	Conceder: 1. <u>tr.</u> Dar, otorgar, hacer merced y gracia de algo.	Cognato idêntico
6	Conjectura: 2) considerar (algo) como provável, com base em indícios; supor, presumir, deduzir.	Conjetura: 1. <u>f.</u> Juicio que se forma de algo por indicios u observaciones.	Cognato similarCE#
7	Contemporizar: 1 ser flexível, transigente (com); chegar a um acordo; condescender, transigir.	Contemporizar: 1. <u>intr.</u> Acomodarse al gusto o dictamen ajeno por algún respeto o fin particular.	Cognato idênticoCE#

8	Contrafeito: 1 imitado por contrafação; falsificado Ex.: caligrafia c. 2 que demonstra certo embaraço; constrangido, sem jeito Ex.: sorriso c. 3 feito contra a vontade; forçado, coagido	Contrahecho, cha 1. adj. Que tiene torcido o corcovado el cuerpo. <u>Apl. a pers., u. t. c. s.</u>	Heterossemântico
9	Dândi: 1 indivíduo que se veste com elegância e requinte	Dandi: 1. m. Hombre que se distingue por su extremada elegancia y buenos modales.	Cognato idêntico CE#
10	Deveras: us. para enfatizar o caráter verdadeiro daquilo que se diz; em verdade, realmente, a valer, a sério, de fato	de veras 1. loc. adj. de verdad.	Cognato idêntico
11	Distinção: 1 ação ou efeito de distinguir(-se) 2 diferença, separação	Distinción: 1. f. Acción y efecto de distinguir o distinguirse. 2. f. Diferencia por la cual una cosa no es otra, o no es semejante a otra.	Cognato parcial
12	Docilidade: qualidade de quem é dócil.	Docilidad: 1. f. Cualidad de dócil = obediente.	Cognato similar CE#
13	Efetuar: 1 levar a efeito, realizar(-se); efetivar(-se), cumprir(-se).	Efectuar: 1. tr. Poner por obra o ejecutar algo, especialmente una acción. <i>Efectuaron un reconocimiento del terreno.</i> 2. prnl. Cumplirse, hacerse efectivo.	Cognato similar
14	Eloquente: 1 que revela eloquência 2 Derivação: sentido figurado. que revela expressividade; persuasivo, convincente	Elocuente: 1. adj. Dicho de una persona: Que habla o escribe con	Cognato similar CE#

		elocuencia = 1. f. Facultad de hablar o escribir de modo eficaz para deleitar, conmover o persuadir.	
15	Enfado: 1 sensação de tédio, de fadiga espiritual; mal-estar causado por algo que enfada ou entedia 2 estado de espírito em que predomina o aborrecimento, o agastamento, a zanga	Enfado: 1. m. enojo (ll movimiento del ánimo que suscita ira). 2. m. Impresión desagradable y molesta que hacen en el ánimo algunas cosas.	Cognato idêntico
16	Entestar: 1 ficar de frente a; confrontar com Ex.: sua varanda entesta com um belo efrondoso flamboyant transitivo indireto 2 fazer limite com; confinar Ex.: seu muro entesta com o da vizinha transitivo indireto 3 encostar em; tocar, roçar	Entestar: 1. tr. Unir dos piezas o maderos por sus cabezas. 2. tr. Adosar, encajar, empotrar. <u>U.</u> <u>t. c. intr.</u> 3. intr. Dicho de unacosa: Estar en contacto con otra, lindar con ella.	Cognato idêntico CE#
17	Exercer: 1 pôr em ação ou em atividade; praticar Ex.: e. domínio transitivo direto 2 cumprir os deveres ou obrigações inerentes a (cargo, ofício etc.)	Ejercer: 1. tr. Practicar los actos propios de un oficio, facultad o profesión.	Cognato similar
18	Exultar: experimentar e exprimir grande alegria, grande júbilo.	Exultar: 1. intr. Mostrar alegría, gozo o satisfacción.	Cognato idêntico CE#
19	Frívolo: 2 que ou aquele que se ocupa de frivolidades; fútil, leviano	Frívolo: 1. adj. Dicho de una persona: Insustancial y veleidosa. 3. adj. Dicho de una cosa: Ligera y de poca sustancia.	Cognato idêntico CE#

20	Lúgubre: 1 relativo à morte, aos funerais; que evoca a morte; fúnebre, macabro, 2) que é sinal de ou que inspira uma grande tristeza.	Lúgubre: 1. <u>adj.</u> fúnebre (muy triste). 2. <u>adj.</u> Sombrio, profundamente triste.	Cognato idêntico CE#
21	Objurgatória: objurgação - 1 ato de objurgar 2 repreensão severa; censura, objurgatória	Sem correspondência	
22	Pacato: 1 que ou o que tem natureza ou índole não agitada ou não agressiva. 1.1 que ou quem demonstra muita paciência 1.2 que ou quem apresenta certa passividade ou inércia; apático	Pacato: 1. <u>adj.</u> timorato (tímido). <i>Tomás es algo pacato.</i> <u>U. t. c. s.</u> 2. <u>adj.</u> De poco valor, insignificante. 3. <u>adj.</u> Mojigato, que tiene o manifesta excesivos escrúpulos. <u>U. t. c. s.</u>	Heterossemântico
23	Pérfido: 1) que falta à fé jurada; desleal, traidor.	Pérfido: Desleal, infiel, traidor, que falta a la fe que debe.	Cognato idêntico CE#
24	Predileto: que ou aquele que é querido com predileção; favorito.	Predilecto: 1. <u>adj.</u> Preferido por amor o afecto especial.	Cognato similar
25	Redarguir: 1) dar resposta, argumentando.	Redargüir: 1. <u>tr.</u> Convertir el argumento contra quien lo hace.	Cognato idêntico CE#
26	Resolução: 3 decisão tomada após deliberação	Resolución: 1. <u>f.</u> Acción y efecto de resolver o resolverse.	Cognato parcial CE#
27	Taciturno: que é de poucas palavras; calado. 2) tomado pela tristeza ou insatisfação; melancólico, triste, sombrio.	Taciturno: 1. <u>adj.</u> Callado, silencioso, que le molesta hablar. 2. <u>adj.</u> Triste, melancólico o apesadumbrado.	Cognato idêntico CE#

28	Turbulento: 1 a que faltam tranquilidade e moderação; que se comporta de modo irrequieto, ruidoso(freq. incomodativo); que se compraz com a agitação, o tumulto	Turbulento: 1. <u>adj.</u> Dicho especialmente de un líquido: Turbio y agitado. 2. <u>adj.</u> Dicho de una acción o situación: Agitada y desordenada. 3. <u>adj.</u> Dicho de una persona: Agitadora, que promueve disturbios, discusiones, etc. <u>U.</u> <u>t.</u> <u>c. s.</u>	Cognato idêntico CE#
29	Veemência: 1 atributo ou estado daquilo que é ou está veemente 2 força impetuosa que se manifesta nos sentimentos ou na sua expressão; ardor, intensidade.	Vehemencia: 1. <u>f.</u> Cualidad de vehemente = 1. <u>adj.</u> Que tiene una fuerza impetuosa.	Cognato similar CE#
30	Velar: 1 permanecer de vigia, de sentinela; vigiar, guardar Ex.: alguns vigias circulavam, outros velavam o palácio intransitivo 2 ficar acordado, em vigília	Velar: 1. <u>tr.</u> Hacer centinela o guardia por la noche. 2. <u>tr.</u> Asistir de noche a un enfermo.	Cognato idêntico
31	Verter: 3 desaguar, despejar-se.	Verter: 1. <u>tr.</u> Derramar o vaciar líquidos, y también cosas menudas, como sal, harina, etc. <u>U. t. c. prnl.</u> 2. <u>tr.</u> Inclinar un recipiente o volcarlo para vaciar su contenido. <u>U. t. c. prnl.</u>	Cognato idêntico
32	Zelo: 1) grande cuidado e preocupação que se dedica a alguém ou algo.	Celo: 1. <u>m.</u> Cuidado, diligencia, esmero que alguien pone al hacer algo.	Cognato similar CE#

5) A igreja do diabo

n°	Português	Espanhol	Categoria linguística
1	Adventício: que é transportado para um novo habitat por meios naturais ou pela ação do homem (diz-se de espécie ou vegetal).	Adventicio: 1. <u>adj.</u> Extraño o que sobreviene, a diferencia de lo natural y propio. 2. <u>adj. Biol.</u> Dicho de un órgano o parte de un animal o de un vegetal: Que se desarrolla en lugar distinto del habitual.	Cognato idêntico CE#
2	Alforje: 1 duplo saco, fechado em ambas as extremidades e aberto no meio (por onde se dobra), formando duas bolsas iguais; us. ao ombro, para distribuir o peso dos dois lados.	Alforja: 1. <u>f.</u> Especie de talega abierta por el centro y cerrada por sus extremos, los cuales forman dos bolsas grandes y ordinariamente cuadradas, donde, repartiendo el peso para mayor comodidad, se guardan algunas cosas que han de llevarse de una parte a otra. <u>U. m. en pl. con el mismo significado que en sing.</u>	Cognato similar
3	Análogo: 4 que ou o que tem analogia; que ou o que é semelhante, parecido, afim.	Análogo: 1. <u>adj.</u> Que tiene analogía con algo, 1. <u>f.</u> Relación desemejanza entre cosas distintas.	Cognato idêntico CE#
4	Anca: 1 cada uma das laterais do corpo humano, da cintura à articulação da coxa; cadeira, quadril (tb. us. no pl.)	Anca: 3. <u>f.</u> Cadera de una persona.	Cognato idêntico

5	Apólogo: narrativa em prosa ou verso, ger. dialogada, que encerra uma lição moral, e em que figuram seres inanimados, imaginariamente dotados de palavra.	Apólogo: 1. <u>m.</u> fábula (breve relato fictício).	Cognato idêntico CE#
6	Avulso: 1 arrancado ou separado à força. 2 que não faz parte de um todo.	Sem correspondência	
7	Cânone: 5 Derivação: por metonímia. lista, catálogo, coletânea	Canon: 2. <u>m.</u> Catálogo o lista.	Cognato similar CE#
8	Centelhar: 1 lançar centelhas, por estar incandescente ou em virtude de choque com outro corpo duro ou eletrizado; lampejar, 2. Derivação: por extensão de sentido: luzir por breve instante; lampejar, faiscar, cintilar.	Centellear: 1. <u>intr.</u> Despedir destellos vivos y rápidos de manera intermitente. <u>U. t. en sent. Fig.</u> Destello: 2. <u>m.</u> Resplandor vivo y efímero, ráfaga de luz que se enciende ya mengua o apaga casi instantáneamente.	Cognato similar CE#
9	Comenda: 1 benefício que antigamente era concedido a eclesiásticos e a cavaleiros de ordens militares 2 distinção puramente honorífica 3 insígnia, condecoração que representa tal distinção	Sem correspondência	
10	Cordialidade: 1 qualidade de cordial 2 manifestação explícita de afeto e simpatia.	Cordialidad: 1. <u>f.</u> Cualidad de cordial (afectuoso).	Cognato similar
11	Decoro: 1 recato no comportamento; decência.	Decoro: 3. <u>m.</u> Pureza, honestidad, recato.	Cognato idêntico CE#
12	Deleite: sensação ou sentimento aprazível; satisfação, deleitamento, deleitação	Deleite: 1. <u>m.</u> Placer del ánimo. 2. <u>m.</u> Placer sensual.	Cognato idêntico CE#
13	Desdouro: 2 Derivação: sentido figurado.	Desdoro: 1. <u>m.</u> Menoscabo en la	Cognato similar CE#

	ausência de consideração, crédito, honra; descrédito, desonra, mácula.	reputación o el prestigio.	
14	Deter: 1 fazer parar ou parar	Detener: 1. <u>tr.</u> Impedir que algo o alguien sigan adelante. <i>Detuvo el coche y se bajó.</i> <u>U. t.</u> <u>c. prnl.</u>	Cognato similar
15	Dissimulação: 1) ação ou resultado de dissimular(-se) 2) ocultação, por um indivíduo, de suas verdadeiras intenções e sentimentos; hipocrisia, fingimento.	Disimulación: 1. <u>f.</u> Acción y efecto de disimular, 1. <u>tr.</u> Ocultar o encubrir con astucia lo que se piensa o siente.	Cognato parcialCE#
16	Eclesiástico: 1) relativo à Igreja, esp. como instituição estabelecida; eclesial.	Eclesiástico: 1. <u>adj.</u> Pertenciente o relativo a la Iglesia, y en particular a los clérigos.	Cognato idêntico
17	Edificar: 1 levantar (uma construção) a partir do solo, segundo um plano estabelecido e por meio da superposição e combinação de materiais apropriados	Edificar: Hacer o construir un edificio, o mandarlo construir.	Cognato idêntico
18	Eficaz: 1 que tem a virtude ou o poder de produzir, em condições normais e sem carecer de outro auxílio, determinado efeito; efetivo.	Eficaz: 1. <u>adj.</u> Que tiene eficacia.: 1. <u>f.</u> Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.	Cognato idêntico
19	Eloquência: 1 capacidade de falar e expressar-se com desenvoltura. 2 Derivação: por extensão de sentido- poder de persuadir pela palavra	Elocuencia: 1. <u>f.</u> Facultad de hablar o escribir de modo eficaz para deleitar, conmover o persuadir.	Cognato similarCE#
20	Erário: Rubrica: economia.	Erario: 2. <u>m.</u> hacienda (conjunto de rentas).	Cognato idênticoCE#

	conjunto dos recursos financeiros públicos; os dinheiros e bens do Estado; tesouro, fazenda.		
21	Escárnio: 1 o que é feito ou dito com intenção de provocar riso ou hilariedade acerca de alguém ou algo; caçoada, troça, zombaria.	Escarnio: 1. <u>m.</u> Burla tenaz que se hace con el propósito de afrentar.	Cognato idêntico CE#
22	Fastio: 1 falta de fome, de apetite 2 sentimento de repugnância ou de aversão 3 sentimento de enfado, aborrecimento, tédio	Hastío: 1. <u>m.</u> Repugnancia a la comida. 2. <u>m.</u> disgusto (fastidio).	Cognato similar CE#
23	Frugal: 3 que se alimenta com moderação.	Frugal: 1. <u>adj.</u> Parco en comer y beber.	Cognato idêntico CE#
24	Furor: 1 manifestação de ira extrema; ação violenta; cólera.	Furor: 1. <u>m.</u> Furia, ira exaltada.	Cognato idêntico
25	Insigne: que é notável por suas obras ou feitos; destacado, famoso, ilustre.	Insigne: 1. <u>adj.</u> célebre.	Cognato idêntico CE#
26	Intrínseco: 1 que faz parte de ou que constitui a essência, a natureza de algo; que é próprio de algo; inerente.	Intrínseco: 1. <u>adj.</u> Íntimo, esencial.	Cognato idêntico CE#
27	Legião: 1 Rubrica: termo militar - entre os antigos romanos, grande unidade do exército composta das tropas de infantaria e cavalaria 2 Rubrica: termo militar. corpo ou divisão de qualquer exército 3 em linguagem bíblica, batalhão de anjos ou demônios 4 Derivação: sentido figurado. grande número de seres vivos ou de coisas; multidão.	Legión: 1. <u>f.</u> Cierta cuerpo de tropas. 2. <u>f.</u> Número indeterminado y copioso de personas, de espíritus, y aun de ciertos animales. <i>Unalegión de niños, de ángeles, de hormigas.</i> 3. <u>f.</u> Cuerpo de tropa romana compuesto de infantería y caballería, que varió mucho según los tiempos.	Cognato similar

28	Legitimar: Rubrica: termo jurídico. reconhecer ou ser reconhecido como legítimo; tornar(-se) conforme com a lei; legalizar.	Legitimar: 1. <u>tr.</u> Convertir algo en legítimo. 2. <u>tr.</u> Probar o justificar la verdad de algo o la calidad de alguien o algo conforme a las leyes.	Cognato idêntico CE#
29	Mirífico: 1 que sobressai pela opulência, riqueza, suntuosidade etc.; maravilhoso, extraordinário, magnífico.	Mirífico: Admirable, maravilloso.	Cognato idêntico CE#
30	Misantropia: 2) falta de sociabilidade	Misantropía: 1. <u>f.</u> Aversión al trato con otras personas.	Cognato idêntico CE#
31	Pecuniário: 1 relativo a dinheiro.	Pecuniario: 1. <u>adj.</u> Pertenciente o relativo al dinero efectivo.	Cognato idêntico CE#
32	Placidez: qualidade de plácido; serenidade Plácido: 1 em que há sossego, serenidade, tranquilidade.	Placidez: 1. <u>f.</u> Cualidad de plácido. Plácido: 1. <u>adj.</u> Quieto, sosegado y sin perturbación.	Cognato idêntico
33	Prédica: 1) discurso religioso; sermão, 2) qualquer discurso.	Prédica: 1. <u>f.</u> Sermón o plática. 2. <u>f.</u> Perorata, discurso vehemente.	Cognato idêntico CE#
34	Ralhar: 1 repreender severamente, com tom de voz elevado; admoestar.	Rallar: 1. <u>tr.</u> Desmenuzar algo restregándolo con el rallador.	Heterossemântico
35	Remanescente: que ou o que remanesce, que sobeja, que resta	Sem correspondência	
36	Remate: ato ou efeito de rematar ou concluir.	Remate: 1. <u>m.</u> Fin o cabo, extremidad o conclusión de algo.	Cognato idêntico
37	Retórico: 1 que diz respeito a ou próprio de retórica. Retórica: 1 Rubrica: filosofia, retórica. a arte da eloquência, a arte de bem argumentar; arte da palavra.	Retórico: 1. <u>adj.</u> Pertenciente o relativo a la retórica . 4. f. Arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover.	Cognato idêntico CE#

38	Sublime: 1 que apresenta inexcedível perfeição material, moral ou intelectual; elevado.	Sublime: 1. <u>adj.</u> Excelso, eminente, de elevación extraordinaria. <u>U. m.</u> <u>en sent. fig.apl.</u> a cosas morales o intelectuales.	Cognato idênticoCE#
39	Sulfúreo: 1 relativo a enxofre.	Sulfúreo: 1. <u>adj.</u> sulfuroso (relativo al azufre).	Cognato idênticoCE#
40	Triunfo: vitória em guerra, competição, disputa	Triunfo 1. <u>m.</u> Acción y efecto de triunfar (quedar victorioso).	Cognato idêntico
41	Varonil: 1) que pertence ou é próprio do homem, do varão; viril.	Varonil: 1. <u>adj.</u> Perteneiente o relativo al varón.	Cognato idêntico
42	Venalidade: 1) condição ou qualidade do que pode ser vendido.	Venalidad: 1. <u>adj.</u> Vendible o expuesto a la venta.	Cognato similarCE#