



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-graduação em Linguística

**Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos
parciais na interface espanhol-português**

Eduardo Melo Rebouças

Brasília

2019

Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-graduação em Linguística

**Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos parciais
na interface espanhol-português**

Eduardo Melo Rebouças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de pesquisa: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Orlene Lúcia de Saboia Carvalho.

Brasília

2019

**Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos parciais
na interface espanhol-português**

Eduardo Melo Rebouças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Orlene Lúcia de Saboia Carvalho – PPGL/UnB (Presidente)

Profa. Dra. Michelle Machado de Oliveira Vilarinho – PPGL/UnB (Membro Interno)

Profa. Dra. Janaína Soares Alves – PGLA/UnB (Membro Externo)

Profa. Dra. María Luíza Ortiz Álvarez – PPGL/UnB (Suplente)

Brasília

2019

RR2921 Rebouças, Eduardo Melo
 Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os
heterossemânticos parciais na interface espanhol-português /
Eduardo Melo Rebouças; orientador Orlene Lúcia de Saboia
Carvalho. -- Brasília, 2019.
 112 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2019.

 1. Heterossemânticos. 2. Falsos amigos . 3. Espanhol. 4.
Português. 5. Ensino. I. Carvalho, Orlene Lúcia de Saboia ,
orient. II. Título.

Dedico esta obra aos linguistas e demais pesquisadores que se interessam pelo estudo epistêmico do léxico e pelo ensino de línguas estrangeiras.

Àqueles que contribuíram teoricamente para o desenvolvimento deste trabalho e aos que, também, seguirão contribuindo para os avanços da ciência linguística.

Ademais, sem dúvida, dedico esta pesquisa aos docentes de línguas, profissionais que participam efetivamente da educação linguística do país.

AGRADECIMENTOS

Diversas são as vozes teóricas que embasam meu fazer linguístico-pedagógico, assim como diversos são os sujeitos que me constroem como linguista e professor, que me desenvolvem o interesse por seguir essa jornada acadêmica e por me dedicar aos estudos da linguagem e ao ensino de línguas. Todas as contribuições, as quais tive a oportunidade de receber até a finalização desta obra, seguirão como parte intrínseca do profissional que, a cada dia, tenho me tornado.

A titulação acadêmica que recebo com este trabalho advém de muita dedicação e persistência. Entretanto, é indubitável que as pessoas que por mim passaram, as que me orientaram, aconselharam, as que me emprestaram seus ouvidos e todas as que comigo mantiveram discussões de distinta natureza fazem parte de quem sou hoje.

Inicialmente, expresso meus agradecimentos à Universidade de Brasília (UnB), instituição pública na qual aprendi não apenas teorias, mas, também, onde me desenvolvi como pessoa, profissional e cidadão.

Agradeço à Profa. Dra. Orlene Carvalho, minha orientadora, que contribuiu para minha formação acadêmica e profissional. Também às professoras que compõem minha banca de defesa de dissertação, cujas contribuições viabilizaram o aprimoramento desta pesquisa, além da prof. Dra. Maria Luísa Coroa, que participou da minha banca de Qualificação, com contribuições de cunho teórico e metodológico muito relevantes.

Sem dúvida, outros professores do Instituto de Letras (IL), da UnB, fazem jus aos meus profundos agradecimentos: Profa. Dra. Walkiria Praça, com quem tive o primeiro contato com a Linguística e quem viu meus olhos brilharem a cada conteúdo estudado; Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque, que participou, de fato, do meu desenvolvimento acadêmico, com orientações imprescindíveis; Prof. Dr. Dionei Gomes, que me instigou, desde o início da graduação, a seguir a carreira acadêmica e com quem tive discussões linguísticas muito enriquecedoras; Profa. Dra. Janaína Alves, que me instigou e me orientou no caminho de estudos em língua espanhola; Prof. Ms. Cesário Alvim, que também me orientou, aconselhou e participou da minha vida acadêmica no período em que me decidia pela pós-graduação. Esses e outros diversos docentes tornaram-se para mim exemplos de educadores.

Não poderia deixar de agradecer, em um parágrafo à parte, ao Prof. Dr. e grande amigo Umberto Euzebio, que tive a oportunidade e o prazer de conhecer no início da minha graduação e com quem tenho convivido, aprendido, realizado projetos, pesquisas, e com quem tenho me desenvolvido não apenas como pesquisador, mas como pessoa. Ainda que não

consiga expressar totalmente tamanha gratidão e admiração nas palavras que exponho neste texto, registro meu imenso agradecimento.

Externo meus agradecimentos, também, às professoras Márcia Severo e Roberta Fernandes, docentes do Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (Brasília – DF), com as quais tive o primeiro contato com a língua espanhola. Ensinaaram-me, na prática, não apenas o que é ser um educador de excelência, mas que a docência abre portas para o desenvolvimento de uma sociedade melhor.

Do mesmo modo, e sem distinções hierárquicas com relação aos nomes já mencionados, é imprescindível registrar meus agradecimentos à minha família e aos meus amigos, pessoas que foram fundamentais nos meus momentos de ansiedade, insegurança, e que acompanharam de perto cada conquista, cada alegria.

Agradeço à minha mãe, Neide, que sempre esteve comigo na minha trajetória pessoal e profissional, que é meu exemplo de mulher, mãe e pai. Expresso minha profunda admiração e agradecimento por me haver emprestado o colo, os ouvidos e tudo o que estava ao seu alcance para me apoiar e me aconselhar. Igualmente, agradeço ao meu irmão, Júnior, por ser para mim uma referência de homem, de pessoa, de profissional. Também ao Pedro Lacerda, com quem, mesmo sendo de outra área, estabeleci discussões muito enriquecedoras, ademais de haver sido, até aqui, companheiro, amigo, de haver torcido comigo por cada conquista e me ouvido, aconselhado e apoiado.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos para o Mestrado e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UnB, pelo repasse da bolsa para o desenvolvimento da minha pesquisa. Da mesma forma, registro meus agradecimentos ao Instituto Federal de Brasília (IFB), instituição em que trabalho atualmente, por deferir e me conceder horas de trabalho, registradas em PIEF (Pesquisa, Inovação e Formação Continuada), para me dedicar ao aperfeiçoamento da minha dissertação.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
RESUMEN.....	13
1 Introdução.....	14
1.1 Objetivos.....	17
1.2 Percurso metodológico.....	18
2 Léxico e Texto: perspectivas epistemológicas aplicadas ao contexto de ensino.....	20
2.1 Léxico e semântica.....	21
2.2 Léxico e gramática.....	26
2.3 Léxico, texto e contexto.....	28
3 Objeto de pesquisa e implicações linguístico-pedagógicas	35
3.1 Os heterossemânticos.....	37
3.1.1 Os heterossemânticos parciais.....	49
3.2 Outros termos utilizados na literatura.....	53
3.2.1 Os falsos cognatos.....	54
3.2.2 Os falsos amigos.....	55
3.3 Síntese da revisão de literatura e da proposição conceitual-terminológica para o âmbito linguístico-pedagógico.....	63
4 Ocorrências e tratamento didático dos heterossemânticos parciais em livros didáticos de ELE voltados para o Ensino Médio brasileiro.....	66
4.1 <i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i>	67
4.1.1 Os heterossemânticos na coleção.....	71
4.1.2 Os heterossemânticos inseridos no glossário.....	78
4.2 <i>Cercanía Joven: español</i>	82
4.2.1 Os heterossemânticos na coleção.....	86
4.2.2 Os heterossemânticos inseridos no glossário.....	92
4.3 Síntese da análise de dados.....	93
5 Proposta linguístico-pedagógica de ensino dos heterossemânticos parciais.....	95
Considerações finais.....	101
Referências.....	104

Lista de figuras

Figura 1. Exemplo lexical de proximidade formal e dissensão semântica entre o espanhol e o português (p. 36).

Figura 2. Unidades heterossemânticas entre o espanhol e o português: *desgrasar/desgraçar* (p. 38).

Figura 3. Acepções comuns e distintas simultaneamente, na interface espanhol-português. O caso do lexema *cocina* (p. 41).

Figura 4. Heterossemânticos cognatos: *oficina/oficina*, de acordo com a terminologia de Álvarez Lugrís (1997) (p. 43).

Figura 5. Heterossemânticos alheios: *polvo*/"polvo", de acordo com a terminologia de Álvarez Lugrís (1997). (p. 44).

Figura 6. Heterossemânticos parciais: "barbeiro"/ *barbeiro* (p. 46).

Figura 7. Tipologia dos heterossemânticos em perspectiva sincrônica (p. 47).

Figura 8. Heterossemânticos parciais: "gato"/ *gato* (p. 50).

Figura 9. Campo terminológico dos falsos amigos (p. 65).

Figura 10. Tratamento didático de *así que* no *Enlaces* (p. 72).

Figura 11. Sistematização linguístico-pedagógica de *así que*, em contraste com o português (p. 72).

Figura 12. Ocorrência e tratamento dos HSP *titular* e *periódico* no *Enlaces* (p. 74).

Figura 13. O HS *grasa* (p. 76).

Figura 14. O HS *tienda* (p. 77).

Figura 15. O HS *sucesso* (p. 88).

Figura 16. HSP em relação de sinonímia (p. 90).

Figura 17. O HS *apelido* (p. 91).

Lista de abreviaturas e siglas

adv.: advérbio.

DS: divergência de significado.

ELE: Espanhol como Língua Estrangeira.

EM: Ensino Médio

esp.: espanhol.

fam.: família.

HS: heterossemânticos.

HSP: heterossemânticos parciais.

L1: Primeira Língua

LD: Livro Didático

LE: Língua Estrangeira.

loc.adv.: locução adverbial.

PB: Português Brasileiro

PF: proximidade formal.

port.: português.

PS: proximidade de significação.

RAE: Real Academia Española.

subst.: substantivo.

Resumo

Os heterossemânticos são uma realidade interlinguística presente em línguas tipologicamente próximas, como é o caso do espanhol e do português, e, no contexto de aprendizagem, suscitam dificuldades de compreensão e de uso da língua-alvo. Os heterossemânticos são unidades linguísticas que, entre duas línguas, apresentam proximidade formal e, simultaneamente, divergência total ou parcial no que concerne à sua significação. Dessa forma, em geral, são subdivididos em totais, nos casos em que apresentam diferenciação total de significados no contraste de ambas as línguas, ou parciais, nos casos em que, comparativamente, há ao menos uma acepção compartilhada e outra distinta, decorrentes de polissemia e/ou homonímia das palavras. Esta pesquisa propõe discussões que se assentam nas epistemes sociocognitivista e sociointeracionista, e seus objetivos se centram na i) análise do tratamento do tema na literatura linguística; ii) discussão e conceituação do objeto de pesquisa, frente aos termos “falsos cognatos” e “falsos amigos”, haja vista a ausência de consenso terminológico e conceitual; iii) análise das ocorrências e do tratamento dos heterossemânticos parciais nas propostas de atividades e no glossário de duas coleções de Livros Didáticos de espanhol aprovadas pelo PNLD e utilizadas em escolas públicas brasileiras de nível médio; iv) elaboração de proposta linguístico-pedagógica para o ensino dos heterossemânticos parciais, que busca integrar o ensino do léxico ao (con)texto. O trabalho demonstra a importância de seu objeto de pesquisa nos âmbitos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola e ressalta a importância do tratamento didático voltado para os heterossemânticos no contexto de línguas próximas. No que se refere às obras analisadas, uma apresenta tratamento didático e outra o apresenta esporadicamente. Por fim, destacamos, como orientação metodológica, a apresentação e o estudo dos heterossemânticos ao longo do processo de aprendizagem, adequando-se aos distintos temas e conteúdos.

Palavras-chave: heterossemânticos; falsos amigos; espanhol; português; ensino.

Abstract

Heterosemantic units are an interlinguistic reality present in typologically close languages, such as Spanish and Portuguese, and in the context of learning they raise difficulties for understanding and using the target language. Heterosemantic items are linguistic units that, between two languages, present formal proximity and simultaneously total or partial divergence in relation to their significance. Therefore, they are subdivided into totals, in cases in which they present a total differentiation of meanings when contrasting both languages, or partial, in cases in which the words present at least one common meaning and a different one; due to the polysemy and/or homonymy of the words. This research proposes discussions based on the sociocognitive and sociointeractive conceptions, and its objectives are focused on the: i) analysis of the treatment of the topic in linguistic literature; ii) discussion and conceptualization of object of study, in contrast to the terms "false cognates" and "false friends", since there is no terminological and conceptual consensus; iii) analysis of the incidence and treatment of partial heterosemantic units when proposing activities and in the glossary of two collections of Spanish textbooks, approved by the PNLD and used in public secondary schools; iv) elaboration of a linguistic-pedagogical proposal for the teaching of partial heterosemantic items, which seeks to integrate the teaching of the lexicon with the (con)text. This research demonstrates the importance of its object of study for Spanish teaching and learning, and it emphasizes the importance of didactic treatment for heterosemantic words in the context of close languages. Regarding the textbooks analyzed, one of them presents didactic treatment and the other one presents it sporadically. Finally, we highlight, as a methodological orientation, the presentation and study of heterosemantic units throughout the learning process, adapting to the different themes and contents.

Keywords: heterosemantic units; false friends; Spanish; Portuguese; teaching.

Resumen

Los heterosemánticos son una realidad interlingüística presente en lenguas tipológicamente próximas, como es el caso del español y del portugués, y en el contexto de aprendizaje suscita dificultades de comprensión y de uso de la lengua-meta. Los heterosemánticos son unidades lingüísticas que, entre dos lenguas, presentan proximidad formal y simultáneamente divergencia total o parcial en lo que se refiere a su significación. De esa manera, en general, se dividen en totales, en los casos en que presentan diferenciación total de significados en el contraste de ambas lenguas, o parciales, en los casos en que comparativamente hay al menos una acepción común y otra distinta, debido a la polisemia y/o homonimia de las palabras. En esta investigación se proponen discusiones basadas en las epistemes sociocognitivista y sociointeraccionista, y sus objetivos se centran en: i) el análisis del tratamiento del tema en la literatura lingüística; ii) la discusión y la conceptualización del objeto de investigación, frente a los términos “falsos cognados” y “falsos amigos”, puesto que no hay consenso terminológico y conceptual; iii) el análisis de la incidencia y del tratamiento de los heterosemánticos parciales en las propuestas de actividades y en el glosario de dos colecciones de manuales de enseñanza de español, aprobadas por el PNLD y utilizadas en escuelas públicas de educación secundaria; iv) la elaboración de una propuesta lingüístico-pedagógica para la enseñanza de los heterosemánticos parciales, que busca integrar la enseñanza del léxico al (con)texto. Este trabajo demuestra la importancia de su objeto de investigación en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje de lengua española y señala la importancia del tratamiento didáctico volcado hacia los heterosemánticos en el contexto de lenguas próximas. En lo que se refiere a las obras analizadas, una presenta trato didáctico y otra lo presenta esporádicamente. Por fin, destacamos, como orientación metodológica, la presentación y el estudio de los heterosemánticos a lo largo del proceso de aprendizaje, adecuándose a los distintos temas y contenidos.

Palabras-clave: heterosemánticos; falsos amigos; español, portugués, enseñanza.

1 Introdução

As discussões e propostas apresentadas nesta dissertação decorrem de experiências no contexto de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para brasileiros e, também, de experiências acadêmicas, embasadas em estudos desenvolvidos na literatura especializada, que serão expostos neste texto.

Em estudo comparativo do léxico, o espanhol e o português, em sua variedade brasileira (Português Brasileiro – PB), são o objeto de análise linguística e de discussão linguístico-pedagógica deste trabalho. Ambas as línguas, tipologicamente próximas, possuem uma história política, linguística e cultural que potencializou semelhanças interlinguísticas em diversos níveis. No entanto, cada língua, sem dúvida, apresenta particularidades estruturais, culturais, sociolinguísticas, pragmáticas e sociocognitivas.

A proximidade linguística, no contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)¹, além de apresentar certas facilidades de interação linguística e graus de inteligibilidade, tende a acarretar dificuldades na aprendizagem, o que pressupõe um trabalho linguístico-pedagógico diferenciado, no intento de evitar fossilizações² e proporcionar avanços significativos na interlíngua³ dos aprendizes. Em vista disso, as especificidades de se ensinar espanhol para brasileiros passam a ser cada vez mais discutidas, principalmente pelas seguintes razões, como apontam Simões *et al.* (2004, p.20 *apud* DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 274):

- (1) o alto grau de compreensão da L2 mesmo no início do aprendizado;
- (2) a fossilização prematura de uma interlíngua por causa de seu alto poder comunicativo;
- (3) o processo de aprendizado muito mais rápido quando comparado ao daqueles falantes de outras línguas;
- (4) a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a sua L1 e a L2.

Os *heterossemânticos* são o objeto de investigação desta pesquisa, mais especificamente os *parciais*. Segundo Alves (2005, p.20), são preocupação de muitos docentes e pesquisadores, não obstante haja, ainda, pouco material aprofundado sobre a temática.

¹ Referimo-nos, em geral, a uma língua não materna aprendida em contexto formal.

² Erros que se tornam estáveis no processo de aprendizagem da língua estrangeira, comumente relacionados a interferências da L1 (primeira língua) do aprendiz. Indicamos Selinker (1972) e Ellis (1997).

³ Sistema linguístico intermediário entre a L1 e língua-alvo do aprendiz, tendo em vista as particularidades de cada sujeito no processo de aprendizagem. Indicamos Selinker (1972) e Ellis (1997).

Como heterossemânticos, entendemos as unidades linguísticas (como, por exemplo, as palavras) que, entre duas línguas, apresentam proximidade formal (fonética, morfológica, sintática e/ou ortográfica) e, simultaneamente, divergência total ou parcial no que concerne à sua significação.

Tomemos como exemplo o lexema *apellido*. Em espanhol, *apellido* nos remete a “sobrenome” (em português), como em: *mi nombre es Eduardo y mis apellidos son Melo Rebouças*. Temos, portanto, um exemplo de unidade lexical que se aproxima formalmente a um vocábulo de nossa língua, mas que se distingue em nível semântico, já que para essa acepção não utilizaríamos a palavra “apelido”.

Os heterossemânticos parciais, especificamente, referem-se a unidades linguísticas que, além de possuírem semelhança formal, apresentam, simultaneamente, no mínimo, uma acepção comum e uma distinta, entre duas línguas próximas. Isso implica que sua existência pressupõe a ocorrência de polissemia e/ou homonímia em ao menos uma das duas línguas.

Pensemos no item lexical *coma*, que é polissêmico e ocorre em homonímia tanto em espanhol como em português. Em língua espanhola, *coma* se refere a um *estado patológico que se caracteriza por la pérdida de la consciencia, la sensibilidad y la capacidad motora voluntaria* (RAE, 2001). Refere-se, também, ao sinal ortográfico (,) ao qual denominamos, em português, “vírgula”. Em língua portuguesa, “coma” compartilha a acepção relacionada à patologia, mas não partilha da mesma extensão semântica do espanhol. Temos, nesse caso, portanto, um exemplo de unidade lexical que se aproxima formalmente de um vocábulo de nossa língua e que, simultaneamente, compartilha um significado comum e outro distinto.

Essa é uma realidade interlinguística que compõe o fenômeno da heterossemânticidade, como será discutido posteriormente, e que tende a ocasionar dificuldades nos processos de compreensão e de uso de uma língua estrangeira, o que potencializa embargos interacionais.

Os significantes mediatizam nossa experiência da significação. Por forma de sua materialidade fônica ou gráfica, concebemos espontaneamente o sentido à sua imagem (TAMBA-MECZ, 2006, p. 51). A autora agrega que “na prática cotidiana da linguagem, ‘significados’ e ‘formas’ linguísticas estão tão intimamente ligados que quase não se pode distingui-los”.

Segundo Antunes (2009, p. 19), no uso da língua, encontramos as raízes do processo de construção de nossa identidade. Nossa língua, então, “está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo” (*op. cit.*, p.23). Não sendo a

língua apenas um conjunto de signos, com um significante e um significado (*op. cit.*, p.21) “o repertório lexical que manejamos, as escolhas lexicais que fazem nossas preferências constituem ‘pistas’ claras de nosso pertencimento aos grupos onde tecemos nossa identidade” (ANTUNES, 2012, p.46).

Os signos, com sua forma e significação, estão tão correlacionados à nossa maneira de dar sentido ao mundo por meio de palavras que, defrontar-se em outra língua com significantes semelhantes e, ao mesmo tempo, com significados divergentes ou parcialmente divergentes, pressupõe uma complexidade psicolinguística e sociocognitiva: *essa é a maneira como eu simbolizo o mundo lexicalmente.*

No intento de discutir teoricamente a complexidade psicolinguística envolvida no fenômeno interlinguístico em questão, Álvarez Lugrís (1997), em revisão de literatura, aponta a existência de um *ego linguístico* e de um *hipnotismo* no processo de aprendizagem de línguas próximas.

Quanto ao ego linguístico, o autor afirma que

poderíamos dizer [...] que, ante o perigo à personalidade linguística do falante, os falsos amigos (uma forma bem conhecida com significado estranho), são vistos como uma anomalia; a coincidência linguística (o *ego linguístico*, de acordo com a denominação de Wilczynska) opta por se reafirmar com um pensamento do tipo "as coisas são como eu as conheço e como eu as vejo". Portanto, para esta autora, o autoengano supõe um mecanismo de defesa e autoafirmação contra um elemento que vem desestabilizar o conhecimento linguístico do falante (ÁLVAREZ LUGRÍZ, 1997, p.72, grifo nosso, tradução nossa).

No que se refere ao hipnotismo, o autor discorre sobre o assunto tratando da tradução, mas também podemos associar ao processo de aprendizagem e ao uso de língua estrangeira por estudantes de línguas tipologicamente próximas.

No processo de tradução, o tradutor vê-se submetido a diversas influências, entre elas a da sua língua materna; por esse motivo, [...] o tradutor tende a introduzir involuntariamente elementos lexicais, sintáticos ou estilísticos de sua própria língua. Essa influência irresistível do meio foi chamada de "*hipnotismo*" por Viggo Brondal (1958: 29), uma vez que em muitos casos é muito forte e inconsciente para ser evitada (ÁLVAREZ LUGRÍZ, 1997, p.78, grifo nosso).

Este trabalho, com base na revisão de literatura e em perspectivas linguísticas subjacentes, discutidas no capítulo teórico e no de objeto de pesquisa, apresenta uma proposição e uma distinção conceitual-terminológica para os *heterossemânticos*, frente a

outros termos utilizados na literatura, muitas vezes de forma sinonímica: *falsos cognatos* e *falsos amigos*, além de estabelecer discussões aplicadas ao contexto de ensino de ELE.

A dissertação está dividida da seguinte maneira:

- exposição dos objetivos de pesquisa;
- apresentação da metodologia;
- capítulo teórico de discussão, com foco no ensino de LE, relacionada ao léxico e suas interfaces com a semântica, a gramática e o (con)texto. O capítulo se intitula “Léxico e Texto: perspectivas epistemológicas aplicadas ao contexto de ensino”;
- capítulo teórico de apresentação e discussão do objeto de pesquisa, em que são apresentadas diversas análises linguísticas que sustentam uma proposição conceitual de heterossemânticos e, mais especificamente, de heterossemânticos parciais, e também, de distinção terminológica, frente a outros termos utilizados na literatura. São estabelecidas, paralelamente, diversas discussões voltadas para o âmbito do ensino de ELE para brasileiros. O capítulo se intitula “Objeto de pesquisa e implicações linguístico-pedagógicas”;
- capítulo de análise de livros didáticos (LDs) de ELE para brasileiros no Ensino Médio, tendo em vista que os LDs seguem sendo um material pedagógico base nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira;
- capítulo de apresentação de proposta linguístico-pedagógica, que busca, em seu tratamento didático, veicular o ensino dos heterossemânticos parciais por meio de textos.

1.1 Objetivos

Com vistas à ampliação dos estudos teóricos acerca do objeto de investigação desde trabalho e à aplicação da pesquisa no âmbito do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para brasileiros, temos como **objetivo geral** investigar o fenômeno linguístico dos heterossemânticos parciais, a partir do estudo comparativo do léxico das línguas portuguesa e espanhola, em suas relações semânticas e textuais, visando o ensino.

Nossos **objetivos específicos** são:

- (i) analisar o tratamento do tema na literatura linguística;
- (ii) conceituar o objeto de pesquisa, haja vista a ausência de consenso terminológico e conceitual;
- (iii) analisar as ocorrências e o tratamento dos heterossemânticos parciais em LDs de ensino de ELE para brasileiros;
- (iv) elaborar uma proposta linguístico-pedagógica para o ensino dos heterossemânticos parciais.

1.2 Percorso metodológico

A pesquisa é de cunho qualitativo e foi utilizado o método descritivo-analítico. Os heterossemânticos discutidos neste trabalho foram analisados, a depender de cada caso, com base no dicionário bilíngue especializado *Diccionario de Falsos Amigos*, de Feijóo Hoyos (1998), tendo em vista sua relevância nos estudos da área de estudo e a possibilidade de se consultar e analisar na obra⁴ tanto semelhanças como diferenças semânticas e, também, no dicionário espanhol-português português-espanhol *Santillana para estudiantes* (DÍAZ y GARCÍA-TALAVERA, 2008). Os dicionários monolíngues adotados foram o *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE, 2001) e o *Aulete Digital* (2008), dicionários de prestígio no âmbito da Lexicografia e que atendem aos propósitos investigativos deste trabalho. Houve necessidade de seleção tanto de dicionários monolíngues quanto bilíngues para aprofundamento das discussões e análises semânticas.

Inicialmente, foi realizada uma análise do tratamento do tema na literatura, com vistas a propor diálogos teóricos, perspectivas terminológicas e reformulação de conceitos. As discussões estabelecidas orientam-se pelo foco linguístico-pedagógico da pesquisa.

Em seguida, o fenômeno dos heterossemânticos, em especial dos heterossemânticos parciais, foi analisado em duas coleções de livros didáticos aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizadas em escolas públicas do Brasil no triênio 2015, 2016, 2017. Em cada coleção, foram analisados os três volumes que a integram, referentes ao primeiro, ao segundo e ao terceiro ano do Ensino Médio. As coleções analisadas foram: i)

⁴ A obra apresenta espelhamento de significados entre pares de palavras heterossemânticas, o que nos permite identificar não apenas divergências, mas, também, semelhanças semânticas – imprescindível para a análise da heterossemânticidade parcial.

Enlaces: español para jóvenes brasileños (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013a, 2013b, 2013c) e ii) *Cercanía Joven: español* (COIMBRA, CHAVES & BARCIA, 2013a, 2013b, 2013c).

Na análise dos LDs, focalizamos a ocorrência e o tratamento dos heterossemânticos nas propostas didáticas e no glossário, em especial os heterossemânticos parciais. Inicialmente, foram identificadas as ocorrências de heterossemânticos, e o conteúdo semântico dos itens lexicais foram verificados nos dicionários monolíngues e bilíngues mencionados anteriormente, para prosseguimento da análise do tratamento didático proposto pelas coleções selecionadas nas proposições de atividades, explicações e esquematizações. Posteriormente, verificamos a ocorrência dos heterossemânticos parciais no glossário inserido ao final de todos os LDs que compõem as coleções e o tratamento didático oferecido especificamente para as unidades lexicais de análise deste trabalho.

Em seguida, a partir das epistemes discutidas nesta pesquisa e da análise dos LDs citados, elaboramos uma proposta linguístico-pedagógica para o ensino dos heterossemânticos parciais a brasileiros, tendo em vista as relações entre léxico, semântica, texto, contexto e realidade interlinguística entre o espanhol e o português. Propomos um material didático que visa à aplicação das perspectivas teóricas no ensino de ELE, de modo a oferecer, de maneira subjacente, uma proposta de abordagem e metodologia de ensino dos heterossemânticos parciais para o desenvolvimento de materiais de ensino que se adéquem a cada contexto e demanda linguístico-pedagógica particular. A proposta se baseia nas seguintes perspectivas: i) ensino dos heterossemânticos ao longo do processo de aprendizagem, na medida em que ocorrem nos textos em cada unidade didática ou conteúdo; ii) contato e estudo tanto das semelhanças quanto das dissensões semântico-lexicais entre a língua-alvo e a L1 do aprendiz; iii) ensino do léxico veiculado por textos autênticos, inseridos nos mais variados gêneros textual-discursivos na língua-alvo; iv) orientação contextual do(s) significado(s) do item lexical em estudo; v) atenção didática aos heterossemânticos parciais sem detrimento de outras potenciais propostas de ensino suscitadas pelo texto. Para a elaboração da proposta linguístico-pedagógica, priorizou-se a seleção de textos autênticos (de uso corrente nas sociedades de língua espanhola) disponíveis na internet, tendo em vista seu alcance de público e facilidade de acesso.

2 Léxico e Texto: perspectivas epistemológicas aplicadas ao contexto de ensino

O termo *léxico* advém do grego *leksikós* e, em sentido lato, refere-se ao vasto repertório de palavras de uma língua. O modo como se entende sua construção e seu funcionamento, no entanto, está ancorado em diferentes perspectivas epistemológicas, que embasam o fazer científico e orientam as abordagens e os métodos de ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Carvalho (2014) a noção de léxico é abstrata, tendo em vista a numerosidade de palavras que o compõem. Na língua, em constante mudança, surgem palavras novas e outras caem em desuso. A autora agrega que “nas práticas discursivas diárias, os falantes fazem uso de apenas uma parte do *léxico*, ou seja, de um subconjunto desse total de palavras, denominado *vocabulário* (ou *repertório lexical*)”. Nessa perspectiva, o vocabulário é o conjunto de palavras (ou vocábulos) e expressões efetivamente utilizados, seja em textos orais, seja escritos, por uma pessoa ou grupo de sujeitos de determinada faixa etária, de uma certa região ou de uma época específica.

Em línguas tipologicamente próximas, como é o caso do português e do espanhol, há, em grande medida, o compartilhamento de étimos e de significação das palavras. Estas, porém, seguem especificidades estruturais e pragmáticas, de modo a atenderem as demandas sociointeracionais e culturais de cada comunidade linguística. Estão envolvidos, pois, nos processos de construção e funcionamento lexicais, fatores socioculturais, históricos, discursivos e sociocognitivos, que particularizam as ações de linguagem em cada língua.

Não obstante entendamos que às línguas subjazem distintas cosmovisões intersubjetivas das comunidades que as usam, não havendo relação natural biunívoca – extensional – entre língua/linguagem e mundo extralinguístico (BENVENISTE, 1976; LAKOFF, 1987; MARCUSCHI, 2000, 2007a), no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial de línguas próximas, o aprendiz se defronta, segundo Álvarez Lugerís (1997, p.71), com fatores psicolinguísticos. De acordo com o autor, as referências socioculturais tendem a levar o falante/estudante a pensar que sua língua – sua concepção de mundo – responde fielmente ao mundo extralinguístico, e a língua estrangeira é vista, por conseguinte, não como uma nova forma de conceber socioculturalmente o mundo, mas como uma alternativa estrutural, léxica e semântica à sua própria língua. Turazza (1996, p. 110) salienta que aprender vocabulário em língua estrangeira implica ter contato ou “adquirir novas formas esquemáticas de organização de conteúdos e/ou conhecimentos de mundo”.

Nesse contexto, os materiais didáticos adotados e, em geral, as práticas linguístico-pedagógicas desenvolvem um papel fundamental no ensino, posto que, como afirma Marcuschi (2005, p.21), “sem exagero, pode-se postular que tudo dependerá da noção de língua que se tiver em mente”, adotada ou suposta nos materiais de ensino e nas concepções dos professores de línguas.

2.1 Léxico e semântica

Há, na literatura especializada, diversas concepções epistêmicas que buscam compreender a construção, a produção e o processamento lexicais. Quando tratamos do léxico, trazemos, de maneira subjacente e intrinsecamente relacionada, um conceito, uma perspectiva de língua, ainda que essa relação não seja diretamente explicitada. Essas diferentes perspectivas orientam os olhares científicos – as discussões linguísticas – quanto aos fenômenos e aos fatos de linguagem e, em especial, aos de significação.

Neste trabalho, embasamo-nos na concepção de Marcuschi (2005, p.22), que entende língua fundamentalmente como “uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica”. Desse modo, a língua “não é um retrato e sim um trato do mundo, [...] uma forma de agir sobre ele” (MARCUSCHI, 2001, p.40), é um contrato social (PUTNAM, 1988). Por conseguinte, as palavras, que compõem o léxico de uma língua, não funcionam, nessa perspectiva, de modo especular ou extensional; expressam uma construção cultural⁵ e discursiva, modos de conceber, simbolizar, categorizar e classificar o mundo; manifestam a construção de diferentes ‘verdades’, diferentes perspectivas (perspectivação), constituídas sociocognitiva e intersubjetivamente na interação social em dada comunidade linguístico-cultural.

Dessa forma, apartamo-nos de uma vertente lógico-formal de entender a significação – na qual se buscam ou se constata as condições de verdade estabelecidas em biunivocidade na relação entre mundo e linguagem – para nos alinharmos a uma epistemologia sociocognitiva e sociointeracional. Nessa concepção, entendemos que a semântica lexical – a significação das palavras – é construída com base na inserção e inter-relação dos vocábulos

⁵ Entendemos *cultura*, entre outros autores, com base em Laraia (2005) e Santos (2003). Trata-se, entre as diversas concepções às quais a polissemia do termo nos remete, de um processo dinâmico de simbolização do mundo, que nos constrói como sujeitos sociais e desenvolve distintas concepções de mundo e modos de agir interacionalmente; remete-nos a todos os aspectos da realidade social.

em contexto, para a produção de sentidos e de efeitos particulares, e expressam elementos discursivos, históricos, culturais, sociais, além de desenvolver, dinamicamente, a cognição social⁶ no processo de simbolização do mundo.

Como afirma Morato (2010, p.94),

[...] vários são os modelos ou construtos teóricos que têm sido formulados para dar conta, teórica e empiricamente, da forma pela qual os indivíduos constroem (compartilham, modificam, organizam, regulam, representam, justificam, reconhecem) a experiência de conhecimento de mundo.

Segundo Antunes (2009, p. 19), os paradigmas teóricos, na tentativa de isolar língua e povo ou língua e cultura, “serviram a outros objetivos que não o de dar conta da real natureza da linguagem, na sua abrangência de *sistema de signos em uso*, para fins da interação social”. Ainda segundo a autora, restringir-se à análise dos fatos da língua, “como se ela estivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem” (*op. cit.*, p.21-22).

Nossas experiências se dão em dada cultura, na qual se desenvolvem práticas sociointeracionais particulares, se constrói a língua e, em especial, o léxico. Nessa ótica, abordagens sociointeracionais e sociocognitivas lançam críticas, em certa medida, à hipótese do relativismo linguístico, conhecida como hipótese Sapir-Whorf, por ainda trazer o *sistema* como predominante foco de análise ao considerá-lo como condicionador do processo de percepção do mundo. O que a hipótese nos trouxe, de fato, foi o interesse por investigar como pessoas que falam línguas diferentes concebem o mundo de forma diferente.

Freitas (2016, p.25) afirma que:

A compreensão de mundo só é possível no interior daquilo que o sujeito vivencia, dentro das experiências do indivíduo que estão associadas à dimensão sociocultural da qual participa, dimensão esta fornecedora de conceitos que estão em constante remolduração.

Cabe ressaltar, como afirmam Koch e Cunha-Lima (2007), que a *cultura* não é uma coleção de saberes e dados preestabelecidos e fixos – é um processo – e, por isso, portanto, em constante remolduração, retomando Freitas (2016, p.25). Nossas experiências socioculturais constroem, na metáfora sociocognitivista de Marcuschi (2007a, p. 125), o mobiliário da mente e do mundo. Esse mobiliário possui uma ordem que é percebida, construída, comunicada e utilizada. É uma ordem não natural, mas cognitiva e interativamente

⁶ Adotamos neste trabalho a perspectiva de cognição como construção social e discursiva, que embasa e guia nossas ações de linguagem na interação, além de contribuir para o desenvolvimento neurobiológico. Nesse sentido, seguimos Vigotski (1998, 2002); Luria (1986); Tomasello (2003); Lakoff (1987); Marcuschi (2007a); Koch e Cunha-Lima (2007).

semiotizada, de forma dinâmica. O autor acrescenta que “as pessoas concordam intersubjetivamente porque classificam e organizam o mundo de forma parecida quando vivem na mesma cultura” (MARCUSCHI, 2007a, p. 131).

De acordo com Biderman (2001), o léxico é uma herança de signos, um patrimônio, um tesouro cultural abstrato. Cabe salientar que, com *herança e patrimônio*, remetemo-nos a uma construção histórica dinâmica, de modo que “a manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções” (LARAIA, 2005, p. 45). Trata-se, portanto, de um processo constante de nossa existência linguístico-cultural – uma herança ou patrimônio progressivo, não estático, tendo em vista a própria natureza dinâmica da língua.

Nessa perspectiva, quando tratamos de *palavra*, abordamos não apenas sua estrutura morfo-fonológica e seu conjunto de semas. Ela é, como afirma Antunes (2012, p. 27), “matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem”; remete-nos “ao conhecimento que o homem constrói em sua experiência social com grupos e culturas de que participa” (*op. cit.*, p. 28).

Ampliando essa noção em direção a uma concepção cognitiva, Luria (1986, p. 92) argumenta que “a palavra não é somente o instrumento do conhecimento, é também o meio de regulação dos processos psíquicos superiores”⁷. Tomasello (2003, p. 133) aponta que os símbolos linguísticos⁸ incorporam maneiras de interpretar intersubjetivamente o mundo, que é específico em cada cultura ao longo de sua história, e sua internalização desenvolve e transforma a natureza das representações cognitivas.

Segundo Antunes (2012, p. 28), o léxico corresponde ao inventário de itens linguísticos com que expressamos categorias e subcategorias cognitivas. Cabe ressaltar que, assim como salienta Marcuschi (2000, p. 18),

as categorias não podem ser tomadas como estruturas invariantes capazes de realisticamente agruparem a realidade extra-mente de modo culturalmente insensível, sem uma nítida inserção contextual. Categorias não são entidades naturais e realistas, mas constructos sócio-culturais de grande plasticidade.

Esse processo dinâmico da categorização é uma condição básica, no sentido em que “nossos raciocínios, nossa compreensão do mundo e das experiências de mundo, bem como a

⁷ Como linguagem, pensamento, percepção, emoção, memória.

⁸ Benveniste (1976, p.29) aponta que os símbolos, como resultado do processo linguístico de simbolização, remetem-nos a uma entidade instituída pelo homem, na qual é preciso aprender seu sentido e interpretá-lo em sua função significativa, haja vista que não há uma relação natural entre o símbolo e o que este simboliza. Essa dimensão simbólica, de acordo com o autor, constitui o pensamento. Dessa forma, portanto, pensamos simbolicamente e agimos linguisticamente, de acordo com as perspectivas e os sentidos que foram construídos no processo de simbolização.

maneira como vivemos e agimos no mundo, estão inerentemente relacionadas à forma como categorizamos” (LENZ, 2013, p. 40).

Pensemos, por exemplo, no lexema “peixe”. Em português, construímos um signo que nos remete tanto a um animal aquático como a um animal comestível; é, portanto, um item lexical que se distribui dentro de, pelo menos, dois campos léxicos ou de duas categorias (correlacionados semanticamente): dos animais e da alimentação.

Em espanhol, há dois lexemas para se referir a esses diferentes campos: *pez* e *pescado*. O primeiro remete ao animal ainda vivo, e o segundo ao alimento. Houve, portanto, a necessidade sociocultural, nessa língua, de marcar lexicalmente duas realidades tidas como distintas. Contrastivamente, temos um caso de itens biléxicos, que, de acordo com Martins e Pacheco (2005), se referem ao fato de que em uma língua há duas palavras distintas para o que na outra corresponde a uma única palavra com significados correspondentes àquelas duas.

Poderíamos citar diversos outros exemplos em que, contrastivamente, os itens lexicais nos remetem a distintas categorias, por materializarem lexicalmente diferentes perspectivas culturais, como é o caso de *vaca* para culturas que a concebem como animal sagrado (campo de religião) e de *porco* para culturas que não o concebem como parte da categoria de alimentação, o que revela a dinamicidade da construção lexical em termos socioculturais e, conseqüentemente, cognitivos.

No plano cognitivo, desenvolvemos nosso léxico (léxico mental), que

organiza, categoriza, classifica, nomeia, generaliza e armazena o conjunto de representações mentais do mundo, aplicado a um plano simbólico de signos, mediando de forma semiótica as coisas que o sujeito pensa do mundo e expressa por meio de palavras (BASTOS & ALVES, 2013, p. 48).

Cada palavra, de acordo com Lenz (2013, p. 34), é compreendida em termos de um *frame*⁹ (ou MCI¹⁰), em que se incluem conhecimento de mundo, experiências culturais, percepções, comportamentos sociais, convenções, etc. “Um *frame* pode ser descrito como uma esquematização da experiência depositada em nossa memória de longo-prazo” (EVANS; GREEN, 2006 apud CHISHMAN, 2016). Com base em Lakoff (1987), Lenz (2013, p. 33), aponta o exemplo de “terça-feira”. O conceito desse item lexical não se constrói a partir de

⁹ O *frame* ou enquadre engloba a própria interação mediada pela linguagem, no sentido em que ativamos na interação enquadres construídos culturalmente. Por exemplo, em uma entrevista de emprego, ativamos um *frame* sociocultural que nos orienta quanto ao registro a ser utilizado, à seleção de vocábulos, à postura, à gesticulação, ao tom de voz, às hierarquias subjacentes, etc. Esses *frames* são construtos dinâmicos, em constante reformulação (remolduração) nos atos interacionais que estabelecemos. Quanto ao tema, indicamos Fillmore (1982, 1985), no que se refere a estudos semântico-cognitivos, Goffman (1998) e Tannen & Wallat (1998), no que se refere a perspectivas sociointeracionistas.

¹⁰ MCI - Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987).

um mundo externo objetivo, está ligado a uma prática cultural que distribui os dias em anos e em semanas, nas quais a terça-feira é o terceiro dia; trata-se de uma convenção idealizada. “Como nem toda cultura adota esse nosso modelo de semana, fica evidente que os aspectos culturais são importantes na construção dos significados” (*op. cit.*, p. 33).

Entendemos, então, que o léxico não existe simplesmente para nomear o mundo. Mas se tomamos e especificamos a nomeação como uma de suas funções, em perspectiva vigotskiana, nomeamos o mundo discursivamente, já que a mente é uma formação discursiva construída a partir da simbolização do mundo (VIGOTSKI, 2002), que experienciamos e no qual compartilhamos e estabelecemos práticas socioculturais/ sociointeracionais. Nessa perspectiva, como aponta Marcuschi (2000), quando utilizamos palavras, mais que de objetos-do-mundo tratamos de objetivos-de-discurso. Referimo-nos ao mundo, portanto, discursivamente, entendendo que

referir não é uma atividade de “*etiquetar*” um mundo pré-existente e extensionalmente designado, mas sim uma *atividade discursiva* de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso*. Isso não quer dizer que se nega a existência do mundo extra-mental, pois este continua sendo a base para a designação (*op. cit.*, p. 17).

O autor agrega que *referir* é agir colaborativamente na produção de orientações interpretativas. A referência é um processo ou uma atividade conversacional (MARCUSCHI, 2000, p.1), tendo em vista que a própria significação, como aponta Putnam (1988, p. 74), é interacional.

Com base nestas perspectivas de semântica – um construto sociocultural, discursivo e cognitivo que proporciona o desenvolvimento de *frames* e expressa particularidades de um povo – no âmbito das línguas estrangeiras –, não há como conceber a noção de equivalentes perfeitos, por estarem subjacentes, na construção semântico-lexical, diferentes práticas socioculturais e modos de conceber intersubjetiva e sociocognitivamente o mundo. Ainda que nos refiramos a um mesmo objeto do mundo, o signo, como objeto-de-discurso, incorpora perspectivas particulares. Dessa forma, como entendemos o “vinho” (quando, com que frequência, com quem, onde, de que forma, com que outros alimentos o bebemos, etc.) é diferente do modo como um argentino entende o *vino* ou um francês entende o *vin*. Do mesmo modo, o que simbolizamos como “pimenta” é diferente da construção simbólica de *chile* para um mexicano ou de *lada* para um indonésio. Nessa perspectiva, podemos afirmar que todos os signos linguísticos, se comparados em duas línguas, ainda que se refiram a um mesmo objeto do mundo, pressupõem potencialmente algum nível de *heterossematicidade*, por

subjazerem diferentes construções simbólicas de mundo, que dão base para a constituição semântica das palavras.

2.2 Léxico e gramática

Trujillo (1988, p.9, tradução nossa) afirma que “a semântica não pode se separar da gramática nem do vocabulário, porque, tanto em um caso quanto no outro, encontramos-nos no âmbito do significado”. O léxico não funciona isoladamente na língua. Entendemos que léxico e gramática não formam dois polos antagônicos, estando, na verdade, em profunda relação. Não possuímos em nosso cérebro, de forma dicotômica, como discute Bagno (2011, p. 432-433), um dicionário (palavras, significados e sentidos) e uma gramática (regras para pôr em funcionamento o dicionário). Essa dicotomia gera “armadilhas para entender o funcionamento da língua”. Nessa perspectiva, o autor, com base em Halliday (2004), utiliza o termo *lexicogramática*, representando dois polos de um *continuum*.

Um argumento com o qual tem se buscado distinguir léxico de gramática é a diferenciação entre classes abertas (léxico) e classes fechadas (gramática). Bagno (2011, p.435) aponta que o que distingue essas classes, na verdade, “é o ritmo com que elas recebem novos membros: as abertas se ampliam com maior permissividade e, na prática, o tempo todo; as fechadas, com muito menor permissividade e com necessidade de maior lapso temporal”. Essa diferenciação é, pois, de base diacrônica.

Vilarinho (2017, p. 113) recorda que “a interface entre léxico e gramática é inegável”, já que “para estudar o léxico, as regras são fundamentais, porque, para estudar a gramática, é necessário considerar as peculiaridades da propriedade lexical e, para que o léxico funcione, precisa estar no entorno das regras gramaticais”. De acordo com a autora, “o léxico possui confluência com a Sintaxe, a Morfologia, a Fonologia, a Semântica e a Pragmática” (VILARINHO, 2017, p. 110).

Segundo Bagno (2011, p. 434), “a separação clássica entre léxico e gramática não contempla as frases feitas, as locuções, etc., em que sintagmas completos desempenham funções idênticas às de palavras isoladas”. Como exemplo, o autor aponta formações com o verbo “dar”, em “dar bandeira”, “dar duro”, “dar na vista”, “dar no pé”, “dar em nada”, “dar uma mão”, em que uma locução, como “dar uma mão”, corresponde a um verbo simples (uma palavra, uma unidade lexical): *ajudar*, acrescentando motivações pragmáticas. Em espanhol,

ocorre o mesmo em *echar una mano* ⇒ *ayudar*. “Se isso ocorre, é precisamente pela não separação rígida entre léxico e gramática” (BAGNO, 2011, p. 434).

Existem, portanto, construções que fornecem correspondência a uma única palavra, funcionando elas, desse modo, também como unidades semântico-lexicais, ainda que compostas por mais de um lexema. Outro exemplo é *echar una cabezada*¹¹ em espanhol, que significa, entre suas acepções, “cochilar”; ou a expressão idiomática “bater as botas”, em português, que significa “morrer”. Os frasemas ou fraseologismos são, em nível de análise, construções nas quais há, potencialmente, formação de uma unidade semântico-lexical a partir de mais de uma palavra.

Alguns lexemas, quando associados para formar locuções ou expressões manifestam outra significação. *Polvo*¹², em espanhol, que, entre outras acepções, corresponde a “pó”, em português (*chocolate en polvo* – “chocolate em pó”), quando expresso em *echar un polvo* constrói outro sentido, um modo coloquial e vulgar de referir-se ao coito, a manter relação sexual com alguém.

No caso das colocações, que “compõem o discurso natural e revelam padrões recorrentes, convencionais” (CARVALHO, 2017, p. 78), enquanto, em português, há uma relação íntima e potencial na correlação das palavras “fazer” e “parte” para construir a colocação “fazer parte”, em espanhol, ainda que o léxico disponha do verbo *hacer* (“fazer”, em português), muitas variedades da língua preferem a correlação *formar + parte*, construindo a colocação *formar parte*.

As palavras relacionam-se entre si, criam e recriam sentidos. Uma tendem a ter relações potenciais mais com umas que com outras (CARVALHO, 2017), evidenciando as constantes escolhas léxico-gramaticais que os sujeitos utilizam na interação para construir significados (HALLIDAY, 2004). As combinações sintático-semânticas e seu conteúdo fazem parte do domínio de uma língua (VILARINHO, 2017, p. 110), e “o trabalho sistemático em sala de aula com as ocorrências lexicais aproxima o aprendiz do discurso habitual e espontâneo de falantes nativos” (CARVALHO, 2017, p. 101).

Busca-se, com essa perspectiva, ampliar a noção de semântica lexical, no sentido de contemplar, além do viés paradigmático, o eixo sintagmático, neutralizando a dicotomia estruturalista que distingue léxico e gramática (CARVALHO, 2017, p. 80). Quando tratamos de eixo sintagmático, não pensamos em sentenças isoladas, mas na construção do próprio

¹¹ Unidade heterossemântica entre o português e o espanhol, como se discutirá adiante.

¹² Unidade lexical heterossemântica entre o português e o espanhol, como se discutirá adiante.

texto, já que a significação só se efetiva por completo na inserção textual, e não apenas sentencial.

Bagno (2011, p. 436, grifo nosso) afirma que a lexicogramática é manifestada no discurso, *sempre por meio de textos escritos ou orais*, “na interação social por meio da linguagem, com vistas a conferir sentido ao mundo por meio do conhecimento-experiência intercambiado entre os interlocutores”. Nesse sentido, podemos inferir que o texto é o objeto de análise por excelência para se estudar a significação das palavras.

Salientamos, por fim, a necessidade de trabalharmos com textos na educação de línguas, com vistas a fornecer aos aprendizes insumo acerca da significação das palavras funcionando contextualmente. O léxico em contexto revela formas sociocognitivas e intersubjetivas de organização do mundo sociocultural, construções de distintos *frames*, o funcionamento do sistema linguístico, as escolhas e as intenções dos interlocutores, os sentidos construídos, implicados, pressupostos e os discursos subjacentes. Todos esses domínios não são contemplados em uma perspectiva paradigmática ou sintagmático-sentencial de léxico, o que nos propõe repensar o ensino de línguas, em especial o de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, como abordam Rebouças e Alves (no prelo), a *competência lexical* não se refere apenas a saber em língua estrangeira as palavras que utilizamos em nossa língua materna, nem tampouco a simplesmente saber o significado das palavras isoladamente ou suas relações semânticas dentro de um campo lexical. Essa competência envolve conhecimentos e estratégias de compreender, inferir e usar o léxico em determinados contextos, de modo a apropriar-se de sua significação, construir a referência e os sentidos para interagir de maneira efetiva com os interlocutores. Envolve conhecimentos semânticos, cognitivos, pragmáticos, textuais, discursivos e gramaticais. Desse modo, a competência lexical é, em suma, concomitantemente, uma realidade linguística, sociocognitiva, discursiva e sociointeracional.

2.3 Léxico, texto e contexto

O léxico se efetiva (con)textualmente. A significação das palavras e as redes de sentido constroem-se de forma sociocognitiva e intersubjetiva nas diferentes instâncias enunciativas da interação. A formação estrutural das palavras, suas relações gramaticais e suas combinações potenciais com outros vocábulos, sua seleção e organização discursiva por

parte dos interlocutores, além de sua expressão sociocultural de modelos cognitivos e as estratégias pragmáticas que lhes subjazem compõem textos, entendidos como unidades semânticas construídas contextualmente. Desse modo, as unidades lexicais deixam de compor uma significação isolada (paradigmática) para construir uma unidade semântica de maior extensão: o texto.

Nessa perspectiva, não há como entender que, com a *frase*, atinge-se o grau ‘final’ da significação: o grau da unidade ou sentido único (TAMBA-MECZ, 2006, p. 66-67). Essa concepção isola o léxico de sua dimensão inerentemente social, que se constitui por meio de textos (orais ou escritos), funcionando dentro de gêneros textuais/discursivos. A esse respeito, Antunes (2010, p.46) afirma que “[...] muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos ao seu funcionamento, não cabem no limite da frase”, e acrescenta que “[...] a frase – como unidade isolada – é bastante limitada. É um recorte, uma espécie de fragmento de um hipotético contexto”. É por meio dos textos e, conseqüentemente, dos gêneros que as palavras constroem sua significação contextual, deixam de compor um universo mental paradigmático, envolto de polissemias e de possibilidades de uso, para manifestar-se textualmente e construir sentidos específicos.

Já não cabe conceber, portanto, no contexto de línguas estrangeiras, o ensino do léxico sem atentar-se à sua significação (con)textual, sem tomar o texto como objeto para o estudo lexical. Como afirma Bagno (2010, p. 12), metaforizando a relação entre peixes e linguagem, a palavra solta é um peixe morto, e “ensinar línguas não é pescar, mas mergulhar na água do texto e nadar entre os peixes”.

Na literatura não há consenso teórico quanto à noção de texto e de contexto, o que pressupõe que as concepções epistemológicas adotadas orientarão o ensino do léxico em língua estrangeira.

Convergindo com uma perspectiva contemporânea da Linguística Textual, Antunes (2010, p. 30) aponta que tudo o que falamos ou escrevemos em interação são sempre textos, e que “um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto”. Se nossas ações de linguagem se dão por meio de textos, estes são, por conseguinte, um meio para a interação, não somente os orais, mas também os escritos, já que, em uma concepção dialógica de língua, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Dessa forma, qualquer ação linguística enquanto mediadora de instâncias sociocomunicativas é interacional. A ação enquanto manifestação de linguagem não está

somente no papel do falante ou escritor, em contraste com uma suposta passividade do ouvinte ou leitor. Na interação, esses papéis são intercambiáveis, os sujeitos são interlocutores ativos no ato sociocomunicativo, como bem vêm nos revelando áreas como a Linguística Textual e a Sociolinguística Interacional. Quando lemos ou ouvimos, ativamos (e reconstruímos) nossos *frames*/enquadres, nossos conhecimentos de mundo; linguística e cognitivamente também temos papéis ativos enquanto leitores ou sujeitos sem turno de fala. Desse modo, reagimos, posicionamo-nos, interpretamos; realizamos, também, ações, indexadas a um dado contexto, em possível, pretendido ou quisto alinhamento com o interlocutor. Portanto, quando nos referimos a ações, pensamos sociointeracionalmente nos interactantes, seja qual for seu papel em determinado momento da interação. A delimitação de papéis faz-se necessária a depender dos propósitos investigativos de uma pesquisa científica.

Nessa perspectiva, assim como Koch e Elias (2012, p. 33), apartamo-nos de uma concepção de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, em que o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, de modo que bastaria a ambos, para tanto, o conhecimento do código realizado. O texto, afirma Antunes (2010, p. 17), “decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um de nós, feitos textualmente, e pressupostos contextualmente”. Ainda segundo a autora, “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (*op. cit.*, p. 31).

Em decorrência de os textos estarem inscritos, organizados e construídos em gêneros textuais/discursivos, ampliando a noção de que sempre nos comunicamos socialmente por meio de textos, segundo Bakhtin (2003), sempre enunciamos por meio de gêneros, que são modelos sociocognitivos dinâmicos criados e entendidos socialmente, com conteúdo temático, estilo e construção composicional. Os gêneros estão diretamente relacionados a nossas práticas socioculturais, entendendo-os, de acordo com Marcuschi (2008, p. 149), como “uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social; uma ação retórica”.

Podemos afirmar que, a partir da aquisição e do uso dos gêneros, entendidos em perspectivas sociocognitiva e interacional, desenvolvemos nossos contextos mentais (VAN DIJK, 2012) ou *frames* e nossa competência metagenérica (KOCH; ELIAS, 2012), que nos orientam, inclusive, quanto à seleção e ao uso lexicais. Nesse sentido, sabemos intersubjetivamente, por exemplo, que gêneros nos permitem o uso de vocábulos mais chulos ou os que nos exigem vocábulos de registro mais formal; que zona de significação o gênero

pressupõe ou constrói em seu conteúdo temático; que estruturas lexicogramaticais se adequam mais a um gênero que a outro, considerando o estilo; que redes de sentido são construídas a partir das palavras e das ideias implicadas e pressupostas, etc. Costa e Foltran (2013, p. 25) afirmam que, [...] instrumentalizado em alguns gêneros, o sujeito é capaz de alçar voo de forma independente, porque desenvolve habilidades que lhe permitem usar a língua nas mais variadas práticas sociais, que são mediadas pelo gênero.

Não se pode falar de atividades textual-interacionais sem contexto, pois como bem observam Koch e Elias (2012, p. 84): “na concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, [...] toda e qualquer atividade textual escrita (e também oral) é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais”.

O que se coloca em questão é a noção de *contexto*, que se distingue, nessa perspectiva, de *situação* (mais imediata), *exemplificação* e *frase* (mais restritivas) ou *cotexto* (superfície textual/ intratextual), muitas vezes entendidos como sinônimos terminológicos. A noção de contexto, em um viés sociocognitivo, é mais ampla; envolve questões intersubjetivas, culturais, sociais, discursivas, cognitivas, interacionais, situacionais e cotextuais.

Koch e Elias (2012, p. 78) apontam que, em uma fase inicial da Linguística Textual, o contexto era concebido apenas como o ambiente ou entorno verbal (o cotexto), pois o texto era entendido como sequência ou combinação de frases. As autoras, para exemplificar essa concepção, afirmam que em “Pedro adora teatro. Ele quer ser ator”, “o contexto era considerado apenas do ponto de vista da informação precedente que favorecia ao leitor relacionar ‘Ele’ a ‘Pedro’”. Com o avanço das pesquisas sociocognitivas e interacionais, afirmamos contemporaneamente que tais áreas concebem que utilizar uma palavra em contexto não é inseri-la em uma frase ou em um exemplo sintático; que as informações contextuais não estão apenas nas informações imediatas cotextuais.

Compartilhamos do entendimento de contexto como construto interacional (tanto oral quanto escrito) e, desse modo, dinâmico, não estável, em constante transformação nas ações linguísticas. Esse olhar voltado para o social não deve ser entendido como desvinculado do plano cognitivo, já que, como afirmam Koch e Cunha-Lima (2007), na interação se estimulam diferentes atividades cognitivas. As autoras entendem o contexto como “algo parcialmente criado pelos próprios atos de fala, na medida em que estes ajudam a estabelecer um quadro para a interpretação” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 289).

Ponhamos atenção a dois pontos dessa afirmação: “parcialmente criado” e “interpretação”. Entendemos que não há interpretação (produção de sentidos) sem contexto (MASCUSCHI, 2007b) e que este é criado na interação, ou melhor, *parcialmente* criado, já

que, de acordo com Van Dijk (2012), possuímos esquemas mentais, cognitivos de contexto, que são resultado das nossas experiências em diferentes situações linguísticas e que nos orientam linguístico-socialmente nas ações de linguagem. Mesclamos, desse modo, dois planos, que não são antagônicos, pelo contrário, estão em profunda simbiose: o plano interacional de construção do contexto e o plano cognitivo com esquemas mentais que se constroem dinamicamente e nos guiam contextualmente nas práticas sociais de uso da língua.

Malinowski, em 1923, forneceu-nos contribuições para o entendimento de contexto, ampliando a noção de que contexto não é apenas situacional, mas, também, cultural. Nessa perspectiva, os conhecimentos e as práticas culturais são fundamentais para a constituição do contexto, já que, com base nesse arcabouço histórico-cultural, internalizamos práticas que orientam os significados de dada cultura. Em suma, o contexto cultural orienta as situações linguísticas com as quais nos envolvemos diariamente. O contexto, portanto, é (re)construído na interação em uma situação específica para a produção de sentidos, sendo, de acordo com Marcuschi (2007b, p. 76), inalienável, de modo que os sentidos são sempre situados.

Enfocando o olhar nos contextos de situação e de cultura, outros autores do âmbito da linguagem deram contribuições importantes para entender o que compõe a situação (participantes, regras negociadas, aspectos verbais, instrumentos, etc.) e também a cultura como constitutiva do contexto. Entre esses autores estão Firth, Hymes, Mey, Ochs e Hanks (ALBUQUERQUE, 2009).

Cabe entender que *contexto* é diferente de *exemplificação*. O primeiro, como discutimos, envolve questões sociocognitivas, situacionais e culturais. Nesse sentido, os usos linguísticos se dão a depender da situação, da cultura, de elementos intrínsecos e circundantes no ato comunicativo e estabelecem distintas relações sociocognitivas para a produção de sentidos na interação. A exemplificação, também importante no ensino de línguas estrangeiras (apesar de suas limitações quando se exploram os elementos pragmáticos e discursivos), nos remete ao emprego frásico de um item lexical, locução ou expressão (perspectiva sintagmático-sentencial).

Podemos exemplificar o verbo “passar”, do PB, em “passei na padaria para comprar um bolo”, “ontem passei algumas roupas”, “passei na prova de Biologia” e “não passei batom antes de sair de casa”. Nessas frases, conseguimos distinguir semanticamente o verbo nos quatro exemplos, devido às relações semânticas estabelecidas nos níveis lexical e sintático da frase. Mas isso não é um contexto efetivo, e em muitos casos, como em “anda, passa”, por exemplo, não sabemos, *ao certo*, as relações entre os interlocutores, as finalidades, a situação, os valores socioculturais envolvidos e, em suma, os elementos pragmáticos imbricados. O que

podemos ativar, inicialmente, é nosso conhecimento dos usos linguísticos e nos remetermos a distintos contextos, enquanto modelos mentais, que são, na verdade, potenciais, mas que não podem ser efetivamente comprovados e construídos dentro de um legítimo contexto quando trabalhamos com frases isoladas.

Adotando uma perspectiva sociocognitiva, o contexto, como afirmam Koch e Elias (2012, p. 81),

abrange não só o contexto, como a situação na interação imediata, a situação mediata (o entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais.

Esses conhecimentos são, de acordo com as autoras, enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual, etc., e tendem a ser, ao menos em parte, compartilhados (KOCH & ELIAS, 2012, p. 82).

No que tange às línguas estrangeiras, trabalhar com o contexto, efetivamente, é trabalhar com conhecimentos sociocognitivos de um povo, a fim de compartilhar novas práticas sociointeracionais e potencializar um alinhamento (*footing*) interacional (GOFFMAN, 1998; TANNEN & WALLAT, 1998) entre os aprendizes e os sujeitos falantes da língua-alvo. Trabalhar com o contexto, nessa perspectiva, é desenvolver nos estudantes novos modelos cognitivos, novos *frames*. O léxico em língua estrangeira se desenvolve contextualmente, de modo a construir a significação das palavras e dar sentido aos textos.

Koch e Elias (2012, p. 84) enfatizam que, quanto mais estivermos conscientes da relevante função do contexto, mais chances teremos de êxito em nosso empreendimento interacional, pois o contexto possibilita: i) avaliar o que é adequado ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente; ii) pôr em saliência o tópico discursivo e o que é esperado em termos da continuidade temática e progressão textual; iii) produzir inferências e sentido; iv) explicar ou justificar o que foi dito; v) explicar ou justificar o que é dito e o que não deve ser dito; e agregamos que, no âmbito lexical, o contexto possibilita: vi) a ativação de significados de palavras polissêmicas; e vii) a construção de sentidos para uma significação indexada em uma unidade semântica maior – o texto – revelando elementos discursivos e sociocognitivos de uma comunidade linguístico-cultural.

A linguagem, em geral, da aquisição sociocognitiva à manifestação sociointeracional, está indexada ao contexto. Todos os signos linguísticos que adquirimos em nossa vida linguístico-social estão envoltos em elementos discursivos, sociais, culturais, situacionais e

interacionais, que constituem o contexto. Como aborda Marcuschi (2000, p. 2), “todas as nossas atividades, sejam elas linguísticas ou não, são sempre contextualizadas, históricas e interacionais”.

Não aprendemos palavras isoladas; ao próprio processo de simbolização do mundo e de construção do léxico mental está inerente a contextualização, do mesmo modo que sempre usamos os signos linguísticos para efetuar intenções e agir colaborativamente com outros agentes sociais dentro de contextos específicos. Para Antunes (2010, p. 29-30),

perde sentido, então, aquela perspectiva ascendente da linguagem, segundo a qual, primeiro se aprendem as palavras, depois as frases, para enfim, se chegar ao texto. Todos os segmentos de nossa atividade de linguagem, desde os primeiros balbucios, são entendidos e classificados como partes funcionais de um todo integrado: o texto.

A indexicalidade, que se refere à inserção necessária de elementos linguísticos ao contexto, é, portanto, um princípio lexical e, mais amplamente, um princípio que rege a própria linguagem. Por meio dos signos, como discutimos no início deste capítulo, damos sentidos ao mundo, e estes, cabe recordar Marcuschi (2007b, p. 76), são sempre situados. Tomasello (2003, p. 168) aponta que os signos são moldados para certas situações comunicativas e não para outras.

Nessa perspectiva, segundo Firth (1957, p. 7 *apud* CARVALHO, 2017),

o significado completo de uma palavra é sempre contextual e um estudo do significado separado do contexto completo não pode ser levado a sério. Logo, a contextualização é um pressuposto e os elementos que acompanham a palavra em questão são fundamentais para os estudos de semântica lexical, passando o significado a ser contextual.

Com isso, entendemos que as palavras não operam em “estado de dicionário” nem em “contexto zero” (MARCUSCHI, 2000, p. 15). Em um exemplo de Lenz (2013, p. 44), a autora afirma que “é pouco provável que alguém consiga lembrar todos os sentidos de ‘escapar’ apenas pela introspecção, embora cada um desses sentidos lhe seja plenamente conhecido”. Inferimos, a partir dessa afirmação, que esse conhecimento lexical é ativado no contexto, que seleciona e constrói a significação das palavras.

Cabe recordar que, de acordo com as perspectivas epistemológicas nas quais se assenta este trabalho, o contexto não é puramente externo, não está apenas no contexto ou em situações imediatas; é também cognitivo, como aborda Van Dijk (2012). Os esquemas ou os modelos mentais de contexto são construídos em contextos interacionais e culturais particulares, desenvolvendo nossos *frames*. Assim, a própria construção linguístico-cognitiva

da mente é indexada a contextos, o que nos permite construir paradigmas lexicais que serão contextualmente selecionados para comporem os (con)textos de forma efetiva.

Nesse sentido, o léxico mental não constitui um conjunto aleatório de palavras, pressupõe, como discutimos, organização, categorização, simbolização, classificação, generalização, discriminação, enfim, construímos cognitivo-contextualmente nosso arquivo dinâmico de palavras. Dessa forma, a indexicalidade – a inserção necessária ao contexto – é um princípio que rege os níveis cognitivo e de manifestação textual da linguagem, de modo que tais dimensões funcionam intimamente, o que nos evita cair em uma armadilha teórica externalista ou internalista.

Na literatura, tem-se entendido a indexicalidade como fenômeno associado apenas às palavras dêiticas (também chamadas de itens indexicais). No caso dessas palavras, há, de fato, particularidades contextuais que são necessárias nas instâncias enunciativas para a construção de sentidos¹³. No entanto, reiteramos que a indexicalidade é um princípio geral que rege todo o léxico e, por consequência, os dêiticos, ainda que estes nos remetam a características particulares de significação.

3 Objeto de pesquisa e implicações linguístico-pedagógicas

Do ponto de vista da Socioterminologia, como aponta Faulstich (1995), podem existir, em concomitância, no uso efetivo da língua, diversos termos para um mesmo conceito [coocorrência de termos/ sinonímia de termos] ou, do mesmo modo, mais de um conceito para um mesmo termo [polissemia de termo].

No âmbito terminológico, no contexto de línguas próximas, em especial entre o português e o espanhol, os termos *falsos amigos*, *falsos cognatos* e *heterossemânticos*¹⁴ têm sido notadamente utilizados para se referir, em geral, a vocábulos semelhantes do ponto de vista formal e divergentes no que concerne à sua significação, quando comparamos o léxico

¹³ Indicamos as leituras de Benveniste (1976), Hanks (1992) e Archer (2012).

¹⁴ Em levantamento quantitativo, realizado no mês de dezembro de 2018, no Google Acadêmico, por “Falsos Amigos Espanhol Português”, foram encontrados 7 500 resultados, por “Falsos Cognatos Espanhol Português”, foram encontrados 1 460 resultados, e por “Heterossemânticos Espanhol Português”, foram encontrados 205 resultados. Nesse levantamento, foram selecionados os seguintes critérios de busca: *em qualquer idioma, incluir patentes, incluir citações*. No Google, que inclui, no quantitativo apresentado, materiais não acadêmicos, por “Falsos Amigos Espanhol Português”, foram encontrados 242 000 resultados, por “Falsos Cognatos Espanhol Português”, foram encontrados 115 000 resultados, e por “Heterossemânticos Espanhol Português”, foram encontrados 8 200 resultados.

das duas línguas. Esse é o caso de lexemas como *aposta*, por exemplo. Vejamo-lo na figura seguinte:

ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
<p>APOSTA (adv.)</p> <p><i>“Ella vino <u>aposta</u> el domingo, porque estaba segura de que no estaría yo en casa”.</i></p>	<p>DE PROPÓSITO (loc.adv.)</p> <p><i>“Ela veio no domingo <u>de propósito</u>, porque tinha certeza que eu não estaria em casa”.</i></p>
PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
<p>APOSTA (subst.)</p> <p><i>“Perdi uma <u>aposta</u> que fiz com meu irmão”.</i></p>	<p>APUESTA (subst.)</p> <p><i>“He perdido una <u>apuesta</u> que hice con mi hermano”.</i></p>

Figura 1. Exemplo lexical de proximidade formal e dissensão semântica entre o espanhol e o português. Elaborado pelo autor, com base em Feijóo Hoyos (1998, p. 17).

Observamos, nesse caso, que o léxico de ambas as línguas dispõe da palavra *aposta*, que apresenta *proximidade* formal (fonológica, morfológica e ortográfica) e, simultaneamente, dessemelhança semântica, decorrida, entre outras razões, da distinção da classe gramatical entre o português e o espanhol.

A respeito desse fenômeno interlinguístico lexical, no qual subjaz a semelhança de forma e a desarmonia semântica simultâneas, por vezes tem se denominado terminologicamente de *falsos amigos*, como em Bugueño Miranda (2002), de *falsos cognatos* ou *falsos amigos* (sinonimicamente), como em Moreno e Etel Fernández (2012, p. 308), de *heterossemânticos*, como em Alves (2005) e Silva (2004), ou, ainda, de *falsos amigos* ou *heterossemânticos* (sinonimicamente), como em Fernandes (2013).

Notamos, desse modo, que não há consenso terminológico na literatura especializada (tanto de língua portuguesa como de língua espanhola). Álvarez Lugrís (1997) acrescenta que há, em alguns casos, uma confusão terminológica, já que cada um desses termos, ainda que interligados conceitualmente, referem-se a conceitos distintos, o que implica diferentes abordagens, metodologias e, por conseguinte, discussões e resultados de pesquisa.

Neste trabalho, faremos uma distinção terminológica e conceitual entre os termos, por também considerar que cada um deles nos remete a fenômenos interlinguísticos distintos,

ainda que correlacionados. Desse modo, objetivamos conceituar e tipificar nosso objeto de pesquisa: os **heterossemânticos**, particularmente os **heterossemânticos parciais**, e diferenciá-los do que entendemos por *falsos amigos* e por *falsos cognatos*, a fim de discutir aspectos linguístico-pedagógicos suscitados nos contextos de ensino e de aprendizagem de ELE.

3.1 Os heterossemânticos

O termo *heterossemânticos* compõe-se morfologicamente por {hetero-}, que significa *diferente*, e por ‘semânticos’, que se refere, em geral, ao *significado*. Remete-nos, portanto, a diferenças semânticas, que compõem o fenômeno da *heterossemanticidade*.

Em argumentação teórica, Bugueño Miranda (2002, p. 189) aponta que o fenômeno abrange a multiplicidade de significados de uma palavra, decorrida, sem dúvida, de diferentes fatores linguísticos, históricos, discursivos e socioculturais. Nesse sentido, a heterossemanticidade estaria associada à polissemia, em estudos de dada língua. No entanto, o termo *polissemia* ocorre com maior frequência nas pesquisas linguísticas, quando associado a esse conceito de pluralidade semântica de um item lexical, enquanto o termo *heterossemânticos* vem sendo amplamente utilizado em pesquisas contrastivas de línguas próximas, especialmente no que se refere a estudos léxico-semânticos. Nessa perspectiva, podemos estabelecer a seguinte distinção:

- (i) **heterossemanticidade intralinguística:** referente à pluralidade de significados que comporta uma unidade linguística de uma língua específica. Polissemia;
- (ii) **heterossemanticidade 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 (interlinguísticos¹⁵).

Com base nessa subdivisão teórica e sua respectiva conceituação, nos centraremos, adiante, na discussão teórica do fenômeno descrito em (ii), com foco nas línguas portuguesa e espanhola, e em (i), utilizaremos, doravante, o termo *polissemia*.

¹⁵ Doravante apenas *heterossemânticos*.

Os estudos contrastivos¹⁶, em síntese, têm utilizado o termo *heterossemânticos* para se referirem a unidades de duas línguas tipologicamente próximas que apresentam, simultaneamente, proximidade formal e divergência de significado, como no exemplo da Figura 1 (*aposta*).

Formalizemo-lo na seguinte fórmula: HS (heterossemânticos) = PF (proximidade formal) + DS (divergência de significado). Tomemos mais um exemplo:

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

Figura 2. Unidades heterossemânticas entre o espanhol e o português: *desgrasar/desgraçar*. Elaborado pelo autor, com base em Feijóo Hoyos (1998, p. 48).

No exemplo anterior, os vocábulos *desgrasar* e “desgraçar” são heterossemânticos (HS) entre o português e o espanhol. Observamos proximidade de forma nos significantes (PF) e, concomitantemente, divergência de significados (DS). Cabe apontar, ainda, que, no que tange à significação, os itens lexicais em questão recebem valores socioculturais particularmente opostos, de modo que *desgrasar*, em espanhol, não apresenta uma carga semântica negativa, como no caso de “desgraçar”, em português.

O termo *heterossemânticos* compõe uma analogia terminológica com os termos *heterotônicos* e *heterogênicos*. O primeiro se refere a vocábulos entre duas línguas próximas que apresentam proximidade formal e tonicidade (sílabas tônicas) distinta, como na palavra “democracia”¹⁷ do português, que, em espanhol, se pronuncia *democracia*, com a tonicidade recaída na sílaba anterior. Já o segundo termo se refere a vocábulos, entre duas línguas próximas, que apresentam proximidade formal e gênero gramatical distinto, como na

¹⁶ Apresentados ao longo da discussão proposta neste capítulo.

¹⁷ O sublinhado representa a sílaba sob a qual recai o acento prosódico do vocábulo.

palavra “nariz”, a qual, em espanhol, possui gênero feminino (*la nariz*) e, em português, masculino (“o nariz”).

Cabe salientar que nossos objetivos se centram na análise lexical, porém, os heterossemânticos constituem um fenômeno mais amplo. Vejamos o exemplo da expressão em espanhol *echar una cabezada*, na qual toda a construção compõe uma unidade fraseológica heterossemântica. O vocábulo *cabezada* é polissêmico em língua espanhola, podendo significar, entre outras acepções: “1. f. *Movimiento o inclinación que hace con la cabeza quien, sin estar acostado, se adormece/ 2. f. Sueño corto y ligero*” (RAE, 2001). No enunciado *Carlos echó una cabezada después de comer*, por exemplo, a expressão significa “tirar um cochilo/ cochilar”: “Carlos tirou um cochilo depois de comer”. Observamos, desse modo, que a ativação de significado se dá com base não apenas em uma palavra isolada, mas em conjunto com outros vocábulos do enunciado (*lexicogramaticalmente*¹⁸) e, sociointeracionalmente, com base no contexto.

Nesse sentido, a proximidade formal está associada a distintos níveis linguísticos, não somente ao léxico-morfológico (de uma palavra isoladamente), mas de qualquer forma, existe uma divergência total ou parcial de significados, como é o caso da expressão *echar una cabezada*, que, como exemplificado, não significa “dar uma cabeçada”, em português.

Assim, damos um novo direcionamento para a crítica de Bugueño Miranda (2002, p.189), que aponta que, na literatura, tem se restringido o conceito do termo *heterossemânticos*, e, por consequência, restringido a dimensão da Semântica somente ao nível da palavra.

Entendemos os *heterossemânticos*, então, como *unidades linguísticas*, em sentido lato, que, entre duas línguas, apresentam proximidade formal e, simultaneamente, divergência total ou parcial no que concerne à sua significação.

O fenômeno é característico, em geral, em línguas tipologicamente próximas e suscitam dificuldades nos processos de compreensão e de uso de uma língua estrangeira, de modo a potencializar embaraços interacionais.

A partir da conceituação geral do termo e de nosso posicionamento quanto às questões terminológicas, seguiremos com nosso propósito investigativo, o âmbito lexical, porém, tendo de forma tácita, sem dúvida, a perspectiva de que cada lexema apresenta diferentes características de significação em relação com outros lexemas e em um contexto específico,

¹⁸ Halliday (2004).

potencializadas por questões semânticas internas à palavra e por diversos fatores linguísticos, extralinguísticos e epilinguísticos¹⁹.

Álvarez Lugrís (1997, p. 44, tradução nossa) utiliza o termo *homomorfos heterossemânticos* para designar o “conjunto de palavras com significante igual ou similar, mas com significados distintos”. Afirma que utilizar o termo heterossemânticos “sem mais esclarecimentos, parece [...] insuficiente, já que heterossemânticas são duas palavras qualquer sempre que não sejam sinônimas, tenham ou não uma aparência semelhante”. Nessa perspectiva, palavras como *casa* (esp.) e “livro” (port.), distintas semanticamente e sem nenhuma proximidade de forma, seriam consideradas heterossemânticas.

No entanto, em nossa perspectiva, a semelhança de forma, advinda da proximidade genética das línguas, está inerente ao próprio conceito de heterossemânticos. Além disso, esse ‘esclarecimento’ (semelhança formal) subjaz ao conceito de *falsos amigos*, que compõem um campo terminológico no qual os heterossemânticos estão inseridos, como veremos mais adiante.

Entendemos que *homomorfos* pressupõe, inclusive, que, no âmbito lexical, apenas a morfologia esteja contemplada no que se refere à semelhança de forma, o que distancia a fonologia, a fonética e a ortografia, por exemplo, como níveis de proximidade lexical entre duas línguas próximas.

Outro ponto conceitual a ser destacado em Álvarez Lugrís (1997, p. 44, tradução nossa, grifo nosso) se refere a considerar os (homomorfos) heterossemânticos como o “conjunto de palavras com significante igual ou similar [...]”. Cabe ressaltar que a semelhança de forma pode ocasionar correlações com a L1 no processo de aprendizagem de uma LE, tendo em vista proximidades dos paradigmas fonológicos, morfológicos e ortográficos entre a L1 e a LE, por exemplo. No entanto, do ponto de vista teórico-linguístico, se tomamos como referência o signo linguístico de Hjelmslev (1963)²⁰, os significantes não são idênticos/iguais, haja vista as particularidades fonéticas, fonológicas, prosódicas e morfológicas de cada sistema linguístico, as particularidades da forma de expressão e da substância de expressão do signo.

¹⁹ Referente, em geral, ao estudo da língua em contexto; baseado em situações reais de interação linguística.

²⁰ De acordo com Hjelmslev (1963), o signo linguístico é composto de *expressão* e *conteúdo*. Cada uma dessas entidades linguísticas apresentam *forma* e *substância*. Em suma, o signo linguístico é composto por expressão (forma de expressão + substância de expressão) e conteúdo (forma de conteúdo + substância de conteúdo). Poderíamos correlacionar, em certa medida, atentos às particularidades teóricas de cada autor, *expressão* e *conteúdo*, de Hjelmslev (1963), com o que tem se denominado, com base nas contribuições de Sausurre (1999), de *significante* e *significado*, respectivamente.

No caso do item lexical *aposta* (figura 1), a ortografia idêntica comporta algumas distinções fonéticas e, por apresentar distinções semânticas entre as duas línguas de estudo, os morfemas tampouco são idênticos, o que não exclui a existência de significantes (ou expressão) *semelhantes*, se comparamos *aposta* (esp.) e “aposta” (port.), por exemplo.

Alves (2005, p.17, tradução nossa) subdivide os heterossemânticos em: (i) completamente distintos nos dois idiomas; (ii) com acepções básicas comuns, mas que se estendem em uma das duas línguas; (iii) com alguma acepção arcaica em uma das duas línguas; e (iv) com variações diatópicas [regionais].

De acordo com a autora, em (i), trata-se de palavras como *desgrasar* (esp.) /”desgraçar” (port.) e *aposta* (esp.) /”aposta” (port.), que não compartilham nenhuma acepção comum; em (ii), palavras como *cocina* /”cozinha”, em que *cocina* pode designar “cozinha”, referente ao lugar onde se preparam os alimentos e, também, à arte ou maneira de prepará-los, mas se estende semanticamente para designar “fogão”, ou seja, existem significados *parcialmente* distintos (uma acepção comum e uma diferente), como exemplificado na figura a seguir:

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

Figura 3. Acepções comuns e distintas simultaneamente na interface espanhol-português. O caso do lexema *cocina*.
Elaborado pelo autor, com base em Feijóo Hoyos (1998, p. 39), Diaz e García-Talavera (2008, p. 85),
RAE (2001).

Ainda de acordo com a tipologia proposta pela autora, em (iii), faz-se referência a palavras como *latir*/ “latir”, tendo em vista que:

Existen palabras del portugués y del español que tienen un origen común y que comparten el (los) mismo (s) significado (s) en fases anteriores de ambas lenguas. Es el caso de *latir* (del origen *glattire*, dar ladridos agudos), que en

las dos lenguas significaba: pulsar, latir (el corazón y las arterias) y también ladrar (el perro). Actualmente, sin embargo, encontramos *latir*, en portugués, solo con el sentido de ladrar, y en español, solamente con el de la acción de pulsar para el corazón y las arterias, que en portugués se dice: *pulsar*, *bater* (para el corazón) y *latejar* (para las arterias). (FERNANDES BECHARA; MOURE, 1998, p. 256 *apud* ALVES, 2005, p.18)

Cabe salientar que, como esta pesquisa objetiva o estudo do fenômeno visando o ensino de ELE, no âmbito da aprendizagem, ainda que à tipologia proposta pela autora subjazam questões diacrônicas, entendemos que o foco linguístico-pedagógico deve direcionar-se às semelhanças de forma e às manifestações semânticas sincrônico-atuais de cada língua, a fim de desenvolver estratégias linguísticas para a interação em língua estrangeira.

Por fim, ainda segundo Alves (2005, p. 17), podemos subdividir os heterossemânticos em (iv), levando em consideração as variações diatópicas (regionais) das diversas comunidades de fala hispânica. A esse respeito, a autora nos remete a itens lexicais como *carro*/"carro". Nesse exemplo, em alguns países latino-americanos, utiliza-se *carro* no sentido em que o utilizamos em português: automóvel; veículo sobre rodas que serve para transportar pessoas ou carga (AULETE DIGITAL, 2008), não havendo, nesse caso, dissensão semântica. Porém, na variedade peninsular, *carro* designa o que chamamos, por exemplo, de "carroça" ou "carruagem" (de duas rodas), o que, do ponto de vista semântico, simboliza outro referente, se contrastamos o espanhol e o português. Desse modo, a existência de unidades heterossemânticas está condicionada, também, ao uso lexical das distintas comunidades de fala.

Álvarez Lugrís (1997, p. 45) subdivide os heterossemânticos em (i) cognatos (*cognados*) e (ii) alheios (*allicos*). Em (i), temos o caso de palavras, entre duas línguas próximas, que advieram de um mesmo étimo (palavras cognatas). Diacronicamente, novos significados foram agregados, interacional e sociocognitivamente por cada comunidade linguística, e outros passaram por desgaste semântico, ao ponto de, atualmente, as palavras, ainda que de mesma origem, apresentarem significados distintos ou parcialmente distintos²¹. Quanto aos *heterossemânticos cognatos*, tomemos como exemplo o lexema *oficina* em espanhol e em português, apresentado na figura seguinte.

²¹ Apontamos que o fenômeno se relaciona com a etimologia (origem), a qual contribui para a construção teórica da tipologia dos heterossemânticos. Todavia, tornemos a salientar que é ao *fato* – a ocorrência sincrônica (atual) da dissensão semântica – que nos centramos no âmbito do ensino.

ESPAÑHOL-PORTUGUÊS	PORTUGUÊS-ESPAÑHOL
<p>OFICINA do latim: <i>oficina</i>.</p> <p>Cômodo, sala ou conjunto de salas destinadas à leitura, escrita, aos trabalhos intelectuais, administrativos, profissionais, etc. Escritório.</p> <p><i>Podemos quedar una reunión en mi oficina</i> [“Podemos marcar uma reunião no meu <u>escritório</u>”].</p>	<p>OFICINA do latim: <i>oficina</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. Taller.</p> <p>“Meu carro está na <u>oficina</u>” [<i>mi coche está en el taller</i>]. “Participei de uma <u>oficina</u> de fotografia no sábado” [<i>He participado en un taller de fotografía el sábado</i>].</p>

Figura 4. Heterossemânticos cognatos: *oficina*“oficina”, de acordo com a terminologia de Álvarez Lugrís (1997). Elaborado pelo autor, com base em Aulete Digital (2008), Díaz e García-Talavera (2008) e Feijóo Hoyos (1998).

Como podemos observar no exemplo anterior, ambos os vocábulos – “oficina” (port.) e *oficina* (esp.) – originam-se de um mesmo étimo latino: *oficina*, porém, contrastivamente, não compartilham significados. O que prototipicamente designamos em português de “oficina”, diz-se *taller*, em espanhol, enquanto que *oficina*, em espanhol, pode designar, entre suas acepções, “escritório” em português. Nesse caso, portanto, as palavras em questão se constituem como heterossemânticos cognatos, se tomamos como base a tipologia proposta por Álvarez Lugrís (1997).

Os heterossemânticos de tipo (ii), ainda de acordo com o autor, são denominados alheios (*allicos*)²². Trata-se de palavras, entre duas línguas próximas, que apresentam semelhança de forma, mas que advieram de étimos distintos, o que corrobora a distinção semântica entre os vocábulos na sincronicidade. Esse é o caso de lexemas como *polvo* (esp.) e “polvo” (port.), que se originaram de étimos distintos e, diacronicamente, passaram a se assemelhar formalmente. Vejamos o exemplo a seguir:

²² Ou *falsos cognatos*, como discutiremos mais adiante.

ESPAÑHOL-PORTUGUÊS	PORTUGUÊS-ESPAÑHOL
<p>POLVO do latim: <i>pulvus</i>.</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><i>Necesito barrer la casa, hay polvo en todo</i> [Preciso varrer a casa, tem pó em tudo].</p> <p><i>Quiero la leche con chocolate en polvo</i> [“Quero o leite com chocolate em pó”].</p>	<p>POLVO do latim: <i>polypus</i>.</p> <p>Animal. Molusco marino, con tentáculos provistos de ventosas, y cuya carne es apreciada. Pulpo.</p> <p>“A carne do <u>polvo</u> é especialmente consistente, o que exige algumas estratégias na hora de fazer um prato com esse ingrediente” [<i>La carne del pulpo es especialmente consistente, lo que exige algunas estrategias a la hora de hacer un plato con ese ingrediente</i>].</p>

Figura 5. Heterossemânticos alheios: *polvo* / “polvo”, de acordo com a terminologia de Álvarez Luján (1997). Elaborado pelo autor, com base em Díaz e García-Talavera (2008), Feijóo Hoyos (1998) e RAE (2001).

Em português, “polvo” provém do latim *polypus*, enquanto, em espanhol, *polvo* origina-se do latim *pulvus* e quer dizer, entre outras acepções, “pó” (*leche en polvo* → “leite em pó”). Essas palavras se constituem, portanto, como *heterossemânticos alheios*²³, já que, apesar da proximidade formal, simultaneamente, não advêm de um étimo comum e não remetem a um mesmo significado em ambas as línguas.

Evocando novamente a noção de que os heterossemânticos não se restringem à palavra isolada, mas em seu contexto de uso, em suas relações lexicogramaticais e em suas manifestações discursivas, toda a expressão *echar un polvo* (esp.) funciona como uma unidade fraseológica heterossemântica, no sentido em que significa, vulgarmente, “manter relações sexuais”, manifestando linguisticamente, sem dúvida, valores culturais e discursivos. A origem da expressão é discutida, não obstante tenha se afirmado, entre outras hipóteses, que a expressão pode advir de uma prática associada ao tabaco:

La expresión ‘ **echar un polvo**’, como forma vulgar para referirse al acto sexual, es un modismo ampliamente utilizado y cuyo origen tiene dividido a los propios expertos en etimología, si bien la mayoría (entre ellos Pancraccio Celdrán en su libro ‘Hablar con corrección’) apuestan a que procede de la costumbre, ampliamente extendida en los siglos XVIII y XIX, de consumir entre las clases burguesas y aristocráticas el polvo de tabaco conocido como ‘rapé’. Este polvo de tabaco era aspirado por vía nasal, por lo que solía

²³ Ou *falsos cognatos*.

provocar molestos estornudos y para ello, los caballeros que lo consumían en las fiestas y reuniones de sociedad, se retiraban a otra estancia con la intención de ‘echarse unos polvos a la nariz’. Con el tiempo, esa excusa para ausentarse de la reunión comenzó a utilizarse también para poder tener fugaces y apasionados encuentros sexuales con la amante de turno, quien esperaba al caballero en otra sala. De ahí que, al convertirse en una práctica común, se acabara aplicándose el término ‘**ir a echar un polvo**’ al acto sexual y ello propició que cuando dichos caballeros, en uno de esos encuentros fugaces, estaba copulando con su amada y alguien de la reunión preguntaba por su paradero siempre había alguien que respondía que se había ausentado para ‘ir a echar un polvo’. (LÓPEZ, 2012).

Ainda com base em Álvarez Lugrís (1997, p. 48-49, tradução nossa, grifo nosso), sintetizando seus argumentos quanto à tipologia, no que se refere à divergência semântica, os heterossemânticos podem ter:

- (i) diferença *total* de significados entre os vocábulos de duas línguas, como *polvo*, *oficina* e *aposta*, convergindo com Alves (2005, p. 17);
- (ii) diferença *parcial* de significados *dentro de um mesmo campo semântico*²⁴ nas duas línguas, como no caso do lexema em espanhol *cocina*, que corresponde à “cozinha”, em português, e se estende semanticamente em espanhol para também simbolizar o que denominamos de “fogão”, em língua portuguesa. A concomitância de significado comum e de significado distinto entre duas palavras formalmente semelhantes constitui os *heterossemânticos parciais*, que, nesse caso, no que se refere ao viés semântico, podemos afirmar que apresentam significados que se organizam (se categorizam) dentro de uma zona de significação comum.

²⁴ Não há consenso teórico quanto à noção de *campos semânticos* na literatura, tampouco quanto à sua diferenciação em relação aos *campos lexicais*. Álvarez Lugrís (1998, p.48) não aponta o conceito no qual se assenta e trabalha com exemplos entre as línguas galega e inglesa. Desse modo, utilizamos o conceito de Ilari (2014), apresentado no Glossário Ceale, de modo que o *campo semântico* é o conjunto de palavras “em que se representam conceitos próximos e fortemente relacionados, como *ensinamento*, *aprendizado* e *educação*. Entende-se que esses conceitos repartem entre si uma área de conhecimento mais ampla (às vezes chamada de *campo nocional*), justapondo-se uns aos outros como uma espécie de mosaico”. Consideraremos, nesse caso, não apenas os distintos *campos semânticos*, mas também os distintos *campos lexicais*, entendidos por Ilari (2014) como o conjunto de palavras que, juntas, “dão conta de um certo tipo de experiência ou atividade. Por exemplo os nomes dos instrumentos musicais, os graus de hierarquia militar e a lista de compras da dona de casa”. Para Coseriu (1977, p.210, tradução nossa), o *campo lexical* é um “paradigma constituído por unidades lexicais (“lexemas”) que compartilham uma zona de significação continua comum e se encontram em oposição imediata umas com as outras”. Pensemos como exemplo no campo lexical de frutas. Nesse campo, incluem-se lexemas (hipônimos) como *laranja*, *maça*, *banana*, que compartilham uma mesma zona de significação (frutas) e se opõem umas das outras, por simbolizarem referências distintas e apresentarem particularidades sêmicas.

(iii) diferença *parcial* de significados, *segundo os distintos campos semânticos* aos quais pertencem os vocábulos em cada língua, como no caso da palavra “barbeiro”, em que a extensão semântica ocorre no português. Em língua espanhola, *barbero* refere-se ao profissional que cuida da barba e do cabelo. Em português, essa acepção é compartilhada. No entanto, “barbeiro” também pode se referir ao inseto transmissor da Doença de Chagas e, culturalmente, no PB, ao mau motorista. Desse modo, os significados de uma mesma palavra estão organizados em campos distintos, apresentando novas configurações à zona de significação. Vejamos o exemplo na figura seguinte:

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
<p>BARBEIRO</p> <p>Profissional</p> <p>Inseto transmissor da Doença de Chagas.</p> <p>Mau motorista (adjetivo popular no PB)</p>	<p>BARBERO</p> <p>Profesional</p> <p>---</p> <p>---</p>

Figura 6. Heterossemânticos parciais: “barbeiro”/ *barbero*.
 Fonte: elaborado pelo autor, com base em Feijóo Hoyos (1998, p.25).

Sintetizando graficamente as contribuições de Álvarez Lugiés, no que se refere à tipologia dos heterossemânticos, observemos a seguinte figura²⁵:

²⁵ O exemplo de ‘gato’ (em ‘heterossemânticos parciais tipo 1’) será discutido mais adiante.

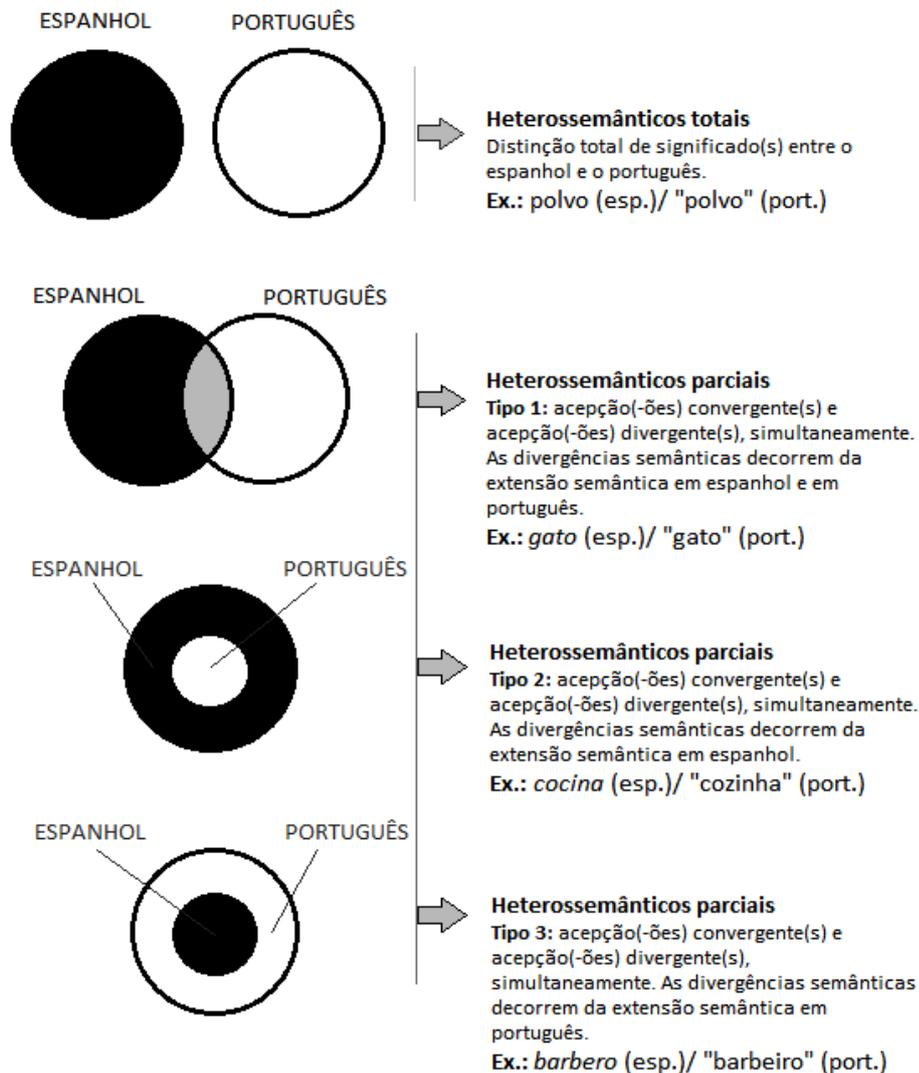


Figura 7. Tipologia dos heterossemânticos em perspectiva sincrônica.
Fonte: elaborado pelo autor, com base em Álvarez Luguís (1998, p. 49).

Em suma, tomando como partida o fato sincrônico interlinguístico – a manifestação semântica atual das unidades lexicais de ambas as línguas –, podemos apontar que os **heterossemânticos** podem ser **totais**, quando há, simultaneamente, semelhança de forma e distinção total de significados, ou **parciais**, quando há, simultaneamente, semelhança de forma e distinção parcial de significados, ou seja, há ao menos uma aceção comum (compartilhada) e outra distinta; decorrente de polissemia (extensão semântica em ao menos uma das línguas) e/ou homonímia dos vocábulos. Essa distinção parcial de significados pode ocorrer dentro de uma mesma zona de significação, campo (semântico e/ou lexical) ou, ao contrário, remeter-nos a campos distintos.

Entendemos que essa preocupação, observada em Álvarez Lugrís (1997, p. 48-49), de distinguir ou especificar os heterossemânticos parciais em campos semânticos/léxicos comuns ou distintos implica, no mínimo, discussão em duas perspectivas:

- i) **ensino**, de maneira que a divisão de conteúdos e a seleção linguístico-pedagógica dos lexemas que serão trabalhados no decorrer da aprendizagem podem estar alinhados aos diferentes campos, categorias e contextos em que os heterossemânticos parciais se manifestam;
- ii) **aprendizagem**, de modo que a apresentação de significados, agrupados em diferentes campos e categorias, estimula a ativação de diferentes partes do cérebro (LENT, 2010), o que, do ponto de vista neurocognitivo, pode suscitar diferentes níveis de complexidade na aprendizagem dos heterossemânticos parciais. Lent (2010, p. 287) afirma que é possível identificar regiões cerebrais específicas para cada categoria (animais, pessoas, etc.). O autor levanta a hipótese, no âmbito da neurolinguística, de que nosso léxico está organizado segundo redes semânticas, que organizam nosso arquivo de palavras (e seus significados) e são utilizadas nas primeiras fases de (macro)planejamento da fala, de conceitualização, ou durante a compreensão de algo que ouvimos. Luria (1986, p. 92) afirma que a apresentação de cada palavra nos campos semânticos tem um papel importante na atividade cognitiva do sujeito, o que, em nossa perspectiva, implica, de maneira subjacente, particularidades no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, ao tratarmos, por exemplo, da heterossemânticidade interlinguística.

Uma indagação que surge, por fim, é até que ponto uma palavra pode ser considerada próxima formalmente gerando a possibilidade de que o estudante a entenda, em nível semântico, com base em sua L1. Em palavras como *polvo* e *oficina*, de fato, não há dúvidas quanto à sua semelhança; e tampouco, talvez, em palavras como *balón*, que relewa algumas distinções fonéticas, morfológicas e ortográficas. Em Feijóo Hoyos (1998, p.86), por exemplo, é apontado como par de heterossemânticos entre o espanhol e o português os vocábulos *llanta*/ “janta”. Será que o estudante, ao ler o vocábulo contextualmente em espanhol, conceberia a semelhança formal entre essas palavras a ponto de confundir-se semanticamente? Também, a depender da pronúncia (e, portanto, da variação diatópica), o aprendiz, ao escutar a palavra *llanta*, pode concebê-la como unidade heterossemântica ou não.

Ressaltamos dois pontos: i) a dificuldade indubitável de se analisar lexemas fora do contexto de uso e/ou fora do âmbito da aprendizagem; e ii) a existência de fatores intrasubjetivos/particulares do aprendiz que se manifestam na identificação de uma unidade heterossemântica. Em alguns casos, de fato, ainda em contexto, o estudante pode guiar-se pela semelhança e conceber o vocábulo heterossemântico com base na significação de sua L1, mas em outros, ainda que dicionários especializados, como o de Feijóo Hoyos (1998), apontem um fato heterossemântico, o aprendiz pode não interpretá-lo como tal e consultar um dicionário ou o professor por não entender a palavra em LE. Álvarez Lugrís (1997, p. 47, tradução nossa) aponta que é difícil estabelecer uma gradação de semelhanças entre vocábulos de línguas diferentes para decidir o grau de dificuldade dos heterossemânticos. Agrega que “essa dificuldade vem dada pelo fato [...] de que é uma questão subjetiva, que depende [...] do falante particular”.

O que essa indagação e comentário nos revelam é a necessidade de se trabalhar com os heterossemânticos também a partir das demandas dos alunos, de modo a haver, portanto, uma sintonia entre materiais didáticos, dicionários e sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

3.1.1 Os heterossemânticos parciais

Com base no que já foi discutido, poderíamos entender os heterossemânticos parciais a partir da seguinte fórmula:

$$\text{HSP (heterossemânticos parciais)} = \text{PF (proximidade formal)} + (\text{DS divergência de significação} + \text{PS proximidade de significação})$$

Ou seja, os heterossemânticos parciais se referem a unidades linguísticas que, além de possuírem semelhança formal, apresentam, simultaneamente, no mínimo, uma acepção comum e uma distinta, entre duas línguas. Vejamos mais um exemplo, além dos já apresentados:

Percebemos que o item lexical ‘gato’, em ambas as línguas, apresenta várias acepções²⁶, algumas semelhantes e outras distintas. Desse modo, esses lexemas, com semelhança formal entre as línguas de análise, são heterossemânticos parciais.

Em português e em espanhol, com base nos dicionários citados na figura 8, é comum/semelhante a utilização do significante (ou expressão) “gato” para simbolizar (i) prototipicamente, o próprio mamífero ‘gato’, (ii) o homem esperto, sagaz e (iii) o ladrão. No entanto, há extensão semântica em ambas as línguas, no sentido em que estas apresentam outras acepções para um mesmo lexema e, contrastivamente, divergentes no que concerne à significação entre o português e o espanhol.

Apontemos, com base nessa discussão, que a divergência de significados pode advir de extensão semântica em uma das duas línguas de análise (ex. *cocina* (esp.) e ‘barbeiro’ (port.)) ou em ambas, como em ‘gato’.

Outro ponto de análise se refere aos variados significados que o significante apresenta. Isso implica que a existência de heterossemânticos parciais pressupõe a ocorrência de polissemia e/ou homonímia em ao menos uma das duas línguas.

No caso da polissemia, é importante salientar que decorre, em geral, de neologismos semânticos que se agregam, diacronicamente, ao conjunto de significados de um item lexical e que não são, necessariamente, comuns/semelhantes em línguas tipologicamente próximas, pois estas são, da mesma forma, dois sistemas linguístico-cognitivo-culturais distintos no que tange ao fato sincrônico atual. O fenômeno em questão, como defende Alves (2002), representa uma evidência de vitalidade das línguas, essencial para suprir as necessidades e as condições de interação linguística, e caracteriza, ademais, como afirmam Pietroforte e Lopes (2004), a própria noção de linguagem, no sentido em que a linguagem humana é, sem dúvida, polissêmica, pois os signos ganham valor nas relações com outros signos, sofrendo alterações de significado em cada contexto.

No caso da homonímia, costuma-se teoricamente indentificá-la com base na etimologia das palavras. Esse fenômeno decorre do fato de dois étimos distintos (e, portanto, com significados distintos), devido à sua proximidade formal em uma mesma língua, passarem por transformações fonético-fonológicas e morfológicas diacronicamente, a ponto de, na atualidade, formarem duas palavras de mesma pronúncia e grafia.

²⁶ Os verbetes, nos dicionários citados, apresentam mais acepções. A figura elaborada apresenta algumas delas, a fim de tornar possível a discussão sobre o assunto tratado, e não de explorar com profundidade e exaustão todas as acepções do item lexical em questão, tendo em vista nossos propósitos linguístico-pedagógicos, que visam ao aprendizado de palavras e significados que os diferentes textos e gêneros apresentam – de maior frequência de uso – e, nesse exemplo particular, aos nossos propósitos de argumentação teórica.

O exemplo 8 ('gato') apresenta um caso de heterossematicidade parcial em que ocorre tanto polissemia quanto homonímia²⁷. Em português, o dicionário citado não aponta a existência de homonímia, agrupando as acepções da palavra em um mesmo verbete; temos um caso, portanto, de polissemia. Em espanhol, o lexema *gato* apresenta tanto polissemia (representada lexicograficamente na agrupação dos semas em um mesmo verbete) quanto homonímia, como observamos na apresentação de mais dois verbetes²⁸ com marcação da variedade linguística. Trata-se, nesse caso, de três palavras 'distintas', de origem divergente, que possuem, em espanhol, mesma grafia e pronúncia > *gato*.

Em geral, trata-se da polissemia como fenômeno no qual um item lexical possui dois ou mais significados, que se agrupam, normalmente, em uma mesma zona de significação comum (há alguma correlação entre os significados). Já a homonímia representa o fenômeno no qual dois itens lexicais, de origem distinta, são idênticos do ponto de vista fonético e ortográfico, mas que apresentam significados opostos.

No entanto, na polissemia, nem sempre a correlação entre os significados é transparente na memória linguística do falante nativo, pois novas acepções surgem não apenas por fatores puramente semânticos, mas por diversos outros, entre os quais estão os históricos/diacrônicos, que são recuperados em estudos acadêmicos (etmológicos, lexicográficos e filológicos, principalmente). Nesse sentido, é comum entre os falantes, do ponto de vista linguístico-cognitivo, a identificação de um homônimo como pertencente aos significados de uma mesma palavra (polissemia). Processamos homônimos, em geral, quando não há conhecimento metalinguístico específico, como uma mesma palavra polissêmica.

A diferenciação entre esses dois conceitos é teórica e metalinguística, e têm importância inquestionável no estudo de objetos de pesquisa específicos e em diferentes objetivos de investigação. Porém, nesta pesquisa, não adentraremos na discussão conceitual entre esses dois fenômenos para fins de argumentação teórica e de proposição tipológica dos heterossemânticos parciais, tendo em vista nossos propósitos investigativos.

No exemplo de 'gato', também podemos levantar a organização dos significados do item lexical em análise, entre as duas línguas, em distintos campos lexicais e/ou semânticos, de modo a analisar as características dos heterossemânticos parciais, como apontado por Álvares Lugrís (1997, p. 48-49) e já discutido anteriormente.

²⁷ Cabe apontar que os heterossemânticos parciais não têm de apresentar, necessariamente, a simultaneidade dos fenômenos de polissemia e homonímia em um mesmo item lexical.

²⁸ Indicados com uma numeração no canto superior direito do lema/ palavra-entrada.

Em ambas as línguas, poderíamos afirmar que os significados de ‘gato’ ocasionam a inserção do lexema em distintos campos. No caso do português: animais, qualitativo para homens (registro informal), eletricidade (registro informal), instrumento de trabalho, terminologia de jogos e terminologia de esportes. Em espanhol: animais, qualitativo para homens (registro informal), gentílicos (registro informal), instrumentos de trabalho, estabelecimentos comerciais e alimentos. Essa organização e quantidade de significados usuais²⁹ pressupõe, na aprendizagem, distintos níveis de dificuldade e complexidade, e conseqüentemente a emergência de um olhar metodológico específico voltado para a temática no âmbito do ensino de línguas próximas. Não é pertinente conceber que, apenas porque existem acepções comuns, o aprendiz de LE dominará o uso polissêmico dos itens lexicais na língua-alvo.

Hoyos Andrade (1998, p. 5, tradução nossa) salienta que “[...] pelo menos com relação ao espanhol e ao português, muito mais frequente é a existência de numerosas palavras que têm algum ou alguns significados comuns e outros diferentes”, ou seja, muito mais comum é a existência de heterossemânticos parciais (em relação aos totais), como também aponta Alves (2005, p. 14).

Outro ponto de discussão se refere à (in)existência de semelhanças sêmicas no que se refere à significação. Os heterossemânticos totais pressupõem a aprendizagem de significados completamente diferentes para um item lexical formalmente semelhante na L1. Nesse sentido, na prática, é comum o desenvolvimento de glossários e listas. Os heterossemânticos parciais pressupõem a existência de diferenças e, também, de semelhanças sêmicas, o que torna o contexto ainda mais necessário. Dessa forma, na prática, gera-se uma maior extensão em dicionários e glossários, devido à potencial extensão de informações semânticas, além de tornar insuficiente, em muitos casos, as conhecidas ‘listas de falsos amigos’.

3.2 Outros termos utilizados na literatura

Como já discutido, os termos *falsos cognatos* e *falsos amigos*, notadamente recorrentes, têm sido utilizados na literatura especializada como sinônimos terminológicos de

²⁹ A usualidade/frequência é possível ser observada a partir dos diferentes percursos metodológicos adotados pelo professor e/ou pesquisador, entre os quais se inserem (i) a análise da ocorrência dos itens lexicais em textos inscritos em diferentes gêneros textual-discursivos e (ii) o levantamento de frequência de uso por meio de *corpora*, que estão disponíveis para acesso virtual e representam resultados de pesquisa em Linguística de Corpus.

heterossemânticos por alguns autores que estudam a semelhança formal e a divergência semântica entre itens lexicais de línguas tipologicamente próximas. Contudo, seguindo a linha argumentativa proposta nesta dissertação, adentraremos na distinção desses termos, a fim de entendê-los como realidades linguísticas e conceituais distintas, ainda que correlacionadas.

3.2.1 Os falsos cognatos

A questão fundamental para entender o que é um falso cognato é inicialmente compreender o que *cognato* designa conceitualmente. Antes, analisemos as palavras subsequentes: “livro”, “livreiro” e “livraria”. O lexema “livro” advém do étimo latino *liber*, *libri* e é palavra base para as derivadas “livreiro” e “livraria”. O que esses vocábulos mantêm em comum é a raiz {livr-}. Desse modo, compartilhando um mesmo morfema base, fazem parte de uma mesma zona de significação, mas, a partir do processo de derivação, agregam novos sentidos, constituindo diferentes lexemas (e, portanto, diferentes lemas em dicionários). Assim sendo, dizemos que “livro”, “livreiro” e “livraria” são palavras cognatas; estão relacionadas a uma mesma raiz, a uma origem comum. O mesmo ocorre com os vocábulos do espanhol *libro*, *librero* e *librería*.

Essa análise intralinguística nos dá base para pensar o que são palavras cognatas ao compararmos duas línguas. Álvarez Lugerís (1997, p. 41), baseado no dicionário *Collins* de língua inglesa, aponta que “cognato” (*cognate*) designa *words or languages which have the same origin*. Segundo o dicionário Aulete Digital (2018) de língua portuguesa, “cognato” se refere à “palavra que tem a mesma raiz de outra”, ao “parente por cogação”. De acordo com a RAE (2001), *cognado* designa o que é emparentado morfológicamente; um *pariente por cognación*. Vemos que a noção de cognato está vinculada a questão do compartilhamento da raiz, da origem. Nesse sentido, palavras cognatas em diferentes línguas devem ter uma origem em comum, sendo estas, portanto, emparentadas geneticamente. Esse é o caso de palavras como “ouvir” (port.) e *oír* (esp.), que advêm do étimo latino *audire*. São palavras cognatas e mantêm um significado comum em ambas as línguas.

Quando nos referimos a um *falso cognato*, tratamos de palavras que parecem advir de um mesmo étimo (pela proximidade formal), mas que, na verdade, são etimologicamente divergentes. Esse é o caso de palavras como *polvo* (esp.) < *pulvus* e “polvo”(port.) < *polypus*, já discutido anteriormente. Essas palavras se constituem como *falsos cognatos* (*heterossemânticos alheios*, na terminologia de Álvarez Lugerís) e como *heterossemânticos*

(*totais*), já que, simultaneamente, não advêm de um étimo comum e não remetem a um mesmo significado em ambas as línguas, apesar da proximidade formal.

No entanto, *nem todos os heterossemânticos são falsos cognatos*, isto é, palavras cognatas podem apresentar semelhança formal e diferenciação semântica, devido à dinamicidade semântica à qual as línguas passam historicamente (novos significados são agregados a um mesmo signo, enquanto que outros se perdem). Esse é o caso dos lexemas *oficina* (esp.) < *oficina* e “oficina” (port.) < *oficina*, discutidos anteriormente. Desse modo, não consideramos *falsos cognatos* como sinônimo terminológico de *heterossemânticos* nesta pesquisa.

Tratar de cognação em línguas emparentadas, nessa perspectiva, pressupõe uma investigação etimológica. Tornamos a salientar que, como nosso objetivo se centra no ensino de ELE para brasileiros, o foco está, em geral, nos aspectos sincrônicos da língua-alvo que o estudante busca aprender. A cognação é um estudo que faz parte da formação teórica do professor, do profissional da área de linguagem, podendo contribuir para explicações linguísticas. No entanto, ao tratar dos heterossemânticos, ainda que em vários casos esteja subjacente uma questão de parentesco (ou de falso parentesco linguístico), o foco está nos aspectos sincrônicos interlinguísticos no que se refere à significação, não sendo primordial uma abordagem histórica.

3.2.2 Os falsos amigos

Falsos amigos, decalque da expressão francesa *faux amis*, que surgiu no livro *Les Faux-Amis*, de Maxine Koessler e Jules Derocquigny, em 1928 (FERNANDES, 2013, p. 27-28), embora possa aparentar ser um termo didático, está difundido como parte da terminologia da literatura especializada. O que não há, de fato, é uma consonância conceitual entre os estudos quanto ao que esse termo realmente remete em português e em espanhol. Dessa forma, como destaca Álvarez Lugerís (1997, p. 43), é necessária “uma terminologia precisa que nos permita diferenciá-lo de outros fenômenos linguísticos”.

De acordo com o *Diccionario de Términos Clave ELE* (online), do Centro Virtual Cervantes, a expressão *falsos amigos*:

se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma

mientras que su significado es considerablemente diferente. Se dan en lenguas emparentadas en mayor o menor rango, como el español y el francés o el español y el inglés, pero no en lenguas distantes como, por ejemplo, el chino y el español.

No Dicionário da Real Academia Española (2001), encontra-se no verbete de *amigo*, uma definição para *falso amigo*:

1. m. Ling. Cada una de las dos palabras que, perteneciendo a dos lenguas diferentes, se asemejan mucho en la forma, pero difieren en el significado, y pueden dar lugar a errores de traducción; p. ej., inglés *actually* 'efectivamente' y español *actualmente*.

Falsos amigos é uma expressão metafórica que, segundo Álvarez Lugerís (1997, p. 42), tem funcionado perfeitamente nas línguas que a recebem do francês, no que se refere a um fenômeno interlinguístico existente entre línguas tipologicamente próximas e que tende a ser uma dificuldade entre aprendizes e tradutores de tais idiomas.

Como “falso amigo”, em literalidade, está pressuposto, notoriamente, um sujeito em quem não se pode confiar, ainda que pareça ser amigável e com quem mantenhamos uma relação de compartilhamento de interesses, de simpatia. Metaforizando a expressão em termos linguísticos, trata-se, contrastivamente, de unidades linguísticas que compartilham semelhanças entre duas línguas, mas que ocultam algum tipo de divergência, sendo, portanto, no âmbito da aprendizagem (e, também, no da tradução), um fenômeno ao qual professores, aprendizes (e tradutores) devem estar atentos, tanto no que se refere ao *input* quanto ao *output* em língua estrangeira.

Considerando semelhanças e divergências interlinguísticas, parece-nos equivocado restringir terminológico-conceitualmente dois sistemas linguísticos distintos (ainda que tipologicamente próximos) ao léxico e aos significados que os lexemas apresentam. Estaria pressuposto que no léxico se encontraria um compêndio máximo de diferenças e de dificuldades interacionais entre os falantes das duas línguas (LAGARES, 2015, p. 16). Desse modo, alinhando-nos com Álvarez Lugerís (1997, p. 42), os falsos amigos, nessa perspectiva, não se referem exclusivamente à unidade palavra.

Falsos amigos constituem um hipertermo/ arquiteermo, 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.

De acordo com Álvarez Lugerís (1997), ‘falsos amigos’ é o termo utilizado para se referir a um fenômeno que envolve interferências interlinguísticas, nas quais há, devido a semelhanças entre a língua materna e a língua-alvo, uma imposição das estruturas da língua materna sobre a outra língua. Segundo Carlucci e Díaz Ferrero (2007, p. 168), os falsos amigos são elementos de uma língua estrangeira que possuem semelhança de forma com a L1 e, ao mesmo tempo, ocultam ou disfarçam algum tipo de divergência.

Cabe salientar, como é evidente, que nem toda dificuldade no processo de aprendizagem lexical advém dos falsos amigos, já que cada sistema linguístico apresenta especificidades que não nos remetem a proximidades formais.

Em *lechuga*/alface, por exemplo, temos dois lexemas completamente distintos com significado prototípico equivalente, que não se constituem, desse modo, como falsos amigos (não há interferências decorridas da semelhança de forma). Já em *innecesario*/desnecessário e em *jirafa*/girafa, temos, no primeiro caso, uma mesma base (semântico-morfológica) acoplada a um prefixo distinto, além de, em espanhol, não haver o dígrafo <ss>; e no segundo caso, palavras que se distinguem no ponto de vista ortográfico e, oralmente, no âmbito fonético-fonológico. Esse tipo de falsos amigos, inclusive, tende a gerar mais interferências na produção (*output*) que na compreensão (*input*), por não apresentar, em geral, divergências semânticas ou pragmáticas.

Álvarez Lugerís (1997, p. 43) subdivide os falsos amigos em:

i) palavras³⁰, em que se aprofunda na discussão dos falsos cognatos e, apenas em nível lexical, do que denominamos de heterossemânticos (ex.: *aposta*, *barbeiro*, *cocina*, *oficina*, *polvo*);

ii) frases feitas, provérbios e giros idiomáticos, que se referem a unidades fraseológicas que apresentam semelhança formal entre duas línguas, mas sentidos distintos, por se tratarem, segundo o autor, de criações determinadas pela expressividade e pela subjetividade. Neste caso, também consideramos as unidades

³⁰ Os exemplos descritos por Álvarez Lugerís têm, em geral, como línguas-base o galego, o espanhol, o francês e o inglês. Dessa maneira, os exemplos apontados nesta subseção foram agregados pelo autor desta dissertação.

fraseológicas, como já discutido, como pertencentes ao que denominamos heterossemânticos (ex.: *echar una cabezada*);

iii) estruturas sintáticas de línguas tipologicamente semelhantes que apresentam as seguintes características, segundo o autor: a) os elementos que formam a estrutura têm o mesmo significado nas duas línguas; b) a distribuição desses elementos dentro da estrutura é exatamente a mesma nos dois idiomas; e c) cada estrutura [como um todo] tem um significado específico distinto ao se comparar os dois idiomas. Pensemos na estrutura *tengo+hecho*, formada pelos verbos *tener* e *hacer*, respectivamente, que, isoladamente, em geral, são palavras de mesmo significado se comparamos “ter” e “fazer” em português. Em língua espanhola, no exemplo *tengo hecho el ejercicio de química*, a estrutura em análise representa uma ação já acabada, ou seja, “o exercício de química está feito”. Em português, “tenho feito o exercício de química”, “tenho feito” nos remete a uma estrutura de aspecto mais imperfectivo, de uma ação que se iniciou, mas que ainda tem continuidade no tempo cronológico atual. Consideramos, nesse caso, também, um exemplo de unidades sintáticas heterossemânticas, ao se extrapolar o nível da palavra, de acordo com a conceituação apresentada anteriormente.

Acreditamos que, quando, terminologicamente, nomeamos uma realidade interlinguística de *falsos amigos sintáticos*, ampliamos as perspectivas para além das diferenciações semânticas, para tratar de questões que abordam a estrutura sintática particular da língua, implicando ou não alteração de significados no contraste das línguas. Esses contrastes sintáticos, ainda que não envolvam questões semânticas diretamente, também são fonte de interferências interlinguísticas entre falantes de línguas próximas.

Pensemos, por exemplo, no posicionamento do sujeito entre o português e o espanhol. Ambas as línguas apresentam, prototipicamente, a estrutura SVO (sujeito, verbo, objeto). No entanto, em alguns casos, por particularidades sintáticas do espanhol, a posposição do sujeito em relação ao verbo é produtiva, enquanto em português, pode ocasionar sentenças pouco usuais no uso efetivo da língua. Isso é observado no seguinte exemplo: *este pastel lo hizo María*. Nessa estrutura, em que o objeto está topicalizado, o sujeito (*María*) está posposto ao verbo e aparece ao final do enunciado. Em PB, “esse bolo (o) fez a Maria” seria uma estrutura incomum. Há

estratégias sintáticas em língua portuguesa que permitem tornar o enunciado mais comum do ponto de vista sociolinguístico e pragmático, como em “esse bolo foi a Maria que(m) fez”.

No exemplo apresentado, existem proximidades sintáticas que podem ocasionar, no âmbito da aprendizagem, interferências interlinguísticas, mas não há questões relacionadas diretamente ao significado geral dos itens lexicais que compõem o enunciado, nem tampouco há alterações de significado entre as estruturas apresentadas no português e no espanhol. O que poderia ser analisado, de fato, são as alterações pragmáticas e discursivas que a anteposição e posposição do sujeito ao verbo podem ocasionar;

- iv) **categoria gramatical gênero.** Nesse tipo de falsos amigos proposto pelo autor, trata-se do que conceituamos e denominamos de heterogênicos, com base na terminologia frequente na literatura;
- v) **situações e conotações.** Álvarez Lugrís (1997, p. 55) aponta uma atenção às questões sociolinguísticas e pragmáticas, de modo a apresentar, como parte dos falsos amigos, aqueles casos em que o *erro* não vem dado por uma diferença de significado, mas por diferenças diafásicas, diastráticas, socioculturais ou diferenças de conotação entre palavras e expressões de duas línguas. Pensemos no exemplo: “anda, passa!”, em português. Pragmaticamente, o enunciado nos transmite um tom desrespeitoso e constitui potencialmente uma expressão ameaçadora de face (BROWN; LEVINSON, 2006), decorrida da seleção lexical, do uso do imperativo e da compreensão sociocognitiva que os brasileiros possuem com relação aos sentidos socioculturais que a estrutura apresentada possui em nossa sociedade. Em espanhol, o léxico também dispõe dos verbos *andar* e *pasar*, formalmente muito semelhantes ao português e com significados prototípicos comuns no que se refere a cada palavra isolada. No entanto, a expressão *¡anda, pasa!*, em espanhol, não possui uma carga ameaçadora de face tão potencial como ocorre no PB. De modo que, em contexto, é muito comum, nas culturas de fala hispânica, a utilização de imperativos não ameaçadores de face e a utilização dessa expressão em contextos informais. Com relação a essas estruturas pragmáticas em contraste e suas implicações no âmbito das interferências interlinguísticas, poderíamos denominar o fenômeno de *falsos amigos pragmáticos* ou

de *unidades heteropragmáticas*, por analogia terminológica às *unidades heterossemânticas*.

Carlucci e Díaz Ferrero (2007, p. 168-169) também elaboram uma proposta tipológica dos falsos amigos, sobre a qual afirmam que:

hemos tenido en cuenta no sólo las interferencias que pueden producirse a nivel semántico, sino también a nivel prosódico, ortográfico, ortotipográfico, morfológico y sintáctico, ya que todas ellas suelen ser fuente de error a nivel de producción oral o escrita por mimetismo con la lengua original. Los falsos amigos se pueden presentar en una palabra, una locución o una expresión idiomática, una categoría gramatical, una estructura sintáctica o en un signo de puntuación.

As autoras subdividem os falsos amigos em:

- i) **prosódicos**, em que discutem o que conceituamos e denominamos de *heterotônicos*, com base na terminologia frequente na literatura. Acrescentamos que, quando, terminologicamente, nomeamos uma realidade interlinguística de *falsos amigos prosódicos*, ampliamos as perspectivas para além das diferenciações de sílaba tônica, para tratar de questões que abordam elementos característicos da expressão oral, da prosódia de uma comunidade de fala, como a própria entonação. Nesse sentido, as ondas de entonação não se elevam da mesma forma em perguntas totais³¹ se contrastamos o português e o espanhol, por exemplo. Assim, “senta aqui do meu lado?” e *¿te sientas a mi lado?* possuem características prosódicas entonacionais particulares em cada língua, o que também depende, sem dúvida, da variedade linguística;
- ii) **ortográficos e ortotipográficos**. As autoras afirmam que, além das questões ortográficas, como no exemplo de “girafa”/*jirafa*, os falsos amigos envolvem a dimensão ortotipográfica, que se refere, de acordo com a Real Academia Espanhola, ao “conjunto de usos y convenciones particulares por las que rige en cada lengua la escritura mediante signos tipográficos” (apud CARLUCCI; DÍAZ FERRERO, 2007, p. 170). Agrega-se que “o aluno costuma reproduzir a tipografia do texto na língua de partida sem comprovar as normas tipográficas próprias da língua de chagada. (op. cit. p. 170). Nesse tipo de falsos amigos, as autoras incluem, por exemplo, normas de utilização de abreviaturas e do travessão, que divergem, em certa medida, entre o

³¹ As quais podem ser respondidas com *sim* ou *não*.

português e o espanhol. Essa preocupação, como já apontam as pesquisadoras, se refere ao âmbito da tradução, aos conhecimentos de escrita por parte do tradutor, menos ao âmbito do ensino geral de línguas estrangeiras, por ser menos linguística e mais normativa;

iii) morfológicos e sintáticos são:

unidades léxicas de la lengua extranjera con forma y sentido idéntico o parecido al español pero con alguna divergencia morfológica o sintáctica que puede originar una inadecuación o un error de traducción si se aplica en la lengua meta la misma norma morfológica de la lengua de partida o si se calca la estructura sintáctica del original (CARLUCCI; DÍAZ FERRERO, 2007, p. 173).

A título de exemplificação, cabe recordar, no âmbito morfológico, o caso de *innecesario*/"desnecessário", em que há seleção prefixal distinta no contraste das línguas e, no âmbito sintático, o caso de *este pastel lo hizo María*/ "esse bolo foi a Maria que(m) fez". É importante salientar que morfologia e sintaxe são realidades linguísticas em simbiose, porém, independentes. Há casos, no entanto, em que estão envolvidas não apenas questões morfológicas ou sintáticas, separadamente, mas morfossintáticas. Tomemos o exemplo "nós *quer* ir para uma festa hoje", que representa uma estrutura produtiva em alguns socioletos do português do Brasil. A ausência de marcação de plural no verbo "querer", exigida normativamente pelo sujeito, é uma marca linguístico-identitária e se explica por diversos fatores históricos, discutidos amplamente na literatura sociolinguística. Essa ausência de concordância (âmbito morfossintático) entre o sujeito *nosotros* e um verbo não ocorre em língua espanhola: **nosotros quiere ir a una fiesta hoy*. Outro exemplo é a própria estruturação morfossintática de enunciados com o verbo *gustar*, amplamente exigida na maioria das variedades de língua espanhola, em que o experienciador é o objeto, e o sujeito aparece prototipicamente posposto ao verbo, além de exigir um determinante, como em (*a mí*) *me gusta el chocolate*. Em português, o experienciador é o sujeito da sentença e, nesse caso, o alimento é o objeto, que não exige determinante, como em: "eu gosto de chocolate".

iv) semânticos. Correspondem, no nível da palavra, com base nas autoras, ao que denominamos de heterossemânticos.

- v) **situacionais ou de uso.** Segundo as autoras, esse tipo de falsos amigos representa as “unidades lexicais que têm o mesmo significado, mas que podem ter diferente frequência de uso ou apresentar diferentes conotações em cada língua” (CARLUCCI; DÍAZ FERRERO, 2007, p. 183). Aponta-se o caso das palavras *pescoço* (português) e *escuezo* (espanhol). Em português, encontramos no verbete do Aulete Digital: 1. Parte do corpo que une a cabeça ao tronco, e em espanhol, no Dicionário da Real Academia Española (2001): 1. *Parte del cuerpo animal o humano desde la nuca hasta el tronco*. Semanticamente, portanto, aludiriam, nessa acepção, a um mesmo significado. O que as autoras apontam é o uso efetivo de *escuezo* em espanhol, que seria menos utilizado para referir-se ao pescoço humano (em espanhol “*cuello*”). Em geral, não temos, em português, palavras distintas para nos referirmos ao pescoço de um animal ou ao de um ser humano.

As autoras analisam um trecho do livro *A Cidade e as Serras* de Eça de Queirós, no qual:

aparece a palavra *pescoço* quando descreve a Madame d’Oriol, uma senhora elegante qualificada como uma *flor da civilização*. Traduzida para o espanhol como *escuezo*, pode evocar mais a um animal que a uma bela dama. O uso em espanhol de *cuello* teria sido mais adequado (CARLUCCI; DÍAZ FERRERO, 2007, p. 183-184, tradução nossa).

As autoras se referem a este trecho:

E com aquelas sedas e veludos negros, e um pouco do cabelo louro, de um louro quente, torcido fortemente sobre as peles negras que lhe orlavam o pescoço, toda ela derramava uma sensação de macio e de fino. Eu teimosamente a considerava como uma flor de Civilização. (QUEIRÓS, 1999, p.48 apud CARLUCCI; DÍAZ FERRERO, 2007, p. 183)

Y con aquellas sedas y terciopelos negros, y un poco de cabello rubio, de un rubio fogoso fuertemente retorcido sobre las pieles negras que le orlaban el escuezo, toda ella derramaba una sensación de blandura y suavidad. Yo la consideraba tímidamente como una flor de la civilización. (QUEIRÓS, 1984, p.44 apud CARLUCCI; DÍAZ FERRERO, 2007, p. 183)

Se ampliarmos a perspectiva de Carlucci e Díaz Ferrero, de modo a não nos restringirmos apenas à unidade palavra, esse tipo de falsos amigos, proposto pelas autoras, corresponde ao que Álvarez Lugerís (1997, p. 55) descreve como pertencente às *situações e conotações* e ao que denominamos de falsos *amigos pragmáticos* ou *unidades heteroprágmatas*, como discutido anteriormente.

Reinterpretando os autores apresentados, com vistas a pensar com maior abrangência nos processos de interferências interlinguísticas no âmbito de línguas próximas, e sem nos adentrarmos a especificidades terminológicas dos autores, entendemos os *falsos amigos* como um fenômeno presente nos níveis fonético, fonológico, prosódico, morfológico, morfossintático, sintático, semântico, pragmático, fraseológico e ortográfico, ou seja, nas diversas instâncias linguísticas, que não ocorrem isoladamente, mas em relação intrínseca, como é indubitável.

3.3 Síntese da revisão de literatura e da proposição conceitual-terminológica para o âmbito linguístico-pedagógico

Em suma, os *falsos amigos*:

- compõem um campo terminológico que representa uma realidade interlinguística potencializadora de interferências no âmbito da aprendizagem de línguas tipologicamente próximas, devido às semelhanças formais entre os sistemas linguísticos;
- formam uma expressão metafórica que advém do termo *faux amis* e é utilizada na literatura especializada como parte da terminologia;
- são unidades linguísticas que compartilham semelhanças formais entre duas línguas, mas que ocultam divergência em alguma instância linguística, do nível fonético ao ortográfico. Desse modo, constituem um hipertermo/ arquitepo, que engloba distintas interferências interlinguísticas suscitadas no contexto de línguas próximas, decorridas de semelhanças aparentes;
- distinguem-se dos *heterossemânticos* no sentido em que estes são restritos ao âmbito das diferenças (totais e parciais) semânticas. Os falsos amigos, por comporem um campo terminológico mais amplo, abarcam os heterossemânticos, mas se estendem para outras dimensões – além da semântica – e para outras potenciais interferências linguísticas.

No que se refere aos *heterossemânticos*,

- são unidades linguísticas que, entre duas línguas, apresentam proximidade formal e, simultaneamente, divergência total ou parcial no que concerne à sua significação;

- podem apresentar uma proximidade formal associada a distintos níveis linguísticos, não somente ao léxico-morfológico (de uma palavra isoladamente), mas de qualquer forma, existe uma divergência total ou parcial de significados;
- compõem o campo terminológico dos falsos amigos, especificamente no que tange à distinção semântica;
- compõem uma analogia terminológica com os termos *heterotônicos* e *heterogênicos*;
- são característicos, em geral, em línguas tipologicamente próximas e suscitam dificuldades nos processos de compreensão e de uso de uma língua estrangeira, de modo a potencializar embaraços interacionais.
- efetivam-se no contexto de aprendizagem a depender de fatores intrasubjetivos do aprendiz no que se refere à identificação de uma unidade heterossemânticas.
- podem apresentar diferença *total* de significado(s) entre duas línguas próximas;
- podem apresentar diferença *parcial*, quando há, simultaneamente, semelhança de forma e distinção parcial de significados, ou seja, há ao menos uma acepção comum (compartilhada) e outra distinta;

Os *heterossemânticos parciais*, especificamente,

- referem-se a unidades linguísticas que, além de possuírem semelhança de forma, apresentam, simultaneamente, no mínimo, uma acepção comum e uma distinta, entre duas línguas;
- pressupõem extensão semântica em ao menos uma das línguas;
- decorrem de polissemia e/ou homonímia dos vocábulos em ao menos uma das línguas;
- podem apresentar, em contraste, significados organizados sociocognitivamente dentro ou não de uma mesma zona de significação, o que implica diferentes fatores neurocognitivos no contexto de aprendizagem;
- são mais comuns que os heterossemânticos totais;
- são resultado, no âmbito lexical, de distintas transformações formais na história das línguas. Desse modo, como fato atual, os heterossemânticos podem ser cognatos – quando advêm de um mesmo étimo – ou falsos cognatos – quando advêm de étimos distintos. Essa preocupação histórica é mais relevante no âmbito teórico e metalinguístico e menos relevante no contexto de aprendizagem ao qual se tem como

objetivo o desenvolvimento de competências e estratégias para a interação linguística em língua estrangeira.

Por fim, a figura seguinte apresenta a formalização da síntese tipológico-terminológica discutida neste capítulo:

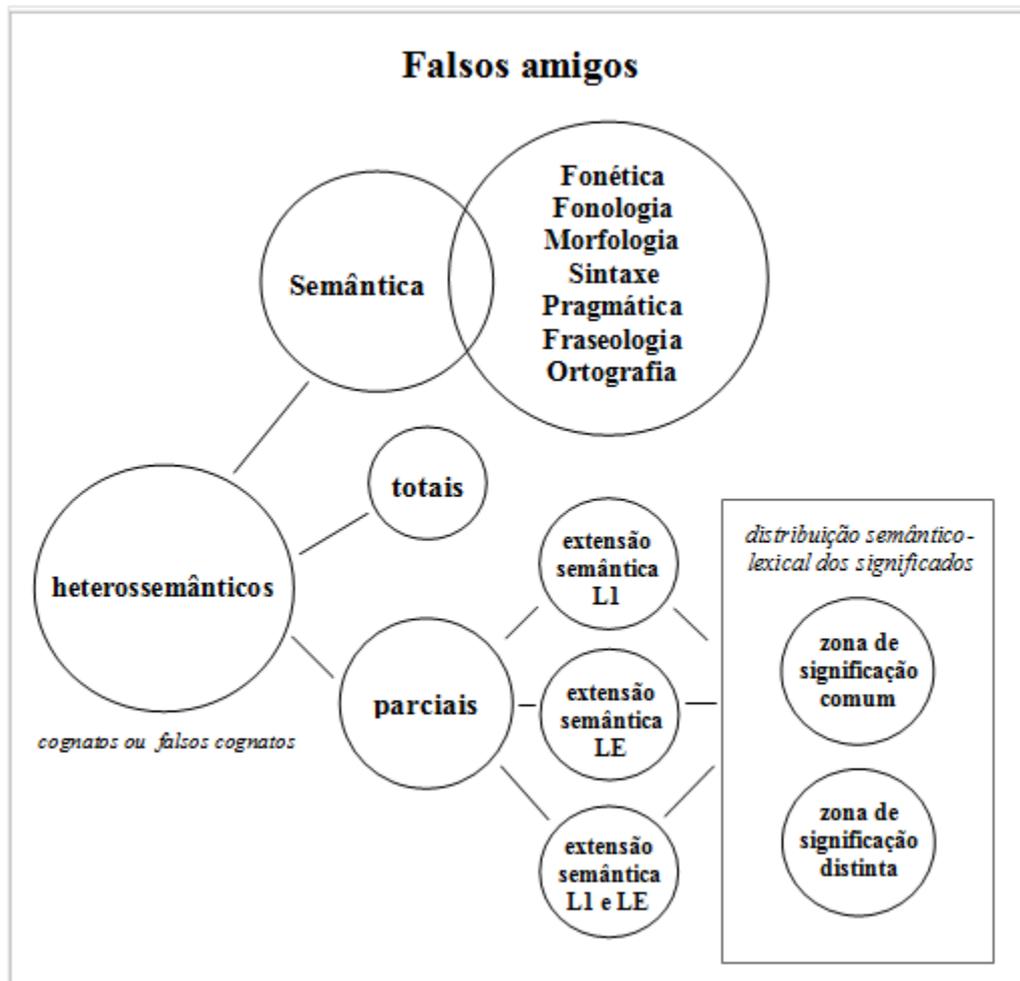


Figura 9. Campo terminológico dos falsos amigos.
Fonte: elaborado pelo autor.

A figura representa o entendimento de ‘falsos amigos’ como uma realidade interlinguística que abrange diferentes dificuldades no processo de aprendizagem de uma língua tipologicamente próxima, relacionadas a semelhanças aparentes entre a L1 e LE, que ocultam divergências entre ambas as línguas, que podem ocorrer no nível da Semântica ou em outras dimensões da linguagem, fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, pragmática, fraseologia ou ortografia, como discutimos anteriormente. Essas distintas dimensões podem estabelecer entre si distintas intersecções, já que todas compõem a língua e seu uso nos mais

diversos contextos linguístico-culturais. Na dimensão da Semântica, inserem-se os heterossemânticos, que podem ser totais ou parciais. Esses últimos podem apresentar extensão semântica na L1 e/ou na LE e significados distribuídos dentro de uma mesma zona de significação ou zona de significação distinta. Entendemos, em suma, que ‘falsos amigos’ é um hipertermo/arquitermo que compõe um campo terminológico no qual os heterossemânticos estão inseridos.

4 Ocorrências e tratamento didático dos heterossemânticos parciais em livros didáticos de ELE voltados para o Ensino Médio brasileiro

A pesquisa em Educação e, mais especificamente, no âmbito concernente à educação linguística, pelas abordagens qualitativas, desenvolveu-se – e tem se desenvolvido – conforme novas fundamentações teórico-epistemológicas que foram sendo aplicadas nas investigações pedagógicas, levando em conta as dimensões social e cultural de uma comunidade (ZANETTE, 2017). As epistemes linguísticas e os seus pressupostos teóricos, discutidos ao longo deste trabalho, orientam a análise linguístico-pedagógica dos heterossemânticos nos livros didáticos selecionados, tendo em vista que, como é sabido, toda análise é situada e orientada por princípios teóricos e metodológicos, sejam estes explicitados ou subtendidos na descrição de uma pesquisa.

Foram analisadas duas coleções de livros didáticos de espanhol para brasileiros, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)³² para o triênio 2015, 2016, 2017 e utilizados em escolas públicas brasileiras de nível médio.

As coleções analisadas foram:

- ***Enlaces: español para jóvenes brasileños*** (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013a, 2013b, 2013c), que se apresenta em três volumes (1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio).

³² O PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital [...]. A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, online).

- *Cercanía Joven: español* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013a, 2013b, 2013c), que também se apresenta em três volumes (1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio).

A seleção de LDs voltados especificamente para o público brasileiro decorre da particularidade do objeto de pesquisa, que exige, ao menos, uma língua de contraste (especificação da L1 do público-alvo), ainda que todo o material esteja redigido na língua-alvo do aprendiz.

A análise dos LDs selecionados centrou-se nas ocorrências e no tratamento didático de unidades lexicais heterossemânticas, em especial de heterossemânticos parciais (HSP), nas proposições de exercícios e no glossário. Inicialmente, apresentamos informações gerais da obra, a fim de oferecer um panorama das coleções analisadas e, em seguida, apresentamos a análise, que se refere aos três LDs que cada coleção contempla, estabelecendo discussões linguístico-pedagógicas com vistas a pensar o ensino de ELE para brasileiros e, especificamente, a realidade interlinguística concernente aos heterossemânticos.

4.1 *Enlaces: español para jóvenes brasileños*

Os LDs que compõem a coleção do *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013a, 2013b, 2013c) são redigidos completamente em língua espanhola (língua-alvo), propondo, paralelamente, comparações com a língua portuguesa (L1 do aprendiz).

Todos os LDs da coleção analisada apresentam oito unidades didáticas, às quais subjazem os seguintes propósitos linguístico-pedagógicos, de acordo com as autoras³³:

- i) temas que buscam o diálogo entre o espanhol e as diferentes disciplinas do currículo escolar;
- ii) atividades que visam estimular o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler, escrever e, por fim, de interagir em espanhol;
- iii) oportunidades suscitadas didaticamente de desenvolver a reflexão sobre o funcionamento da língua espanhola, em muitos casos a partir da comparação com o português;

³³ Informações constantes na seção *Presentación* dos LDs da coleção. É apresentado um texto didático sem uso de terminologia, a fim de estabelecer um diálogo com o aluno.

- iv) seleção de gêneros discursivos escritos e orais com vistas a apresentar o que há de diferente e variado dentro da língua espanhola e das culturas de povos que a falam, em diferentes contextos e espaços;
- v) atividades que trabalham sobre aspectos das culturas dos países hispano-falantes e do Brasil, e que estimulam um olhar reflexivo e comparativo;
- vi) atividades de leitura em espanhol que possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias em outras línguas;
- vii) atividades de escrita a partir da análise de diferentes gêneros discursivos;
- viii) propostas de trabalhos individuais, em duplas e em grupos, a fim de estabelecer um ambiente cooperativo.

Nesse sentido, a coleção apresenta uma proposta linguístico-pedagógica que se atém:

- i) à relação (e ao uso) da língua espanhola com outros componentes curriculares constantes no currículo do Ensino Médio;
- ii) às diferentes habilidades linguísticas desenvolvidas no processo de aprendizagem de LE, em especial à ‘interação’, no sentido de promover atividades que estimulem a inter-relação linguística entre os sujeitos imersos no contexto de aprendizagem, sob a perspectiva de texto como instrumento interacional;
- iii) ao desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relacionados à língua espanhola em comparação com o PB;
- iv) à perspectiva textual e às particularidades culturais dos povos falantes de língua espanhola;
- v) ao olhar reflexivo e intercultural no que se refere às manifestações culturais dos povos hispanos e do Brasil;
- vi) à leitura como instrumento para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e cognitivas;
- vii) à perspectiva de escrita embasada nas concepções de gênero discursivo;
- viii) às diferentes metodologias de trabalho individual e coletivo, havendo de forma subjacente uma perspectiva interacional.

Acrescentamos, ademais, que tais perspectivas se adéquam às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que prevêm a interculturalidade, criticidade e o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas (MEC, 2006).

A cada duas unidades, os LDs apresentam duas páginas de revisão, o que, sem dúvida, reforça o conteúdo e promove contato metalinguístico com os temas trabalhados. Com vistas a atender os propósitos linguístico-pedagógicos descritos, as unidades compõem-se das seguintes seções (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013a, 2013b, 2013c, p. 4-5, tradução nossa, grifo nosso):

- **Página de abertura.**

Uma página que apresenta o título da unidade, um primeiro contato com o **tema** sobre o qual se trabalhará na unidade e os **objetivos** que se pretendem alcançar ao final.

- ***Hablemos de...***

O tema transversal é introduzido a partir de **gêneros discursivos orais**, como por exemplo, diálogos da vida cotidiana, programas de rádio, entrevistas, anúncios, entre outros.

- ***¡Y no solo esto!***

A seção propõe uma ampliação do tema da unidade, a partir da leitura dos mais diferentes **gêneros discursivos escritos** (notícia, reportagem, artigo de opinião e divulgação científica, poesia, fragmentos de conto, etc) [...].

- ***¡Manos a la obra!***

O objetivo da seção é desenvolver de maneira **contextualizada** os conhecimentos de língua espanhola a partir da **gramática**. Mediante diálogos e fragmentos de textos dos mais variados, busca-se formalizar o funcionamento do espanhol, em muitos casos em **comparação com o português brasileiro**. Além disso, apresentam-se atividades de fonética e de ortografia.

- ***En otras palabras...***

A seção propõe a prática da **escrita**. Após a observação e análise das características de um **gênero discursivo**, propõem-se atividades de planejamento, elaboração e reformulação para que o aprendiz possa produzir enunciados que componham gêneros comuns na vida pessoal, acadêmica e profissional.

- ***Como te decía...***

A seção propõe atividades que oportunizam a **expressão oral**, depois de o aluno haver conhecido e planejado aspectos e características do **uso** da língua, que podem ocorrer na vida cotidiana, escolar ou profissional. A seção oferece, também, uma sequência de atividades que têm o objetivo de orientar o aluno para que possa comunicar-se com os colegas de classe ou simular situações nas quais o aprendiz tem de expressar-se oralmente em outros contextos.

- ***Nos...otros***

O foco da seção são as **relações interculturais**. Apresentam-se atividades dos mais diferentes tipos para se trabalhar relações de proximidade e distanciamento entre as culturas dos hispano-falantes e dos brasileiros.

- ***Así me veo***

A seção pretende orientar o aluno na realização da **autoavaliação** do seu processo de aprendizagem ao término de cada unidade. São fornecidas algumas indicações com o fim de contribuir para o reconhecimento das dificuldades, a elaborar perguntas, a encontrar novos caminhos e a compreender o processo de aprendizagem.

- **Apêndice**, composto pelas seguintes subseções:

- ***Un poco más de todo***: atividades complementares de **compreensão oral, gramática, interação oral e leitura** para cada unidade do livro.

- ***Modelos de pruebas de ENEM***: propostas elaboradas a partir das competências e habilidades requeridas pelo Exame Nacional do Ensino Médio³⁴.

- ***Más cosas***: a seção sugere algumas leituras, reportagens, músicas, alguns filmes, vídeos, documentários e outras modalidades, com fins de possibilitar a ampliação de conhecimentos e estimular uma aprendizagem mais **autônoma**.

- ***Tablas de verbos***: apresentação de verbos regulares e irregulares em todos os tempos e modos, incluindo as formas não-pessoais.

³⁴ Instrumento avaliativo e seletivo aplicado em todo território brasileiro.

- **Glossario:** apresentação dos significados que as palavras podem assumir ao longo do livro didático.
- **Trascripciones:** apresentação das transcrições dos áudios trabalhados ao longo do LD.
- **Bibliografía:** sugestões de dicionários, gramáticas e *sites* (história em quadrinhos, dicionários *online*, páginas diversas), de modo a proporcionar a ampliação dos conteúdos apresentados no livro e consulta sobre possíveis dúvidas.

4.1.1 Os heterossemânticos na coleção

Devido à numerosidade e à frequência dos heterossemânticos ao compararmos o português e o espanhol, é incomum que toda uma obra ou coleção de um LD apresente resposta negativa à pergunta: há ocorrência de heterossemânticos no material analisado? Nesse sentido, diversos são os heterossemânticos observados em enunciados, comandos, perguntas e, sem dúvida, nos mais variados textos escritos e orais trabalhados na coleção *Enlaces*.

Assim, os aprendizes têm contato constantemente com os HS, ao longo dos três anos de aprendizagem da língua-alvo. Não há, em geral, um estudo dos heterossemânticos como conteúdo do LD, com aulas específicas para sua sistematização e prática. Essa ausência não deixa de ser uma opção metodológica, de modo que, ainda que implicitamente, prevê a aprendizagem dos HS ao longo do processo de aprendizagem, com base no contato constante com tais unidades lexicais em textos dos mais variados gêneros textual-discursivos.

A coleção *Enlaces*, no que se refere às atividades propostas, não apresenta, em geral, um tratamento didático particular quanto aos vocábulos heterossemânticos. Essa atenção específica é esporádica e se centra em unidades de natureza mais textual, ou seja, a palavras – e a unidades heterossemânticas compostas por mais de uma palavra – que não remetem a um referente no mundo extralinguístico, mas a uma realidade textual-discursiva, no sentido de indicar consequência, tempo, contraste, etc. Vejamos a proposta apresentada no volume 2:

CONECTORES. PORQUE, YA QUE, COMO, ASÍ QUE, POR ESO Y POR LO TANTO

1. Después de lo que has aprendido sobre la licenciatura en Ciencias del Ambiente en la sección “¡Y no solo esto!”, relaciona las columnas de acuerdo con las informaciones sobre esta carrera.

<p>a No pienso hacer Ciencias del Ambiente</p> <p>b En Brasil el licenciado en Ciencias del Ambiente tiene buena inserción en el mercado,</p> <p>c Quiero dedicarme a alguna carrera relacionada con el área de la gestión ambiental,</p>	<p><input type="checkbox"/> ya que el país tiene mucha área de conservación.</p> <p><input type="checkbox"/> así que pienso que Ciencias del Ambiente podría ser una buena opción.</p> <p><input type="checkbox"/> porque no veo posibilidad de inserción laboral.</p>
--	---

2. Observa las palabras destacadas en la actividad anterior y escríbelas donde correspondan, según el uso.

En español, se usan los conectores:

- ▶ _____, _____, *como* para explicar la causa de algo;
- ▶ _____, *por eso, por lo tanto* para explicar la consecuencia de algo.

Figura 10. Tratamiento didáctico de *así que* no Enlaces
 Fuente: Osman, Elias, Reis, Izquierdo e Valverde (2013b, p. 18).

Español vs. Portugués

Observa las palabras destacadas en español y portugués y compáralas. Luego contesta con SÍ o NO.

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Es muy tarde, así que me voy.	Está muito tarde, de modo que vou embora.
Lucía no llamó, así que ya no viene.	Lúcia não ligou, de maneira que não vem mais.
Tan pronto llegues, llámame, por favor.	Assim que você chegar, ligue para mim, por favor.

- En español *así que* indica una consecuencia y corresponde a *assim que* en portugués.
- En español *así que* corresponde a *de modo que/de maneira que* en portugués.
- En portugués *assim que* indica tiempo y corresponde a *tan pronto* en español.

Figura 11. Sistematização linguístico-pedagógica de *así que*, em contraste com o português
 Fuente: Osman, Elias, Reis, Izquierdo e Valverde (2013b, p. 19).

Podemos perceber que *así que* é trabalhado com base na construção de sentidos por meio de frases associativas que buscam fazer o aluno perceber a noção de ‘consequência’ à qual nos remete a unidade heterossemântica em questão. Essas frases têm relação com a

temática da unidade, concernente às profissões e ao mercado de trabalho. Posteriormente, propõe-se uma sistematização com base no contraste com o português.

Se tomamos as acepções apresentadas pela RAE (2001), podemos afirmar que *así que* é um HSP:

así que

1. loc.

conjunt. En consecuencia, de suerte que, por lo cual. *El enemigo había cortado el puente, así que no fue posible seguir adelante.*

2. loc. adv. tan pronto como. *Así que amanezca se dará la batalla.*

Así que apresenta uma acepção divergente (“portanto”, “então” – consequência), frequente no uso da língua, e uma comum (“assim que” – tempo). Notamos que o exercício não aponta a noção de tempo que pode assumir *así que*, apresentando apenas a noção consecutiva. Isso pode se justificar, possivelmente, pela frequência de uso de *tan pronto (como)* e outros conectores de natureza temporal frente a *así que*. Esse conector não é apresentado no glossário do LD em questão.

Em geral, a ocorrência dos HS nas propostas linguístico-pedagógicas da coleção analisada, potencialmente:

- i) é compreendida pelo contexto estabelecido no exercício;
- ii) é compreendida com base no (con)texto;
- iii) é compreendida com base em uma imagem ou em um conceito à(ao) qual se associa o item lexical;
- iv) pode ocasionar interferências semânticas, de modo que o aprendiz,
 - pode não identificar e/ou não entender a dissensão semântica existente;
 - necessitará utilizar o glossário do LD.

Em (i), os exercícios propostos estabelecem um contexto que orienta o aluno quanto à identificação e à compreensão dos HS, o que não implica, necessariamente, que essa atenção aos HS faça parte dos objetivos da proposta didática. Vejamos os exemplos dos HSP *titular* e *periódico*.

Hablemos de...

1. Estos son algunos titulares de periódicos de diferentes países donde se habla español. Léelos y luego relacionalos con los temas que siguen.

turismo <input type="checkbox"/>	servicios <input type="checkbox"/>	medioambiente <input type="checkbox"/>
educación <input type="checkbox"/>	violencia de género <input type="checkbox"/>	transporte <input type="checkbox"/>
sanidad pública <input type="checkbox"/>	violencia urbana <input type="checkbox"/>	inmigración ilegal <input type="checkbox"/>

Figura 12. Ocorrência e tratamento dos HSP titular e periódico no Enlaces
 Fonte: Osman, Elias, Reis, Izquierdo e Valverde (2013a, p. 46).

Nessa proposta de exercício, os itens *titular* e *periódico*, que compõem o enunciado da questão, têm relação direta com as imagens, que representam em fidelidade a capa ou página de abertura de um jornal, apenas com seu nome e manchete visíveis. Essa correlação proposta no contexto do exercício possibilita a identificação dos HSP em questão e pode conduzir o aprendiz à compreensão de *titulares de periódicos* como “manchetes de jornal”.

Segundo o *Diccionario de Falsos Amigos* (FEIJÓO HOYOS, 1998, p. 167), *titular* pode remeter tanto a “que tem algum título; ocupante efetivo de um cargo” (acepção comum com o português), como à “manchete; letras maiúsculas utilizadas em títulos e cabeçalhos (de jornais e revistas)” (extensão semântica em espanhol). No caso de *periódico*, Feijóo Hoyos não aponta o item lexical como heterossemântico, no contraste com o português. Porém, García-Talavera (2008, p.354) lhe apresenta dois significados, um comum ao português (*adj.* “que se repete com frequência a intervalos determinados. Periódico”) e outro divergente

(“impresso informativo que se publica periodicamente. Jornal”), que também marca a extensão semântica em espanhol.

No enunciado do exercício sob análise, propõe-se a correlação léxica entre *titular* e *periódico*, que compõem uma zona de significação comum, de modo que *titular* integra *periódico* (este é um hiperônimo, nesse caso). O significado selecionado em *periódico* é nominal (referente a “jornal”), implicando, em contexto, a dissolução da polissemia, na qual sua acepção adjetival seria comum ao português.

As informações multimodais (cor, tamanho da letra, imagens, etc.) e a forma (*layout*), que se apresentam nas imagens, proporcionam a correlação direta do referente, ao qual denominamos “jornal”, à unidade lexical que se utiliza em espanhol – *periódico*.

Nesse caso, portanto, os HSP em análise não estão inseridos no contexto construído no texto, mas no contexto estabelecido pela própria proposta didática. Poderíamos entender essa apresentação metodológica como indutiva, no sentido em que orienta o aprendiz contextualmente quanto à significação dos itens lexicais.

Após o exercício, o LD busca explorar as experiências pessoais do aluno com as seguintes perguntas: *Y tu ciudad ¿presenta alguna(s) de las situaciones de las que hablan los periódicos? ¿Cuál(es)?; ¿Tu ciudad tiene atractivos turísticos? ¿Merece la pena conocerlos?; ¿Te gusta vivir en tu ciudad? ¿Por qué?*

Em (ii), apontamos que o contexto estabelecido no texto pode possibilitar a compreensão da unidade lexical heterossemântica. Tomemos o exemplo do HS *grasa* no texto a seguir:

4. Basándose en el Código Alimentario Argentino y en los reglamentos del MERCOSUR, la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (AMNAT), órgano del Gobierno argentino, elaboró una explicación sobre el rotulado nutricional. Léela y completa las actividades.

**¿Cómo veremos la información nutricional en los rótulos?
¿Cómo interpretarla?**

La información nutricional estará expresada por porción, indicando su cantidad en gramos o mililitros y su equivalencia en unidades o medida casera.

El valor energético es la cantidad de energía que aporta el alimento por porción.

Nutrientes que deben ser declarados de forma obligatoria.

El valor diario es la ingesta diaria recomendada de un nutriente para mantener una alimentación saludable.

El % del valor diario es el porcentaje de la ingesta diaria recomendada de un nutriente que se cubre con una porción del alimento.

Las necesidades nutricionales pueden variar según la edad, el peso, el momento de la vida (embarazo, lactancia, etc.), la actividad física y el estado de salud de cada persona.

Información nutricional Porción 30 g (6 galletitas)		
	Cantidad por porción	% VD (*)
Valor energético	121 kcal = 508 kJ	6
Carbohidratos	19 g	6
Proteínas	3,2 g	4
Grasas totales	3,8 g	7
Grasas saturadas	0,3 g	1
Grasas trans	0,4 g	-
Fibra alimentaria	1,6 g	6
Sodio	228 mg	10

(*) Valores diarios con base en una dieta de 2000 kcal u 8400 kJ. Sus valores diarios pueden ser mayores o menores dependiendo de sus necesidades energéticas.

Figura 13. O HS *grasa*.

Fonte: Osman, Elias, Reis, Izquierdo e Valverde (2013b, p. 116).

O texto corresponde às informações nutricionais dos rótulos de alimentos e é apresentado no LD para discutir questões relacionadas ao gênero discursivo em questão. Essas informações nutricionais nos remetem às nossas experiências (práticas de letramento), que, em geral, para esse gênero, nos orientam quanto a que itens lexicais são mais comuns, potenciais, prototípicos. A informação *totales*, *saturadas* e *trans* possibilitam, no contexto léxico-gramatical suscitado, a relação de *grasa* com “gordura”, em português (não com “graça”).

Em (iii), observamos que alguns HS são apresentados em propostas de associação a imagens ou a conceitos. É o caso de *tienda*, por exemplo, no volume 1 da coleção.

7. Observa las imágenes y las palabras que las identifican. Luego completa las definiciones.

 Gulden Kunter / iStockphoto / Thinkstock	 Jonathan Larsen / iStockphoto / Thinkstock	 Sophie Collin / iStockphoto / Thinkstock	 Brand X / Thinkstock
embotellamiento	humo	suciedad	discoteca
 Paul Grecaud / Paul Grecaud / Thinkstock	 Ammitt / iStockphoto / Thinkstock	 Photo168 / iStockphoto / Thinkstock	 Zakidrus / Dreamstime.com
tienda	pueblo	plaza	autobús

- ▶ _____: lugar ancho y espacioso de una ciudad, en el que confluyen varias calles.
- ▶ _____: congestión de vehículos.
- ▶ _____: local público donde se baila.
- ▶ _____: vehículo automóvil de transporte público y trayecto fijo que se emplea habitualmente en el servicio urbano.
- ▶ _____: mezcla visible de gases producida por la combustión de una sustancia, generalmente compuesta de carbono, y que arrastra partículas en suspensión.
- ▶ _____: ciudad pequeña.
- ▶ _____: polvo, manchas, grasa o cualquier otra cosa que ensucia.
- ▶ _____: casa o lugar donde se venden artículos de comercio al por menor.

Figura 14. O HS *tienda*

Fonte: Osman, Elias, Reis, Izquierdo e Valverde (2013a, p. 48).

No exercício proposto, a imagem está associada à palavra *tienda*, e o objetivo da atividade é que o aluno relacione a imagem ao que ela remete semanticamente: *casa o lugar donde venden artículos de comercio al por menor*.

Em (iv), apontamos o caso em que a ocorrência do heterossemântico em contexto não implica, necessariamente, sua identificação e compreensão por parte do aluno. O volume 3 da coleção trabalha com o texto *Para ti, amor mío*, de Jacques Prévert, abordando na unidade

questões discursivas relacionadas ao papel social do homem e da mulher (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, 2013c, p.14).

<i>Fui al mercado de pájaros</i>	<i>y compré cadenas</i>
<i>y compré pájaros</i>	<i>Pesadas cadenas</i>
<i>Para ti</i>	<i>Para ti</i>
<i>amor mío</i>	<i>amor mío</i>
<i>Fui al mercado de flores</i>	<i>Después fui al mercado de esclavos</i>
<i>y compré flores</i>	<i>Y te busqué</i>
<i>Para ti</i>	<i>Pero no te encontré</i>
<i>amor mío</i>	<i>amor mío.</i>
<i>Fui al mercado de chatarra</i>	

Jacques Prévert

O poema apresenta o HSP *cadena*. O contexto suscita presentes que o eu-lírico compra para sua ‘amada’, entre os quais estão as *cadena*s, que agregam um valor discursivo relacionado a um contexto de escravidão, comprovado nos últimos versos do poema. Entre outras possíveis interpretações, podemos entender que o autor associa dois significados de *cadena* (“corrente” para se usar no pescoço. Colar, correntinha; “corrente”, utilizada em escravos na história de diversos países), que gera, sem dúvida, efeitos discursivos e literários.

De acordo com o dicionário especializado de Feijóo Hoyos (1998, p.31), *cadena* apresenta dois significados em espanhol, um comum ao português (Cadeia: sequência; rede) e outro divergente (Corrente. Correntinha de ouro, prata, etc.). García-Talavera (2008, p. 59) aponta mais um significado: “corrente de elos metálicos unidos entre si”.

O contexto suscitado pelo texto pode não ser suficiente para o entendimento do HSP, o que exige um tratamento pedagógico por parte do professor ou a necessidade de utilização do glossário ou, nesse caso, de um dicionário, já que o glossário do LD não apresenta entrada para *cadena*.

4.1.2 Os heterossemânticos inseridos no glossário

Um glossário, segundo Barbosa (1995) “resulta do levantamento das palavras, ocorrências e das acepções que têm um texto manifestado” (BARBOSA, 1995). No caso de

glossários bilíngues, apresentam-se palavra-entrada em uma língua e o correspondente lexical³⁵ na outra língua, podendo ser, por exemplo, espanhol-português ou português-espanhol, o que implica diferentes finalidades de uso dos glossários (compreensão ou produção). Sua estrutura pode apresentar informação gramatical, definição, exemplificações, remissões a páginas, etc.

A análise do glossário é descrita a seguir, especificados os LDs da coleção.

▪ ***Enlaces* (1º ano)**

O glossário do *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013a) é apresentado em quatro páginas e possui estrutura bilíngue espanhol-português, em que se aponta a palavra-entrada³⁶ em negrito, suas respectivas informações gramaticais (morfológicas) e seu correspondente lexical em língua portuguesa, com base nos significados apresentados pelos itens lexicais em espanhol indexicalizados nos distintos textos durante as unidades. Não há exemplos, abonações ou remissões à(s) página(s) de ocorrência.

No glossário, há uma atenção voltada para os *heterossemânticos*, os *heterogênicos* e os *heterotônicos*, com marcação de cor, sem apresentação de terminologia, apenas do conceito. Em azul, estão destacadas as “palavras com forma parecida em espanhol e em português, mas com significado distinto” (*op.cit.*, p. 197, tradução nossa), que, nesta pesquisa, entenderemos como pertencentes ao grupo dos heterossemânticos, de acordo com o que foi discutido anteriormente. Não há diferenciação explícita no glossário do que entendemos por heterossemânticos totais ou parciais.

No glossário, são identificados 21 heterossemânticos: *abrigo, acento, acordar, apellido, aula, bolsa, bolso, borrar, calzada, careta, cobrar, cuello, fecha, largo/a, oficina, pelado/a, pelo, prejuicio, taller, todavía* e *vaso*.

A informação explicitada pelas autoras – “este glossário tem como propósito apresentar os significados que as palavras podem assumir nas atividades propostas neste livro, portanto, não pretende esgotar todos seus valores possíveis (*op.cit.*, p. 197, tradução nossa)” – justifica e compõe a metodologia de seleção de significados dos itens lexicais. Em alguns casos, para

³⁵ Por *correspondente lexical*, partindo das perspectivas teóricas deste trabalho, manifestamos a concepção de que não há equivalência semântica total entre as palavras da L1 e da LE, tendo em vista as particularidades socioculturais e intersubjetivas que constituem os signos linguísticos em cada língua.

³⁶ Apontam-se, também, algumas unidades formadas por mais de uma palavra, como *merecer la pena, mesilla de noche, mucho gusto, parada de autobús* e *sanidad pública*.

heterossemânticos parciais, apresenta-se apenas o significado divergente com o português (ocultando a diferenciação parcial), como em **abrigo** (*m.*): casaco. Dessa forma, remete apenas ao significado trabalhado no campo lexical de roupas.

Ainda que se apresente o significado divergente de algumas palavras com relação ao português, não há marcação de todos os heterossemânticos, como em *balcón, rato e rubio*, apontados em Feijóo Hoyos (1998). No caso de *escritorio* (**escritório** (*m.*): escrivania, escritório, sala), apresentam-se significados distintos e semelhantes (HSP), mas não há marcação de ocorrência de heterossemânticidade interlinguística.

No caso do heterossemântico parcial *inodoro*, o glossário apresenta duas entradas, uma referente ao adjetivo (**inodoro/a** (*adj.*): inodoro/a, sem cheiro) e outra ao substantivo (**inodoro** (*m.*) sanitário, privada), em que há divergência de significado com relação ao português, mas não há marcação em azul no glossário, referente, em nível didático, ao nosso objeto de análise.

É importante apontar, por fim, que o glossário possui uma entrada para *acordar* e uma para *acordarse*, e marca como heterossemântico apenas o primeiro item lexical, apresentando as seguintes correspondências lexicais em português: **acordar** (*tr.*) decidir, resolver, combinar. No que se refere a essa palavra, o português apresenta uma extensão semântica, a qual corresponde em espanhol à outra unidade lexical: *despertarse*.

Havendo diferenciação entre o verbo em sua forma pronominal (*acordarse*) e não pronominal (*acordar*), *acordar* apresenta, em registro formal (variação diafásica), o mesmo significado em português (apontado no LD), no sentido, em geral, de “entrar em acordo em relação a algo” (*los directores acordaron una serie de reglas/ “os diretores acordaram uma série de regras”*), enquanto, pronominalmente, *acordarse* (não marcado como heterossemântico) nos remete a um significado divergente: “lembrar-se”, “recordar-se” (*es importante acordarse de apagar todas las luces/ “é importante se lembrar de apagar as luzes”*).

▪ **Enlaces (2º ano)**

O glossário do *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013b) é apresentado em seis páginas, e todos os volumes possuem a mesma estruturação, descrita anteriormente.

As autoras destacam 26 heterossemânticos: *apagar, bosque, cena, clase, cobrar, contaminación, contestar, departamento, distrito, examen, fila, juicio, largo/a, luego, mago, novela, novio/a, pasta, pastel, patrón, pelo, salsa, salvo, taller, tela e verdura*.

No caso de heterossemânticos parciais, apresentam-se a aceção comum e a aceção divergente entre o português e o espanhol, como em **juicio** (*m.*) juízo, razão.

No caso de *salvo*, houve, provavelmente, um equívoco em sua marcação como heterossemântico, já que, em geral, possui, entre ambas as línguas, semelhança semântica, apontada pelo próprio glossário: **salvo** (*adj.*) exceto (noção contigua). O item lexical não consta no dicionário especializado de Feijóo Hoyos (1998).

Há ausência de marcação de alguns heterossemânticos totais, como *embarazada* e *ola* – em que o glossário apresenta as aceções divergentes – e em heterossemânticos parciais, como *mayor* (que pode significar ‘de maior tamanho’ ou, especificamente para pessoas, ‘de maior idade’ – HSP) e *gusto* (que pode significar “gosto”, “sabor” e, também, “paladar”, em português – HSP). No primeiro caso, o glossário aponta as duas aceções: **mayor** (*adj.*): maior, mais velho, e, no segundo caso, apresenta apenas uma aceção: **gusto** (*m.*): gosto, havendo seleção do significado em relação à sua ocorrência no LD.

▪ **Enlaces (3º ano)**

O glossário do *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013c) é apresentado em quatro páginas.

São destacados 11 heterossemânticos: *embarazada, embarazo, fecha, novela, novio/a, padre, polvo, prejuicio, refrán, sino e suceso*.

Diferentemente do volume 2, o glossário marca a heterossemânticidade existente no lexema *embarazada* (“grávida”, em português), em contraste com “embaraçada”.

Há marcação do vocábulo *padre*, com apresentação de aceção referente a “pai”, em português, ainda que seja um HSP e possa se referir, em alguns contextos, ao sacerdote, “padre” (port.). Não há marcação de *madre*, em que se apresenta o correspondente lexical em português – “mãe” e que, por ser um HSP, também pode remeter à “madre” (port.), na religião católica, ainda que este significado não conste no glossário analisado.

Alguns heterossemânticos não foram marcados, como os totais: *asignatura* e *condón*, por exemplo, apontados em Feijóo Hoyos (1998). Além de *madre*, tampouco há marcação de alguns outros HSP, como *mayor* (em que se apresenta apenas o correspondente “maior” e não

seu significado divergente) e *ganado* (em que se apresenta apenas o significado de sua forma substantiva – “gado” (port.), e não a relativa ao verbo – “ganhado” (port.)).

4.2 *Cercanía Joven: español*

Os LDs que compõem a coleção do *Cercanía Joven: español* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013a, 2013b, 2013c) são redigidos completamente em língua espanhola (língua-alvo) e estão subdivididos em três unidades, compostas por capítulos que remetem a diferentes relações com a temática de cada unidade.

A seção de *presentación* de cada volume aborda os conhecimentos que buscam ser desenvolvidos a partir das propostas linguístico-pedagógicas do LD, que seguem a seguinte estruturação³⁷:

- *En esta unidad...*

Apresentação dos conteúdos que serão abordados na unidade.

- *Transversalidad e Interdisciplinaridad*

No primeiro caso, apresentação do tópico transversal (saúde, meio ambiente, consumo, ética, cidadania, pluralidade cultural e temas locais). No segundo, identificação dos componentes curriculares do Ensino Médio que se conectam com o espanhol (Geografia, História, Educação Física, Línguas, Literatura, Sociologia, Filologia, Química, Física, Biologia, Matemática, Arte).

- *Para empezar...*

Proposição de perguntas relacionadas a imagens na página de abertura de cada unidade (mapas, fotografias, histórias, pinturas, cenas de filme, etc.).

- **Leitura**

▪ *Almacén de ideas*

Informações acerca do gênero, da temática do texto e perguntas prévias à leitura.

▪ *Red (con)textual*

³⁷ Informações constantes na seção *Estructura de la obra* dos LDs da coleção.

Informações acerca do gênero, da temática do texto e perguntas prévias à leitura.

- ***Tejiendo la comprensión***

Diferentes tarefas que visam à compreensão e discussão.

- Escrita

- ***Conociendo el género***

Apresentação das características do gênero textual-discursivo abordado.

- ***Planeando ideas***

Atividades para abordar a temática do texto sobre o a qual se escreverá.

- ***Taller de escritura***

Propostas de atividade de expressão escrita, utilizando diferentes tipologias e gêneros textuais.

- ***Reescritura***

Apresentação de ‘pistas’ para revisar o texto e aperfeiçoá-lo.

- Escuta

- ***¿Qué voy a escuchar?***

Apresentação do gênero oral e de suas temáticas.

- ***Escuchando la diversidad de voces***

Proposição de diferentes atividades a partir da compreensão oral. Textos orais com apresentação de diferentes pessoas falando espanhol.

- ***Comprendiendo la voz del otro***

Perguntas de reflexão a partir de textos orais e possibilidades de que o aluno expresse suas opiniões.

- ***Oído perspicaz: el español suena de maneras distintas***

Atenção às diferenças e variedades da língua espanhola, em especial à pronúncia e à ortografia.

- Fala

- ***Lluvia de ideas***

Apresentação da temática e do contexto de fala, além de palavras e estruturas que podem auxiliar na expressão oral.

- ***Rueda viva: comunicándose***
Proposição de distintas atividades de expressão oral.
- ***¡A concluir!***
Atividades de reflexão posterior à fala e de ampliação do conteúdo.

- ***Vocabulario en contexto***

Propostas de ampliação do repertório lexical em língua espanhola: sinônimos, antônimos, expressões idiomáticas.

- ***Gramática en uso***

Propostas de atividades de compreensão dos elementos linguísticos por meio de seu uso em textos orais e escritos.

- ***Boxes de apoyo***

- ***¡Ojo!***
Apresentação de informações consideradas importantes para atividades de expressão escrita e oral.
- ***El español alrededor del mundo***
Apresentação de variações linguístico-culturais em língua espanhola.
- ***A quien no lo sepa***
Informações com vistas à ampliação da temática em discussão em textos e imagens.
- ***Vocabulario de apoyo***
Apresentação de uma listagem de palavras trabalhadas nos textos, com seu significado escrito também em língua espanhola. Ex. ***Gallego***: *persona natural de Galicia. En Argentina, Colombia y Uruguay, se refiere a alguien que nació en España* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013a, p. 13).

- ***Cierre cultural temático***

- ***Culturas en diálogo: nuestra cercanía***
Propostas de reflexão sobre a cultura dos países hispânicos e sobre a brasileira, seja por meio da arte, da literatura, dos costumes, das crenças, etc.
- ***¿Lo sé todo?***

Proposição de três perguntas-chave sobre os conteúdos estudados, com fins de que o aluno verifique sua aprendizagem.

- ***¡Para ampliar!: ver, leer, oír, navegar.***

Sugestões de referências de textos para ver, ler, ouvir e buscar na internet.

- ***La lectura en las selectividades***

Apresentação de questões de diferentes edições do ENEM, com o objetivo de que o aprendiz se prepare para a realização do exame ao final do Ensino Médio.

- Proyectos

Propostas de distintas atividades de trabalho interdisciplinar entre a língua espanhola, a literatura e outros componentes curriculares.

- Chuleta lingüística

Apresentação de uma espécie de gramática, com exercícios, para que o aprendiz possa consultar, tirar dúvidas e praticar estruturas formais da língua.

- Glosario

Apresentação das palavras e dos seus respectivos correspondentes lexicais em português, de acordo com a ocorrência nos textos propostos pelo LD. Os itens lexicais selecionados estão marcados de cor roxa nos textos trabalhados nas unidades.

- Sitios electrónicos para información, estudio e investigación

Listagem de *sites*, dicionários de espanhol, jornais e revistas do mundo hispânico, bibliotecas virtuais, universidades brasileiras, entre outras temáticas.

Com base nessas informações e nas atividades propostas pela coleção, observamos atenção quanto:

- i) à abordagem (con)textual dos tópicos linguístico-culturais, embasada nos gêneros textual-discursivos;
- ii) à transversalidade, com temas que se associam à temática de trabalho;
- iii) à interdisciplinaridade, com relação aos componentes curriculares constantes no EM;

- iv) à interculturalidade, de modo que são apresentadas e trabalhadas diferentes informações culturais acerca do Brasil e de países hispanos, promovendo contato com outras culturas, reconhecimento de nossas práticas culturais e reflexão quanto às semelhanças e diferenças;
- v) à apresentação de informações que buscam ampliar o conhecimento dos alunos acerca de algum tema e possibilitar consulta, em caso de dúvidas;
- vi) ao desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas no processo de aprendizagem;
- vii) às informações lexicais indexalizadas ao contexto, de modo que algumas palavras são marcadas no decorrer de cada volume e apresentadas no glossário (espanhol-português), com seleção de significados incorporados pelas palavras nos diferentes textos trabalhos, ou na subseção *Vocabulario de apoyo*, que facilita informações lexicais (espanhol-espanhol) na própria página em que ocorre o texto.

A coleção, nesse sentido, também se adéqua às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006), abordando didaticamente a transversalidade, a interculturalidade, a criticidade e o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas.

4.2.1 Os heterossemânticos na coleção

Assim como apontado na análise da coleção anterior, diversos são os casos em que há ocorrência de heterossemânticos, seja nos enunciados, nos comandos, nas perguntas ou nos mais variados textos abordados no *Cercanía joven*. Essa ocorrência, em geral, remonta, potencialmente, a uma mesma constante: O HS i) é compreendido pelo contexto estabelecido no exercício; ii) é compreendido com base no (con)texto; iii) é compreendido com base em uma imagem ou em um conceito à(ao) qual se associa o item lexical; ou iv) pode ocasionar interferências semânticas, caso haja ausência de conhecimento semântico-lexical prévio ou não haja uma abordagem por parte do professor mediador ou, por parte do aprendiz, consulta no glossário do livro.

Na coleção *Cercanía joven*, os HS tampouco são trabalhados como conteúdos específicos de uma unidade didática, de modo que há apresentação e sistematização dos HS em todos os volumes, à medida que ocorrem nos textos explorados pelo LD.

A coleção apresenta uma atenção didática quanto aos HS, que se dá, em geral, por meio de:

- i) direcionamento ao glossário;
- ii) direcionamento ao *Vocabulario de apoyo*;
- iii) relação de sinônimos;
- iv) contraste com o português;

Em (i), os vocábulos que podem ocasionar dificuldades ou interferências lexicais são destacados de cor roxa. Essa marcação didática informa ao aluno que tal item lexical se encontra no glossário, inserido ao final do LD. Em geral, são palavras que ainda não foram trabalhadas, que são formalmente dessemelhantes ao português, ou são heterossemânticos, totais ou parciais.

No volume 2, o capítulo 3 (*Sabores y olores: ¿comes bien?*) propõe uma série de exercícios voltados à temática de alimentação, e um dos textos trabalhados se intitula: *Alimentación de nuestros hijos*, o qual discute sobre alguns hábitos que influenciam na alimentação. Nesse texto, estão destacadas diversas palavras, direcionando o aluno ao glossário. Entre essas palavras estão, por exemplo, os heterossemânticos *refresco*, *grasa* e *jugo*. De acordo com o *Diccionario de Falsos Amigos* (FEIJÓO HOYOS, 1998), *refresco* e *grasa* são HSP, e *jugo* é um heterossemântico total. No contexto do texto, significam *refrigerante*, *gordura* e *suco*, respectivamente, que são as acepções apresentadas no glossário do LD. Vejamos o trecho³⁸:

[...] Comer no es sólo alimentarse, sino disfrutarlo en un entorno feliz y distendido. Hoy padres e hijos se desayunan a la carrera, después de madrugar, somnolientos y apurados, y esperar el transporte escolar que conducirá los niños a la escuela, o llevados por uno de los padres. Otros muchos escolares, se desayunan mal, a la hora de la merienda, con lo llevado en loncheras, muchas veces **refrescos**, **jugos** de fruta y chucherías industrializados, recargados de azúcar, **grasas** y conservantes. (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013b, p. 127).

Em (ii), o LD propõe o direcionamento do aluno ao *Vocabulario de apoyo*, que, diferentemente do glossário, está inserido ao lado do próprio texto, não faz marcação dos vocábulos e é apresentado da seguinte forma: palavra-entrada em espanhol seguida de

³⁸ As palavras em negrito se referem, no LD, à sua marcação em roxo. O LD também destaca a palavra *chuchería*, que não está em negrito no trecho por não se tratar de um heterossemântico.

acepção também em espanhol. Não há informações na obra quanto à seleção de palavras que constam no glossário e das que constam no *Vocabulario de apoyo*. Em alguns casos, uma mesma palavra é apresentada no glossário (espanhol-português) e no quadro de apoio (espanhol-espanhol).

No volume 3, o LD apresenta o HS *sucesso* no quadro lexical de apoio, referente ao texto *Videojuegos, ¿adicción o aficción?*:

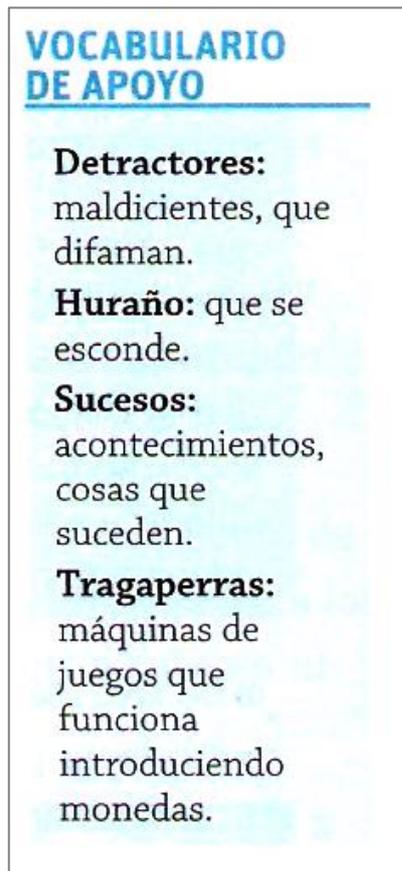


Figura 15. O HS *sucesso*.
Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013c, p. 28).

Em (iii), o LD apresenta distintos heterossemânticos em relação sinonímica com outros itens lexicais, normalmente envoltos em questões de variação diatópica. Esse é o caso, em uma atividade do volume 1, dos seguintes heterossemânticos³⁹:

arquero (heterossemântico total) ⇔ “goleiro”;

portero (heterossemântico parcial) ⇔ “goleiro”, além de “porteiro”;

balón (heterossemântico total) ⇔ “bola”;

³⁹ Espanhol-português.

globo (heterossemântico parcial) ⇒ “globo”, “balão” e, em algumas regiões, “bola”;
bola (heterossemântico parcial) ⇒ “bola” (qualquer corpo esférico) e, em algumas regiões, “bola” de futebol, de acordo com o LD.

Esses HS são apresentados a partir de um texto relacionado ao futebol argentino:

Vocabulario en contexto

- Si eres uno de esos aficionados que todos los fines de semana frecuentan los estadios de fútbol y acompañan los campeonatos regionales, nacionales e internacionales, además del Mundial, por supuesto sabes montar un equipo brillante, ¿no? Visualiza la selección ideal de Alberto Márcico, un exitoso futbolista argentino. Tu objetivo es conocer el vocabulario relacionado con ese deporte. Subraya en el texto cómo se dice en español cada una de las posiciones de la cancha:

Alberto Márcico

Mi equipo ideal de todos los tiempos



Ferro, Boca y Gimnasia y Esgrima disfrutaron en la Argentina de su estilo elegante, potente y ganador. Hizo una brillante carrera de 7 años en el Toulouse francés. En 2001 una encuesta de FIFA lo posicionó como el mejor enganche argentino detrás de Diego Maradona.

ESQUEMA

4-3-3

Fillo arquero
"El mejor arquero que vi en mi vida. Tenía una elasticidad única y unos reflejos terriblemente rápidos".

Cafú defensor
"Era un lateral típicamente brasileño: tenía precisión para la marca, sabía mucho con la pelota al pie y se mandaba al ataque con criterio".

Beckenbauer defensor
"Con su serenidad, siempre aportaba una salida clara desde el fondo. Le sobraba categoría, era un tiempista de calidad".

Passarella defensor
"El Maradona de los defensores. Tenía todas las cualidades que necesita un zaguero: iba bien de cabeza, pateaba los penales como ninguno y cuando tenía que repartir, repartía".

Tarantini defensor
"Con el Conejo pude compartir la cancha en Toulouse. Tenía una entrega bárbara, pero además aportaba su técnica y su temperamento".

Cruyff volante
"De los mejores de todos los tiempos, con una dinámica difícil de igualar: te salvaba un gol en la línea y al toque te metía un gol en el otro arco".

Tonino Cerezo volante
"Era un 5 clásico, daba placer verlo. Era todo técnica. No vi otro igual en su puesto. Además, era ganador".

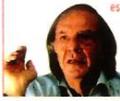
Platini volante
"No tenía un gran físico pero demostraba una sabiduría superior. En la cancha ya se notaba que sabía de táctica".

Messi delantero
"El mejor de la actualidad... ¡Y tiene nada más que 24 años! Va a llegar a los mil goles, pero mil goles en serio, no como los que le cuentan a Pelé, je je...".

Maradona delantero
"Junto a Pelé, es lo mejor que existió en el fútbol. Pero me quedo siempre con Diego".

Van Basten delantero
"Un delindor con el repertorio completo: metía goles de cabeza, tirándose al piso, de chilena, sutiles, bombazos... Era atlético y elegante".

DT Menotti
"Es el mejor y está preparado para dirigir a todos estos monstruos que elegí. Un equipo como este no es para cualquiera, tiene que ser un técnico con una capacidad inmensa y el Flaco siempre demostró que la tiene".





"¡Qué equipazo! Vamos a dar espectáculo en cualquier cancha, a desplegar un fútbol bien ofensivo y a ganar"

10/EG

Revista El Gráfico, n. 4423, Buenos Aires, junio 2012, p. 10.

El español alrededor del mundo

La palabra **arquero** en el mundo hispánico también es conocida como **portero** (el que defiende la portería), **guardameta** (el que guarda la meta), **guardavalla** (el que guarda la valla), **golero** (que protege el gol). Lo que en portugués llamamos **bola**, en español generalmente lleva el nombre en español de **balón**, **pelota**, **globo** o incluso **bola**, como en Venezuela, por ejemplo.

Figura 16. HSP em relação de sinonímia.
Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, p. 83).

Em (iv), os heterossemânticos são trabalhados didaticamente com base no contraste com o português. Esse é o caso do HS *apellido*, em espanhol, no volume 1 da coleção. Vejamos a atividade proposta no LD:

b) Encuentra en la sopa de letras la palabra que en español significa *sobrenome*.

Y	A	I	F	G	J	S	J
T	A	U	G	F	H	N	I
X	H	P	A	M	N	O	N
A	R	O	E	K	E	P	O
E	P	P	F	L	D	D	D
I	Ñ	E	D	I	L	P	E
J	E	W	L	A	R	R	R
H	L	E	L	L	E	Ñ	E
G	T	E	T	T	I	T	R
P	P	A	U	V	T	D	T
A	A	H	I	A	I	Ñ	O
I	G	J	N	A	U	C	U
A	C	M	M	Q	J	H	J



c) Ordena las letras y encuentra la palabra española que significa *apelido*:

P O A O D Apodo.

Figura 18. O HS *apellido*.

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, p. 35).

Nesse exercício, claramente há uma atenção à heterossemânticidade interlinguística entre o espanhol e o português. O vocábulo *apellido* ocorre (e é trabalhado didaticamente) em páginas anteriores da unidade e, no exercício, propõe-se, por meio de caça-palavras e ordenamento de letras, o contraste com a L1 do aprendiz.

4.2.2 Os heterossemânticos inseridos no glossário

A análise do glossário é descrita a seguir, especificados os LDs da coleção.

- ***Cercanía joven (1º ano)***

O glossário do *Cercanía joven: español* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013a) é apresentado em cinco páginas e possui estrutura bilíngue espanhol-português, em que se aponta a palavra-entrada⁴⁰ em negrito e seu correspondente lexical em língua portuguesa, com base nos significados apresentados pelos itens lexicais em espanhol indexicalizados nos distintos textos durante as unidades. Não há exemplos, abonações ou remissões à(s) página(s) de ocorrência, no entanto – como estratégia didática – as palavras que constam no glossário estão marcadas no decorrer do volume, como mencionado, de modo a indicar ao aluno que se trata de um item lexical registrado no glossário.

Na seção sob análise, não há marcação de especificidades interlinguísticas, como os casos dos *heterossemânticos*, *heterogénicos* e dos *heterotônicos*, por exemplo, que são destacados, como opção didático-metodológica, na coleção do *Enlaces*.

Há ocorrência de diversos heterossemânticos, entre os quais estão *alunado*, *balón*, *dirección*, *escalón*, *experto*, *inversión*, *picar*, *rango*, *sitio*, *titular*⁴¹, entre outros. No caso dos heterossemânticos parciais, sob a justificativa de seleção de significados ativados nos textos abordados no LD, o glossário remete: i) somente ao significado⁴² semelhante, em comparação com o português. Ex.: **cubierto**: coberto (*op.cit.* p. 191); ii) somente ao significado divergente ao português. Ex.: **dirección**: endereço (*op.cit.* p. 191); ou iii) ao(s) significado(s) semelhante(s) e ao(s) divergente(s). Ex.: **fallar**: decidir, determinar, falhar, errar (*op.cit.* p. 191).

- ***Cercanía joven (2º ano)***

O glossário do *Enlaces: español* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013b) é apresentado em seis páginas e possui a mesma estrutura que o volume 1.

⁴⁰ Apontam-se, também, algumas unidades formadas por mais de uma palavra, como *a menudo*, *auxiliar de vuelo*, *echar de menos*, *passado mañana*, *romper el molde*, etc.

⁴¹ Com base em Feijóo Hoyos (1998).

⁴² Entenda-se que ‘ nos remete em português – a partir de uma palavra interlinguística e formalmente semelhante – a um significado comum e/ou divergente’.

Há ocorrência de diversos heterossemânticos, entre os quais estão *abrigo*, *asignatura*, *flaco*, *grasa*, *inversión*, *largo*, *leyenda*, *novela*, *rato*, *rubio*, entre outros. No caso dos heterossemânticos parciais, sob a justificativa de seleção de significados ativados nos textos abordados no LD, o glossário remete: i) somente ao significado comum ao português. Ex.: **pluma**: pena (op.cit. p. 191); ii) somente ao significado diferente, em contraste com o português. Ex.: **acento**: sotaque (op.cit. p. 167); ou iii) ao(s) significado(s) semelhante(s) e ao(s) diferentes(s). Ex.: **abrigo**: casaco, lugar protegido (op.cit. p. 167).

▪ ***Cercanía joven (3º ano)***

O glossário do *Enlaces: español* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013c) é apresentado em quatro páginas e possui a mesma estrutura que os demais volumes da coleção.

Também há ocorrência de vários heterossemânticos, entre os quais estão *apagar*, *barra caballero*, *camareiro/a*, *científico*, *cocina*, *cometa*, *fecha*, *goma*, *morado*, entre outros. No caso dos heterossemânticos parciais, de acordo com os significados ativados nos textos do LD, assim como nos outros volumes, o glossário se remete: i) somente ao significado comum ao português. Ex.: **caballero**: cavaleiro (op.cit. p. 184); ii) somente ao significado diferente, em contraste com o português. Ex.: **cometa**: pipa (op.cit. p. 184); ou iii) ao(s) significado(s) semelhante(s) e ao(s) diferentes(s). Ex.: **cocina**: fogão, cozinha (op.cit. p. 184).

4.3 Síntese da análise de dados

Em suma, as coleções *Enlaces: español para jóvenes brasileños* e *Cercanía joven: español*:

- são obras aprovadas pelo PNLD triênio 2015, 2016, 2017;
- são obras voltadas para o Ensino Médio brasileiro;
- são redigidas completamente em língua espanhola (língua-alvo do aprendiz);
- apresentam propostas didáticas de léxico subsidiadas, em geral, por textos nos mais variados gêneros;
- propõem atividades e explicações nas quais há contraste com o português;

- apresentam diversas ocorrências de heterossemânticos ao longo dos três volumes. Essa ocorrência, em síntese, pode suscitar i) compreensão semântico-lexical devido ao contexto estabelecido pela própria proposta didática; ii) compreensão pelo contexto construído no texto; iii) compreensão com base em uma imagem ou em um conceito à(ao) qual se associa o item lexical; ou iv) interferências semânticas, caso haja ausência de conhecimento semântico-lexical prévio ou não haja uma abordagem por parte do professor mediador ou, por parte do aprendiz, consulta no glossário.
- fornecem glossário espanhol-português, no qual constam os correspondentes lexicais em português aos significados dos itens lexicais de acordo com os contextos em que ocorrem nos textos.

A coleção *Enlaces*, especificamente:

- não apresenta tratamento didático, em geral, quanto aos heterossemânticos, apenas, esporadicamente, no que se refere a lexemas heterossemânticos de realidade textual-discursiva;
- fornece glossário espanhol-português, no qual constam os significados dos itens lexicais de acordo com os contextos em que ocorrem nos textos;
- apresenta marcação didática para os HS no glossário. As palavras-entrada que constituem heterossemânticos são marcadas de cor azul;
- não marca todos os HS no glossário, ainda que apresente o significado divergente e seja transparente a semelhança formal entre as palavras do espanhol e do português.

A coleção *Cercanía joven*, especificamente:

- apresenta, em geral, tratamento didático quanto aos HS, que se dá por meio de i) direcionamento ao glossário; ii) direcionamento ao *Vocabulario de apoyo*; iii) relação de sinônimos ou iv) contraste com o português.
- lista algumas palavras que podem suscitar dificuldades de compreensão no *Vocabulario de apoyo*, um quadro de suporte inserido ao lado do texto em que ocorre o item lexical. O quadro apresenta: palavra-entrada em espanhol + significado em espanhol.

- não explicita a metodologia quanto à seleção de vocábulos que constam no glossário e dos vocábulos que constam no *Vocabulario de apoyo*;
- não apresenta especificação de HS no glossário;
- remete, no glossário, sob a justificativa de seleção de significados ativados nos textos abordados no LD: i) somente ao significado semelhante, em comparação com o português; ii) somente ao significado divergente ao português; ou iii) ao(s) significado(s) semelhante(s) e ao(s) divergente(s).

5 Proposta linguístico-pedagógica de ensino dos heterossemânticos parciais

Diversos e complexos são os fatores existentes quando elaboramos uma proposta para o ensino de LE, em especial no contexto de línguas próximas. Distintos são os pressupostos que subjazem a cada exercício ou seleção e apresentação de conteúdos, e, por fim, distintos são os contextos nos quais tais propostas linguístico-pedagógicas são aplicadas, que pressupõem heterogeneidade de público-alvo, conteúdos estudados anteriormente, conhecimento linguístico acumulado, objetivos e interesses diversos.

A proposta descrita a seguir objetiva o tratamento didático dos HSP no ensino de ELE para brasileiros, de modo a contribuir para a elaboração de outras atividades no contexto em questão, tendo em vista cada demanda de ensino.

As perspectivas elencadas a seguir orientam a elaboração do material que propomos, que se embasa nas perspectivas linguístico-pedagógicas discutidas anteriormente:

- ensino dos HS ao longo do processo de aprendizagem, na medida em que ocorrem nos textos em cada unidade didática ou conteúdo;
- contato e estudo tanto das semelhanças quanto das dissensões semântico-lexicais entre a língua-alvo e a L1 do aprendiz;
- ensino do léxico veiculado por textos autênticos⁴³, inseridos nos mais variados gêneros textual-discursivos na língua-alvo;

⁴³ Por **texto autêntico** entendemos, assim como Tomlinson (2011, p. ix, tradução nossa): “um texto que não é escrito ou falado com o propósito de se ensinar uma língua. Um artigo de jornal, uma música de rock, uma entrevista de rádio, instruções de jogos e um tradicional conto de fadas são exemplos de textos autênticos. Uma história escrita para exemplificar o uso do discurso indireto, um diálogo transcrito para exemplificar formas de fazer um convite e uma versão linguisticamente simplificada de uma novela não seriam textos autênticos”.

- orientação contextual do(s) significado(s) do item lexical em estudo;
- atenção didática aos HSP sem detrimento de outras potenciais propostas de ensino suscitadas pelo texto.

O exercício proposto parte de uma atividade de leitura, a qual, com vistas à aprendizagem lexical e ampliação do conhecimento léxico (con)textual em língua estrangeira, dá base para as questões que lhe sucedem. Consideramos, assim como Koch e Elias (2012, p. 31), que “na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos [...], seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia”.

Tomamos o HSP *cocina*. Como abordado no capítulo de descrição do objeto de pesquisa, o vocábulo *cocina* possui extensão semântica em língua espanhola, podendo se referir: i) ao lugar ou parte da casa onde se preparam os alimentos ⇨ “cozinha” (port.); ii) à arte de prepará-los. Arte ou maneira especial de cozinhar de cada país ⇨ “cozinha” (port.); e iii) ao aparelho ou eletrodoméstico em que se faz fogo para cozinhar⁴⁴ ⇨ “fogão” (port.). Essa polissemia se refere, em português, a dois itens lexicais distintos: “cozinha” e fogão” (itens biléxicos, de acordo com Martins e Pacheco (2005). Assim, havendo semelhança formal entre *cocina* (esp.) e “cozinha” (português), em concomitância com uma divergência parcial de significados, esses itens lexicais são heterossemânticos parciais.

Como o HSP *cocina* possui significados que se distribuem em uma zona de significação comum, é possível seu tratamento linguístico-pedagógico em uma mesma unidade ou material didático.

A primeira atividade propõe, inicialmente, a leitura do texto *El arte de la cocina*, que aborda os encantos da cozinha de nossas casas e da cozinha de diferentes países. O vocábulo *cocina*, no contexto em questão, remete tanto ao espaço físico quanto à culinária, acepções comuns à palavra “cozinha”, em português:

⁴⁴ Em algumas regiões, utiliza-se o vocábulo *fogón*. Em outras, *fogón* possui especificidades sêmicas que desfazem a sinonímia com *cocina*.

Lee el siguiente texto y enseguida discute las cuestiones entre tus compañeros y tu profesor:

EL ARTE DE LA COCINA

*La cocina es el lugar de los sabores, las substancias, los suspiros y los secretos. Pero también de las sorpresas, la alquimia, los colores y las memorias. **Es un laboratorio, un refugio, es un sitio de creación.***

Para nadie es desconocido que las civilizaciones y culturas más antiguas han desarrollado cocinas profundamente complicadas, complejas y deliciosas. En más de las veces relacionadas con los productos y substancias particulares de esa región específica del planeta. Digamos por ejemplo la grandísima variedad de platillos originarios de Perú hechos con papa, o del uso del chile en la cocina mexicana o de la amplia gama de comida que se hace en base a maíz en Centroamérica o el toque europeo a veces dulzón -en la comida del Cono Sur-, o la mezcla poderosa de arroz y frijoles en el área del Caribe... -con plátanos por favor.

Esto es: la comida es el resultado y la suma de un conocimiento antiguo heredado de generación en generación y puede definir a un pueblo... Todos coincidimos y nadie duda, en que la comida es el legado de las abuelas y las madres. El susurro, la pócima, el ingrediente secreto y de ahí a la receta. El caso es que siempre algo se cocina, ya a fuego lento, ya a más de 360 grados Celsius. La vista, el olor, el gusto y el placer son solo algunos de sus sinónimos, motivaciones o lo que sea, lo cierto es que después de un buen ceviche, o un pozole no se desea nada en la vida pues es placer puro... quizá dormir.

La cocina es entonces donde entran los vegetales crudos, los polvos, el aceite y otras substancias tal y como crecen en la naturaleza, y que a través del fuego y el secreto de una persona se transforma en otra cosa diferente; con olor, sabor, textura y formas. Esto es, en substancia comible; lista para disfrutarse en la mesa y levantar mientras dura la experiencia... Cocinar, es el talento de alguien que sabe -como un alquimista- mezclar todo aquello; en medidas y proporciones exactas y darle nombre. Mmmmm.

Disponible en: <https://www.holacultura.com/el-arte-de-la-cocina-kitchen-arts/>

Acceso en diciembre de 2018.

O texto trabalha com a polissemia de *cocina*, seleciona diversos hipônimos⁴⁵ relacionados à alimentação e possibilita distintas discussões, a depender dos propósitos de ensino e do público (conhecimento prévio, idade, etc.). Sugerimos as seguintes questões:

- a) **Según el texto, ¿Por qué la cocina es el lugar de los sabores, las substancias, los suspiros y los secretos, también de las sorpresas, la alquimia, los colores y las memorias?**
- b) **¿Crees que la cocina es el mejor lugar de la casa?**
- c) **El texto trata de algunos alimentos característicos de algunas regiones hispánicas, que contribuyen directa y positivamente en la gastronomía. ¿Qué alimentos se mencionan? ¿Conoces, en general, platos hechos de esos alimentos?**
- d) **¿Qué platos podríamos considerar típicos de la cocina brasileña?**
- e) **¿Cuál es tu plato favorito? ¿Sabes prepararlo?**
- f) **Con base en el texto, ¿por qué se puede decir que la comida es el legado de las abuelas y las madres?**
- g) **¿Por qué se afirma que la cocina nos genera distintas motivaciones? ¿Qué motivaciones son esas?**
- h) **Se mencionan, entre otros ingredientes, los *polvos* y el *aceite*, que se transforman por manos de un chef. ¿Las palabras subrayadas se refieren a las mismas en portugués: *polvo* y *azeite*, respectivamente?**
- i) **¿La palabra “cocina” ocurre en el texto siempre con el mismo significado?**
- j) **¿Qué es cocinar, según el texto?**

A questão (a) busca abarcar a compreensão macrotextual, as informações gerais do texto que permitem seu entendimento global. Os itens (b), (d) y (e) propõem o acercamento da discussão estabelecida a partir do texto com experiências pessoais e/ou culturais do aprendiz. O item (b), especificamente, potencializa a abertura para outros lexemas e campos lexicais, como *dormitorio/habitación/cuarto* (variação diatópica), *salón*, entre outros. O item (c) propõe, conjuntamente, a compreensão de unidades lexicais inseridas no campo lexical de alimentação e sua relação com pratos conhecidos pelo aluno. As questões (f) (g) e (j) abordam a compreensão microtextual, ou seja, informações específicas apresentadas no texto. Em (h), propõe-se uma atenção quanto a itens lexicais heterossemânticos, direcionando o aluno, caso

⁴⁵ Lexemas que compõem um campo lexical.

não apresente conhecimento semântico-lexical prévio, a um dicionário bilíngue para confirmação de hipóteses ou verificação de significados. Em (i), buscamos direcionar o aluno quanto à ocorrência da polissemia apresentada pelo HSP *cocina*. Os significados selecionados (con)textualmente são comuns ao português no que se refere ao vocábulo “cozinha”.

A partir disso, no que se refere aos HSP, dois questionamentos podem surgir: i) Se o contexto possibilita sua compreensão, por que haver tratamento didático? E ii) Por que trabalhar com as semelhanças semânticas entre o espanhol e o português?

Trabalhar em profundidade com os textos, com as relações léxico-semântico-gramaticais que os vocábulos estabelecem entre si, com os significados que as palavras assumem, ainda que algumas apresentem semelhanças em comparação com a L1 do aprendiz, favorece, em nossa perspectiva, o desenvolvimento do léxico e de distintos contextos mentais, a partir de textos autênticos em circulação. O contato, a discussão, o tratamento didático em profundidade do texto – englobados os HS – visam promover a interação linguística do aluno textualmente e, em especial, a aprendizagem lexical em indexicalidade.

Não há como rechaçar as semelhanças entre ambas as línguas, pelo contrário, a proximidade, em distintas instâncias linguísticas, nos revela uma história compartilhada entre as línguas, os povos, as sociedades, as culturas. A ausência desse tratamento voltado, também, para as semelhanças acarreta o ensino parcial da língua. Como discutimos, as proximidades semânticas dos HSP coocorrem com divergências de significado, de modo que há, em ao menos uma das línguas, extensão semântica, que nos remete à polissemia, fenômeno do qual tratamos anteriormente. Acepções comuns não implicam o domínio do uso polissêmico dos vocábulos em língua estrangeira.

No segundo texto selecionado, o HSP *cocina* nos remete tanto ao ambiente da casa (“cozinha”) quanto ao eletrodoméstico (“fogão”).

● **Antes de leer el texto, responde: para ti, ¿qué sería una cocina perfecta?**

La revista “El mueble” nos presenta qué sería un ambiente perfecto para una gran chef. Lee el texto y luego discute las cuestiones propuestas. Si necesario, busca en tu diccionario las palabras que no comprendes.

EL MUEBLE

CASAS DECORACIÓN ESPACIOS PEQUEÑOS ORDEN NAVIDAD

LA COCINA PERFECTA PARA UNA GRAN CHEF



Más que metros, necesitas planificación y un orden riguroso, para disfrutar cocinando durante horas sin cansarte. Si tienes alma de chef, apuesta por una cocina 100% funcional. Respeta el triángulo de trabajo y asegura recorridos lógicos, encimeras generosas (de 1,20 a 2,10 m) y almacenamientos flexibles. Empieza por situar los electrodomésticos para facilitar el trabajo: primero el frigorífico, después el fregadero y, a continuación, la cocina. Y sepáralos entre sí de forma que haya más o menos 1,20 m de por medio para que sea cómodo. Al lado del frigorífico, ubica la despensa; junto al fregadero, el lavavajillas, un armario para el menaje y un extensible de limpieza. Y debajo, los contenedores de basura. Dispón el horno cerca de la cocina, y añade siete cajones: cinco de poco fondo para los cucharones, la cubertería y los trapos, y dos profundos para las cazuelas.

Disponible en: https://www.elmueble.com/estancias/cocinas/la-cocina-perfecta-para-una-gran-chef_1627/2 Acceso en diciembre de 2018.

- a) **¿Sueles poner atención a la decoración y a la ordenación de los objetos y muebles de tu casa?**
- b) **¿Por qué el ambiente nos puede cansar?**
- c) **En general, según el texto, ¿en qué consiste la funcionalidad de una cocina?**
- d) **¿Qué electrodomésticos y objetos de cocina menciona el texto? ¿Para qué sirven?**
- e) **¿En qué lugar debería localizarse el horno, según el texto?**
- f) **¿Dónde deberían estar dispuestos los utensilios que utilizamos para comer?**
- g) **¿Cómo es tu cocina? Compártelo con el grupo.**
- h) **En el texto, ¿la palabra “cocina” remite siempre a un mismo significado?**

O segundo texto selecionado, ainda que curto, apresenta diversos vocábulos dessemelhantes formalmente ao português, o que resulta, potencialmente, em incompreensões léxico-semânticas. Estas podem acarretar dificuldades de compreensão de significados e de contextos específicos estabelecidos no texto. Nesse sentido, sugerimos, no comando do

exercício, o uso de dicionário, e, sem dúvida, apontamos a importância do professor no processo de mediação da leitura em LE por parte do aprendiz. Cabe recordar que a seleção de HS aos quais se dão tratamento didático depende dos conteúdos já abordados anteriormente, o nível e o conhecimento lexical construído até o momento de elaboração e de aplicação de uma proposta didática.

O texto apresentado, em geral, trata brevemente do planejamento e da ordenação de eletrodomésticos e objetos da cozinha, que visam proporcionar funcionalidade e conforto a quem cozinha. A atividade propõe uma discussão prévia à leitura, a fim de promover a interação linguística com base nos próprios gostos pessoais dos alunos. Nesse momento, buscamos construir um momento de entrada ao tema proposto pelo texto, a partir da realidade de cada um.

Na sequência, elencamos algumas questões possíveis, que visam o tratamento didático dos heterossemânticos, em especial, do HSP *cocina*, de modo integrado com outras atividades e discussões suscitadas pelo texto, promovendo a indexicalização do item lexical a uma realidade contextual.

Em (a) e (b), assim como na pergunta de abertura da atividade, propomos uma discussão de resposta pessoal. Em (c), nos atentamos à compreensão macrotextual, enquanto que nas demais questões exige-se uma compreensão microtextual. Em (i), propomos a construção dos campos lexicais levantados a partir das palavras apresentadas no texto. Nesse caso, o HSP *cocina* se refere à “fogão”, em português. Essa divergência semântica existente entre *cocina* e “cozinha” pode acarretar interferências caso não haja percepção da unidade heterossemântica por parte do aluno. Desse modo, a questão busca levar o aprendiz a pensar nos eletrodomésticos mencionados no texto, a fim de que perceba a heterossemântica existente. Em (e) e (h) também buscamos guiar didaticamente o aprendiz quanto à existência de um heterossemântico.

Considerações finais

Como discutido, a proximidade linguístico-tipológica entre o espanhol e o português revela o compartilhamento de uma história linguística e sociocultural entre os povos falantes dessas línguas. Essa proximidade possibilita inteligibilidade em alguns contextos, mas

demandam um tratamento específico por parte dos materiais didáticos em geral e do professor, de modo a possibilitar avanços na interlíngua do aprendiz.

Os heterossemânticos, por sua frequência, constituem um fenômeno que tem interessado diferentes pesquisadores e, por ocasionar, potencialmente, interferências semânticas no processo de aprendizagem, implicam distintas dificuldades de interação linguística na língua-alvo, o que justifica sua importância no âmbito de ensino de línguas próximas.

A pesquisa, a partir de diferentes autores e concepções teóricas, buscou conceituar os heterossemânticos – em perspectiva sincrônica –, frente aos ‘falsos cognatos’, de natureza etimológica/ diacrônica, e aos ‘falsos amigos’, campo terminológico relacionado às interferências linguísticas advindas de semelhanças aparentes, em que as unidades heterossemânticas estão inseridas.

Ainda que a pesquisa tenha se centrado na ocorrência e na análise de unidades lexicais, especificando-se o ensino de espanhol a brasileiros, buscamos ampliar o conceito de heterossemânticos para além da unidade palavra, a fim de dar maior abrangência aos estudos da heterossemântica interlinguística e possibilitar, de modo subjacente, a aplicação dos conceitos e das perspectivas propostas em diferentes demandas linguístico-pedagógicas, como é o caso do ensino do português a falantes de língua espanhola, por exemplo.

Os heterossemânticos, como discutido, subdividem-se em totais e parciais. Esses últimos, que compõem a maior parte do grupo dos HS, apresentam tanto semelhanças quanto divergências semânticas, que podem ser sanadas pelo contexto em que ocorrem ou que exigem uma atenção ou tratamento didático no processo de ensino de ELE. As diferenciações entre os HSP, no que se refere a extensões semânticas dos itens lexicais nas línguas e à distribuição de significados em zonas de significação comum ou divergente, implicam distintas realidades e configurações no processo de aprendizagem, por envolverem distintas dimensões neurocognitivas e linguísticas.

A atenção didática e a sensibilização pedagógica quanto ao objeto de pesquisa deste trabalho não necessariamente se manifestam como objetivo dos livros didáticos e de outros materiais de ensino de espanhol a brasileiros, o que sugere uma participação efetiva do professor em sua função de mediador no processo de aprendizagem linguística, haja vista a importância da temática.

Nas duas coleções de LDs analisadas, as propostas didáticas se embasam, em geral, na perspectiva do texto e do gênero textual-discursivo como instrumentos de estudo para o léxico. Observamos que uma das coleções oferece tratamento didático específico e mais

frequente dos HS, enquanto a outra se preocupa pela marcação desses vocábulos no glossário, mas não os aborda didaticamente nas propostas de exercício, apenas no que se refere a unidades de natureza mais textual-discursiva.

Por fim, elaboramos uma proposta linguístico-pedagógica que engloba o ensino dos HSP em perspectiva textual e um tratamento didático que busca orientar o aprendiz quanto à identificação e à compreensão de HSP. A proposta não pretendeu ser um material finalizado para uma aplicação didática direta sem ajustes pedagógicos, tendo em vista as diferentes demandas de ensino, como argumentado no último capítulo. É um material em que se manifestam perspectivas teóricas relacionadas à intersecção de léxico, texto e ensino, e pretende contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos que objetivam o ensino do objeto de pesquisa deste trabalho.

No que se refere, ainda, aos HSP, salientamos que tanto os significados semelhantes quanto os distintos, na comparação das línguas, compõem a significação dos HSP na língua-alvo, de modo que trabalhar com textos autênticos nos permite observar que significados são selecionados (sejam comuns ou divergentes), que relação o item heterossemântico tem com outros itens lexicais, em que campo ou categoria se insere ou que campos ou categorias suscita e como possibilita a constituição do contexto. Enfim, o (con)texto possibilita o contato e a aprendizagem dos HSP em suas mais diversas manifestações semânticas, em seus diversos usos e variações, oferecendo, efetivamente, diversas informações para o desenvolvimento do léxico mental.

Referências

ALBUQUERQUE, R. Contextualizando alguns conceitos. In: *O processamento de pistas de contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português*. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ÁLVAREZ LUGRÍS, A. *Os falsos amigos da traducción: criterios de estudio e clasificación*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo, 1997.

ALVES, I. M. Os conceitos de neologia e neologismo segundo as obras lexicográficas, gramaticais e filosóficas da língua portuguesa. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. (orgs.) *História do Saber Lexical e constituição de um Léxico brasileiro*. São Paulo, SP: Humanitas, FFLCH-USP e Pontes, 2002.

ALVES, J. S. *Cuestiones de lectura e interpretación en textos en portugués a hispanohablantes y en español a lusófonos: el caso de los heterosemánticos*. 2005. 344 f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola) – Departamento de Lengua Española, Universidade de Salamanca, Salamanca, 2005.

ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARCHER, D. *et al.* Deixis. In: *Pragmatics: an advanced resource book for students*. London: Routledge, 2012.

AULETE DIGITAL. *O dicionário da língua portuguesa na internet*. 2018. Disponível em <www.aulete.com.br> Acesso em dezembro de 2017.

BAGNO, M. Universais e brasileiros – conceitos importantes para entender a gramática. In: *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 3, 1995.

BASTOS, L. de S.; ALVES, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. *Revista Práxis Online*, num.10, 2013, p.41-53.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Ed. Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P., ISQUERDO, A. N. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo grande: UFMS, 2001.

BRASIL. *PNLD*: apresentação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>> Acesso em novembro de 2018.

BROWN. P.; LEVINSON, S. C. Politeness: some universals in language usage. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. *The discourse reader*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Falsos amigos, falsos cognatos, heterossemânticos: uma simples escolha de designações? *Organon*, Porto Alegre, v. 32-33, p.183-192, 2002.

CARLUCCI, L.; DÍAZ FERRERO, A. M. Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica. *Sendeban*. Granada: Sendeban, 18, 2007, p. 159-190.

CARVALHO, O. L. de S. Colocações e Português Brasileiro como Língua Estrangeira. In: SILVA, F. C. O. de.; VILARINHO, M. M. de. O. (orgs.). *O que a distância revela: diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*, v.4. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

_____. *Léxico*. Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. ISBN: 978-85-8007-079-8, vs online. 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lexico>>. Acesso em janeiro de 2019.

CHISHMAN, R. Convergências entre semântica de frames e lexicografia. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 547-559, set./dez. 2016.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA; P. L. *Cercanía joven: espanhol /ensino médio*. 1 ed. v. 1. São Paulo: Edições SM, 2013a.

_____. *Cercanía joven: espanhol /ensino médio*. 1 ed. v. 2. São Paulo: Edições SM, 2013b.

_____. *Cercanía joven: espanhol /ensino médio*. 1 ed. v. 3. São Paulo: Edições SM, 2013c.

COSERIU, E. Hacia una tipología de los campos léxicos. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1977.

COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013.

DIAZ Y GARCÍA-TALAVERA, M. *Diccionario Santillana para estudiantes: español-português, português-espanhol*; revisor técnico Francisco Zaragoza Zaldívar. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

Diccionario de Términos Clave ELE. *Falsos amigos*. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm> Acesso em julho de 2018.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRITOVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, Brasília, v.24, n.3, p.1-14, 1995.

FEIJÓO HOYOS, B. L. *Diccionario de falsos amigos Español-Portugués Portugués-Espanhol* (colaboración de Rafael E. Hoyos Andrade). São Paulo: Enterprise Idiomas, 1998.

FERNANDES, C. A. C. *As interferências lexicais entre o português e o espanhol: os falsos amigos*. 2013. 81 f. Relatório de Pesquisa de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2013. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75096/2/28592.pdf>>. Acesso em novembro de 2017.

FILLMORE, C. J. Frame Semantics. In: THE LINGUISTIC Society of Korea (Ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p. 111-138.

_____. Frames and the Semantics of Understanding. *Quaderni di Semantica*, v. 6, n.2, p. 222-254, 1985.

FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics 1943-1951*. London; New York; Toronto: Oxford University Press, 1957.

FREITAS, N. L. de. Memória e linguagem: uma abordagem sociocognitiva. In: *Revista de Letras*, Curitiba, v.18, n.23. p.19-35, 2016.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. et al. *Lexicology and Corpus Linguistics*. London; New York: Continuum, 2004.

HANKS, W. F. The indexical ground of deictic reference. In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. (Eds.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP, 1992.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1963.

HOYOS ANDRADE, R. E. Prólogo. In: FEIJÓO HOYOS, B. L. *Diccionario de falsos amigos Español-Portugués Português-Espanhol* (colaboração de Rafael E. Hoyos Andrade). São Paulo: Enterprise Idiomas, 1998.

ILARI, R. *Campo semântico*. Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. ISBN: 978-85-8007-079-8, vs online. 2014. <Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/campo-semantico>> Acesso em maio de 2018.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAGARES, X. C. Apresentação. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. *Gramática brasileira para hablantes de español*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things: what Categories Reveal about the Mind*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 18 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LENT, R. A linguagem e os hemisférios especialistas. In: _____. *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais em Neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2010.

LENZ, P. Semântica cognitiva. In: FERRAREZI JUNIOR, C.; BASSO, R. (orgs.). *Semântica, Semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

LÓPEZ, A. *¿Cuál es el origen de la expresión 'echar un polvo'?*. Disponível em: <<https://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/cual-es-el-origen-de-la-expresion-echar-un-polvo/>>. Acesso em setembro de 2018.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. O mobiliário da mente e do mundo. In: *Cognição, linguagem e práticas sociointeracionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

_____. Interação, contexto e sentido literal. In: *Fenômenos de linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b.

_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: Dionísio, A. P., Bezerra, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Atos de referenciação na interação face a face. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 41, 37-54, 2001.

_____. *Quando a referência é uma inferência*. Conferência pronunciada no GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do estado de São Paulo), UNESP, Assis, SP, maio de 2000.

MARTINS, M. D.; PACHECO, M. C. G. *Temas de Gramática contemporânea de la lengua española*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1, Secretaria de Educação Básica – Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

MORATO, E. M. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? *Cadernos de Letras da UFF*. Niterói, n. 41, p. 93-113, 2010.

MORENO, C.; ETEL FERNÁNDEZ. *Gramática contrastiva del español para brasileños*. 2ed. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), 2012.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S. VALVERDE, J. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 3 ed. v. 1. São Paulo: Macmillan, 2013a.

_____. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 3 ed. v. 2. São Paulo: Macmillan, 2013b.

_____. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 3 ed. v. 3. São Paulo: Macmillan, 2013c.

PIETROFORTE, A. V. S.; LOPES, I. C. A semântica lexical. In: FIORIN, J. L. (Org.) *Introdução à Linguística: II princípios de análise*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PUTNAM, H. *Representation and Reality*. Massachusetts: MIT Press, 1988.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Madrid, 2001. Disponível em: <http://dle.rae.es/> Acesso em dezembro de 2017.

REBOUÇAS, E. M.; ALVES, J. S. *Los campos léxicos en el aprendizaje de español por brasileños: perspectivas sociocognitiva y sociointeraccionista en la selección y elaboración de materiales didáctico-pedagógicos*. Anais do XVIII Congresso Internacional de ASELE, Tarragona, Espanha, no prelo.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAUSURRE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1999.

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, v. 10, p. 209-232, 1972.

SILVA, E. B. da. *As relações semânticas de polissemia e homonímia para um tratamento de heterossemânticos na interface espanhol-português*. 2004. 339f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

TAMBA-MECZ, I. *A semântica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMLINSON, B. (org.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2ª ed., 2011.

TRUJILLO, R. *Introducción a la semántica española*. Madrid: Arco/ Libros, 1988.

TURAZZA, J. S. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: SILVEIRA, R. C. P. da (org.) *Português língua estrangeira: perspectiva*. São Paulo. Editora Cortez, 1996, p. 93-117.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 2002.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1998.

VAN DIJK. T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VILARINHO, M. M. de. O. O papel do léxico na aprendizagem de língua. In: SILVA, F. C. O. de.; VILARINHO, M. M. de. O. (orgs.). *O que a distância revela: diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. v.4. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.