



**A DIMENSÃO LÉXICO-GRAMATICAL E
(INTER)CULTURAL: VARIAÇÕES DE
SENTIDO EM CONTEXTO DE PORTUGUÊS
PARA HISPANOFALANTES**

Camili Daiani Maranhão Alvarenga

Camili Daiani Maranhão Alvarenga⁶

Universidade de Salamanca, Espanha

A dimensão léxico-gramatical e (inter)cultural: variações de sentido em contexto de português para hispanofalantes

Lexico-grammar and (inter)cultural dimensions: variations of meaning in context of Portuguese language taught to Spanish speaking populations

Resumo

Em um ensino de português específico para falantes do espanhol, constatamos a existência de uma maior quantidade de estudos relacionados à categoria dos heterossemânticos (palavras que possuem uma semelhança formal e um conteúdo semântico diferente) quando comparada com a das palavras cognatas (palavras que possuem uma semelhança formal e igualmente semântica). Consequentemente, buscamos demonstrar neste trabalho como um ensino do vocabulário em diferentes contextos verbais promove uma conscientização do caráter polissêmico da unidade lexical. Tal conscientização, por sua vez, resultaria em um maior desenvolvimento da competência lexical e na indagação sobre os limites nem sempre palpáveis entre tais categorias.

Palavras-chave: ensino; português como língua estrangeira; polissemia; léxico.

Abstract

After verifying the existence of a greater quantity of studies concerning the category of semantic false friends (words that present a similarity in their form and a different meaning), we propose a teaching that also considers a category that has been neglected: the category of cognate words (the ones that present a similarity in meaning and orthography) in the teaching of Portuguese specific for Spanish speakers. Consequently, our aim is to demonstrate how a teaching of the vocabulary in different verbal contexts promote an awareness of the polysemic aspect of the lexical unit. As a result, such awareness would result in a greater development of the lexical competence and in questioning the limits not always tangible between these categories.

Keywords: teaching; Portuguese as a foreign language; polysemy; lexicon.

⁶ As reflexões deste artigo são provenientes do segundo capítulo da tese de doutorado intitulada “O uso do dicionário para o desenvolvimento da competência lexical no ensino de português para hispanofalantes”. Por extensão, tais reflexões representam uma complementação didática do primeiro capítulo da tese de cunho teórico, com um foco no âmbito semântico. Alguns aspectos do primeiro capítulo da tese referida e que dialogam com o presente trabalho constam em Alvarenga (2021).

Introdução

Apesar do léxico ser considerado um elemento estruturante de qualquer mensagem verbal – escrita ou oral – (Morgan e Rinvoluceri, 1986; McCarthy, 1990; Hatch e Brown, 1995; McCarthy e O’ Dell, 1994, apud Morante Vallejo, 2005, p. 32), o vocabulário teve que percorrer uma longa trajetória antes de alcançar um cenário favorável no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

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 fonologia⁷ [...] (Zimmerman, 1997, p. 5, tradução nossa).

Segundo Morante Vallejo (2005), tal percurso é constituído de três etapas. Em um primeiro momento que se estende até os anos 70, o ensino das palavras se focava apenas no seu aspecto formal, sendo o seu conteúdo semântico um aspecto desconsiderado no processo de aprendizagem. O vocabulário básico aparecia em listas, isto é, de modo totalmente descontextualizado e a sua quantidade era reduzida, apenas o suficiente para a prática das estruturas sintáticas. Percebemos, assim, um foco voltado à gramática.

Posteriormente, dos anos 70 até a publicação dos primeiros trabalhos de Meara (1983, apud Morante Vallejo, 2005, p. 17) verificamos um novo olhar em direção à unidade lexical. Neste momento vemos o descortinar do seu aspecto semântico e a importância de um ensino contextualizado. Portanto, temos um distanciamento de uma simples memorização de listas de palavras, uma vez que a aprendizagem do léxico é agora concebida como um “processo dinâmico, baseado na reelaboração contínua do significado das palavras por parte do aluno⁸” (Morante Vallejo, 2005, p. 17, tradução nossa).

Podemos perceber a importância do contexto na citação acima nesta etapa, justamente pela impossibilidade de podermos reelaborar e interpretar continuamente a multiplicidade dos significados das palavras fora de uma certa variedade dos seus respectivos contextos verbais. Além disso, constata-se “a importância de apresentar o

⁷ “Vocabulary is central to language and of critical importance to the typical language learner. Nevertheless, the teaching and learning of vocabulary have been undervalued in the field of second language acquisition (SLA) throughout its varying stages and up to the present day. SLA researchers and teachers have typically prioritized syntax and phonology [...]”.

⁸ “[...] aprender vocabulario es un proceso dinámico, basado en la reelaboración continua del significado de las palabras por parte del alumno.”

vocabulário em um contexto linguístico natural, pois não retemos as palavras que são ensinadas de maneira isolada” (Morante Vallejo, 2005, p. 22, tradução nossa).

Se nesta segunda etapa existe a consciência de que “não poderíamos aceitar que o vocabulário seria inicialmente menos importante do que a gramática, [pois] o fato é que enquanto sem a gramática podemos comunicar muito pouco, sem o vocabulário não podemos comunicar *nada*” (Wilkins, 1972, p. 111), na última etapa compreendida entre 1983 até a atualidade, observamos a percepção da importância do ensino do caráter polissêmico da unidade lexical.

Tal característica inerente à toda palavra se vê inserida no aspecto qualitativo dentro do processo de aprendizagem do vocabulário, em um percurso que vai além de um ensino que prevê um trabalho com uma certa abundância de itens lexicais, de acordo com Appel (1996, p. 387, tradução nossa):

[...] pode ser esperado que no processo de aquisição a elaboração do vocabulário proceda em duas direções: os aprendizes vão aprender mais palavras, e o significado de cada palavra será expandido ou eles irão aprender significados mais específicos. Geralmente, eles irão aprender algum tipo de significado básico¹¹ ou central em um primeiro momento, por exemplo, perna como uma parte do corpo. Em um próximo estágio de desenvolvimento, eles irão aprender outros significados secundários (por exemplo, perna [*leg*] como em ‘trouser leg’) [...]. Deste modo, o desenvolvimento lexical não é apenas um processo quantitativo, mas também tem aspectos qualitativos: o sistema de significados será enriquecido¹².”

Outra questão de suma importância desta terceira etapa é a mudança de uma situação hierárquica entre a gramática e o léxico. Se no início o léxico vivenciou um período em que foi extremamente negligenciado, nesta fase há um imbricamento entre ambos que é explicitado por Lewis (2000, p. 8, tradução nossa) quando este declara que “cada palavra

⁹ “[...] la importancia de presentar el vocabulario en un contexto lingüístico natural, pues las palabras que se enseñan de manera aislada no se retienen.”

¹⁰ “[...] we could not accept that vocabulary would be initially less important than grammar. The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed”.

¹¹ Apenas discordamos da hierarquia dos sentidos das palavras que os situa entre primeiros e secundários em Appel (1996). Para uma melhor compreensão do nosso posicionamento relacionado à identidade semântica da unidade lexical, remetemos à leitura do trabalho de mestrado de Alvarenga (2017). Como veremos mais adiante neste trabalho, defendemos um ensino da conscientização do caráter polissêmico da unidade lexical que tem como ponto de partida um significado que apresenta uma aproximação semântica em uma relação interlinguística.

¹² “[...] it can be expected that in the acquisition process the elaboration of the vocabulary proceeds in two directions: learners will learn more words, and the meaning of each word will be expanded, or they will learn more specific meanings. Generally, they will learn some kind of basic or kernel meaning first, for instance *leg* as a body part. In a later stage of development, they will learn other, secondary meanings (for instance *leg* as ‘trouser leg’) [...]. In this way lexical development is not only a quantitative process, but it also has qualitative aspects: The meaning system will be enriched.”

possui a sua própria gramática¹³.” Mesmo que o eixo gramatical seja notoriamente distinto do lexical, o entrelaçamento entre os dois é uma condição fundamental para a construção do sentido. Observemos os dois exemplos a seguir:

- (1) Ela é uma grande mulher.
- (2) Ela é uma mulher grande.

Nos exemplos acima, vemos como uma simples inversão do substantivo (*mulher*) e adjetivo (*grande*), algo próprio do eixo sintático que é da ordem do âmbito gramatical que ordena as palavras em uma estrutura, altera drasticamente a semântica da interação entre os itens lexicais *mulher* e *grande*. Em (1) o cenário construído é de uma mulher cuja grandeza é interna, algo relacionado com a sua moral e os seus princípios. Enquanto em (2), tal grandeza se refere ao seu aspecto físico, a sua altura.

Por último, defendemos que tal conexão entre o eixo gramatical e o lexical seja mais um fator que corrobora a importância de um ensino contextualizado para uma compreensão semântica correta das unidades lexicais e por extensão, da mensagem linguística como um todo. Afinal, não seria o contexto a manifestação do eixo gramatical que conduz uma determinada ordem entre os itens lexicais, assim como o uso de preposições específicas na construção do sentido?

Em um contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em que devemos ensinar um vocabulário que não será produzido (falado ou escrito) e nem mesmo compreendido (lido ou escutado) de modo isolado, isto é, em um cenário em que devemos aprender a refletir sobre a construção de sentido gerado por meio da relação, da interação das palavras em um determinado contexto verbal, sugerimos o uso do termo competência léxico-gramatical ao invés de competência lexical, justamente pela conexão entre o eixo gramatical e o contexto que acabamos de ilustrar. Veremos a seguir certas considerações sobre o conceito que propomos uma reflexão de elaboração.

1. Conceito de competência lexical

Ao encontrar-se finalmente em uma condição de destaque, formulam-se duas questões principais relacionadas ao vocabulário “o que significa aprender uma palavra e em que consiste o desenvolvimento do léxico¹⁴” (Morante Vallejo, 2005, p. 28, tradução nossa). Em resposta à primeira questão, surge o conceito de competência lexical. Este, por sua vez,

¹³ “[...] every word has its own grammar.”

¹⁴ “qué significa aprender una palabra y en qué consiste el desarrollo del léxico”

é compreendido através de diversos aspectos por diferentes autores. Consequentemente, Jiménez Catalán (2002) tem como objetivo o de recopilar os trabalhos acerca deste conceito que datam de 1975 até os anos 2000 para uma posterior análise relacionada às suas definições.

A	B
Conhecer a sua gramática, a sua pronúncia e a sua ortografia.	Blum-Kulka, Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Conhecer a sua morfologia.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Conhecer o seu lugar em uma estrutura.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards.
Conhecer as suas restrições sintáticas.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards.
Conhecer a sua frequência em língua oral e escrita.	Nation, Laufer, Richards.
Conhecer em que contextos se pode utilizá-la.	Beheydt, Carter, Laufer, Faerch et al.; Richards, Robinson, Nation, Wallace.
Conhecer as suas relações semânticas e sintáticas com as outras palavras.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Ellis & Sinclair, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Reconhecer a palavra na sua forma oral ou escrita.	Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Recuperar a palavra quando se precisa.	Ellis & Sinclair, Nation, Wallace.
Conhecer o seu significado conceitual e referencial.	Blum-Kulka, Beheydt, Laufer, Nation, Richards, Robinson, Wallace.
Conhecer os sentidos que conota.	Blum-Kulka, Laufer, Nation, Richards, Robinson, Wallace.
Conhecer o sentido pragmático	Blum-Kulka, Carter, Trampe.

Quadro 1: o que significa conhecer uma palavra? Fonte: dados retirados e traduzidos de Jiménez Catalán (2002, p. 155).

O quadro acima elaborado por Jiménez Catalán (2002) explicita muito bem as diferenças com relação aos aspectos considerados em um cenário conectado com o que significa conhecer uma palavra, isto é, os conhecimentos que o aprendiz teria ou deveria ter na sua competência lexical em vários autores.

Apesar das controvérsias em torno de uma definição do que venha a ser a competência lexical, Jiménez Catalán (2002, p. 159) declara que em um primeiro momento, tal competência é constituída de três dimensões:

- a) A linguística: com os seus aspectos fonológico, morfológico, sintático e semântico.

- b) A sociolinguística: que envolve o conhecimento do léxico em contextos determinados.
- c) A psicolinguística: que se refere ao reconhecimento da palavra, em uma habilidade receptiva e produtiva.

Por último, a autora problematiza o conceito de competência lexical, posto que o caráter multifacetado da palavra dificulta uma enumeração de todos os seus aspectos que deveriam ser conhecidos pelos falantes. Portanto, Jiménez Catalán (2002) propõe uma reflexão sobre a própria natureza de tal competência, uma vez que nem mesmo um falante nativo é capaz de conhecer todo o arcabouço lexical da sua própria língua, que tal conhecimento pode estar parcialmente acessível ao falante em um determinado momento – somente no nível receptivo e não no produtivo – (por razões de cansaço, nervosismo etc.) e que o ser humano aprende palavras ao longo de toda a sua vida. Além disso, a competência lexical varia em cada pessoa segundo as suas características individuais, tais como a sua idade, sexo, desenvolvimento cognitivo e experiência de mundo.

2. Lexicultura e um ensino intercultural

Além da problemática da ausência de uma definição convergente do conceito de competência lexical, algo compreensível dado o caráter multifacetado da palavra que apresenta inúmeros aspectos, outra complexidade no âmbito lexical seria o imbricamento do vocabulário igualmente com a cultura.

Segundo Morante Vallejo (2005) “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 cultura¹⁵” (Morante Vallejo, 2005, p. 36, tradução nossa). García Benito (2014) pautada em Acquaroni (2007) corrobora tal argumento ao declarar que a língua e cultura são termos indissociáveis, pois é “[...] impossível separar língua e cultura, posto que a língua é, primeiramente, o veículo transmissor da cultura¹⁶ [...]” (Acquaroni, 2007, p. 62 apud García Benito, 2014, p.203, tradução nossa).

¹⁵ “Los estudios sobre la enseñanza y adquisición del léxico están retrasados respecto de los estudios de adquisición en general porque en muchos aspectos el léxico es un componente desconocido. Se trata de un componente dependiente de la lengua y de la cultura.”

¹⁶ “[...] imposible separar lengua y cultura, puesto que la lengua es, primeramente, el vehículo transmisor de la cultura.”

Para exemplificarmos tal imbricamento, expomos a seleção de alguns itens lexicais da região do Amazonas que provêm da análise do livro de poema “Altar em Chamas” de Paes de Loureiro feita por Ferreira (2015). De acordo com o autor, o léxico *icamiabas* tem uma correlação com o mito das amazonas ao se referir a índias guerreiras e o *boto cor-de-rosa*¹⁷ está relacionado com uma lenda do folclore brasileiro. Portanto, por meio das definições deste vocabulário, Ferreira (2015, p.36) evidencia como este léxico serve para descrever uma realidade única com a sua especificidade necessária que é construída justamente por estes itens lexicais específicos.

Como uma última ilustração, mencionamos o trabalho de Teixeira (2015), que ao analisar os itens lexicais *jagunço, cangaceiro, tropeiro, boiadeiro, meeiro* etc. do romance *Seara vermelha* (1946) de Jorge Amado, explicita como este vocabulário do campo lexical dos trabalhadores é essencial para a descrição do sertão baiano e por extensão, para a construção do universo sertanejo. De fato, tal conexão entre língua e cultura seria tão inexorável que Barbosa (2008/2009) elabora a seguinte descrição do conceito de *lexicultura*:

trata-se, portanto, do estudo da cultura em qualquer discurso cujo objetivo não seja o de estudar a cultura por si mesma [...]. 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).

Uma vez imbuídos dos entrelaçamentos existentes entre léxico, gramática e cultura, algo que deve direcionar um ensino que vai além de uma reflexão metalinguística que é fundamental para a análise do contexto, um ensino crítico-reflexivo conectado com a cultura também deve ser fomentado. Do mesmo modo que em um ensino específico de português para hispanofalantes podemos constatar a influência da língua materna dos alunos no processo de aprendizagem de um novo idioma, defendemos que o molde cultural no qual o aluno nasceu e se desenvolveu igualmente influencia o modo como ele interpretará uma cultura diversa que está atrelada a essa língua de aprendizagem. Consequentemente, se o nosso intuito for o de promover uma formação de cidadãos globais que sejam inspirados pela conduta de tolerância linguística e cultural, devemos adotar uma abordagem intercultural. De acordo com Rocha, Galelli, Zanchetta (2016) esse tipo de abordagem:

¹⁷ Essa espécie de golfinho da Amazônia se transforma em um homem muito sedutor que acaba engravidando as mulheres.

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).

Para exemplificar o procedimento pedagógico que segue tal abordagem, as autoras analisaram alguns materiais didáticos e identificaram apenas o trabalho com a informação do conteúdo cultural que aparece nas notas do dinheiro brasileiro. O passo em direção a uma abordagem intercultural seria através da reflexão sobre a estampa da moeda do próprio país dos alunos, algo que se estenderia ao esboço de um porquê de tal desenho ao se fazer uma comparação com a moeda brasileira.

3. Proposta para uma conscientização do caráter polissêmico da palavra e a questão da interculturalidade

De acordo com Morante Vallejo, (2005, p. 17, tradução nossa), Fries menciona três problemas relacionados com o ensino/aprendizagem do léxico:

- Assume-se equivocadamente que as palavras têm equivalentes exatos¹⁸ em outras línguas. Fries aponta que as únicas palavras que podem ter o mesmo significado são as palavras muito técnicas”.
- Assume-se equivocadamente que as palavras são uma única unidade de significado.
- Assume-se equivocadamente que uma palavra tem um significado real e que o resto de significados são figurados¹⁹ ou desviados²⁰.

No presente trabalho, nos focamos na segunda problemática que desconsidera o caráter polissêmico da unidade lexical e para tanto, trabalharemos com o léxico *gato* em três contextos verbais autênticos e distintos, além de apresentarmos exercícios de cunho intercultural. A escolha de tal item lexical se deve ao fato deste apresentar uma semelhança

¹⁸ Sugerimos a leitura de Alvarenga (2021) e a sua proposta do conceito de cognatos parassinonímicos e uma aproximação semântica interlinguística que refuta o fenômeno de sinonímia absoluta e, portanto, a noção de equivalentes exatos em outras línguas com um exemplo entre o português brasileiro e o espanhol.

¹⁹ Vide Trauzzola, Alvarenga, Garcia (2023) para a exemplificação de que a expressão “me cortou o coração” no português brasileiro possui um significado que apenas responde ao funcionamento semântico-enunciativo do verbo CORTAR, sendo assim, tal sentido não pode ser descrito como secundário ou metafórico.

²⁰ “Se asume equivocadamente que las palabras tienen equivalentes exactos en otras lenguas. Fries señala que las únicas palabras que pueden tener el mismo significado son las palabras muy técnicas. Se asume equivocadamente que las palabras son una única unidad de significado. Se asume equivocadamente que una palabra tiene un significado real y que el resto de significados son figurativos o desviados”.

semântica interlinguística em apenas um contexto e os dois sentidos das aulas posteriores existem somente no português brasileiro, tratando-se de um heterossemântico parcial (Rebouças, 2019).





Ao final, propomos a hipótese de que um ensino que promove a reflexão sobre a multiplicidade de sentidos do vocabulário que só pode ocorrer de modo contextualizado contribui para o desenvolvimento da competência léxico-gramatical e (inter)cultural do aluno. Outra consequência seria estimular a reflexão de que uma palavra pode ora se aproximar, ora se distanciar semanticamente da nossa língua materna (ou de uma língua estrangeira que temos um nível bastante desenvolvido) e, portanto, uma análise da unidade lexical em contexto é fundamental.

Em uma sequência didática do nível A2 composta de três aulas, trabalharemos na primeira com o seguinte trecho de um artigo da revista online Forbes e com as suas respectivas atividades:

Brasil é o terceiro país com mais pets; setor fatura R\$ 52 bilhões
A preferência do país é pelos cachorros: 58% das casas têm cães, 28% têm gatos, 7% têm peixes e 11% têm aves, de acordo com a consultoria alemã GFK, que levantou dados de 22 países para descobrir a distribuição dos animais em cada local. A média mundial indica que 33% dos lares têm cães, 23% têm gatos, 12% têm peixes e 6% têm aves.

Quadro 2: trecho autêntico com a acepção de gato como felino. Fonte: dados retirados de <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/10/brasil-e-o-terceiro-pais-com-mais-pets-setor-fatura-r-52-bilhoes/> (acesso em 25/09/2023).

- 1) Relacione as imagens dos pets juntamente com a sua porcentagem (que se refere a sua presença nos lares brasileiros) com o seu vocabulário.

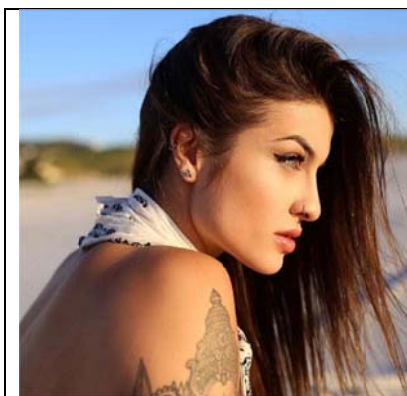
i) 58%	ii) 11%	iii) 7%	iv) 28% ²¹
			

Quadro 3: fotos com animais da atividade 1 de associação entre imagem e vocabulário. Fonte: produção da autora

²¹ Todas as fotos foram retiradas do Canvas.

- a) cão b) gato c) peixe d) ave. **R:** i (a), ii (d), iii (c), iv (b).
- 2) De acordo com a porcentagem apresentada, qual é o vocabulário que possui uma aproximação de sentido com “cachorro” neste contexto? **R:** cão.
- 3) A palavra “cachorro” gerou certo estranhamento? Por quê? **R:** Porque no espanhol “cachorro” se refere ao filhote de cachorro e de outros mamíferos, como leão, lobo, urso e etc.
- 4) A parte numérica do seu computador não está funcionando. Portanto, você precisa escrever por extenso os seguintes números das porcentagens do texto.
- a) 58. **R.:** cinquenta e oito.
- b) 11. **R.:** onze.
- c) 7. **R.:** sete.
- d) 28. **R.:** vinte e oito.
- 5) Ao analisar as opções de vocabulário do exercício 1 com as palavras presentes no texto, faça uma relação entre a sua forma singular e plural. O que há de diferente? **R:** cão-cães, gato-gatos, ave-aves, peixe-peixes. Somente o plural de cão é irregular, para a formação do plural em português geralmente apenas se adiciona o “s”.
- 6) Exercício intercultural – proposta de redação. Escreva um texto de no mínimo 75 até 100 palavras ao trazer as respostas das seguintes questões: a) Essa porcentagem de animais de estimação se aproxima da realidade do seu país? b) As possibilidades de animais de estimação presentes no Brasil são as mesmas quando comparadas com o seu local de procedência? Em caso negativo, quais são as diferenças? c) O que podemos dizer sobre a característica das pessoas de um país que possui uma porcentagem tão expressiva de adoção de animais de estimação? d) Tais características se aproximam dos cidadãos do seu país?

Na segunda aula, o trecho proposto provém do Facebook. Em seguida, apresentamos 13 atividades:



A musa da copa e minha paciente DJ @barbara.labres, que já é uma gata, decidiu harmonizar ainda mais seu rosto com preenchimentos de ácido hialurônico para modelar o nariz e os lábios, procedimento que vem com tudo principalmente entre os famosos. **PREENCHIMENTOS COM ÁCIDO HIALURÔNICO - RINOMODELAÇÃO** Remodela, corrige e levanta o nariz sem cirurgia. É normal olhar muito para o nariz. Afeta a expressão, marca o perfil. O nariz merece muitas atenções: a sua e a dos outros. Embora seja difícil de reconhecer, não se sentir confortável com o nariz gera muitas

	<p>inseguranças. Se não quer fazer uma cirurgia, a rinomodelação (sic) é um tratamento médico estético não invasivo e rápido, com resultados imediatos e muito satisfatórios [...]</p>
--	---

Quadro 4: trecho autêntico com a aceção de gat@ como pessoa bonit@. Fonte: dados retirados de <https://www.facebook.com/dranielcirurgioplastica/photos/a.845397738860187/1852623634804254/?type=3&paipv=0&eav=Afa0qlpdJ3eGayakSAZnw3fxafwNIAbob6qsEtGVScRv3S7jtv2O2NlteKZK0x3me3k&rdr> (acesso em 25/09/2023).

- 1) Como se chama a moça da foto? **R.:** Bárbara Labres.
- 2) Qual é a sua profissão? **R.:** DJ.
- 3) O que ela fez no seu rosto? **R.:** Harmonização.
- 4) Qual é o nome do procedimento utilizado? **R.:** Rinomodelação.
- 5) Quais partes específicas do seu rosto ela remodelou? **R.:** O nariz e os lábios.
- 6) O que há de diferente na palavra *nariz* em português? **R.:** É uma palavra masculina, enquanto em espanhol é feminina.
- 7) Ao comparar a palavra *rinomodelação* e *otorrinolaringologista*, qual é a partícula da palavra que se refere ao nariz? **R.:** Rino.
- 8) Para quem é aconselhável a rinomodelação? **R.:** Para quem tem insegurança com o nariz (e não se sente confortável).
- 9) A rinomodelação envolve cirurgia? **R.:** Não.
- 10) Quem escreveu o texto? Como podemos sabê-lo? **R.:** O médico da Bárbara, porque vemos escrito “minha paciente”.
- 11) Com que finalidade este texto foi escrito? **R.:** Com o objetivo de promover o trabalho do médico.
- 12) Segundo o autor do texto, a Bárbara já era bonita antes do procedimento? Qual palavra utilizada o confirma? **R.:** Sim, porque a palavra *gata* é utilizada, neste contexto esta palavra se aproxima do sentido de *bonita*.
- 13) Exercício intercultural – proposta de redação. Escreva um texto de no mínimo 75 até 100 palavras ao trazer as respostas das seguintes questões: a) (Após consultar o link: <https://www.ufrgs.br/jornal/numero-de-cirurgias-plasticas-cresce-a-cada-ano-e-suscita-debates-sobre-a-autoimagem-na-sociedade-de-consumo/>) em que ano o Brasil foi o país que mais realizou cirurgias plásticas no mundo? b) Qual é a posição do seu país neste ranking? c) Esse tipo de procedimento é aceito ou estigmatizado no seu país? d) Na sua opinião, qual é a relação entre a necessidade de se fazer uma cirurgia plástica e a personalidade de um indivíduo? Por extensão, o que podemos dizer da personalidade do brasileiro e dos cidadãos do seu país?

Para finalizar o processo de conscientização da polissemia da palavra em torno do item lexical *gato*, propomos o trabalho com a leitura do título e do resumo de um artigo científico com as suas respectivas atividades:

<p>“GATOS NA FAVELA”: ELETRIFICAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL, COTIDIANO E DESENVOLVIMENTO NAS FAVELAS CARIOCAS</p>
<p>Resumo: Dentre as muitas representações acerca da vida cotidiana das/nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, persistem aquelas que as reforçam enquanto lócus da ilegalidade, irregularidade, desordem e desconformidade, mascarando os processos de segregação do espaço e precarização das condições de habitação/moradia – constituindo os “espaços de penumbra”. Essas representações podem ser observadas na orientação de políticas públicas, como é o caso da Lei nº 3.723/15, que institui o Programa de Eletrificação de Interesse Social. O presente artigo busca analisar o processo de eletrificação a partir do programa de regularização do fornecimento de energia elétrica nas favelas, levando em conta as representações que obscurecem a reprodução da condição desigual no espaço e interferem na vida cotidiana dos moradores de favelas, promovendo sua des-integração.</p>

Quadro 5: trecho autêntico com a acepção de *gato* como ligação elétrica clandestina. Fonte: dados retirados de Tavares (2017).

- 1) A região sudeste é uma das cinco que divide o território brasileiro. Esta região, por sua vez, é constituída de quatro estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Leia as informações de apenas um (dentre tantos) monumento de cada estado para associar tal informação cultural com a sua imagem.

<p>a) “Desde 1823 houve várias tentativas para ser erguido um monumento comemorativo da Independência do Brasil. Em 1825 a Câmara Municipal de São Paulo chegou a assinalar o local exato do grito da Independência, para aí ser levantado o referido monumento. No ano de 1881 o governo provincial aprovou o projeto apresentado pelo engenheiro arquiteto italiano Tommaso Gaudenzio Bezzi, sendo contratado</p>	<p>b) “O Teatro Carlos Gomes, o mais antigo do Espírito Santo, abriu suas cortinas pela primeira vez em 1927. A inauguração preencheu a lacuna deixada pelo Teatro Melpômene, demolido após um incêndio. Projetado pelo arquiteto italiano André Carloni, sua arquitetura de estilo neorrenascentista foi inspirada no Teatro Alla Scala, de Milão, na Itália. Administrado inicialmente pelo próprio André Carloni, a primeira peça encenada foi "Verde e Amarelo", de José do Patrocínio e Ruy Pavão, com a Companhia da Revista Tam-Tam²³”.</p>
---	---

²³ Dados e foto retirados de <https://secult.es.gov.br/teatro-carlos-gomes> (acesso 26/09/2023).

o arquiteto Luigi Pucci para a construção; as obras foram iniciadas em 1885 ²² ”.	
c) “O Cristo Redentor é a maior estátua no estilo Art Déco do mundo. Tem 30 metros de altura, além dos 8 metros do pedestal [...]. A estátua levou nove anos para ser inaugurada – cinco deles dedicados à construção. As obras terminaram em 1931 e foram financiadas, em grande parte, pela própria população, graças a uma campanha de arrecadação criada pelo Círculo Católico do Rio de Janeiro, em 1920. O engenheiro brasileiro Heitor da Silva Costa foi responsável pelo arrojado projeto arquitetônico: a estátua é capaz de aguentar ventos de até 250 km/h, o equivalente a um furacão de categoria 5. O Cristo Redentor tem estrutura [de] concreto armado e é revestido com placas triangulares de pedra-sabão. [...]. O projeto da estátua é brasileiro, mas ela foi esculpida na França, pelo escultor franco-polonês Paul Landowski ²⁴ ”.	d) “O Conjunto Moderno da Pampulha conquistou, na madrugada de hoje (17), o título de Patrimônio Mundial da Humanidade. A decisão foi tomada durante a 40ª sessão do Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada entre os dias 15 e 17 de julho, no Centro de Convenções de Istambul, na Turquia. A indicação da Pampulha foi ratificada pelos 21 países integrantes do comitê, por consenso, informou o Ministério da Cultura. Com essa decisão, o Conjunto da Pampulha, em Belo Horizonte, passa a ser o 20º bem brasileiro inscrito na Lista do Patrimônio Mundial. [...] Compõem o Conjunto Moderno da Pampulha a paisagem que se forma com a integração entre a Lagoa da Pampulha e sua orla, os jardins de Burle Marx, a Igreja de São Francisco de Assis, o antigo Cassino (atual Museu de Arte da Pampulha), a Casa do Baile (atualmente Centro de Referência em Urbanismo, Arquitetura e Design de Belo Horizonte), o Iate Golfe Clube (atual Iate Tênis Clube) e a Praça Dalva Simão (antiga Santa Rosa) ²⁵ ”.

Quadro 6: informação cultural dos monumentos do sudeste brasileiro. Fonte: produção da autora.

I) ²⁶	II) ²⁷
------------------	-------------------

²² Dados e foto retirados de https://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Barra_Escolha/A_MuseuPaulista.htm (acesso 26/09/2023).

²⁴ Dados retirados de <https://revistaazul.voceazul.com.br/destinos/7-curiosidades-sobre-o-cristo-redentor/> (acesso 26/09/2023).

²⁵ Dados retirados de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-07/pampula-e-reconhecido-como-patrimonio-mundial-da-humanidade> (acesso 26/09/2023).

²⁶ Foto retirada de <https://guia.melhoresdestinos.com.br/lagoa-da-pampulha-203-5701-l.html> (acesso 26/09/2023).

²⁷ Foto retirada do Canvas.



Quadro 7: fotos dos monumentos do sudeste brasileiro. Fonte: produção da autora.

R.: (I)d, (II) c, (III) a, (IV) b.

2) Agora que você conhece um pouquinho do Rio de Janeiro e dos outros estados do sudeste brasileiro, encontre no texto “Gatos na favela” as quatro características das favelas da cidade do RJ, isto é, da capital deste estado. **R.:** Ilegalidade, irregularidade, desordem e desconformidade.

3) Segundo as características do exercício anterior, selecione a imagem que corresponde a uma favela. **R.:** B.



Quadro 8: imagens de uma mansão em Angra dos Reis e de uma favela. Fonte: produção da autora.

²⁸ Foto retirada de <https://www.luxuryestate.com/pt/p129035361-luxury-home-for-sale-angra-dos-reis> (acesso 26/09/2023).

²⁹ Foto retirada do Canvas.

4) Como visto através da imagem do exercício anterior, você acredita que as condições de vida nas favelas são boas ou ruins? Busque uma palavra específica no texto juntamente com o seu contexto que justifique a sua resposta. **R.:** As condições são ruins. A palavra específica é “precarização” com o seu contexto “das condições de habitação/moradia.”

5) Uma das características de tal condição precária seria a falta de energia elétrica nas favelas. Que expressão é utilizada pelo autor para denominar essa falta de luz? **R.:** “espaços de penumbra”.

6) Considerando a característica de ilegalidade utilizada para descrever a favela e a falta de energia elétrica que é um aspecto de precariedade deste local, você acha que a palavra *gato* neste contexto se assemelha às ocorrências de *gato* vistas nas aulas anteriores? Busque no dicionário *Aulete digital* ³⁰ a acepção de *gato* adequada ao contexto de uma favela do texto desta aula. **R.:** Não há semelhanças, a acepção do contexto desta aula é “3. Bras. Pop. Ligação elétrica clandestina.”

7) Exercício intercultural – proposta de redação. Escreva um texto de no mínimo 75 até 100 palavras ao trazer as respostas das seguintes questões: a) (após analisar o conteúdo do link: <https://diariodocomercio.com.br/negocios/brasil-ocupa-8o-lugar-em-ranking/#gref>) qual é a posição do Brasil no ranking mundial de desigualdade social e qual é a posição do seu país? b) Se no espanhol há a ausência do sentido de “ligação elétrica clandestina” na palavra *gato*, há outra palavra conectada com esse contexto de energia elétrica? Qual é? Em caso negativo, o que isso poderia dizer sobre a sua sociedade? c) (Após ler o conteúdo do link: <https://www.labcidade.fau.usp.br/incendios-em-favelas-falar-sobre-o-tema-e-mexer-com-fogo/>) qual seria a relação entre os *gatos* e os incêndios nas favelas brasileiras? d) (Após ler o conteúdo do link: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Direitos-Humanos-Conhecendo-os-seus-Direitos#:~:text=Toda%20pessoa%20tem%20o%20direito%20de%20ter%20acesso%20%C3%A0%20escola,%2C%20sexo%2C%20cor%2C%20religi%C3%A3o>) na sua opinião, não ter acesso a uma rede segura de energia elétrica poderia infringir qual direito humano? **Possível resposta:** o direito à segurança, pois os *gatos* são uma causa possível de incêndios nas favelas e por extensão, o direito de ter preservada a integridade física do cidadão.

³⁰ Em Alvarenga (2023) o uso deste tipo de dicionário (monolíngue não-pedagógico) aparece na proposta de modelo de um uso do dicionário para o ensino de português específico para hispanofalantes de modo mais expressivo somente nos níveis C1/C2 no terceiro capítulo desta tese. No entanto, ao consultarmos o dicionário online da *Infopédia* de português para estrangeiros para a elaboração desta sequência didática e ao nos depararmos com apenas uma acepção (a de felino, supomos que isso ocorra por se tratar de uma obra com um foco na variedade europeia), tivemos que utilizar o *Aulete digital* para esta proposta de conscientização da polissemia do item lexical que também pode ser visualizada por meio da diversidade de acepções de uma fonte lexicográfica.

8) Reflexão linguística. Consulte novamente o dicionário *Anlete digital* para completar o quadro com as acepções de *gato* específicas de cada texto das últimas três aulas. Faça uma análise e indique se há uma aproximação ou um distanciamento com o sentido da palavra *gato* em espanhol.

Aula	Definição lexicográfica	Observação sobre o sentido
1	R.: 1. Zool. Pequeno mamífero carnívoro, doméstico, da fam. dos felídeos (<i>Felis catus</i>), criado como animal de estimação	R.: Aproximação do sentido na relação português-espanhol.
2	R.: 2. Bras. Pop. Homem bonito, charmoso	R.: Distanciamento do sentido na relação português-espanhol.
3	R.: 3. Bras. Pop. Ligação elétrica clandestina	R.: Distanciamento do sentido na relação português-espanhol.

Quadro 9: reflexão sobre as distintas acepções de *gato* na relação português-espanhol.

4. Discussão da sequência didática e o desenvolvimento da competência léxico-gramatical e (inter)cultural

Na sequência didática criada para uma duração de três aulas seguidas foram utilizados gêneros textuais distintos (um artigo de uma revista na aula 1, um post do Facebook em interação com uma foto na aula 2 e um título com o resumo de um artigo científico na aula 3) com uma variedade de exercícios relacionados com a compreensão leitora. O foco de tal proposta foi o de promover a conscientização da polissemia da unidade lexical com o exemplo de *gato* no ensino do português específico para hispanofalantes, além de estimular a reflexão de questões de interculturalidade por meio dos seguintes temas relacionados com a realidade brasileira: uma alta porcentagem de adoção de animais de estimação, de realizações de cirurgia plástica e a desigualdade social plasmada na falta de acesso à energia elétrica nas favelas.

Tal sequência didática foi elaborada a partir da nossa hipótese de que um ensino reflexivo sobre a polissemia da unidade lexical auxilia no desenvolvimento da competência léxico-gramatical e (inter)cultural. Por extensão, buscamos responder a segunda indagação que surge na terceira etapa do ensino do léxico: em que consiste o desenvolvimento do léxico em língua estrangeira?

De acordo com 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 mental³¹” (Morante Vallejo, 2005, p. 46-47 pautada em Henriksen, 1999, tradução nossa).

Na definição acima, vemos como um ensino contextualizado é fundamental para o desenvolvimento do léxico, uma vez que podemos compreender o sentido de um item lexical na sua relação com outros itens somente dentro de um contexto verbal. Ao elaborar a sua argumentação sobre o desenvolvimento do léxico, Morante Vallejo (2005) menciona o modelo de Aitchison (1994) que se refere ao desenvolvimento em língua materna, mas que pode ser adaptado à língua estrangeira. Segundo tal modelo, a aprendizagem do significado ocorre primeiramente através do reconhecimento das formas linguísticas. Posteriormente, as conexões entre forma e significado são estabelecidas.

O desenvolvimento do léxico corresponderia ao processo de se adicionar essa conexão ao repertório do aprendiz através da etiquetagem e do empacotamento. Outro processo que ocorre simultaneamente aos anteriores é o de reorganização e construção do léxico em redes semânticas. Apresentamos a seguir um resumo de 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 [...].

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 (Alvarenga, 2023, p. 166-167).

Ao analisarmos a nossa proposta de sequência didática, na aula (1) selecionamos um contexto em que *gato* apresenta uma semelhança semântica na relação português-espanhol, com o intuito de acelerar o processo de aprendizagem, posto 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)³².

³¹ “El proceso del desarrollo del lexicón es un proceso continuo y simultáneo de comprensión semántica de una palabra y elaboración de sus relaciones semánticas con otras piezas léxicas en la estructura compleja del lexicón mental.”

³² “El aprendiz de una L2 no empieza su proceso de aprendizaje desde cero. Como señala Bogaards (1996), los aprendices que ya han aprendido una primera lengua tienen una memoria semántica a su disposición en la que todo el conocimiento que han adquirido en su vida se acumula [...] las unidades léxicas de la L2 se pueden entender sólo a través del conocimiento preexistente, es decir, el de la lengua que se ha adquirido en primer lugar (L1)”.

Quando propomos um ensino contextualizado, nos situamos no processo de construção de rede, uma vez que nós conseguimos estabelecer as relações de sentido da unidade lexical *gato* com as outras palavras somente dentro de um contexto verbal que resulta na interpretação do significado de felino na nossa aula 1.

De modo simultâneo, ocorre o processo de etiquetagem no qual o aprendiz irá estocar no seu léxico mental o significante G-A-T-O juntamente com o significado de felino, algo extremamente facilitado neste caso, pois:

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’³³ (Otwinska, 2016, p. 192, tradução nossa).

Posteriormente, nas aulas (2) e (3) os mesmos processos de construção de rede e etiquetagem ocorrem, com a adição do empacotamento, uma vez que estamos expandindo os sentidos da etiqueta G-A-T-O. Neste momento, ao trabalharmos com um heterossemântico parcial (uma palavra com uma semelhança formal, ao menos uma semelhança semântica e extensões de sentido em um ou nos dois idiomas) como *gato* (*pt.*)/*gato* (*esp.*) (Rebouças, 2019), os alunos poderão perceber que uma aproximação semântica (algo próprio de palavras cognatas parassinonímicas³⁴ e no caso do sentido de felino) ou um distanciamento no sentido (na interpretação de pessoa bonita ou de uma ligação elétrica clandestina) não podem ser concebidos a priori, quando uma palavra se encontra isolada, fora do seu contexto verbal.

5. Conclusões

No presente trabalho buscamos demonstrar que a polissemia da unidade lexical não deve ser negligenciada no ensino de línguas estrangeiras. Pelo contrário, defendemos que um ensino reflexivo sobre essa multiplicidade semântica é fundamental para o desenvolvimento do léxico, 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

³³ Devido ao nosso posicionamento contrário à sinonímia absoluta, adicionamos que tal item lexical funciona na L2 em um contexto específico.

³⁴ Tal proposta de nomenclatura consta em Alvarenga (2021/2023) e serve para designar justamente uma aproximação semântica interlinguística no sentido de duas palavras que possuem uma semelhança formal. Como cada unidade lexical é única ao estar atrelada a uma determinada cultura, o termo *parassinonímico* é essencial para explicitar a impossibilidade de uma equivalência semântica de 100%.

todos os tipos de conexões que conformam a rede têm um papel importante no processamento tanto da L1 como da L2 ³⁵(Morante Vallejo, 2005, p. 48 pautada em Schreuder; Weltens, 1993, tradução nossa).

Como consequência, no caso específico da relação português-espanhol, a atenção ao ensino de palavras cognatas parassinonímicas poderá conquistar o seu devido espaço, haja vista a ausência de uma sinonímia absoluta interlinguística que pode ser visualizada através da análise das diversas nuances de sentido da unidade lexical. Além disso, o trabalho com as palavras heterossemânticas parciais (Rebouças, 2019), como é o caso de *gato*, poderá se estender em diversas aulas de modo mais fundamentado, sempre tendo como ponto de partida a aproximação semântica interlinguística.

³⁵ Es la red de conexiones múltiples en su totalidad lo que constituye el significado de una palabra, y es esta red la que determinará como se tiene que usar la palabra. Se considera que todos los tipos de conexiones que conforman la red juegan un papel importante en el procesamiento tanto de la L1 como de la L2 (Schreuder y Weltens, 1993).

Referências

- Alvarenga, C. D. M. (2023). *O uso do dicionário para o desenvolvimento da competência lexical no ensino de português para hispanofalantes* [Tese de Doutorado]. Gredos: Universidad de Salamanca.
- Alvarenga, C. D. M. (2021, 26-27 de março). Flutuação da categoria de cognatos em heterossemânticos no ensino de português para hispanofalantes [Conferência]. *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University* (pp 89-104). Nova Iorque. <https://www.lrc.columbia.edu/portuguese/>
- Alvarenga, C. D. M. (2017). *Reflexões sobre a inacusatividade sob a ótica da Teoria das Operações Enunciativas* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://repositorio.unifesp.br/>
- Appel, R. (1996). The lexicon in second language acquisition. In P. Jordens, & J. Lalleman (Eds.), *Investigating Second Language Acquisition* (pp.381-403). Berlim: Mouton de Gruyter.
- Barbosa, L. M. A. (2008/2009). O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 10-11, 31-41.
- Ferreira, R. B. (2015). Léxico amazônida e poética amazônica em Altar em chamas, de Paes Loureiro. In C. M. Fargetti, C. A. A. Murakawa, & O. L. Nadin (Org.), *Léxico e cultura* (pp. 33-38). Letraria.
- García Benito, A. B. (2014). O Anibaleitor, de Rui Zink: proposta didáctica para trabalhar con textos literarios en la clase de PLE (nivel C1) con hispanohablantes. *Estudios portugueses y brasileños*, 12, 201-234.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 24(1), 149-162.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Thomson Heinle.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: attitudes, awareness, activation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rebouças, E. M. (2019). *Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos parciais na interface espanhol-português* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. <https://repositorio.unb.br002F>

- Rocha, N. A., Galelli, C. Y., & Zanchetta, H. B. (2016). O léxico e a Abordagem Intercultural no ensino de Português Língua Estrangeira. In O. L. Nadin, A. A. G. D. Ferreira, & C. M. Fargetti (Org.), *Léxico e suas interfaces: descrição, reflexão e ensino* (série trilhas linguísticas no. 29) (pp. 97-112). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Tavares, F. R. (2017). “Gatos na favela”: Eletrificação, segregação espacial e des-integração da vida cotidiana nas favelas cariocas. In H. Capel Sáez, M. H. Zaar, & M. V. Pereira Junior (Ed. lit), *La electrificación y el territorio: Historia y futuro* (pp. 1-18). Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Teixeira, M. C. R. (2015). Representação do sertão baiano em Seara Vermelha, de Jorge Amado: o campo lexical dos trabalhadores. In C. M. Fargetti, C. A. A. Murakawa, & O. L. Nadin (Org.), *Léxico e cultura* (pp. 65-71). Letraria.
- Trauzzola, V. S. L., Alvarenga, C. D. M., & Garcia, S. A. (2023). O funcionamento semântico-enunciativo de sumir/ desaparecer e cortar no PB. *D.E.L.T.A.*, 39(4), 1-26.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Londres: Edward Arnold.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.