



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Drielle Caroline Izaías Juvino Souza

Unidades lexicais culturalmente marcadas no contexto de ensino de português para estrangeiros: uma proposta lexicográfica

São José do Rio Preto
2023

Drielle Caroline Izaías Juvino Souza

Unidades lexicais culturalmente marcadas no contexto de ensino de português para estrangeiros: uma proposta lexicográfica

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva

São José do Rio Preto
2023

S729u Souza, Drielle Caroline Izaías Juvino

Unidades lexicais culturalmente marcadas no contexto de ensino de português para estrangeiros : uma proposta lexicográfica / Drielle Caroline Izaías Juvino Souza. -- São José do Rio Preto, 2023

222 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Maria Cristina Parreira da Silva

1. Léxico. 2. Lexicologia. 3. Lexicografia. 4. Lexicultura. 5. Português Língua Estrangeira. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Drielle Caroline Izaias Juvino Souza

Unidades lexicais culturalmente marcadas no contexto de ensino de português para estrangeiros: uma proposta lexicográfica

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva
Unesp – Câmpus São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa
UnB - Brasília

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar – São Carlos

Prof. Dr. Celso Fernando Rocha
Unesp – Câmpus São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Vivian Regina Orsi Galdino de Souza
Unesp – Câmpus São José do Rio Preto

São José do Rio Preto-SP
24 de novembro de 2023

Dedico este trabalho à memória da minha mãe, Rita, que sempre me motivou com seu grande exemplo de perseverança, zelo e apreço pelos estudos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Rita e Edson, que sempre me apoiaram e se empenharam para que eu pudesse ter as melhores oportunidades possíveis dentro das nossas condições financeiras, fazendo sacrifícios que só hoje, sendo mãe, compreendo.

Ao meu esposo, Thiago, companheiro de vida, que está ao meu lado em todas as aventuras e empreitadas.

À minha filha, Helena, que me ensina diariamente sobre resiliência e renovação.

À minha tia Giovana, que sempre me ampara com seu afeto, carinho e palavras de estímulo.

Aos meus familiares e amigos queridos, que sempre acreditaram na minha trajetória e me motivaram a alcançar meus objetivos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cristina Parreira da Silva, pelo acolhimento, auxílio e incentivo durante todo o percurso, me encorajando nos momentos em que eu acreditava não ser possível ir em frente.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Ibilce, pela excelência no ensino.

Aos membros da comissão examinadora, pela leitura atenciosa e valiosas contribuições.

Finalmente, sou grata pelo afastamento remunerado para pós-graduação concedido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP), que tornou possível a dedicação exclusiva às etapas finais da pesquisa que ora apresento.

“A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura.”

Michael Agar (1994, p. 28)

RESUMO

Diversos fatores econômicos e geopolíticos têm colocado o Brasil em evidência no cenário mundial, o que ocasiona também crescente interesse na variante brasileira da língua portuguesa. Aprender a língua inclui, além dos conhecimentos linguísticos, os conteúdos culturais que aproximam o estudante estrangeiro do idioma do cotidiano e sem esse conhecimento, as chances de não compreensão de alguns enunciados ou de mal-entendidos tornam-se muito maiores. Não somente a língua, mas também a cultura se constitui como fator de identificação e reconhecimento entre indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade. Ela está implícita na organização social, nas atitudes, nas atividades corriqueiras, costumes, crenças, tradições e nas superstições. Sendo o léxico o “tesouro vocabular” (Biderman, 1998a) da língua, torna-se um meio válido para acessar esse conhecimento cultural, que não é ensinado formalmente entre as pessoas da mesma comunidade, mas adquirido naturalmente no cotidiano e passado de geração em geração. Algumas palavras apresentam uma carga cultural tão forte que se tornam opacas aos que não partilham da mesma cultura (Galisson, 1988), sendo, portanto, menos acessíveis. Contudo, também são portas de entrada para o ensino desses conteúdos aos falantes não-nativos. Partindo dessa hipótese, esta pesquisa busca investigar a percepção desse público acerca dessas palavras potencialmente opacas e apontar quais recursos ele utiliza para tentar compreendê-las. Para tanto, o método *survey* é usado para que os estrangeiros que estão aprendendo o português do Brasil respondam um questionário virtual a respeito do entendimento de dez unidades lexicais previamente selecionadas a partir de uma análise documental de algumas edições da revista *Veja*, indicando uma escala de compreensão dessas unidades lexicais. Além disso, por meio do questionário, é possível verificar que os respondentes mobilizaram recursos variados para responder às questões, principalmente análise do contexto, conhecimento prévio e pesquisa *on-line*, ou seja, sugere como conseguem compreender as unidades lexicais potencialmente opacas. A reflexão acerca dos dados coletados permite a criação de um modelo de ficha lexicográfica, tendo em mente a elaboração de verbetes que possam tornar o léxico culturalmente marcado do português do Brasil mais acessível aos estrangeiros que desejam aprender o idioma, seja pela contribuição para a futura confecção de materiais lexicográficos voltados ao público-alvo, seja por apresentar uma possibilidade de sistematização desse léxico para o ensino e ampliação de vocabulário em português como língua estrangeira.

Palavras-chave: Léxico; Cultura; Lexicografia pedagógica; Português Língua Estrangeira.

ABSTRACT

Several economic and geopolitical factors have placed Brazil in evidence on the world stage, which has also led to growing interest in the Brazilian variant of the Portuguese language. Learning the language includes, in addition to linguistic knowledge, cultural content that brings the foreign student closer to the language of everyday life. Without this knowledge, the chances of not understanding some statements or misunderstandings become much greater. Not only language, but also culture, are factors of identification and recognition among individuals belonging to the same community. It is implicit in the social organization, attitudes, everyday activities, customs, beliefs, traditions and superstitions. As the lexicon is the “vocabulary treasure” (Biderman, 1998a) of the language, it becomes a valid means of accessing this cultural knowledge, which is not formally taught among people in the same community, but acquired naturally in everyday life and passed from generation to generation. Some words have such a strong cultural charge that they become opaque to those who do not share the same culture (Galisson, 1988), therefore being less accessible. However, they are also gateways to teaching these contents to non-native speakers. Based on this hypothesis, this research investigates perceptions of this audience about potentially opaque words and points out which resources they use to try to understand them. To do so, the survey method is used so that foreigners who are learning Brazilian Portuguese can answer a virtual questionnaire regarding their understanding of ten lexical units previously selected from a documentary analysis of some editions of *Veja* magazine, indicating a comprehension scale about these lexical units. Furthermore, through the questionnaire, it is possible to verify that the respondents mobilized varied resources to answer the questions, especially context analysis, previous knowledge, and online research, which also suggests how they can understand potentially opaque lexical units. The reflection on the collected data allows making a lexicographical form model, keeping in mind the creation of entries that can make the culturally marked lexicon of Brazilian Portuguese more accessible to foreigners who wish to learn the language, whether by contributing to the future preparation of lexicographic materials aimed at the target audience or by presenting a possibility of systematizing this lexicon for teaching and expanding vocabulary in Portuguese as a foreign language.

Keywords: Lexicon; Culture; Pedagogical Lexicography; Portuguese Foreign Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Curso de PLE UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).....	32
Figura 2 - Curso PLE Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	32
Figura 3 - Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE	37
Figura 4 - Exemplo critério semântico	42
Figura 5 - Categorização da realidade a partir do sistema linguístico.....	45
Figura 6 - Esquema de elaboração do significado e da CCP do signo	72
Figura 7 - Zona de interlocução entre os métodos qualitativos e quantitativos	98
Figura 8 - Primeira etapa do questionário [1].....	109
Figura 9 - Primeira etapa do questionário [2].....	110
Figura 10 - Primeira etapa do questionário [3].....	110
Figura 11 - Segunda etapa do questionário	111
Figura 12 - Capa da revista Veja no questionário	112
Figura 13 - Terceira etapa do questionário	113
Figura 14 - [1] Laranja	120
Figura 15 - [2] Jararaca.....	122
Figura 16 - [3] Pato	124
Figura 17 - [4] Leão.....	125
Figura 18 - [5] Simpatia	127
Figura 19 - [7] Vapt-vupt	131
Figura 20 - [8] Preço de banana	133
Figura 21 - [9] Tucanos	135
Figura 22 - [10] Zebras.....	137
Figura 23 - Primeira ocorrência da expressão “dar zebra” no futebol	138
Figura 24 - Zebrinha do Fantástico	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População dos países de língua portuguesa 2021-2022	18
Gráfico 2 - Crescimento do número de inscritos no exame CELPE-Bras.....	28
Gráfico 3 – Unidades Lexicais Dicionarizadas	103
Gráfico 4 - Classificação gramatical das Unidades Lexicais.....	104
Gráfico 5 - Participantes da pesquisa	108
Gráfico 6 - Língua materna dos participantes da pesquisa	114
Gráfico 7 - Países de origem dos participantes da pesquisa	115
Gráfico 8 - Nível de escolaridade dos participantes da pesquisa.....	116
Gráfico 9 - Tempo estudando português	117
Gráfico 10 - Motivação para aprender português	117
Gráfico 11 - [1] Laranja.....	121
Gráfico 12 - [2] Jararaca	123
Gráfico 13 - [3] Pato	124
Gráfico 14 - [4] Leão	126
Gráfico 15 - [5] Simpatia.....	128
Gráfico 16 - [6] Jabá	130
Gráfico 17 - [7] Vapt-vupt.....	131
Gráfico 18 - [8] Preço de banana	134
Gráfico 19 - [9] Tucanos.....	136
Gráfico 20 - [10] Zebra.....	139
Gráfico 21 - Quadro geral das respostas dos participantes.....	141
Gráfico 22 - Estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa	142
Gráfico 23 - Itens considerados relevantes na busca por significados	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estabelecimento do Português no Brasil e nos outros países de Língua Portuguesa	25
Quadro 2 - Exemplos de hiperônimos e hipônimos	47
Quadro 3 - Pesquisa qualitativa e quantitativa	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise geral das respostas	140
Tabela 2 - Panorama geral das estratégias utilizadas.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
CCP	Carga Cultural Partilhada
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Araraquara
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp S. J. do Rio Preto
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
LE	Língua Estrangeira
PALOP	Países Africanos de Língua Portuguesa
PB	Português do Brasil
PE	Português para Estrangeiros
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PL2	Português Língua Segunda
PLA	Português Língua Adicional
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua Estrangeira
PLNM	Português Língua Não Materna
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UL	Unidade Lexical ou Unidades Lexicais
ULCM	Unidade Lexical Culturalmente Marcada
UNILA	Universidade da Integração Latino-Americana
USP	Universidade de São Paulo
VOC	Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PORTUGUÊS DO BRASIL: ESPECIFICIDADES E CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	17
2.1 Panorama da língua portuguesa	17
2.2 O português do Brasil.....	22
2.3 Contextos de ensino-aprendizagem do português do Brasil.....	27
2.4 Desenvolvimento da área de Português Língua Estrangeira.....	33
3 ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	39
3.1 O conceito de léxico: definição e caracterização.....	39
3.2 Lexicologia e Lexicografia: constituição e delimitação	46
3.3 Noção de competência lexical no ensino de Português Língua Estrangeira	53
4 ABORDAGEM CULTURAL DO ENSINO DO LÉXICO.....	60
4.1 Cultura e sociedade	60
4.2 Cultura e ensino de línguas.....	65
4.3 Lexicultura	70
5 O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM	80
5.1 Lexicografia Pedagógica	80
5.2 Dicionários de língua e a Carga Cultural Partilhada.....	86
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA UM ESTUDO LEXICULTURAL	96
6.1 Pesquisa quali-quantitativa	96
6.2 Etapas da pesquisa	100
6.2.1 Análise documental	100
6.2.2 Estudo Survey.....	104
6.3 Participantes da pesquisa.....	113
7 PROPOSTA LÉXICO-PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE UNIDADES LEXICAIS CULTURALMENTE MARCADAS PARA ESTUDANTES ESTRANGEIROS DO PORTUGUÊS DO BRASIL.....	119
7.1 Percepções dos estrangeiros acerca das dez unidades lexicais selecionadas	119
7.2 Análise comparativa sobre a percepção das unidades lexicais selecionadas.....	140
7.3 Modelo de ficha lexicográfica para uma proposta léxico-pedagógica	144
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS	191
ANEXO 1 – PLANILHA DE UNIDADES LEXICAIS CULTURALMENTE MARCADAS.....	203

1 INTRODUÇÃO

A demanda por cursos e materiais de ensino da variante brasileira da língua portuguesa começou a se expandir no final do século XX, quase proporcionalmente ao protagonismo alcançado pelo Brasil no cenário internacional, considerando as parcerias comerciais firmadas com outros países e seu reconhecimento como um país economicamente emergente (Rocha, 2019), passando a figurar entre as dez principais economias do mundo.

De forma concomitante, a disseminação da Internet e o advento da globalização passaram a contribuir para a diminuição de barreiras, permitindo o acesso a produtos culturais que poderiam motivar o interesse em aprender novos idiomas. Em décadas passadas, o distanciamento geográfico influenciava muito no alcance a esse tipo de informação. Assim, quanto maior era a distância, maior era a dificuldade em acessar e compartilhar informações. Podemos dizer que esse distanciamento foi reduzido, em grande parte, por meio da popularização do uso da Internet e do processo de globalização.

Nessa configuração mundial, em que os países estão cada vez mais conectados, o português do Brasil (PB) vem se consolidando como um dos principais idiomas utilizados na Internet, haja vista que o Brasil ocupa a posição de quinto país¹ com maior número de usuários da *web*. A ocupação desse espaço por brasileiros estimula a criação e circulação de conteúdo em português, o que acarreta maior visibilidade para o idioma e para a cultura brasileira.

Outro aspecto não menos importante que se deve salientar é o crescente recebimento de pessoas de outros países em território brasileiro, seja voluntariamente, por motivos de estudo e trabalho, ou involuntariamente, nos casos de refúgio. Tais circunstâncias impulsionaram o desenvolvimento da área de Português como Língua Estrangeira (PLE), que passou a ocorrer de forma mais acelerada, principalmente nas universidades públicas, pioneiras na oferta de cursos e desenvolvimento de materiais didáticos de português voltados para estrangeiros.

Embora a área esteja se fortalecendo, constatamos que ainda há carência no mercado editorial de obras voltadas especificamente para esse público, sobretudo sob uma

¹ INTERNET World Stats. **Top 20 countries with the highest number of internet users**. 2021. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/top20.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

perspectiva que valorize as questões culturais. Podemos citar, em especial, os livros didáticos e os dicionários para aprendizes.

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, os dois tipos de publicação são extremamente relevantes. Neste trabalho, abordamos mais as questões concernentes aos dicionários, por estarem intimamente relacionados a aspectos do léxico, nosso foco de pesquisa.

É especialmente por meio do léxico que nos referimos às coisas do mundo, nos expressamos, interagimos e nos comunicamos. Mesmo que o sujeito tenha adquirido um amplo conhecimento das normas gramaticais, ele não é capaz de se comunicar efetivamente sem o domínio de um repertório lexical básico e, quanto maior esse domínio, maiores as possibilidades de interação com outros falantes.

No entanto, a importância do conhecimento lexical de uma língua não se restringe aos aspectos semânticos. Segundo Galisson (1988), por meio do léxico também podemos ter acesso aos dados culturais de um povo, dada sua capacidade de refletir a dinâmica da sociedade vigente – seus costumes, hábitos, folclore, crenças e superstições. Assim, podemos dizer que as palavras possuem uma bagagem cultural que é construída no uso da língua, pelos próprios falantes do idioma, de forma automática e inconsciente.

Nesta tese, pautamo-nos nos preceitos de Galisson (1988) de que essa bagagem cultural, naturalmente conhecida e compartilhada entre os falantes nativos de determinada língua, pode e deve ser ensinada aos estrangeiros, sobretudo por meio de materiais lexicográficos que valorizam uma aprendizagem que vai além do ensino dos significados das palavras. Isso porque a ausência desse conhecimento pode influenciar no nível de proficiência do aprendente² de língua estrangeira (LE), sendo um potencial agente de inclusão ou exclusão desse sujeito na comunidade de falantes nativos (Barbosa, 2008).

Diante desse cenário, este trabalho parte do pressuposto de que os falantes não-nativos em contexto de aprendizagem da variante brasileira da língua portuguesa apresentam dificuldades para acessar os significados culturais de determinadas unidades lexicais (UL), o que pode influenciar a comunicação e a interpretação de textos. Dessa forma, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Qual é a escala de compreensão apresentada por aprendizes estrangeiros em relação a uma seleção de dez unidades lexicais culturalmente marcadas (ULCM) do português do Brasil?

² Neste trabalho, aprendiz, aprendente e estudante são considerados sinônimos.

2) Como compor uma proposta de ficha lexicográfica que torne o conteúdo cultural das unidades lexicais mais acessível aos estudantes estrangeiros?

O objetivo geral é analisar as dificuldades e necessidades dos falantes não-nativos em relação ao entendimento das ULCM e apresentar uma proposta de modelo de ficha lexicográfica que possa servir tanto para futura elaboração de um repertório lexical que compreenda os vocábulos considerados opacos aos estudantes estrangeiros quanto para a constituição de uma ferramenta que possa ser usada para o estudo sistematizado desse tipo de UL, visando a ampliação de vocabulário em PLE, com base em *corpus* composto por textos de capas, publicidade, citações em destaque, títulos e subtítulos da revista Veja.

A partir desse tema geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar uma pesquisa documental acerca dos vocábulos culturais na revista Veja, que sejam pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem do PB;
- b) Investigar a escala de compreensão que estudantes estrangeiros apresentam em relação aos vocábulos selecionados e identificar suas prováveis necessidades por meio de questionário *on-line*;
- c) Elaborar modelos de ficha lexicográfica para ULCM, que possam tornar o conteúdo cultural mais acessível aos estrangeiros aprendentes de PB.

Nossa proposta se inicia com uma pesquisa documental na revista Veja (publicações entre 2004 e 2020), a fim de identificar UL potencialmente opacas para falantes não-nativos em situação de aprendizagem do PB. Consideramos a Veja relevante como material de análise por ser uma revista de ampla circulação nacional que aborda temas do cotidiano e comporta diferentes gêneros textuais, portanto, propensa à transmissão de insumo cultural. Após a pré-análise manual de 274 edições da revista, elaboramos uma planilha de UL³ para o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa.

Das UL recolhidas das revistas, selecionamos dez para compor um questionário, visando incorporar na pesquisa a perspectiva do falante não-nativo a respeito das UL que consideramos serem culturalmente marcadas – de acordo com nosso conhecimento enquanto falantes nativos do PB – e, portanto, menos acessíveis para esse público. Além desse propósito inicial de analisar a perspectiva do estrangeiro por meio dos questionários, também quisemos averiguar quais estratégias eles mobilizavam para tentar compreender as UL ao respondê-los e quais aspectos poderiam ser considerados relevantes em uma busca pelos significados com viés cultural.

³ Disponível no Anexo 1

Com os dados coletados, nos dedicamos a identificar as principais dificuldades e prováveis necessidades do público-alvo, com a finalidade de elaborar uma ficha lexicográfica mais abrangente que as tradicionais, incluindo informações pragmáticas do uso do léxico da língua a ser aprendida, que pudesse ser útil a uma abordagem pedagógica desse léxico, tanto para a futura elaboração de materiais lexicográficos que favoreçam o ensino-aprendizagem do léxico do PB por um viés cultural quanto para a constituição de uma ferramenta que possibilite a sistematização de informações acerca das ULCM.

Consideramos imperativo trazer à luz discussões acerca de uma abordagem cultural no ensino do léxico, pensando também em uma propositura mais concreta, que contribua para a crescente e pungente necessidade do desenvolvimento de materiais lexicográficos voltados para o ensino-aprendizagem do PB, viabilizando acesso tanto à língua quanto à cultura.

Além desta introdução, a tese está organizada em sete capítulos. Assim, o capítulo 2 trata de uma visão geral a respeito da língua portuguesa, considerando sua crescente relevância no cenário mundial e sua potencialidade para internacionalização, das especificidades da instauração do português em território brasileiro e dos diversos contextos de ensino-aprendizagem do PB. Já o capítulo 3 aborda questões relacionadas ao léxico, especialmente no que tange o ensino-aprendizagem de PLE. Aprofundando as discussões no âmbito do ensino do léxico, o capítulo 4 comporta tópicos concernentes a uma perspectiva cultural, considerando as relações entre cultura e sociedade, cultura e ensino de línguas e, finalmente, cultura no léxico e lexicultura. O debate sobre as potencialidades dos dicionários de língua para o ensino é detalhado no capítulo 5, quando discorreremos sobre a Lexicografia Pedagógica e as relações entre a carga cultural partilhada (CCP) das UL e os dicionários de língua. Uma vez estabelecidas as bases teóricas da tese, o capítulo 6 explana os métodos e etapas de desenvolvimento desta pesquisa. À vista disso, o capítulo 7 abarca discussões acerca dos resultados obtidos a partir dos dados coletados e uma proposta de modelo de ficha lexicográfica para o tratamento das ULCM do PB. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com uma síntese das principais ideias da tese, resposta às perguntas de pesquisa propostas e discussão quanto às limitações e contribuições do trabalho, assim como possíveis encaminhamentos futuros.

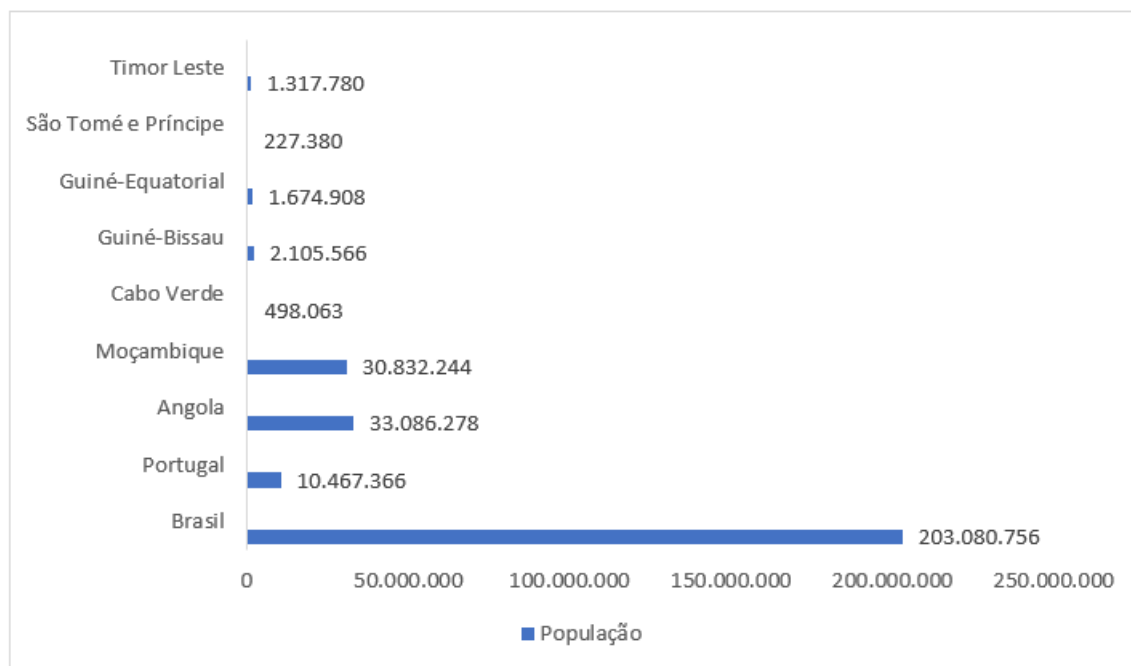
2 O PORTUGUÊS DO BRASIL: ESPECIFICIDADES E CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Vamos tratar, nesta seção, dos aspectos relativos a quatro pontos essenciais para nossa pesquisa: a) um panorama do nosso objeto de estudo, a língua portuguesa; b) sua variante brasileira; c) os contextos de ensino-aprendizagem do PB; d) o desenvolvimento da área de PLE.

2.1 Panorama da língua portuguesa

O galego-português dos trovadores medievais percorreu um longo caminho até se tornar a língua portuguesa que conhecemos hoje. Essa modalidade falada do latim em que se encontram os primeiros registros escritos da literatura portuguesa vigorou por muitos anos no noroeste da Península Ibérica. Somente a partir do século XII, com a Reconquista, a constituição do reino autônomo de Portugal e sua expansão meridional, houve a delimitação de fronteiras políticas que desencadearam mudanças linguísticas, iniciando a cisão com o galego-português e a instauração do português como língua nacional.

A língua portuguesa continuou a se difundir com a expansão marítima dos séculos XV e XVI, que levou os portugueses a terras até então desconhecidas pelos europeus. Os processos de colonização nos novos domínios portugueses fizeram com que a língua se dispersasse pelo mundo. Hoje, além de Portugal, o português é língua oficial do Brasil, Timor-Leste, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Equatorial, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. O gráfico 1 sistematiza a população dos países de língua portuguesa entre 2021 e 2022, evidenciando a considerável expansão lusófona pelos quatro continentes: América, África, Ásia e Europa.

Gráfico 1 - População dos países de língua portuguesa 2021-2022

Fonte: Elaboração própria⁴

Embora o português seja língua oficial nesses países, em muitos não é a língua materna de todos os habitantes, principalmente nos países africanos de língua portuguesa (PALOP) e Timor Leste. Nesses casos, o idioma não é dominado pela maioria da população e coexiste com as línguas nacionais, que são utilizadas de forma mais recorrente em contextos particulares, enquanto o português é exigido em contextos oficiais. Já no Brasil e em Portugal, o português se constitui como língua primária. De acordo com a

⁴ Não foi possível localizar uma representação gráfica dos dados demográficos atualizada. Dessa forma, coletamos informações a partir dos seguintes endereços eletrônicos para a elaboração do gráfico:
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Lisboa: INE, 2022. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE. Acesso em: 30 set. 2023.
 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama>. Acesso em: 30 set. 2023.
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Moçambique). Maputo: INE, 2021. Disponível em: <https://www.ine.gov.mz/>. Acesso em: 30 set. 2023.
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Angola). Luanda: INE, 2021. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao/inicio/estatisticas>. Acesso em: 30 set. 2023.
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Cabo Verde). Praia: INE, 2021. Disponível em: <https://ine.cv/publicacoes/resultados-preliminares-do-v-recenseamento-geral-da-populacao-habitacao-rgph-2021/>. Acesso em: 30 set. 2023.
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Timor Leste). Díli: INE, 2021. Disponível em: <https://inetl-ip.gov.tl/pt/2023/08/29/timor-leste-em-numeros-2021/>. Acesso em: 30 set. 2023.
 THE WORLD BANK OPEN DATA. Disponível em: <https://data.worldbank.org/>. Acesso em: 30 set. 2023.

plataforma Ethnologue⁵, o português está entre as dez línguas mais faladas no mundo, com mais de 257 milhões de falantes.

Para Correia (2021), há quem acredite que o português ainda pertença exclusivamente a Portugal, com uma perspectiva purista e reguladora sobre a língua. Para estes, as variantes dos demais países são desprestigiadas, dadas como impuras ou corrompidas. Por outro lado, é importante lembrar que “o exponencial crescimento de falantes nativos de português, o seu progressivo potencial econômico e internacionalização, aliados à descrição e codificação das variedades nacionais do português falado nos vários países, são imparáveis” (Correia, 2021, n.p.), ou seja, por mais que algumas pessoas ainda se apeguem a essa ideia purista e reguladora, não há muito o que se fazer quanto ao movimento natural de transformação de uma língua que está viva, em uso em tantos lugares, por um número tão grande de falantes. Nessa perspectiva, o português se constitui como língua pluricêntrica, com diferentes variedades-padrão. Ainda que seja a mesma língua, há peculiaridades concernentes às identidades étnicas de seus falantes, suscitando o estabelecimento de normas e dinâmicas próprias.

Segundo Banza (2021), o português se configura como “pluricentrismo total” por cumprir todos os sete critérios enunciados por Clyne (1992 *apud* Banza, 2021) e Muhr (2012 *apud* Banza, 2021):

1. Ocorrer em pelo menos dois países.
2. Apresentar suficiente distância linguística.
3. Ser língua oficial em pelo menos dois países.
4. Ser aceito pela comunidade como língua pluricêntrica.
5. Ser relevante para a identidade social.
6. Possuir codificação em curso ou completa.
7. Ser ensinada, promovida e disseminada.

Contudo, considerando que as variedades dominantes sejam do Brasil e de Portugal, autores como Silva (2018) julgam que ainda não haja pluricentrismo, mas um bicentrismo luso-brasileiro. Para Silva (2018), a proeminência histórica de Portugal é contrabalanceada pela enorme dimensão territorial brasileira. Assim, nesses países, o português se configura como língua nacional, além de língua oficial, com ortografias bem estabelecidas:

⁵ ETHNOLOGUE. **What are the top 200 most spoken languages?** Dallas: SIL International, 2021. Disponível em: <https://www.ethnologue.com>. Acesso em: 10 out. 2021.

Sendo Portugal e o Brasil ainda os dois centros gestores do sistema de normas da língua portuguesa (Oliveira 2016), a norma brasileira é exclusiva do próprio Brasil, ao passo que a norma portuguesa continua a ser a norma também dos demais espaços nacionais, seja em África seja na Ásia (Silva, 2018, p. 117).

Com efeito, é possível afirmar que ainda não há reconhecimento oficial das demais variantes. Assim, entende-se que haja um pluricentrismo emergente, haja vista o surgimento de novas normas, como do português angolano e moçambicano, em vias de formação.

Banza (2021) ressalta que até 2100, o número de falantes de português aumentará significativamente em Angola e Moçambique, de modo que a maior quantidade de falantes estará concentrada na África e não na América do Sul. Desse modo,

[...] se este aumento do número de falantes for acompanhado por um desenvolvimento político e econômico que permita a fixação e difusão, no plano nacional e internacional, das respectivas normas, as variedades angolana e moçambicana possam seguir o caminho já trilhado pelo Brasil, ascendendo ao estatuto de variedades dominantes. (Banza, 2021, p.8)

Com essa “evolução”, Banza (2021) prevê que até o final do século XXI, o português adquira verdadeiramente o *status* de língua pluricêntrica, com quatro variedades dominantes e que o português europeu perca a condição de única norma difusora, tendo em vista a forte influência do português do Brasil sobre o português de Angola e de Moçambique.

Para além dessas questões, o pluricentrismo passou a ser adotado como estratégia política no final do século XX, com a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) em 1989 e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996. Com matriz pluricêntrica, são objetivos da CPLP: a cooperação em todos os domínios (educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, esporte e comunicação social), a concentração político-diplomática entre os estados membros para reforçar sua presença no cenário internacional e a promoção e difusão da língua portuguesa por meio do IILP.

No mesmo período, houve a assinatura do Acordo Ortográfico, visando a padronização da ortografia do português pelos países de língua oficial portuguesa. O acordo visava colocar fim à coexistência de duas normas: a portuguesa e a brasileira. Além disso, o estabelecimento de uma única norma ortográfica poderia contribuir para aumentar o prestígio internacional do português.

Em vigor desde 2009, o Acordo Ortográfico determina também a constituição de um Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)⁶. Segundo Almeida *et al* (2013, p. 205), “a solução adotada no VOC é uma abordagem mista, na qual a tradição lexicográfica e o uso real em contextos escritos da variedade padrão são levados em conta para obter uma fatia representativa do léxico da língua”. Representativo do português como um todo, o VOC registra as formas mais frequentes de uso em todos os países da CPLP.

De acordo com Banza (2021), apesar de ser entendido por alguns como um instrumento indispensável para uma política linguística pluricêntrica, há tensões a respeito da implantação do Acordo Ortográfico, caracterizado pela autora como uma ação isolada, resultante de uma decisão não suficientemente discutida e refletida, que produz resultados opostos aos pretendidos. Por isso, Banza (2021) menciona que é preciso que ele seja repensado e substituído por algo que seja aceito por todos, respeitando as diferentes variedades do português.

Notamos que a tentativa de constituir uma comunidade pluricêntrica e estabelecer uma ortografia comum (VOC e Acordo Ortográfico) evidenciam esforços para a internacionalização da língua portuguesa. Mulinacci (2016 *apud* Silva, 2018), salienta a necessidade de uma desnacionalização para que isso se concretize, incorporando características de todas as variedades, mas sem identificação particular com nenhum país.

Em contrapartida, Banza (2021) postula que o português é uma língua com muitas vozes e que uma política linguística pluricêntrica deverá atuarorquestrando-as. Assim, todas poderão contribuir e se desenvolver em harmonia com as demais, valorizando o que as une, sem perder a sua individualidade, “numa verdadeira polifonia” (Banza, 2021, p.12).

Por outro ângulo, Augusto Santos Silva, ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, afirmava, em 2017, que o português já era uma língua global. No entanto, Silva (2018) discorda dessa perspectiva, pois entende que a designação de língua global ou internacional pode se referir:

- a) à disseminação da língua em diferentes países;
- b) à gestão política da língua pelos países que a têm como língua nacional;
- c) a um padrão único internacional.

⁶ INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA; COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://voc.cplp.org>. Acesso em: 25 set. 2021.

Nesse sentido, o autor assevera que, de fato, a língua está espalhada por diversos países, mas ainda se encontra no plano multinacional. Isso se deve à sua constituição bilateral Brasil-Portugal. Dessa forma, a internacionalidade depende de uma multilateralidade que só será conquistada com a estandardização pluricêntrica do português, tanto no sentido linguístico quanto no sentido político, incluindo e reconhecendo as variedades dos PALOP e do Timor-Leste. Assim como Banza (2021), Silva (2018) aponta que dados demográficos e demolinguísticos sugerem que, a partir da metade do século XXI, o português angolano e o português moçambicano atingirão centralidade equivalente à do PB, o que pode contribuir para a transição para a esperada multilateralidade.

Mesmo com todas essas ressalvas, em 2019, a Assembleia Geral da ONU aprovou uma resolução da CPLP, reconhecendo a relevância da língua portuguesa nas relações internacionais. Atualmente, o português é uma das línguas oficiais da União Europeia, do Mercosul, da União de Nações Sul-Americanas, da Organização dos Estados Americanos, da União Africana e dos Países Lusófonos.

2.2 O português do Brasil

O crescente protagonismo da língua portuguesa e seu potencial para a internacionalização são, de certa forma, dificultados pelo embate entre duas perspectivas: há aqueles que acreditam que a língua pertence a Portugal, sendo esta variante a correta, a ser seguida pelos demais países; e há aqueles que creem que a língua que se fala no Brasil não é portuguesa, mas uma língua brasileira, muito distinta da variante europeia. Bagno e Carvalho (2015), por exemplo, afirmam que as diferenças vão além de vocabulário e sotaque. Para os autores, as diferenças estão em todos os níveis do sistema linguístico: fonético, morfológico e sintático.

Mattos e Silva (2004) considera que os contrastes entre a variante brasileira e a europeia decorrem dos contatos linguísticos que ocorreram no Brasil durante o processo de colonização. A autora faz alusão a uma “potencial Babel linguística”, que foi se definindo através dos séculos até chegar ao formato contemporâneo que conhecemos:

O português brasileiro descende do europeu e, no Brasil, tomou a sua forma na complexa interação entre a língua do colonizador e, portanto, do poder e do prestígio; as numerosas línguas indígenas brasileiras; as também numerosas línguas africanas chegadas pelo tráfico negreiro, oficial entre 1549 e 1830, não oficial depois desses limites; as línguas dos que emigraram para o Brasil da

Europa e da Ásia, também muitas, sobretudo a partir de meados do século XIX. (Mattos e Silva, 2004, p. 140-141).

Tais particularidades, aliadas às dimensões continentais do Brasil e seu grande número de habitantes, fizeram com que a variante brasileira se desenvolvesse de maneira distinta em comparação aos PALOP e Timor Leste. Nesses países, os dialetos nacionais coexistem com a língua oficial portuguesa, cuja presença é obrigatória nos currículos escolares e nos atos oficiais, mas não é de domínio de toda a população.

A preponderância da língua portuguesa no Brasil é resultado de um longo processo que se desenrolou por séculos. Lucchesi (2017), em sua proposta de periodização da história da língua portuguesa no Brasil a partir de uma perspectiva sociolinguística, declara que o plurilinguismo vigorou entre os séculos XVI e XVII no Brasil. Nesse cenário, o português aparecia de forma minoritária

[...] em um extenso mosaico de centenas de línguas faladas no interior do país, às quais se agregam as línguas gerais, faladas em São Paulo, no sul da Bahia, no Maranhão e na Amazônia, e variedades pidginizadas e crioulinizadas de português, que potencialmente emergiam, na região Nordeste, bem como línguas francas africanas, com destaque para o quimbundo, de uso corrente entre a população escrava, a qual pode ter correspondido a mais de dois terços da população da sociedade açucareira (Lucchesi, 2017, p. 365).

No entanto, com o ciclo econômico do ouro no final do século XVII, iniciou-se um “amplo, profundo e violento processo de homogeneização linguística”, no qual o português foi imposto como “língua hegemônica, tornando-se língua materna da imensa maioria da população brasileira” (Lucchesi, 2017, p. 365). A movimentação para o interior do país e consequente destruição dos quilombos e das tribos também contribuíram para o prosseguimento da difusão e imposição da língua portuguesa. Paulatinamente, as línguas africanas foram eliminadas pela violência da escravidão e as línguas indígenas foram reduzidas devido à aculturação e extermínio dessas populações.

Somam-se a essas ações truculentas, a intensa imigração de portugueses para o Brasil no século XVIII e as determinações de Marquês de Pombal no Alvará do Diretório dos Índios em 1758, numa tentativa de promoção e imposição da língua portuguesa por parte da Metrópole. O diretório proibia o uso e ensino das línguas indígenas e da língua geral. Com isso, aos poucos os dialetos iam desaparecendo, ao mesmo tempo em que deixavam marcas de “abrasileiramento” no idioma originalmente europeu.

A chegada da corte portuguesa, em 1808, foi fundamental para que esse processo de homogeneização ficasse cada vez mais concreto, com o início da atividade tipográfica,

criação da Biblioteca Nacional⁷, Academia Brasileira de Letras⁸, Colégio Pedro II⁹ e a formação de uma elite econômica e cultural. No século XIX também se proliferam as gramáticas normativas, com uma mentalidade “purista lusitanizante” (Lucchesi, 2017, p. 371) e forte preconceito linguístico com as variedades de português faladas pelos descendentes de africanos e índios.

Além disso, foi determinante para esse processo, o fim do tráfico negreiro em 1850 e a substituição da mão de obra africana por imigrantes europeus e asiáticos. Embora a língua portuguesa no Brasil também tenha sofrido algumas influências dessas comunidades, as condições de trabalho que eles enfrentavam eram bem menos adversas do que as impostas aos escravizados. Lucchesi (2017) afirma que, por esse motivo, os efeitos do contato linguístico tenham sido muito mais leves do que entre a população de origem africana.

No início do século XX, com o fim da República Velha, progressiva industrialização, intenso êxodo rural e crescimento econômico, desencadeou-se um amplo processo de nivelamento linguístico e imposição da norma de prestígio, principalmente por meio dos meios de comunicação de massa (rádio e televisão) e da expansão da rede escolar de ensino. Foi também nesse período, com a nova dinâmica da cultura urbana, que se iniciou um progressivo afastamento do antigo padrão “purista lusitanizante” (Lucchesi, 2017, p. 371).

Banza (2021) salienta que o português europeu estava, até o século XX, em uma situação de monocentrismo, mas que em 1911 houve uma “emancipação linguística” (Banza, 2021, p.10) do Brasil, cuja variedade passou a evoluir naturalmente e independente da variedade europeia.

O projeto da metrópole para imposição da língua portuguesa e homogeneização linguística no Brasil foi fruto de séculos de violência física e simbólica. Ocorreu de modo distinto dos demais PALOP e Timor Leste devido, sobretudo, ao extermínio e aculturação da população autóctone, emprego de mão de obra escravizada (forçados a abandonar suas

⁷ FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Disponível em: <https://www.gov.br/bn/pt-br>. Acesso em: 02 out. 2021.

⁸ ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.academia.org.br/>. Acesso em: 02 out. 2021.

⁹ COLÉGIO DOM PEDRO II. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cp2.g12.br/index.php>. Acesso em: 02 out. 2021.

línguas e usar o português como língua de comunicação) e intensa imigração portuguesa (Lucchesi, 2012).

Lucchesi (2012) assevera que, na África continental, não houve o extermínio da população autóctone como no Brasil. Ademais, a colonização e imigração portuguesa não foi tão acentuada, tanto que a maioria da população conservou as línguas nativas e somente a elite local adquiriu o português. De acordo com Banza (2021), a colonização dos territórios africanos sempre foi limitada, tendo se intensificado apenas a partir do século XIX. Por essa razão, as línguas nativas continuaram ativas, principalmente nas regiões mais afastadas dos centros urbanos. A autora salienta que, mesmo nas regiões litorâneas e nos grandes centros urbanos, em que houve uma imposição mais eficaz do português, sempre houve o contato linguístico permanente com as línguas nativas (Banza, 2021).

Já Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, segundo Lucchesi (2012), eram ilhas desabitadas que foram povoadas por reduzido número de colonos portugueses e pessoas escravizadas trazidas do continente, resultando na formação de línguas crioulas, que são, como no caso de Cabo Verde, língua materna da maioria dos falantes. Na Ásia e na Oceania, o autor salienta que a implantação do português foi ainda mais irrisória.

O quadro 1 apresenta um comparativo de como o português se estabeleceu de maneira diferente no Brasil e nos demais países de língua portuguesa.

Quadro 1 - Estabelecimento do Português no Brasil e nos outros países de Língua Portuguesa

	Português no Brasil	Português nos PALOP e Timor Leste
Aspectos geográficos	País com dimensões continentais.	Países de pequenas dimensões e distantes/isolados.
Processo da colonização	Projeto de homogeneização linguística. Extermínio da população autóctone, importação de mão-de-obra escravizada e massiva imigração portuguesa.	Não houve extermínio da população autóctone tão intensa como no Brasil, assim como imigração/colonização menos maciça.
Variantes empregadas	Distinta daquela de Portugal e daquelas de outros países falantes de português devido ao contato do português europeu com os dialetos indígenas e africanos durante a colonização.	Mais próxima daquela de Portugal. Predominância dos dialetos nacionais, embora o idioma oficial seja o português. Formação de línguas crioulas.
Hábitos dos falantes	A maioria aprende/usa português na escola e em todos os contextos oficiais e familiares, embora existam algumas comunidades em que o português não é língua materna.	A maioria aprende/usa português na escola e em contextos oficiais, mas não em contextos particulares.

Normas e leis	Imposição da língua portuguesa e proibição do uso das línguas indígenas no século XVIII, pelo Marquês de Pombal (<i>Alvará do Diretório dos Índios</i> , 1758).	Português usado obrigatoriamente em atos oficiais.
---------------	--	--

Fonte: Elaboração própria

Podemos notar que o amplo processo de homogeneização linguística – que envolve também o extermínio e aculturação da população autóctone – iniciado ainda na colonização foi determinante para que a língua portuguesa se constituísse de forma diferente em nosso país. Um dos aspectos mais importantes desse quadro concerne à marginalização das variantes linguísticas no Brasil, haja vista que, apesar da resistência, os dialetos indígenas e africanos foram suplantados pela imposição da língua portuguesa.

Esse processo se intensifica na passagem do século XIX para o século XX, com a massificação do sistema de educação, crescimento dos meios de comunicação de massa e maciço deslocamento populacional do campo para a cidade. Com isso, as variantes resultantes dos contatos linguísticos do passado foram marginalizadas, mesmo que dois terços da população fossem de origem indígena e africana – considerando também os mestiços (Lucchesi, 2012; 2017).

Banza (2021) pontua que uma norma linguística se estabelece na medida em que há “a eleição de uma variedade em detrimento de outras” (Banza, 2021, p.3). Assim, há uma variedade escolhida que, uma vez codificada, implementada e difundida, passa a ser utilizada como instrumento de poder, “regulado por uma série de instrumentos (gramáticas, dicionários, ortografias) e implementado e difundido essencialmente pelo ensino e pelos meios de comunicação” (Banza, 2021, p.3).

Para Lucchesi (2017), o letramento precário para as massas e difusão da norma culta limitada para as classes sociais mais baixas desencadeou uma restrição do processo de nivelamento linguístico, além de preconceito e racismo linguístico. Esse quadro de polarização sociolinguística “resulta de um processo secular de diferenciação social determinada pela violenta exploração do trabalho” (Lucchesi, 2012, p. 61), ou seja, são marcas linguísticas que denunciam séculos de exploração econômica e exclusão social.

Paralelamente a esse contexto de polarização sociolinguística, observamos uma progressiva expansão da variante brasileira da língua portuguesa no cenário internacional a partir do final do século XX, impulsionada principalmente por fatores políticos e econômicos. Podemos dizer que as circunstâncias apontadas por Lucchesi (2012; 2017) quanto à marginalização das variantes linguísticas resultantes do contato com dialetos

índigenas ou africanos são estendidas também ao contexto de PLE, uma vez que a variante adotada pelos materiais didáticos é aquela considerada culta, mais normativa e cujo domínio se restringe às camadas da população com maior nível de instrução escolar. O protagonismo internacional do PB e as circunstâncias do ensino-aprendizagem do idioma como língua estrangeira são temas que detalhamos nas próximas subseções.

2.3 Contextos de ensino-aprendizagem do português do Brasil

Com a globalização e a crescente relevância geopolítica e econômica do Brasil, a variante brasileira do português tem ganhado mais visibilidade desde o final do século XX, com a criação do Mercosul. No mesmo período, o país alcançou a marca de sétima economia mundial e se manteve entre as dez primeiras até 2019. Além disso, é importante ressaltar seu *status* de economia emergente, reconhecido pela integração em grupos econômicos internacionais como BRICS¹⁰ e G20¹¹.

Esse destaque do Brasil nas relações comerciais influencia muito a valorização do PB no exterior. De acordo com Matilde Scaramucci, em entrevista à Folha de São Paulo¹², o valor de uma língua está bastante relacionado ao mercado. Assim, a importância do PB cresce à medida que o Brasil se destaca internacionalmente na economia.

Além do protagonismo político e econômico, o PB vem se firmando como um dos principais idiomas da Internet, uma vez que o Brasil se configura como o quinto país com maior número de usuários da *web*, conforme supracitado. Em 2020, as estatísticas do *Internet World Stats*¹³ apontavam que 4,1% dos usuários da Internet eram falantes de português, sendo que desses, 88% eram brasileiros.

Ainda considerando o contexto da *web*, salientamos que os canais de *youtubers* brasileiros também são muito famosos, sobretudo entre os jovens portugueses. Em abril de 2021, o jornal “O Globo” publicou uma matéria¹⁴ sobre o assunto, evidenciando como as

¹⁰ Grupo econômico formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (*South Africa*), cuja denominação é um acrônimo formulado em 2001 pelo economista Jim O’Neill.

¹¹ Grupo que reúne os 19 países mais ricos do mundo e a União Europeia.

¹² SCARAMUCCI, M. Português é POP. [Entrevista cedida a] Flávia Foreque. **Folha de São Paulo Mercado**, São Paulo, 16 out 2011.

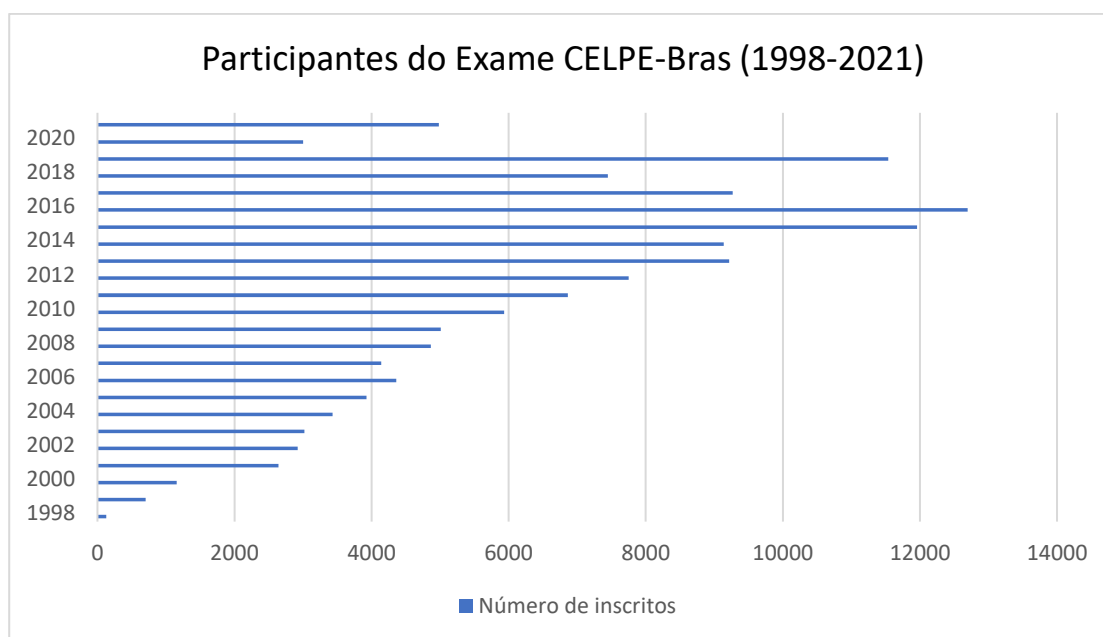
¹³ INTERNET World Stats. **Usage and population statistics**. 2021. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹⁴ AMATO, G. Youtubers brasileiros mudam o jeito de falar das crianças portuguesas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 abr. 2021. Caderno Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/youtubers-brasileiros-mudam-jeito-de-falar-das-criancas-portuguesas-1-24995679>. Acesso em: 15 set. 2021.

crianças portuguesas estão adquirindo vocabulário e entonação característicos da variante brasileira devido à constante exposição a conteúdos digitais produzidos por brasileiros.

Todos esses fatores contribuem para a crescente visibilidade do Brasil, o que favorece o aumento no interesse em aprender a variante brasileira. No segundo semestre de 2021, segundo o portal do Ministério da Educação, 4980 pessoas se inscreveram para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O exame é aplicado tanto no Brasil quanto no exterior desde 1998 e é o único certificado brasileiro de proficiência em PLE reconhecido oficialmente. Além de ser exigido nas universidades brasileiras para ingresso em cursos de graduação e pós-graduação, é aceito internacionalmente por empresas e instituições de ensino como comprovação de competência em língua portuguesa.¹⁵ O gráfico 2 demonstra o crescimento do número de inscritos no exame desde a sua primeira aplicação, em 1998 (com 127 inscritos) até 2021 (com 4980 inscritos).

Gráfico 2 - Crescimento do número de inscritos no exame CELPE-Bras



Fonte: Elaboração própria¹⁶

¹⁵ Informações em:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Estudos da Linguagem. **O que é o Celpe-Bras?**. Campinas: IEL, [202-]. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/celpebrasunicamp/o-que-e-o-celpe-bras/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

¹⁶ Dados coletados de:

Os números indicam uma consolidação do exame de proficiência, assim como o reconhecimento da relevância internacional do Brasil e seu protagonismo na difusão da língua portuguesa. O início da aplicação do Celpe-Bras coincide com o período de eclosão da área de PLE. Segundo Almeida Filho (2007), embora os primeiros materiais didáticos tenham despontado no final do decênio de 1950, a área permaneceu inerte nas décadas de 1960 e 70. Foi somente a partir dos anos 1980 e 90, com o crescente número de estudantes estrangeiros visitantes e bolsistas de países com os quais o Brasil estabeleceu convênios de cooperação, que a área passou a se desenvolver de forma mais acelerada.

O movimento de eclosão da área, com o aumento do recebimento de estrangeiros e acordos de colaboração internacional, acabou impulsionando a criação de cursos de PLE e estudos teóricos sobre o tema, assim como a formação de profissionais nas universidades. Com a teorização, foram propostas diversas nomenclaturas: PLE (Português Língua Estrangeira), PE (Português para Estrangeiros), PL2 (Português Língua Segunda), PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), Português Língua de Herança, PLNM (Português Língua Não Materna), PLA (Português Língua Adicional) e PLAc (Português Língua de Acolhimento).

Essa diversidade está relacionada à pluralidade dos contextos de ensino-aprendizagem do português. Na realidade, as primeiras siglas utilizadas na terminologia foram PLE ou PE, mas pesquisadores como Furtoso (2005), consideram que elas podem ser excludentes, porque podem deixar de fora os demais cenários em que a língua é ensinada, como comunidades de imigrantes ou indígenas. Por isso, perceberam a necessidade de outras nomenclaturas, como PFOL, PLNM e PLA.

Embora o conceito de *additional language*¹⁷ tenha sido introduzido em 1990 por Schinke-Llano, somente entre 2008 e 2009, segundo Bulla e Kuhn (2020), o termo PLA começou a ser utilizado na Linguística Aplicada (LA) brasileira, a partir de discussões a respeito dos “Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Schlatter e Garcez (2009) partem da ideia de que línguas adicionais são somadas às demais línguas que os estudantes já dominam, enfatizando um convite para a “desestrangeirização” da língua (Almeida Filho, 2002). Nesse sentido, Judd,

Tan e Welberg (2001) apontam que o termo estrangeiro pode aludir ao que é estranho ou exótico, que é do outro ou que não faz parte do cotidiano, da vivência do aluno.

Outra concepção parte do pressuposto de que língua adicional engloba todas as línguas que possam ser ensinadas/aprendidas, exceto a língua materna. Por conseguinte, PLA seria um termo mais abrangente para PLE e PL2 (Neves, 2020), dado que a distinção entre LE e segunda língua considera o local de aprendizagem do idioma. O aprendizado de uma segunda língua ocorre onde a língua-alvo é oficial ou em contexto de imersão. Já LE se aplica aos casos em que o ensino acontece fora dos limites onde o idioma é falado oficialmente. Segundo Neves (2020):

Considerando o contexto sociolinguístico, um processo de língua estrangeira consiste em aprender qualquer outra língua, que não a materna, em um contexto formal onde os alunos compartilham uma outra língua, que não é a língua oficial. Uma segunda língua, por outro lado, é aprendida por falantes de uma mesma comunidade onde, muitas vezes, desempenha um papel oficial ou institucional [...].¹⁸ (Neves, 2020, p. 5, tradução nossa).

Diante desse contexto, Furtoso (2005) depreende que a diversidade na terminologia adotada seja reflexo da incipiência da área. No entanto, entendemos que essas variações decorrem das particularidades dos diversos contextos do ensino de português.

A denominação Português Língua de Herança, por exemplo, é usada para se referir ao ensino de português para filhos de migrantes brasileiros que estão vivendo em países onde o português não é uma das línguas oficiais. Eles adquirem, ao mesmo tempo, duas línguas: a língua do país de origem da família (língua de herança) e o idioma do dia a dia, do país em que vivem. Nesse caso, são bilíngues que aprendem, desde a infância, tanto a língua de herança quanto a língua da comunidade linguística em que estão inseridos (Cabo; Rothman, 2012 *apud* Neves, 2020). Bulla e Kuhn (2020) afirmam que o termo *heritage language*¹⁹ é usado internacionalmente para se referir aos estudos de manutenção/preservação de línguas (geralmente minoritárias) e em contextos de migração para países em que os filhos não conseguirão ter acesso à educação escolar na(s) língua(s) da família.

¹⁸ No original: “Considering the sociolinguistic context, a foreign language process consists of learning any language other than the mother tongue, in a formal context where learners share another language, which is not the official language. A second language, on the other hand, is learned by speakers in a community where the target language often plays an institutional and official role [...]”.

¹⁹ Língua de herança

Outro contexto que tem se destacado ultimamente é o ensino de língua como forma de acolhimento. De acordo com a sexta edição do relatório “Refúgio em Números”, do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)²⁰, 57.099 pessoas foram reconhecidas como refugiadas no final de 2020. Com o recente e crescente número de refugiados no Brasil, surge uma nova demanda: o ensino de português para acolher. Nesses casos, as pessoas são forçadas a deixar seus países de origem por condições adversas, então, mais do que comunicação, ensinar português engloba auxiliar na adaptação ao novo país.

Considerando as especificidades dessa modalidade de ensino, sentiu-se a necessidade de criar um novo termo para denominá-la. Inspirado no programa Portugal Acolhe – Português para Todos, criado em 2001, o termo PLAc – que começou a ser popularizado no Brasil em 2013 – designa o ensino da língua portuguesa para o público formado por deslocados forçados e o uso dessa designação visa, mais do que a diferenciação dos demais contextos, a representação de um ato político (Lopez, 2018).

Para Rocha (2019), cabe ao professor optar por uma dessas nomenclaturas, considerando as especificidades de aprendizagem dos alunos e os aspectos institucionais, históricos, culturais e sociais envolvidos. Pensando na denominação de uma área de conhecimento, ou seja, campo de pesquisa e atuação, o termo PLE vem se consolidando na sociedade, por isso, nesta tese, adotamos a sigla PLE.

Neste caso, não se aplica a noção de LE como aquela que é falada fora das fronteiras do país, sem o contexto de imersão. Se observarmos os nomes dos cursos de português para estrangeiros ofertados no Brasil, notamos que, mesmo que ocorram em contexto de imersão (uma vez que os estudantes estão vivendo no Brasil enquanto aprendem a língua), ainda integram nos títulos a nomenclatura Português Língua Estrangeira ou PLE para fins de divulgação, como se pode observar nas figuras 1 e 2:

²⁰ BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números**. Brasília: MJSP, [202-]. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Figura 1 - Curso de PLE UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)



Fonte: Página da instituição²¹

Figura 2 - Curso PLE Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)



Fonte: Página da instituição²²

Nesse sentido, Almeida Filho (2017, p. 11) considera LE como “uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la”. Numa

²¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Instituto de Línguas. **Alunos novos: matrícula.** São Carlos: UFSCAR, 2022. Disponível em: <https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/cursos/novos-alunos-ple>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

²² UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Estudos da Linguagem. **Português Língua Estrangeira.** Campinas: UNICAMP, 2022. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/nucli/pagina-exemplo/>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

perspectiva antropológica, estrangeiros são aqueles que não são autóctones. Dessa forma, Cunha (2007) assevera que o termo “língua estrangeira” é comumente atribuído ao português genericamente ensinado como outra língua, considerando que a língua seja estrangeira para o “outro”, o não falante do português.

Diante dos fatos expostos, podemos dizer que o desenvolvimento econômico do Brasil, juntamente com o processo de globalização e o advento da Internet têm influenciado a promoção da variante brasileira do português e consequente expansão da área de PLE, que tratamos mais detalhadamente na próxima subseção.

2.4 Desenvolvimento da área de Português Língua Estrangeira

Segundo Almeida Filho (2017), o português evoluiu de língua estrangeira (ou invasora) que “aportava” com as naus lusitanas em solo brasileiro até alcançar o *status* de língua nacional de uso mais abrangente no período colonial, conforme discutido na subseção 2.2, que trata do processo de instauração da língua portuguesa no Brasil.

Considerando esse cenário, o autor aponta os jesuítas como os primeiros professores e os índios da Costa Atlântica brasileira como os primeiros alunos de PLE no Brasil. Dessa forma, em meados de 1550, o ensino da língua portuguesa estava centrado nos Colégios Jesuítas, responsáveis pelo estudo e propagação da língua por meio de uma ideologia religiosa, assim como pela publicação de gramáticas.

Até o século XIX, o latim e o grego vigoravam nos contextos de ensino formal, sendo utilizados para o estudo de outras disciplinas, como história, geografia e língua vernácula. Somente em 1809 iniciou-se a nomeação professores de línguas estrangeiras modernas (inglês e francês) no Brasil, mas com certo desprestígio com relação às línguas clássicas, situação que é revertida apenas no século seguinte (Rocha, 2019).

Em decorrência do desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras modernas, começaram a ser publicados, em 1953, os primeiros livros na área de ensino-aprendizagem de línguas; e em 1957, o primeiro livro didático de PLE, de Mercedes Marchant. Na década de 1960, houve a criação cursos universitários de PLE nos Estados Unidos, além da publicação do livro *Modern Portuguese*²³, em 1966 (Rocha, 2019).

A área continuou a se desenvolver no decênio seguinte, com a oferta de cursos de PLE em universidades públicas brasileiras, como a Universidade de São Paulo (USP) e a

²³ Português moderno

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O ano de 1978 marca mais uma importante publicação em PLE, a série didática intitulada “Português do Brasil para Estrangeiros”, com autoria de Francisco Gomes de Matos (Centro Yázigi de Linguística Aplicada).

Nos anos 1980, a área continuou a se fortalecer com a publicação dos primeiros artigos científicos em PLE, sob coordenação do professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. No mesmo período ocorre a fundação da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). Segundo a página da associação²⁴, a AULP é uma ONG internacional que visa a cooperação e troca de informações entre universidades e institutos de educação superior, em prol do desenvolvimento da língua portuguesa no mundo por meio do estímulo de intercâmbio entre alunos e docentes, assim como da divulgação diária de notícias e organização de conferências e eventos.

De acordo com Almeida Filho (2017), o aumento do investimento das universidades públicas brasileiras e a oferta de ensino de qualidade passaram a atrair alunos estrangeiros, o que ocasionou iniciativas de ofertas de cursos de PLE. O autor destaca que:

Com a explosão da pós-graduação no campo universitário e com o crescente ingresso de capital humano estrangeiro acompanhando seus investimentos na indústria brasileira, o ensino de PLE ganhou envergadura a partir dos anos 80. Várias séries como *Tudo Bem*, de Raquel Ramallete, *Avenida Brasil*, Emma Eberlein de Lima *et al*, e *Fala Brasil*, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry vieram à luz marcadas por uma modernização gráfica e uma certa comunicativização do ensino estruturalista que entendemos como moderno no país (Almeida Filho, 2017, p. 14).

Conforme supracitado, na década seguinte o desenvolvimento da área se acelera, impulsionado também pelo cenário econômico otimista e pelo estabelecimento de importantes relações comerciais no exterior. Assim, temos a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) em 1992, elaboração do CELPE-Bras em 1993 e posterior aplicação (em 1998), inauguração de curso de licenciatura na área (Português do Brasil como Segunda Língua, na Universidade de Brasília) em 1998, além da implementação de diversos cursos para formação de professores em universidades da Argentina (Rocha, 2019).

²⁴ UNIVERSIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Missão**. Lisboa: AULP, [202-]. Disponível em: <https://aulp.org/>. Acesso em: 20 set. 2021.

A área seguiu avançando nos anos 2000, com a criação de novos cursos de graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e Unicamp, além de ofertas de especialização *lato sensu* em instituições de ensino superior (IES), como a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). No entanto, a demanda pela oferta de cursos de PLE e formação de professores aumentou de tal forma, que começaram a ser implementadas disciplinas (optativas e obrigatórias) voltadas para a docência de PLE nos cursos de licenciatura, assim como a ampliação de projetos de extensão.

De forma concomitante, as pesquisas científicas em programas de pós-graduação *stricto sensu* avançaram, contribuindo para expandir a organização de eventos acadêmicos e publicações na área. Almeida Filho (2007) considera que são necessárias múltiplas pequenas iniciativas, como projetos de pesquisa, para compor e recompor as teorizações a partir das práticas observadas na sala de aula e, dessa forma, iniciar o estabelecimento de uma base científica de conhecimentos relevantes para a docência de PLE.

As pesquisas na área de PLE estão inseridas no campo da LA, entendida por Moita Lopes (2006, p.14 *apud* Moita Lopes, 2009, p. 19) como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Embora, inicialmente, a LA fosse entendida como um complemento da Linguística, ocupando-se da aplicação dos conceitos teóricos nas aulas de LE, Moita Lopes (2009) e outros linguistas, como Rajagopalan (2010), consideram que essa concepção passou por algumas transformações nas últimas décadas.

De fato, língua e linguagem são assuntos que sempre interessaram o ser humano, que começou a indagar a respeito das relações entre pensamento, grupo fônico e nomeação ainda na Antiguidade. Interessava aos filósofos gregos, como Platão e Aristóteles, entender como funcionava o processo de associação entre as palavras e as coisas que elas representavam, entre a parte fônica e o significado.

Mais tarde, no século XIX, com a descoberta do sânscrito, os comparatistas se debruçaram no estudo das correspondências entre línguas, a fim de classificá-las por tronco e famílias, buscando parentescos linguísticos. Contudo, foi somente no século XX, com os pressupostos de Ferdinand de Saussure, que a Linguística começou a se constituir como ciência autônoma, estabelecendo a língua como seu objeto de estudo. Dascal e Borges Neto (1991, p. 37), ao discutirem os objetivos da Linguística, lembram que, para Saussure, a língua é um sistema autônomo, a partir do qual a linguística “cria” ponto de

vista próprio. Podemos afirmar que Saussure revolucionou os estudos da linguagem que, até então, era estudada por outras ciências, como a Filosofia e a Retórica.

Dessa forma, passa-se a “fazer ciência” a respeito da linguagem e trabalhos teóricos e pesquisas acadêmicas começam a ser desenvolvidas no âmbito da Linguística, suscitando tendências e filiações diversas, a depender do recorte, dos objetivos e da metodologia do pesquisador. Dentre essas tendências ou filiações está a LA, com enfoque no estudo científico a respeito do ensino de línguas estrangeiras.

Logo, a LA surge na metade do século XX, entendida como uma aplicação das teorias da Linguística à prática do ensino de línguas estrangeiras. No entanto, na década de 1980, passa a abranger outros interesses, como bilinguismo, avaliação do ensino, aquisição de línguas, letramento, estudo do discurso oral e escrito, análise de erros, linguagem jurídica e publicitária (Schmitz, 1992), estabelecendo relações de colaboração com outras áreas de conhecimento, como Psicologia, Sociolinguística, Antropologia e Etnografia. Por isso, a LA é concebida como multidisciplinar.

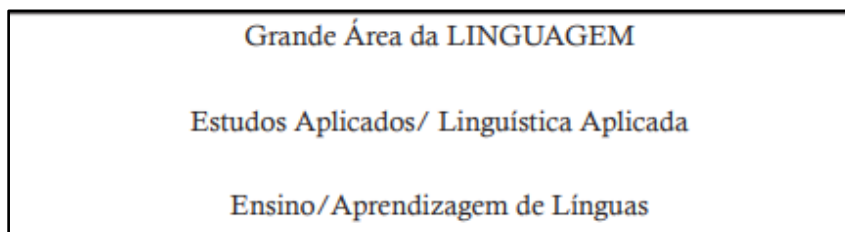
Nesse panorama de importantes transformações, emerge a necessidade de tornar autônoma a área de LA. Moita Lopes (2009) comenta que Widdowson, já no final dos anos 1970, indicava a demanda por uma teoria linguística para a LA, independente daquelas produzidas pela Linguística, “reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística (tanto da Linguística do sistema como do discurso)” (Moita Lopes, 2009, p. 16).

Esse o movimento de expansão de contextos de pesquisa da LA que já estava em andamento em meados de 1980 no exterior, fica mais evidente a partir dos anos 1990 no Brasil, ou seja, “passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (Moita Lopes, 2009, p. 18). É também nesse momento que a noção de interdisciplinaridade começa a ser mais desenvolvida na LA, que vai se distanciando cada vez mais do caráter solucionista que carregava até então.

Para Moita Lopes (2009), ela pode ser entendida como transdisciplinar, uma vez que está continuamente atravessando as fronteiras disciplinares, sempre em transformação. Dessa forma, a LA não se limita à Linguística como referencial teórico, mas admite que outras áreas, como a Sociologia e Geografia, por exemplo, podem contribuir para a produção de conhecimento a respeito da linguagem.

Uma vez elucidado o contexto e delimitação da LA, podemos situar as pesquisas da área de especialidade de PLE, seguindo a hierarquia taxonômica proposta por Almeida Filho (2012):

Figura 3 - Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE



Fonte: Almeida Filho, 2012, p.724.

O autor explica que a LA, inserida na Grande Área da Linguagem, gera conhecimentos de certa natureza epistêmica para subáreas do Ensino-Aprendizagem de Línguas, Lexicografia e Terminologia, Tradução e Relações Sociais Medidas pela Linguagem. O PLE se enquadra, portanto, em Linguística Aplicada, na especialidade de Ensino e Aprendizagem de Segundas Línguas e de Línguas Estrangeiras, na subárea de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 2012).

Embora seja possível observar avanços quanto ao desenvolvimento de pesquisas e oferta de cursos de PLE no Brasil, assim como a valorização da língua portuguesa como uma LE, Almeida Filho (2012) pontua que ainda falta conscientização a respeito do valor estratégico da especialidade de PLE, o que dificulta a implementação de disciplinas nos cursos de licenciatura e contratação de professores.

O posicionamento de Almeida Filho (2012) é reforçado por Mendes (2019), quando trata da promoção do português como língua global no século XXI. Para essa autora, há pouco espaço de formação inicial de professores de PLE no Brasil, principalmente considerando a grande demanda por profissionais na área. Dessa forma, conclui que seria preciso a criação de uma política para a promoção da língua portuguesa delineada pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, a fim de ampliar a rede de professores aptos a trabalhar para a promoção do português e da cultura brasileira no mundo.

Neste capítulo foi apresentado um panorama histórico da língua portuguesa, discutindo sua difusão, seu caráter pluricêntrico e potencial para internacionalização. Em seguida, tratamos da periodização do PB a partir de uma perspectiva sociolinguística,

destacando como, no Brasil, a implantação do português se deu de forma distinta dos demais PALOP e Timor Leste. Por fim, salientamos o reconhecimento internacional do Brasil como economia emergente e consequente aumento do interesse em aprender a variante brasileira da língua portuguesa, evidenciado pela crescente presença da variante na Internet, pelos números de inscritos na certificação do CELPE-Bras e pela nossa revisão acerca do desenvolvimento da área de PLE. Além disso, colocamos em pauta a questão da diversidade terminológica nessa área, resultante dos diversos contextos de ensino-aprendizagem do PB. Na próxima seção, abordamos questões relacionadas ao ensino do léxico, especificamente no âmbito de PLE.

3 ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

A comunicação em uma LE depende, em grande parte, do vocabulário adquirido. Se conhecemos a estrutura da língua, ou seja, suas regras gramaticais, mas não compreendemos as palavras utilizadas para formar os enunciados, dificilmente conseguiremos decodificar os sentidos das mensagens veiculadas ou até mesmo nos expressar plenamente naquele idioma.

Leffa (2000) ilustra dizendo que se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto em LE, certamente optará pelo dicionário, pois é mais provável que consiga compreender melhor um texto por meio do conhecimento do vocabulário do que pelo domínio da sintaxe. Por isso, concordamos com o autor quando diz que “A ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras” (Leffa, 2000, p. 40).

Isso posto, podemos dizer que os estudos relacionados ao léxico são essenciais para o ensino-aprendizagem de LE. Neste bloco, tratamos de assuntos relacionados a essa problemática, a saber: a) o conceito de léxico; b) a constituição da Lexicologia e Lexicografia; c) a noção de competência lexical, particularmente no contexto de PLE.

3.1 O conceito de léxico: definição e caracterização

A definição mais usual e geral de léxico é como o conjunto de palavras de uma língua. Embora pareça simples, a complexidade do conceito se inicia com a tentativa de delimitar o que seja uma palavra.

A noção de palavra foi rejeitada pelos linguistas estruturalistas por ser considerada ambígua, polissêmica e de difícil delimitação, portanto, pouco científica. Embora todo falante possua uma “consciência intuitiva” (Biderman, 2001) do que seja uma palavra, essa noção varia de acordo com o nível de consciência de cada um. Palavra pode ser entendida como:

- elementos com que formamos frases;
- unidade escrita, situada entre dois espaços em branco;
- manifestação verbal escrita;
- capacidade de exprimir ideias por meio da fala;

- compromisso verbal;
- direito ou autorização para falar²⁵.

Biderman (2001) defende a tese de que não é possível definir a palavra de modo universal, uma vez que cada língua apresenta categorias linguísticas distintas. Portanto, segundo a autora, o conceito de palavra seria comparável ao de uma moeda, com variações de país para país. Assim, os critérios científicos para a sua delimitação devem ser estabelecidos e justificados de acordo com cada idioma, para que a palavra possa servir apropriadamente como base para análises e pesquisas científicas.

Dentre os vários critérios elencados pelos linguistas para a definição e delimitação da palavra, Biderman (2001) ressalta três: fonológico, gramatical (morfo sintático) e semântico.

O critério fonológico considera como palavra uma sequência fonológica que evoca sempre o mesmo significado, situada entre pausas de fala. Contudo, esse critério não pode ser aplicado isoladamente devido à sua fragilidade de delimitação. Embora, independentemente da velocidade de emissão oral, as pausas geralmente sejam feitas nos limites das palavras, não no interior delas, nem sempre coincidem com as fronteiras de um grupo fônico (Biderman, 2001). Muitas vezes, esses limites fonológicos não são respeitados pelos falantes, que fazem, de forma inconsciente, junções entre palavras e colocando-as no mesmo grupo fônico. Um exemplo atual disso, que está muito famoso nas propagandas de curso de inglês *on-line* [Inglês com Felipe, no TikTok²⁶] é a diferença de *I scream* e *Ice cream*. Na divulgação, um aluno pergunta ao professor como se diz "eu grito" e como se diz "sorvete" em inglês e, para as duas perguntas, a resposta é exatamente a mesma do ponto de vista fônico, mas não no nível morfológico.

Outro exemplo, em português, é o uso da expressão “ata” nas redes sociais, majoritariamente pelo público jovem. “Ata” corresponde a um registro por escrito do que ocorreu em uma sessão, convenção, reunião ou assembleia. No entanto, ela é utilizada, nesse caso, para indicar que algo foi compreendido. A confusão ocorre porque embora haja diferença quanto à grafia em relação à expressão “Ah, tá!”, podemos dizer que há correspondência fonológica. Por isso, esse critério não é determinante e reclama complementação.

²⁵ Baseamo-nos na fala da profa. Dra. Maria Angélica Karim Garcia Simão na disciplina “Teorias lexicais: teoria e aplicações”, no primeiro semestre de 2020.

²⁶ COELHO, Felipe. **Entendedores entenderão**. 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@inglescomfelipe/video/7109567349400882438>. Acesso em: 15 jan. 2023.

O segundo critério apontado por Biderman (2001) é o gramatical ou morfossintático, que considera tanto a classificação gramatical da palavra segundo seus marcadores morfossintáticos, quanto sua função na sentença. Segundo a autora, as palavras apresentam estabilidade interna e mobilidade quanto ao posicionamento nas sentenças. Assim, não é possível dissociar ou trocar morfemas sem afetar a coesão interna da palavra, mas é admissível o princípio da permutação, com certo grau de liberdade na disposição das palavras nas frases.

Vamos tomar como exemplos as UL “desnecessário” e “lealdade”. A primeira é formada por derivação prefixal, composta pelo prefixo “des-” mais o adjetivo “necessário”. Já na segunda, há a junção do adjetivo “leal” ao sufixo “-dade”. Dizer que há estabilidade interna significa que há uma conexão sólida e indestrutível entre as partes, de forma que não se admite a inserção de outros morfemas entre “des-” e “necessário” ou “leal” e “-dade”. Segundo Biderman (2001, p. 148): “Os morfemas componentes de uma palavra atraem-se mutuamente como os átomos em uma molécula, não havendo a possibilidade de dissociá-los, caso contrário, destruiríamos aquela palavra”.

Todavia, podemos aplicar o princípio da permutação para analisar as possibilidades de mobilidade das UL nas sentenças. Biderman (2001, p. 149) cita como exemplo a frase portuguesa “Vi a lua no céu”, cuja liberdade na colocação das palavras permite obter seis permutações possíveis:

1. Vi a lua no céu.

2. Vi no céu a lua.

3. No céu vi a lua.

4. No céu a lua vi.

5. A lua vi no céu.

6. A lua no céu vi.

Por fim, a autora aponta a semântica como o terceiro critério, considerando o sentido das unidades lexicais. Ullman (1952 *apud* Biderman, 2001) define palavra como a menor unidade semântica do discurso, semanticamente indecomponível e com significação autônoma. A fonologia nos permite identificar os segmentos que são fonicamente coesos, a gramática nos auxilia na identificação das formas linguísticas, mas não são suficientes.

Somente a congregação desses elementos com o aspecto semântico viabiliza a identificação das unidades lexicais.

Tomemos como exemplo a figura 4, realçando os dizeres: “A quadrilha ainda não terminou”. Segundo o dicionário Aulete²⁷, “quadrilha” pode significar (1) bando de ladrões ou assaltantes; (2) dança executada por vários pares, bastante comum nas festas juninas; (3) a música tocada nesse tipo de dança; (4) dança palaciana do séc. XIX, que abria os bailes da corte. Isso quer dizer que o mesmo segmento fonológico, com a mesma classificação gramatical, pode assumir sentidos diferentes nas sentenças, dependendo do critério semântico para sua delimitação.

Figura 4 - Exemplo critério semântico



Fonte: Revista Veja (2005).

Dessa forma, a falta do conhecimento semântico pode levar a um problema de compreensão e identificação da UL. Por isso, Biderman (2001) afirma que é preciso que o linguista opere os três critérios simultânea e sucessivamente.

Para evitar ambiguidades e imprecisões quanto à nomenclatura, os linguistas optaram por não utilizar o termo palavra, mas lexia ou unidade lexical para determinar um elemento composto por significante, significado e possibilidade combinatória, memorizada pelo falante.

²⁷ AULETE digital. **O dicionário da língua portuguesa na internet**. Rio de Janeiro: Lexicon. Disponível em: <https://www.aulete.com.br>. Acesso em: 21 mar. 2022.

Assim, a lexia determina um conjunto de formas que tem realização no discurso, enquanto, no plano da língua, o termo lexema se refere a unidades abstratas do léxico, ou seja, o lexema consiste na generalização do signo linguístico e é utilizado como entrada nos dicionários. Quando um lexema é atualizado no discurso, torna-se um vocábulo; e as diferentes acepções do vocábulo nas interações linguísticas indicam suas lexias.

O conceito de lexia, proposto por Bernard Pottier (1978), divide o léxico, considerando sua estrutura mórfica, em simples, compostas e complexas. As lexias simples são formadas por apenas uma forma livre (carro, mesa, árvore), enquanto as lexias compostas e complexas são compostas pela combinatória de mais de uma forma livre (sala de jantar, porta-malas, gato escaldado), sendo que a primeira designa uma sequência em vias de integração e a segunda, uma que já está cristalizada.

No plano da escrita, as lexias complexas são grafadas como uma sequência de unidades, mas correspondem a um único referente. Segundo Borba (2003), estudos têm mostrado a importância dessas lexias para a organização de gramáticas pedagógicas e montagem de dicionários de usos, interessando-se, sobretudo, pelos mecanismos semânticos e sintáticos dessas construções, assim como sua delimitação e classificação.

O processo de cristalização de lexias compostas exemplifica as constantes mutações do léxico, sujeito a pressões externas e transformações internas. Algumas unidades léxicas, conforme apontado por Borba (2003) são mais suscetíveis às influências externas, tais como os verbos, substantivos e adjetivos. Esse conjunto aberto é denominado “palavras lexicais”. São elas que articulam o sistema linguístico e a realidade extralinguística.

Outras unidades, entretanto, só são representadas no sistema gramatical e se realizam no interior do sistema. Trata-se de um conjunto fechado de conceitos abstratos, coeso e mais resistente às influências externas. As “palavras gramaticais” (Borba, 2003) são constituídas, portanto, pelo conjunto dos elementos relativamente estáveis que compõem a língua, tais como pronomes, determinantes, conjunções e preposições.

Desse modo, podemos concluir que o léxico é formado pelo conjunto de lexias ou UL de uma língua, incluindo as “palavras lexicais” e as “palavras gramaticais”. Presente em todas as nossas realizações cotidianas, é por meio dele que categorizamos toda a realidade à nossa volta e é também como nos expressamos e interagimos verbalmente com as pessoas. Biderman (1996, p. 27) assevera que “o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana”, ao passo que é por meio das UL que os discursos humanos fazem referência à realidade extralinguística e que a comunicação verbal pode ser efetivada.

No entanto, entender o léxico como uma categorização ou referenciação da realidade engloba a compreensão de que ele não se resume a uma nomenclatura. Baseando-se na teoria do neurolinguista Lenneberg, Biderman (1998a), descreve o ato de nomear como exclusivo da espécie humana, resultado do processo de categorização, que pressupõe “a capacidade de discriminação de traços distintivos entre os referentes percebidos ou apreendidos pelo aparato sensitivo e cognitivo do indivíduo” (Biderman, 1998a, p. 88).

Além de organizar o pensamento por meio desse complexo processo de categorização, o homem também relaciona essas categorias umas com as outras. Não se trata apenas de um procedimento de rotulagem do mundo físico, mas de um processo mais abstrato, intimamente relacionado à semântica. Com isso, segundo Biderman (1998a), a formação de conceitos corresponde ao processo cognitivo primário, enquanto a nomeação (ou designação) equivale ao processo cognitivo secundário. A variação do sistema léxico entre os diferentes idiomas se resume à especificidade de cada língua no processo de categorização. Por essa razão, raramente há equivalências perfeitas entre duas línguas.

Retomando o conceito de valor de Saussure, Teixeira (2015) afirma que o mundo real não justifica a existência das unidades lexicais, mas as relações de valor estabelecidas entre elas. Nessa perspectiva, a língua não é uma nomenclatura, mas um princípio de classificação. Os signos (conceito e imagem acústica) adquirem significação à medida que se relacionam uns com os outros, não com relação às coisas do mundo. Assim, o léxico é assimilado como “um conjunto (mais para uns, menos para outros) estruturado de unidades lexicais que se interrelacionam através dos seus elementos componenciais” (Teixeira, 2015, p. 280).

De forma complementar, Polguère (2018) cita que o léxico não se resume a uma mera lista de palavras, mas uma rede em que cada lexia “adquire valor na língua graças às múltiplas relações de oposição, de similaridade, de comparabilidade, de incompatibilidade etc. que a unem às demais lexias” (Polguère, 2018, p. 116). Tais relações podem ocorrer tanto de forma paradigmática (por meio das relações semânticas, no interior do léxico), quanto de forma sintagmática (segundo as compatibilidades combinatórias, no interior da frase).

Segundo Pietroforte (2002, p. 86), “[...] é a partir de uma língua que se veem as coisas do mundo e não o contrário”. Isto é, o signo é arbitrário, uma vez que é a partir do sistema linguístico que se classifica a realidade extralinguística, como demonstrado no esquema a seguir:

Figura 5 - Categorização da realidade a partir do sistema linguístico



Fonte: elaboração própria, com base em Pietroforte (2002).

Biderman (1998a), por sua vez, distingue duas dimensões do léxico: individual e social. Se, socialmente, o léxico é o tesouro vocabular de uma cultura, herdado e transmitido por gerações; individualmente, corresponde a um conjunto de representações mentais materializado em palavras que a pessoa domina e usa no seu cotidiano, considerando os diferentes modos de conceitualização, ou seja, vocabulário.

Ambas as dimensões, embora pareçam estáticas e cumulativas, são dinâmicas e estão sujeitas ao constante movimento de expansão e retração, uma vez que “os referentes das palavras podem mudar muito, os significados podem expandir-se e as categorias estão sempre abertas a mudanças” (Biderman, 1998a, p. 90). Para exemplificar uma mudança de referente e a manutenção da unidade léxica, podemos citar nomes de aparelhos, como “televisão” e “telefone”, por exemplo. Se pensarmos nos aparelhos da década de 80 do século passado e nos atuais, vemos que houve uma transformação considerável nos equipamentos, mas o nome atribuído continua sendo o mesmo, com algumas especificações: televisão *smart*, telefone celular etc. Por outro lado, ao mesmo tempo em que determinadas unidades lexicais entram em desuso (“orelhão”), novas são criadas (“videochamada”), de acordo com as necessidades de cada grupo social.

Em meio a esses processos de expansão e retração, a língua se constitui como mediadora, ao passo que transmite às novas gerações um vocabulário revisto e reformulado, agregando também as novas criações (vocabulares ou conceituais) que a geração atual vai, paulatinamente, incorporando ao tesouro lexical do idioma (Biderman, 1998a). Dessa maneira, entendemos que a expansão do léxico, mesmo na dimensão individual, não depende apenas da criatividade dos falantes, mas é influenciada pelas experiências linguísticas, sociais e culturais historicamente acumuladas.

3.2 Lexicologia e Lexicografia: constituição e delimitação

Os estudos a respeito do léxico de uma língua constituem uma ciência denominada Lexicologia. Na subseção anterior, mencionamos como os estruturalistas rejeitaram a noção de palavra, priorizando o estudo da forma. Nunes (2006), afirma que essa fase de “purismo” marginalizou os estudos do léxico, colocando em questão o *status* de ciência da Lexicologia. Em contrapartida, havia crescente interesse pelo léxico por parte de sociólogos, etnólogos, psicólogos, psicanalistas e patologistas. O autor salienta que a Lexicologia se constitui como disciplina imprescindível na Linguística por três motivos: (1) é ponto de encontro nas ciências humanas; (2) relaciona-se tanto com a forma (morfologia) quanto com o sentido (semântica); (3) é fundamental para a maior parte das “aplicações” linguísticas, como a filologia e a tradução.

Vilela (1994) alerta que a função da lexicologia não é inventariar o léxico historicamente acumulado, mas promover informações concernente às UL necessárias para a produção do discurso, além de caracterizar a estrutura interna do léxico, considerando tanto o conteúdo quanto a forma. Desse modo, podemos dizer que ela é composta pelo estudo das palavras de uma língua em todos os seus aspectos, ou seja: etimologia, formação de palavras, empréstimos linguísticos, morfologia, fonologia, sintaxe e semântica, ocupando-se do “relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, incidindo sobretudo na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações” (Vilela, 1994, p. 10).

As relações e inter-relações a que se refere Vilela (1994) estão associadas ao conceito de rede lexical proposto por Polguère (2018), apontado na subseção anterior. Segundo o referido autor, essas relações são o cerne da Lexicologia e compreendem as noções de campos semânticos, sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, homonímia e paronímia.

A noção de campos semânticos é entendida por Henriques (2018) como uma forma de associação entre as UL. Para ele, essas associações podem ocorrer a partir de ligações de sentido; por razões puramente formais; ou por combinação entre forma e significado. Essas relações associativas são descritas pelo autor como:

- campo associativo: reúne palavras a partir de qualquer associação coerente, sendo semântica ou não;
- campo conceitual: palavras que se agrupam ideologicamente, formando uma rede de associações e interligações de sentido;

- campo semântico: palavras que se agrupam linguisticamente, privilegiando a estrutura lexical como um todo.

Para Henriques (2018), muitas vezes a expressão campos semânticos é utilizada genericamente, coincidindo com o que o autor denomina como campo conceitual, ou seja, faz referência ao conjunto de significações de uma UL, aos quais ela se associa ou se opõe (Vanoye, 1991 *apud* Henriques, 2018). Podemos formar, a fim de exemplificação, campos semânticos a partir da UL “escravidão”, com base nos pressupostos de Henriques (2018). Por aproximação linguística, podemos listar: escravizar, escravatura, escravagismo, escravagista, escravista. E por associação semântica, podemos elencar: cativo, clausura, prisão, submissão, violência, cerceamento, coerção.

O autor trata também de outras relações semânticas, como a sinonímia e antonímia, sendo a primeira uma relação de equivalência semântica e a segunda, de oposição semântica. Desse modo, se observarmos duas UL que necessitam ser empregadas como substitutas uma da outra e “*a princípio* esse emprego não causar prejuízo no que se pretende comunicar, diremos que há SINONÍMIA” entre elas, mas se a substituição “resultar em significações opostas, haverá ANTONÍMIA” entre elas (Henriques, 2018, p. 80). São exemplos de sinônimos: alegria e felicidade, belo e bonito, longe e distante. E exemplos de antônimos: alegria e tristeza, belo e feio, longe e perto.

Podemos dizer que as relações de sentido como essas são estabelecidas no léxico por meio da busca por vínculos. No caso dos exemplos acima, de equivalência e oposição, mas também pode ocorrer por inclusão e hierarquia (Henriques, 2018), como na hiperonímia e hiponímia, que conjugam a ideia de “parte” e “todo”. De acordo com Henriques (2018), a hiponímia parte do significado específico para o geral, enquanto a hiperonímia parte do significado geral para o específico. A fim de elucidar esses conceitos, apresentamos alguns exemplos no quadro 2:

Quadro 2 - Exemplos de hiperônimos e hipônimos

Hiperônimos	Hipônimos
<i>Mamífero</i>	Cavalo, vaca, cachorro, gato, anta, burro, hipopótamo, leão, macaco, urso, raposa, tamanduá, girafa, rato, elefante
<i>Flor</i>	Rosa, margarida, girassol, tulipa, crisântemo, orquídea, violeta, azaleia, lírio, begônia, camélia

<i>País</i>	Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, Canadá, Austrália, França, Espanha, Nigéria, Japão, África do Sul
-------------	--

Fonte: Elaboração própria

Contudo, algumas associações semânticas ocorrem a partir da aproximação ou identificação fono-ortográfica, como é o caso da homonímia e paronímia. É possível afirmar que há paronímia quando os vocábulos são diferentes, mas a grafia e pronúncia são semelhantes, como em: discriminar (diferenciar, segregar) e descriminar (descriminalizar, inocentar) ou iminente (imediato) e eminente (alto, superior).

No caso da homonímia, existem os homônimos homófonos, que designam vocábulos que se pronunciam da mesma forma, mas cujos sentidos e grafias são diferentes, conforme os exemplos apontados por Henriques (2018): seção (repartição), sessão (espaço de tempo) e cessão (ato de ceder); e os homônimos homógrafos, em que há a mesma grafia, mas os sentidos e a pronúncia são diferentes. Na sentença “Pode deixar que eu mesmo **encosto** o **encosto** antes de sentar” (Henriques, 2018, p. 85) destacamos um exemplo de homônimos homógrafos, onde notamos que apesar da composição gráfica das UL serem iguais, os sentidos e pronúncia não coincidem.

Além dessas relações que ocorrem no interior do léxico, também cabe à Lexicologia considerar os aspectos relacionados aos contextos sócio-histórico e geográfico, assim como os usos político, institucional, social e cultural das UL (Henriques, 2018), como pretendemos fazer nesta pesquisa.

Já a Lexicografia se ocupa de questões relacionadas ao uso e elaboração de dicionários, ou seja, técnicas de composição e reflexões teóricas a respeito desse tipo de obra. Embora os dicionários ocupem um lugar bastante importante na sociedade, Seabra e Welker (2011) salientam que até metade do século XX, Lexicografia correspondia à “arte de fazer dicionários”, considerada como um conjunto de métodos para confeccionar dicionários, sem caráter científico.

Dessa forma, a Lexicografia estava mais atrelada à prática do que à teoria. Isso porque o dicionário não era considerado um “fenômeno verbal digno de teorização” (Lara, 2004, p. 134). Esse cenário só começou a ser modificado a partir do momento em que o dicionário passou a despertar interesse não só pelo método, mas também pelas questões linguísticas implicadas. Lara (2004) assinala como marcos, a partir da década de 1970, as

obras de Josette Rey-Debove, Alain Rey e Bernard Quemada²⁸, enquanto Seabra e Welker (2011) destacam o *Diccionario Vox*, dirigido por Samuel Gili Gaya, em 1945, a obra *Introducción a la lexicografía moderna*, de Julio Cesares, em 1950 e o congresso realizado na Universidade de Indiana (EUA), em 1960.

A partir de então, começou a se desenvolver, de forma paralela à prática lexicográfica, os estudos linguísticos relacionados aos dicionários. Com isso, formulou-se a ideia de que a Lexicografia encerra dois tipos de atividades, denominadas como: i) lexicografia prática, que se ocupa das técnicas e métodos de elaborar dicionários e ii) lexicografia teórica ou metalexicografia, que engloba os estudos de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa acerca da história da Lexicografia e do uso de dicionários (Seabra; Welker, 2011; Azorín Fernandez, 2003).

Uma vez que são o centro das duas atividades mencionadas, podemos afirmar que os dicionários são a essência da Lexicografia. Essas obras servem como referência, descrevendo e registrando os usos lexicais mais frequentes, além da forma padrão do idioma. Assim, ratificamos a propositura de Lara (2004) de que o dicionário deve ser considerado em sua totalidade, como um produto linguístico, fenômeno verbal complexo e depósito da memória social do léxico, requerendo, portanto, tratamento científico.

Fazendo uma análise histórica, a necessidade humana de compilar listas ou repertórios lexicais no Ocidente remonta ao século XVI, com o surgimento dos primeiros dicionários. De acordo com Hwang (2010), a prática lexicográfica de produção de dicionários é muito anterior à sua consolidação enquanto ciência, gozando de longa tradição.

Um estudo histórico conduzido por Matoré (1968 *apud* Hwang, 2010) constatou que a existência de registros lexicais em culturas muito mais antigas do que a greco-latina. O autor cita como evidência, descobertas arqueológicas na região do Egito e Oriente Médio, com listas de palavras, inscrições bilíngues e trilingues que datam de milhares de anos. Contudo, é importante salientar que esses primeiros registros eram restritos a uma pequena parcela leitora da sociedade e limitavam-se a atender necessidades específicas, como a comunicação para relações comerciais.

Na Antiguidade, os glossários foram pensados a partir da preocupação didática de explicar palavras raras ou de aceção particular utilizadas pelos autores clássicos, como

²⁸ Respectivamente: *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*; os artigos de Rey em *Cahiers de lexicologie* e em *Lexicographica*; *Les dictionnaires du français moderne*.

Homero. Segundo Hwang (2010), os glossários de caráter bilíngue eram necessários devido à diversidade dialetal e, conseqüentemente, ao emprego de palavras de diferentes dialetos nos textos literários.

Já na Idade Média, a preocupação pedagógica na produção de glossários estava relacionada às transformações sociais, econômicas e políticas daquele período. Com as invasões bárbaras, começaram a surgir falares populares no âmbito familiar e cotidiano, que passaram a ser considerados, pelos gramáticos e eruditos, como formas deterioradas e corrompidas do latim, fomentando uma concepção absolutamente purista e normativa de língua.

Nessa época, apenas uma pequena fração da população tinha acesso à educação e era alfabetizada. Além disso, a produção de livros era exígua, haja vista que eram escritos à mão. Como as escolas eram destinadas à formação de monges, a Igreja se incumbia do ensino, assim como da preservação de conhecimento e da literatura.

Hwang (2010) cita como condições materiais necessárias à emergência da Lexicografia, primeiramente, a invenção do papel e o desenvolvimento da escrita. A invenção da imprensa, por sua vez, permitiu que fossem reproduzidos com mais rapidez e, conseqüentemente, ficassem mais acessíveis

As línguas vulgares, paulatinamente, se estabeleceram frente ao latim, ocasionando uma situação de bilinguismo que favoreceu a formulação de glossários e listas lexicais. Os glossários, usualmente bilíngues,

[...] consistiam na tradução de palavras latinas para uma língua nativa, a fim de facilitar a leitura de textos literários e manuais de gramática destinados ao ensino, de textos jurídicos destinados a um público restrito de letrados (administradores, escribas, estudantes) ou de textos religiosos por parte dos monges e sacerdotes que não tinham formação clássica suficiente que permitisse uma compreensão adequada desses textos (Matoré, 1968, p. 50 *apud* Hwang, 2010, p. 38).

Somente no século XVI houve a transição entre a produção de glossários bilíngues para dicionários. Com a intensificação do comércio entre diferentes países e a expansão marítima, surgiu a necessidade de buscar equivalências entre as línguas, sobretudo as europeias, além da contraposição com as línguas ameríndias por missionários europeus. Esses repertórios lexicais emergiram a partir das necessidades comunicativas e de ensino da LE. Também nesse período, segundo Hwang (2010), a preocupação em preservar as línguas mortas, como o latim, impulsionou a concepção de muitas produções bilíngues, multilíngues, assim como os primeiros *thesauri*.

O processo de expansão das nações europeias e solidificação das monarquias nacionais contribuíram para o estabelecimento das línguas vulgares como símbolos de uma identidade nacional. De acordo com Hwang (2010), o nascimento dessa identidade linguística estava relacionado a um sentimento de unidade decorrente de todo o processo histórico de formação das nações europeias modernas:

Esse sentimento de identidade e de unidade política e econômica leva gradativamente a um interesse ideológico pelas línguas nacionais que surgem como instrumentos de representação simbólica do prestígio e do poderio das grandes nações, como formas de legitimação do poder e da cultura dos novos impérios (Hwang, 2010, p. 42).

Assim, no século XVII, começaram a ser formulados os primeiros dicionários monolíngues, ainda bastante influenciados pela tradição purista e normativa dos séculos anteriores; baseando-se em *corpora* do discurso literário.

No Brasil, os primeiros dicionários também foram bilíngues (português-tupi), produzidos por missionários jesuítas no século XVI. Com uma preocupação efetivamente pedagógica, o intuito era facilitar a atuação missionária e a catequização do povo indígena.

A produção de obras monolíngues tardou a acontecer e foi possível apenas após um longo processo de construção de uma identidade nacional brasileira. Os diversos dialetos se miscigenaram com a língua do colonizador, resultando em particularidades de distanciamento em relação ao português europeu, conforme tratamos na subseção 2.2. Embora algumas obras lexicográficas portuguesas já apresentassem brasileirismos em sua macroestrutura no final do século XIX, a primeira publicação genuinamente brasileira ocorreu apenas no início do século seguinte.

Desse modo, o primeiro dicionário geral verdadeiramente brasileiro é o *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*, de 1938 (Welker, 2006). Na contemporaneidade, Welker (2006) cita 5 grandes dicionários brasileiros: o famoso dicionário *Aurélio: Novo dicionário da língua portuguesa* (com primeira edição em 1975), o *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa* (com primeira edição em 1998), o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (com primeira edição em 2001), o *Dicionário de usos do Português do Brasil* (com primeira edição em 2002) e o *Dicionário UNESP da língua portuguesa* (com primeira edição em 2004), cada um com suas peculiaridades e atributos que variam conforme as teorizações e tecnologias disponíveis em cada período. Isso porque, embora os dicionários sejam representativos da língua e da cultura de uma comunidade em dado período e com objetivos determinados, não são obras estáticas. Eles

acompanham as mudanças sociais, de acordo com as correntes ideológicas e avanços tecnológicos (Silva, 2007).

Com o desenvolvimento de novas tecnologias, a Lexicografia avançou a passos largos. Diante das novas possibilidades de coleta, análise e tratamento de dados, além dos novos suportes materiais, segundo Hwang (2010), houve uma evolução tanto nas formas de pensamento quanto nas práticas lexicográficas. Se antes precisávamos nos deslocar até uma biblioteca para consultar um dicionário ou ter um exemplar na estante de casa, sendo, muitas vezes dificultoso carregá-lo, hoje podemos ter acesso às obras lexicográficas por meio de programas de computador, na Internet ou até mesmo por aplicativos no celular, que podemos carregar sempre conosco para todo lugar.

Além disso, é importante mencionar que as edições mais antigas dos dicionários gerais do Brasil que mencionamos previamente, por exemplo, não contavam com *corpus* informatizado do português contemporâneo e, por isso, poderiam apresentar informações desatualizadas para o consulente. Já as obras mais modernas, que despontam no início dos anos 2000, baseiam-se em *corpus* informatizado do português contemporâneo brasileiro, com predominância da literatura jornalística. Isso faz com que haja menos probabilidade de incorporação de UL que já caíram em desuso (Welker, 2006).

A metalexicografia acadêmica no Brasil também tem progredido desde sua inauguração, nos anos 1980. Welker (2006) aponta a criação do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), denominado Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, como determinante para impulsionar o crescimento da metalexicografia brasileira na década de 1990. Foi quando começaram a ser formados diversos grupos de pesquisa, artigos e trabalhos acadêmicos na área. Esse movimento estimulou o desenvolvimento de pesquisas nas universidades, fato observável a partir do considerável número de defesas de dissertações de mestrado e teses de doutorado nos anos 2000 (Welker, 2006).

Notamos que os estudos lexicais, outrora marginalizados na Linguística, estão se solidificando cada vez mais, deixando o caráter puramente instrumental de outrora e produzindo ciência. As reflexões acerca do léxico, tanto na Lexicologia quanto na Lexicografia, tornam-se significativas também para o campo de ensino-aprendizagem de línguas, com o desenvolvimento de teorias a respeito da aprendizagem e competência lexical que abordamos a seguir.

3.3 Noção de competência lexical no ensino de Português Língua Estrangeira

Concordamos com a afirmação de Leffa (2000, p. 17) de que “Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e distingue das outras”. Por isso, a aprendizagem do léxico é fundamental no ensino de línguas e está intimamente relacionada ao desenvolvimento da proficiência do aprendiz.

O conhecimento lexical, por exemplo, está entre os aspectos avaliados para a constituição dos quatro níveis de proficiência do CELPE-Bras, a saber: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior²⁹. Esse critério de avaliação é denominado “adequação lexical” e se refere à capacidade de mobilizar adequadamente recursos lexicais para situações de interlocução. Dessa forma, no nível intermediário, os recursos lexicais mobilizados são limitados e podem comprometer a fluidez da leitura e acarretar problemas de clareza, coesão e/ou inadequações; no intermediário superior, o vocabulário do aprendiz é adequado, mas com algumas interferências de outras línguas; no avançado, espera-se que o vocabulário, além de adequado, seja amplo e com poucas interferências de outras línguas; por fim, no avançado superior, o vocabulário é amplo e adequado, permitindo que a interação oral ocorra com desenvoltura e que o candidato possa expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados.

O vocabulário, conforme caracterizado na subseção 3.1 com base nas concepções de Biderman (1998a), é a dimensão individual do léxico, o conjunto de UL que, conforme assimilamos, passa a integrar uma “base de dados” que acessamos ao codificar e decodificar enunciados linguísticos. Na aprendizagem da língua materna, segundo Leffa (2000), o conhecimento lexical é o único que nunca se encerra, tendo em vista que o falante geralmente consegue dominar a fonologia, sintaxe e morfologia de uma língua até a adolescência, mas continua a ampliar o repertório lexical até o final da vida. De forma complementar, Smith (2005) explica que:

Tal fenômeno ocorre porque a essência da gramática é a forma, enquanto a do léxico é o conteúdo, um inventário aberto, historicamente construído, profunda e

²⁹ Informações em:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Estudos da Linguagem. **O que é o Celpe-Bras?**. Campinas: IEL, [202-]. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/celpebrasunicamp/o-que-e-o-celpe-bras/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

irremediavelmente associado ao conhecimento de mundo, que se oferece a cada falante como canal permanente e fertilizador de enriquecimento, e do qual cada um se apropria, de forma mais ou menos independente, conforme quer e pode. (Smith, 2005, p. 84)

A importância da aquisição de vocabulário, tanto na tradição do ensino de línguas estrangeiras quanto de língua materna, se revela em atividades pedagógicas como: listas para memorização, *flashcards*, jogos do tipo “forca”, caça-palavras, palavras cruzadas, bingo e memória, por exemplo. No entanto, Leffa (2000) pontua que as abordagens utilizadas, muitas vezes, são descontextualizadas.

Podemos dizer que não considerar o contexto em que a UL se insere é um problema no ensino de línguas, levando em conta que as UL podem adquirir significações diferentes, dependendo das relações de sentido que estabelecem nos enunciados. Vale lembrar do aspecto semântico que tratamos no item 3.1, com o exemplo da UL “quadrilha”, que dependendo do contexto assumia um significado diferente. Somamos a esse exemplo, a polissemia da UL “bolo”:

- Acabei de assar um bolo de chocolate. (alimento)
- Tiramos um bolo de pelos daquele sofá. (amontoado de itens)
- Formou-se um bolo de crianças na rua. (amontoado de pessoas)
- Meu irmão levou um bolo da namorada. (ação de faltar a um compromisso)

Notamos que a UL adquire significado de acordo com o contexto em que é utilizada. Dessa forma, decorar uma lista não garante que o aprendiz assimile as palavras. Contudo, é importante lembrar que, embora o contexto seja relevante para a construção de sentidos, a palavra não vai vazia ao texto. Isso significa que ela carrega uma bagagem, uma “história de experiências que recolheu em outros textos que participou” (Leffa, 2000, p. 7) e esse fator precisa ser considerado ao fazer uso da língua. É preciso que ocorra uma apropriação significativa das UL, ou seja, ir além da apreensão do significado e da estrutura, mas saber como usá-la em diferentes circunstâncias.

Essa apropriação significativa está na esfera da competência lexical, que na perspectiva de Ferraz (2019), se refere à capacidade de compreender as palavras, ou seja, sua estrutura morfo sintática e suas relações de sentido com os demais itens lexicais do idioma. Baseando-se nos estudos de Richards (1985), Ferraz (2019) aponta os aspectos básicos que convergem para o amplo conhecimento de uma UL, a saber:

- a) Reconhecer as probabilidades de ocorrência de uma unidade léxica, incluindo a probabilidade de umas estarem associadas a outras.

- b) Conhecer as características da UL que estão relacionadas à variação de tempo, lugar, papéis sociais e campos semânticos.
- c) Ter conhecimento sobre as limitações de uso da UL.
- d) Saber qual é o comportamento sintático da UL, uma vez que cada item lexical está associado a estruturas e propriedades gramaticais específicas.
- e) Aprender padrões gerais de estruturação que permitem a construção de outras formas, derivadas ou compostas.
- f) Compreender que os significados das UL são construídos a partir de suas relações com outros itens lexicais nos atos discursivos. Portanto, o usuário da língua deve revelar o conhecimento da rede de associações entre essa e outras UL.
- g) Conhecer muitos dos diferentes sentidos associados à cada UL, levando em conta a polissemia e as diversas possibilidades de sentido que dependem do contexto, como já exemplificamos anteriormente.

Logo, notamos que a aprendizagem do léxico é uma atividade complexa e vai muito além do “armazenamento” de palavras na mente. Esse processo envolve aspectos internos e externos, segundo Leffa (2000). Esse autor pontua que os aspectos internos englobam as estratégias para aquisição e ampliação de vocabulário, inclusive questões de profundidade de processamento, necessidade de respeitar estilos de aprendizagem etc. Os aspectos externos, por outro lado, focalizam o *input*, ou seja, tudo o que envolve a elaboração de materiais de ensino, como: “estudos sobre frequência, dicionários de aprendizagem, linguística de corpus e uma tipologia específica de exercícios” (Leffa, 2000, p. 8).

Os estudos de frequência partem do princípio de que grande parte dos textos são formados pelas palavras mais comuns da língua. Leffa (2000) menciona o trabalho conduzido por Thorndike, em 1921, o pioneiro em estudos de frequência. Thorndike produziu uma lista das 5 mil palavras mais comuns do inglês. Posteriormente, em 1944, em conjunto com Lorge, compilou uma lista com as 30 mil palavras mais comuns da língua inglesa, baseado em um *corpus* de 18 milhões de palavras de texto escrito. O objetivo dessas listas era fornecer subsídios para a elaboração de livros didáticos nos Estados Unidos, de forma que as obras contassem com vocabulário adequado para cada fase escolar.

Leffa (2000) cita também a *General Service List of English Words*, criada por Michael West em 1953 e o *Threshold Level*, desenvolvido por Jan A. van Ek em 1976. O primeiro é voltado para o ensino de inglês como LE ou segunda língua e consiste em uma

lista de 2 mil palavras, utilizada durante muito tempo para o desenvolvimento de materiais para o ensino da língua inglesa. O segundo, também idealizado para fins didáticos no âmbito da abordagem comunicativa, tencionou fazer um inventário básico da língua inglesa, considerando o nível mínimo de funções linguísticas necessárias para que o aluno fosse capaz de interagir em inglês. Ele se distingue dos anteriores por considerar em seu *corpus*, além da língua escrita, a língua oral e aspectos produtivos e receptivos do léxico. Com cerca 1500 palavras, incorpora outros critérios, como a capacidade da UL em auxiliar na execução de determinadas funções, não só a frequência.

Na língua portuguesa, podemos mencionar os estudos conduzidos por Biderman (1998b) no Dicionário de Frequências do Léxico do Português Contemporâneo, fundamentado a partir de um *corpus* escrito na variante brasileira da língua portuguesa, com 5 milhões de palavras. Os textos utilizados compreendem a esfera literária, jornalística e técnico-científica, veiculados entre 1950 e 1990. Ao todo, foram registradas cerca de 42 mil UL, excluídos topônimos e antropônimos. O objetivo dessa obra, segundo a autora, é fornecer subsídios para outros usos pragmáticos baseados no léxico, tais como: telecomunicações e reconhecimento de voz por equipamentos eletrônicos. No entanto, ressalta que também pode servir de base para numerosas atividades humanas, haja vista o papel essencial da palavra nas situações de comunicação.

Obras dessa natureza baseiam-se no pressuposto de que seja inexequível apreender a completude do léxico de um idioma. Então, uma seleção das UL mais frequentes e usuais serviria como uma forma de estabelecer quais seriam mais interessantes ao ensino-aprendizagem de línguas, a fim de que o aluno adquira um vocabulário amplo o suficiente para conseguir se comunicar. Segundo Biderman (1998b), trata-se de uma forma de evitar o empirismo na escolha de vocabulário para fins didáticos.

Por outro lado, Leffa (2000) afirma a importância desse tipo de inventário lexical tem diminuído bastante, pois os avanços da informática e das tecnologias de armazenamento de dados permitem que os pesquisadores desenvolvam seus próprios *corpora*. Além disso, o autor coloca em pauta algumas críticas às listas de frequência, como a polissemia e complexidade das UL que compõem essas listas, além do fator cultural. Isso faz com que elas não sejam tão fáceis de serem adquiridas pelos aprendizes, como sugerem seus autores. Cita, por exemplo, as 2 mil palavras que integram a *General Service List*, que correspondem a mais de 12 mil acepções.

Baseando-se em Henriksen (1999), Leffa (2000) propõe analisar o processo de desenvolvimento lexical por meio de três dimensões: quantidade, profundidade e

produtividade. A dimensão quantidade se refere ao montante de palavras que o aprendiz conhece. Geralmente, a quantidade é pequena no início da aprendizagem, mas tende a aumentar gradativamente ao longo do processo. O autor menciona a quantia de mil palavras para o primeiro limiar de competência comunicativa e 5 mil para a leitura de textos irrestritos na língua.

Já a dimensão profundidade considera o aprendizado de cada UL, ou seja, a evolução de um conhecimento superficial a um conhecimento profundo da palavra. A princípio, o aluno é capaz de reconhecer apenas a estrutura da UL, se ela pertence ou não a determinado idioma, mas conforme desenvolve a competência lexical, ele se capacita para estabelecer as relações paradigmáticas, como sinonímia, antonímia, hiperonímia etc. e sintagmáticas, ou seja, quanto à organização e combinações de palavras nos enunciados (Leffa, 2000).

Por fim, a dimensão produtividade leva em conta a oposição entre o conhecimento receptivo e o conhecimento produtivo do léxico, isto é, o que somos capazes de produzir quando falamos ou escrevemos. O autor comenta que, usualmente, nossa capacidade de reconhecer UL ao ouvir ou ler um texto é muito maior do que nossa capacidade de produção lexical. Essas dimensões não ocorrem isoladamente, mas de forma integrada. Por conseguinte, para Leffa (2000, p. 17): “[...] à medida que cresce o número de palavras conhecidas, aquelas que já eram conhecidas, tornam-se mais profundamente conhecidas e o vocabulário receptivo, com o uso constante, pode se tornar produtivo”.

No entanto, o entendimento de como esse conhecimento se constrói é divergente. De um lado, há os que defendem a aprendizagem incidental, ou seja, por via indireta e com base no contexto. De outro, estão os que entendem que a aprendizagem do léxico deva ser intencional e sistemática, utilizando meio de intervenções pedagógicas.

Leffa (2000), contudo, salienta que um levantamento sobre as investigações realizadas a partir dessa temática indica a existência de um contínuo entre as duas perspectivas, sem fronteiras bem definidas entre uma e outra. Isso se deve ao fato de que a aprendizagem incidental, embora apresente muitas vantagens, tem suas limitações.

Podemos afirmar que a aprendizagem incidental está mais próxima do processo de aquisição lexical em língua materna, em que o sujeito não está preocupado em aprender novas palavras, mas em construir significados a partir das suas vivências. Esse tipo de aprendizagem, segundo Huckin e Coady (1999 *apud* Leffa, 2000), é vantajosa quanto ao ensino de vocabulário por ser:

- contextualizada, fornecendo informações a respeito do sentido e uso da palavra;
- pedagogicamente eficaz, possibilitando a ocorrência simultânea da compreensão do léxico e da compreensão de leitura;
- individualizada, uma vez que o léxico pode ser adquirido por meio de textos selecionados pelo próprio aluno.

De forma complementar, Marçalo e Nauege (2018) destacam o papel fundamental da leitura na aquisição lexical, mas advertem que nem sempre o contexto é suficiente para que o leitor apreenda o sentido da UL. Desse modo, surge a necessidade de uma via mais sistemática, que consiste em:

- motivar o aluno a realizar leituras dentro e fora da sala de aula;
- ensinar estratégias que permitam que os alunos partam do contexto para descobrir o significado de palavras desconhecidas;
- ensinar diretamente sobre palavras de vocabulário específico. (Giasson, 1993, *apud* Marçalo; Nauege, 2018).

Os autores ressaltam que não há uma abordagem melhor do que a outra, somente a necessidade de adaptação à realidade dos aprendizes, ou seja, o contexto, o tipo de vocabulário que se vai adquirir, os objetivos e a faixa etária dos alunos.

Leffa (2000) é mais crítico com relação a aprendizagem incidental, sugerindo que ela não seja tão fortuita quanto se propõe, uma vez que depende de diversos fatores para ser exitosa, como o uso de atenção, domínio básico lexical, uso adequado de estratégias de aprendizagem e capacidade de inferenciação (Leffa, 2000).

Além disso, chama atenção para o fato de que não é possível adquirir alguns aspectos do léxico de forma espontânea. Baseando-se nos estudos de Bahns e Eldaw (1993) e Arnaud e Savignon (1997), Leffa (2000) cita como exemplo o caso das expressões idiomáticas. Essas investigações demonstraram que estudantes não-nativos de inglês, mesmo com alto nível de proficiência, não dominavam as expressões idiomáticas. Isso evidencia que “o desenvolvimento pleno das expressões próprias de uma língua parece estar vinculado ao ensino explícito e direto” (Leffa, 2000, p. 19).

Exemplificamos o exposto por Leffa (2000) a partir da proposta didática de Arctico *et al* (2015) envolvendo expressões idiomáticas do PB. O propósito dessas atividades era abordar aspectos da cultura e da sociedade brasileira por meio de expressões idiomáticas, que consistem em “lexias complexas indecomponíveis, conotativas e cristalizadas em um idioma pela tradição cultural” (Xatara, 1998, p. 170).

Os participantes dessa prática pedagógica demonstravam domínio intermediário da língua, pois eram alunos chineses que cursavam graduação em Letras com habilitação em língua portuguesa no seu país de origem. Além disso, eram jovens e apresentavam bastante interesse nos aspectos culturais do português, inclusive expressões idiomáticas.

Foram abordadas treze expressões idiomáticas da seguinte forma:

- apresentação das expressões sem qualquer explicação prévia;
- contextualização feita por meio de textos verbais e não verbais;
- explicação e discussão dos significados conotativos de cada expressão.

Essa abordagem corrobora o posicionamento de Leffa (2000) sobre a necessidade de um ensino explícito e direto, embora seja importante que ocorra também a contextualização. Assim, podemos dizer que Arctico *et al* (2015) levaram em consideração o conhecimento de mundo dos alunos para depois apresentar exemplos a partir de textos autênticos a fim de promover o diálogo e “negociar” os sentidos das expressões antes da intervenção do professor com explicações acerca dos significados e suas conotações social e cultural no PB.

Segundo os dados coletados pelos pesquisadores, os estudantes chineses demonstraram desconhecer grande parte das expressões abordadas em sala de aula. Das treze expressões apresentadas, somente quatro foram identificadas de imediato pelos aprendizes. Isso revela que, mesmo que já tivessem conhecimento da língua portuguesa e estivessem em situação de imersão no Brasil pelo período de um ano, apresentavam conhecimento limitado com relação às expressões idiomáticas, provavelmente por estarem relacionadas aos aspectos social e cultural do léxico.

Por isso, nesses casos, torna-se necessário realizar intervenções pedagógicas que auxiliem os aprendizes a conhecerem os significados das UL, principalmente aquelas que estão inseridas no terreno da conotação e demandam conhecimentos que nem sempre estão acessíveis aos que não estão completamente integrados naquela comunidade. Dessa forma, o ensino do léxico requer um enfoque cultural, assunto que expomos nas próximas páginas.

4 ABORDAGEM CULTURAL DO ENSINO DO LÉXICO

Notamos que a área de PLE tem avançado a passos largos, com crescente demanda por cursos que atendam ao diversificado público-alvo. Com isso, aumenta-se também a necessidade de obras voltadas para pessoas interessadas em aprender o PB, principalmente livros didáticos e dicionários para aprendizes. No entanto, é possível afirmar que ainda existe uma lacuna no mercado editorial no que se refere às competências relacionadas ao contato intercultural.

Aprender um novo idioma vai além da interiorização da morfologia, fonologia e sintaxe de uma língua, envolve também a assimilação das normas culturais. Por isso, entendemos que o ensino da língua, em particular, do léxico, reclama uma abordagem cultural, ou seja, que considere os costumes, crenças e modos de vida dos falantes nativos.

Nas próximas páginas vamos discutir a consubstanciação de dois conceitos elementares na constituição deste trabalho: léxico e cultura. Partimos do cotejo entre algumas concepções de cultura, principalmente no que concerne ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas, a fim de perscrutar a inter-relação entre os conceitos de léxico, abordado na seção anterior, e de cultura no entendimento dos termos “lexicultura” e CCP, partindo da propositura de Galisson (1988).

4.1 Cultura e sociedade

Ao discutir as características essenciais do léxico, notamos que a cultura está intimamente relacionada à sua natureza. Se é por meio do léxico que os falantes podem se expressar e se comunicar, podemos afirmar que ele faz reverberar seus valores, crenças, costumes e tradições, ou seja, sua cultura.

Existem diversas definições para o termo cultura, que é muito popular e amplamente utilizado em diversos contextos sociais. Segundo Arantes (1990), trata-se de um conceito que está longe de ser bem definido pelas ciências humanas, uma vez que compreendê-lo com exatidão significaria compreender um tema de incansável reflexão: a natureza humana (Laraia, 2001).

Investigando a etimologia da palavra, detectamos que ela remete ao termo em latim *culturae*, originado a partir da expressão *colere*, que designa o ato de plantar ou desenvolver atividades agrícolas, no sentido de cuidar, cultivar e crescer. Com o passar do

tempo, esse conceito material foi transposto metaforicamente para o abstrato, fazendo uma analogia entre o cultivo das plantações e o desenvolvimento intelectual das pessoas.

No final do século XVIII, o termo germânico *kultur* era utilizado para se referir aos aspectos espirituais (intelectuais, artísticos e religiosos) de uma comunidade, ao passo que a palavra francesa *civilization* fazia referência às realizações materiais e comportamentos humanos de um povo (Laraia, 2001).

Nesse contexto, havia uma consciência de progresso e superioridade, assim como valorização das tradições e costumes refinados das cortes e das elites da burguesia. Por conseguinte, é possível afirmar que a noção de cultura se restringia ao contraponto entre civilidade e barbárie. A concepção antropológica de cultura, entendida como forma de vida, começa a se solidificar apenas no século XIX.

Foi também nesse período que Edward Tylor (1871 *apud* Laraia, 2001) introduziu o termo *culture*, que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Desde então, o conceito tem passado por numerosas reformulações, abordado de formas distintas, segundo a percepção de cada teórico. Segundo Murdock (1932 *apud* Laraia, 2001), os antropólogos compreendem o que é cultura, mas discordam no modo de exteriorizar tal conhecimento.

O antropólogo norte-americano Leslie White (1955 *apud* Laraia, 2001), por exemplo, considera que toda cultura depende de símbolos e é essa capacidade de gerar símbolos que nos torna humanos. Isto é, os símbolos são o que nos distanciam do estado animal.

Já o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1976 *apud* Laraia, 2001), declara que a cultura surge quando o homem começa a instituir normas e regras. De acordo com o autor, a principal delas seria a proibição do incesto, considerada por ele como um fator comum a todas as sociedades humanas e marco da passagem da natureza para a cultura.

Geertz (1978 *apud* Laraia, 2001), por sua vez, entende que todos os homens nascem aptos a receber um programa e esse programa é o que chamamos de cultura, ou seja, um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras e instruções. Segundo essa teoria, todos nascemos com uma amplitude de possibilidades, aptos à socialização em qualquer cultura existente. No entanto, somos limitados ao contexto específico do meio em que, de fato, formos socializados. Como é o caso dos diversos gestos e palavras utilizados para fazer cumprimentos e saudações em diferentes culturas. Citamos como exemplo: *namastê* na Índia (junção das palmas da mão, aproximando-as ao coração e curvando o

corpo levemente para frente); *hong*i na Nova Zelândia (as pessoas tocam ou esfregam o nariz contra o da outra pessoa, representando além da respiração do mesmo ar, a união das mentes); *kun*ik no Alaska, Groenlândia e Sibéria (cheirar as bochechas, nariz e testa de amigos e familiares como sinal de afeição); *ojig*i no Japão (pode ser uma reverência sutil e informal entre amigos ou uma curvatura de 90 graus ao dirigir-se a alguém de alto status social, sendo que os homens deixam as mãos ao lado do corpo enquanto mulheres apertam suas mãos uma contra a outra).

Essas definições contribuem para o entendimento de que cada comunidade desenvolve características próprias por meio das relações sociais, sendo fatores de diferenciação entre ela e as demais. Podemos dizer que a concepção de Tylor no final do século XIX desencadeou uma mudança de pensamento, pois os estudiosos passaram a priorizar a análise, classificação e comparação dos diferentes elementos que constituem as diferentes culturas, abandonando a ideia de cultura como cultivo das faculdades intelectuais humanas.

De forma complementar ao conceito proposto por Tylor (1871 *apud* Laraia, 2001), Eagleton (2005, p. 49) afirma que o significado antropológico de cultura “abrange tudo, de cortes de cabelo e hábitos de bebida à forma como devemos dirigir-nos ao primo em segundo grau do nosso cônjuge”. Isso significa que se resume a tudo o que não é transmitido geneticamente, ou seja, um “complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico.” (Eagleton, 2005, p. 52).

De modo geral, podemos dizer que nossas ações decorrem, muitas vezes, do aprendizado, por meio da cópia involuntária de padrões que fazem parte da “herança de grupo” (Laraia, 2001). Por isso, pessoas de culturas diferentes podem ser identificadas por uma série de características em comum: modo de falar, de se vestir, de agir, de comer etc.

Contudo, apesar de todas as sociedades humanas possuírem um sistema de classificação para o mundo natural, não há convergência entre elas. Isso porque cada grupo social enxerga o mundo por meio da sua própria lente cultural. Por conseguinte, há uma tendência ao etnocentrismo, ou seja, considerar que o próprio modo de vida seja o mais correto e natural, enquanto os demais são classificados como estranhos ou excêntricos.

Uma vez que todo sistema tem sua própria lógica, não é possível transferir a lógica de um para o outro. Dessa forma, “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence” (Laraia, 2001).

No entanto, o fato de não haver convergência não garante que os sistemas culturais permaneçam imutáveis ao longo do tempo. De fato, a cultura é dinâmica e está em

constante processo de modificação. Segundo Laraia (2001), as mudanças culturais podem ocorrer de modo interno, ou seja, mediante a dinâmica do próprio sistema cultural – com alterações devido ao tempo histórico, por exemplo – ou externo, com o contato entre sistemas culturais distintos, como ocorre quando há grandes processos migratórios.

A pluralidade também é outro aspecto essencial do conceito de cultura. Ele é plural ao passo que se configura como fator de reconhecimento e representatividade de sujeitos que pertencem ao mesmo grupo social. No entanto, é preciso salientar que nenhuma cultura é pura, todas são híbridas e heterogêneas.

Neste trabalho, por exemplo, consideramos o espaço geográfico brasileiro como denominador comum para o nosso entendimento de cultura. No entanto, reconhecemos que “[...] na medida em que há frações do interior do grupo, a cultura tende também a rachar-se, a criar tensões, a perder a sua primitiva fisionomia que, ao menos para nós, parecia homogênea” (Bosi, 1992, p. 308). Portanto, coexistem, numa mesma nação, diferentes culturas, com variações entre regiões e classes sociais. Embora as pessoas integrem a mesma nação, possuem diferentes padrões de vida e condições de acesso a direitos, bens e serviços. Por isso, a estratificação social atua também no nosso entendimento do que seja cultura.

Nas sociedades estratificadas em classes, a concepção de cultura compreende conhecimentos originados nas universidades e academias, que são socialmente, mais prestigiados. Nesse sentido, valoriza-se aquele que é culto, ou seja, que tem acesso a esse tipo de conhecimento formal.

Isso é explicado pela dissociação entre *saber* e *fazer*, que corrobora a noção de que o trabalho intelectual seja superior ao manual (Arantes, 1990). Se de um lado temos o *saber* associado ao que é culto ou intelectual, do outro, temos as coisas populares, relacionadas ao *fazer*. Consequentemente, o que é popular é considerado desprovido de saber e, portanto, irrelevante e secundário.

Contudo, “é justamente manipulando repertórios de fragmentos de ‘coisas populares’ que, em muitas sociedades, inclusive a nossa, expressa-se e reafirma-se simbolicamente a identidade da nação como um todo” (Arantes, 1990, p. 15). Isso porque, embora espere-se que sejamos cultos, com modo de vida refinado e civilizado, não conseguimos evitar que práticas e objetos qualificados como populares façam parte do nosso cotidiano:

Todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, das formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é constituído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos “cultura”. (Arantes, 1990, p. 34).

Bosi (1992, p. 309), por outro lado, contrapõe uma cultura erudita brasileira, centralizada nas universidades e no sistema educacional e uma cultura popular, “basicamente iletrada, que corresponde aos *mores* materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do pobre suburbano”.

Embora exista, de fato, uma contraposição entre erudito e popular, não cremos que seja a rusticidade ou falta de conhecimento que definem o popular. A cultura popular é socialmente construída, uma forma de representação dos modos de viver da sociedade. Ela está presente no cotidiano das pessoas: nos referenciais de mundo, nos gestos, na linguagem, no alimento, no vestuário, nos hábitos de limpeza, nas relações interpessoais, na habitação, no trabalho, no lazer, nos cantos, nas danças, nas superstições, nas crenças e na religiosidade.

Eagleton (2005, p. 78), faz essa distinção utilizando os termos *Cultura* e *cultura*, sendo que “a primeira obtém a sua verdadeira identidade universalizando o que é individual; a última é apenas uma forma de vida contingente, um acidente no espaço e no tempo que poderia sempre ter sido outro”. Nessa perspectiva, *Cultura*, com inicial maiúscula, faz referência aos cânones artísticos e ao conhecimento acadêmico, enquanto *cultura*, com inicial minúscula se refere aos modos de vida da sociedade.

Essa nomenclatura também é utilizada no âmbito da LA por Kramsch (2009; 2013), sendo *Cultura* um conceito das ciências humanas, que engloba as produções ou representações materiais de determinado grupo social, tais como obras de arte e literatura; e *cultura*, um termo das ciências sociais, que abarca seus comportamentos, crenças, costumes, valores e lembranças.

Embora seja importante reconhecer essa dicotomia, o uso da letra maiúscula pode reforçar a ideia de que a cultura erudita ou acadêmica seja mais elevada, superior, à cultura popular, o que pode contribuir para a desvalorização do conhecimento cultural que faz parte do cotidiano dos indivíduos.

A supervalorização do que é considerado *Cultura* esteve muito presente no contexto do ensino-aprendizagem de línguas. Até a década de 1970, o foco do ensino era a forma, privilegiando a gramática e a tradução de textos literários. No entanto, com a emergência de novas abordagens, mais voltadas para a comunicação, a *cultura* tem entrado

em evidência porque contribui para que os aprendizes consigam se expressar na LE em diversos contextos. Nesse sentido, nos interessa, nesta tese, essa *cultura* que diz respeito aos modos de viver da sociedade e que pode auxiliar o estudante estrangeiro a adquirir fluência na língua-alvo.

4.2 Cultura e ensino de línguas

Segundo Kramsch (2013), foi somente no final da década de 1970 e início de 1980, com o reconhecimento da relevância das habilidades discursivas e sociolinguísticas para a comunicação em LE, que a cultura enquanto forma de vida começou a aparecer no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Em outro texto, de 1996 (*apud* Ortiz Alvarez; Santos, 2010), a autora pontua que no período em que as únicas línguas ensinadas no meio acadêmico eram latim, grego clássico ou hebraico, o ensino da língua incluía os modelos culturais, sendo o “cartão de entrada” para a elite acadêmica da cultura europeia. Posteriormente, com o ensino das línguas modernas, o foco passou a ser o acesso às obras literárias pertencentes ao cânone.

Contudo, com os avanços da crítica literária e a constituição da Linguística como ciência, conforme tratamos na subseção 2.4, a língua perde essa função mediadora. Com as influências do estruturalismo, o ensino de línguas se desvincula das questões culturais, mesmo que relacionadas aos cânones da arte e da literatura, e passa a ser focalizado nos aspectos estruturais (Kramsch, 1996 *apud* Ortiz Alvarez; Santos, 2010).

Na metodologia audiolingual, por exemplo, os padrões estruturais eram apresentados em diálogos, mas o foco era a repetição e a memorização. A preocupação era tentar reproduzir a pronúncia dos enunciados sem erros, considerando apenas a forma da língua e não o contexto de produção.

No entanto, no final do século XX, há uma transição de paradigmas culturais no ensino de línguas a partir da influência da Antropologia Linguística e da concepção de competência comunicativa de Dell Hymes. Anteriormente, o conceito de cultura no ensino de línguas estava relacionado à noção de cultura enquanto civilização, ou seja, seus produtos artísticos, literatura, e histórias de grandes personalidades. Contudo, a partir da perspectiva da competência comunicativa, passam a interessar ao ensino de línguas, todos os processos envolvidos nas situações de comunicação. Para Mendes (2010, p.73), “o falante competente, além de um certo domínio da estrutura formal do código linguístico,

precisa estar apto a reconhecer, entre tantas possibilidades e modos de combinação, aquilo que faz sentido para o grupo com o qual interage ao fazer uso da língua.”

Dessa forma, entende-se que não há como desvincular as palavras da realidade social e cultural na qual estão sendo produzidas. Essa concepção, segundo Barbosa (2007), aos poucos vai modificando a noção do que seja ensinar e aprender uma língua, pois não se propõe a fornecer modelos para os problemas de ensino e aprendizagem de LE, mas preocupa-se em realizar reflexões teóricas que poderão auxiliar o professor na prática em sala de aula.

Uma vez que língua e cultura estão estreitamente relacionadas, é preciso compreender o contexto sociocultural em que ela se insere para a efetiva comunicação. Tang (1999, p. 1-2, tradução nossa) postula que, por estarem intimamente ligadas, língua é cultura, “é a alma do país e das pessoas que a falam”³⁰. Assim, a autora considera que não é possível falar em inclusão ou exclusão de cultura no currículo de ensino de línguas estrangeiras, apenas o contraste entre uma ativa e deliberada imersão ou uma exposição não-deliberada aos conteúdos culturais.

Contudo, o que se nota na prática em cursos de idiomas é o tratamento da cultura como “bônus” ou quinta habilidade (falar, ouvir, ler, escrever, compreender cultura), figurando nos materiais didáticos como “notas culturais” ou apêndice, encontrados ao final de cada lição ou livro. São conteúdos “acessórios” nos planos de ensino, segundo Tang (1999), geralmente abordados por meio de uma música ou dança tradicional ao final das aulas ou do curso, caso haja tempo hábil.

A problemática exposta por Tang (1999) também é retratada por Mendes (2010, p.58), que afirma serem muito poucos os materiais que revelam uma abordagem cultural para o ensino de línguas estrangeiras que não reduzam “a cultura a imagens exóticas ou a recortes de estilo de vida da cultura da língua-alvo”, principalmente se considerarmos os materiais de PLE. De acordo com a autora, esses materiais de perspectiva cultural/intercultural não são bem recebidos pelas editoras, pois essas não se arriscam a publicar materiais que não se enquadrem ao modelo tradicional de livros didáticos de línguas estrangeiras.

De forma semelhante, Barbosa (2007) indica, a partir de uma análise de livros didáticos de PLE, que grande parte dos conteúdos se referem a aspectos gramaticais e que os textos a respeito de cultura, quando aparecem, são limitados a fatos históricos, literatura,

³⁰ No original: “[Language] is the soul of the country and people who speak it.”

aspectos geográficos e artes. A valorização da gramática normativa nos livros didáticos de PLE é confirmada por Misturini (2015), em sua dissertação de mestrado. Ele apresenta a análise de cinco livros didáticos de PLE³¹ e constata que a maioria dos materiais visam a produção oral, mas com constantes referências gramaticais. Nota também que a maior parte aborda a cultura a partir de textos que tratam de datas, acontecimentos e histórias, porém, salienta que uma parcela dos materiais já aponta uma visão mais próxima de cultura como prática social ou até mesmo intercultural.

Ainda sobre a valorização da cultura na pedagogia de línguas, Mendes (2010) nos informa que grande parte da elaboração de cursos e planejamentos curriculares estão ancorados mais em questões políticas e econômicas do que em questões linguísticas ou pedagógicas. Além disso, é preciso sublinhar que há, entre os linguistas aplicados, aqueles que defendem o ensino-aprendizagem de LE apartado da cultura, principalmente no caso do inglês como LE.

Mendes (2010) menciona o linguista aplicado Christopher J. Hall, por exemplo. Ele sustenta a ideia de que os conteúdos relacionados à estrutura linguística devem ser priorizados em sala de aula, enquanto os aspectos culturais têm de ser minimizados. Para Hall (2001 *apud* Mendes, 2010), a principal tarefa do aprendiz é a assimilação do sistema linguístico, por isso o professor de línguas deve prestar mais atenção a esse aspecto e menos aos culturais, de modo que o estudante explore por si mesmo o uso do idioma, para seus próprios propósitos (Hall, 2001 *apud* Mendes, 2010). Outros fatores que dificultariam a inclusão da cultura na sala de aula, na concepção desse autor, é o número limitado de horas dos cursos (que, na opinião dele, devem ser destinadas à aprendizagem do idioma em si) e a falta de vivência na cultura-alvo por parte dos professores que não são membros da cultura em questão.

Embora Hall (2001 *apud* Mendes, 2010, p. 61), realce o caráter social da linguagem, considerando-a como “um dos mais importantes mecanismos sociais, que não somente cria, sustenta, identifica, modifica e perpetua culturas, como também tem o poder de afetá-las e destruí-las”; considera que a defesa da entrada da cultura em sala de aula se baseia na ideia ilusória de que uma língua específica é idêntica à cultura de seus falantes.

O autor fundamenta seus argumentos no contexto da língua inglesa, cujo número de falantes não-nativos já ultrapassa o de falantes nativos. Em um mundo cada vez mais

³¹ Muito prazer: fale o português do Brasil; Bem vindo! A língua portuguesa na comunicação; Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros; Passagens: português do Brasil para estrangeiros; Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros.

globalizado e conectado por meio da tecnologia, segundo Hall (2001 *apud* Mendes, 2010), a maioria dos falantes não vive nos países onde o inglês é a língua oficial e, por isso, não vão apresentar forma de falar e práticas culturais autóctones.

Desse modo, aponta como alternativa que o professor ressalte o papel da língua como instrumento social e que aborde, de forma mais ampla, uma pluralidade de situações representativas das maneiras pelas quais a LE pode ser empregada, sem se prender à sua origem ou espaço geográfico específico.

Além da língua inglesa, Hall (2001 *apud* Mendes, 2010) estende o entendimento de que as relações entre língua e espaço geográfico são dissipadas também em idiomas como o francês e o espanhol. Com relação à língua portuguesa, podemos observar um movimento semelhante nas proposituras para internacionalização do português por meio de uma desnacionalização da língua, ou seja, incorporação de características de todas as variedades, mas sem a identificação específica com nenhum país, conforme discutimos na subseção 2.1.

O posicionamento de Hall (2001 *apud* Mendes, 2010) remete à afirmação de Michael Agar (1994) de que cultura não é somente algo que um grupo de pessoas tem, mas o que acontece com você quando encontra diferenças, se torna consciente delas e se esforça para entender por que elas acontecem, sendo assim: “Cultura é uma percepção, uma consciência, que revela o *eu* oculto e abre caminhos para outras formas de ser” (Agar, 1994, p. 20, tradução nossa)³² e que pode nos tornar aptos a “navegar” em mundo moderno, conectado e multicultural.

Logo, podemos dizer que o entendimento de cultura de Agar (1994) vai além do conceito antropológico que discutimos no item 4.1, englobando não só os conhecimentos e comportamentos compartilhados por um grupo social, mas também como nos relacionamos e assimilamos as diferenças quando entramos em contato com o outro. Por essa razão, ele afirma que a cultura acontece quando você está aprendendo uma segunda língua ou LE, assim como na sua própria língua materna. Isto é, o autor entende que as diferenças sociolinguísticas capazes de causar mal-entendidos podem acontecer não somente entre línguas diferentes, mas entre pessoas que falam o mesmo idioma, mas que não partilham dos mesmos contextos sociais. Ele cita como exemplo a ocasião em que se dispôs a pagar um drinque para uma colega de trabalho como forma de agradecimento por

³² No original: “Culture is an awareness, a consciousness, one that reveals the hidden self and opens paths to other ways of being”.

tê-lo ajudado com algumas informações importantes e a colega ficou ofendida, afirmando ser capaz de pagar pela própria bebida. O convite foi mal interpretado pela colega, que entendeu o gesto de agradecimento como uma forma de aproximação mais íntima, causando uma situação embaraçosa, mesmo que os dois estivessem falando o mesmo idioma.

Essa definição de Agar (1994) está bem próxima do conceito de interculturalidade, que consiste em “uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo” (Barbosa, 2007). Trata-se, portanto, como uma forma de romper barreiras culturais (Fleuri, 2003 *apud* Ortiz Alvarez; Santos, 2010) e ser capaz de se comunicar em uma cultura que é diferente da sua.

Seguindo essa lógica, Agar (1994) ressalta que as pessoas costumam colocar as línguas em *círculos*, que englobam sua gramática e dicionário, mas que é preciso ir além do conteúdo linguístico para que a comunicação ocorra. Nesse sentido, ele postula que o *círculo* precisa ser apagado e que a ferramenta para isso é a cultura, que compreende os sentidos que emergem da realidade social e uma mudança de mentalidade frente às diferenças socioculturais. Para o autor:

A língua, em todas as suas variedades, em todas as suas formas como se apresenta na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com significados diferentes, toma consciência de si mesmo e trabalha para construir uma ponte para outros, “cultura” é o que você está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura. (Agar, 1994, p. 28, tradução nossa)³³

Por isso, ele conclui que o domínio da gramática e do vocabulário, sem considerar a cultura, não garante que a comunicação ocorra adequadamente. No entanto, ao incorporar a cultura no ensino de línguas, é possível se comunicar, mesmo que o conhecimento da estrutura da língua e do vocabulário sejam precários.

Podemos notar que existem divergências entre os linguistas aplicados quanto à concepção de cultura no ensino de línguas e quanto à sua inserção na sala de aula. Contudo, observamos que há um ponto de convergência entre todos eles: o papel social da

³³ No original: “Language, in all its varieties, in all the ways it appears in everyday life, builds a world of meanings. When you run into different meanings, when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, ‘culture’ is what you’re up to. Language fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them. Culture is in language and language is loaded with culture.”

linguagem. Concordamos com Mendes (2010, p. 68) quando afirma que é preciso considerar que cultura e língua absorvem “as marcas de um viver e fazer social particulares” e com Ortiz Alvarez e Santos (2010) que consideram que podemos observar muito da identidade nacional por meio da identidade linguística, haja vista que é por meio da língua que fixamos as representações simbólicas e nos expressamos. Assim, o conhecimento da cultura permite acessar os valores comuns da coletividade, compartilhados pela maioria, e pode servir ao falante não-nativo como “senha para sua integração na língua-alvo” (Ortiz Alvarez; Santos, 2010, p. 223). Contudo, é preciso atentar-se para não restringir o ensino a uma simplificação, com o intuito de facilitar a compreensão do aprendiz, mas de proporcionar também um diálogo entre as culturas da língua-alvo e as culturas de quem aprende, mostrando “a complexidade, a pluralidade e, muitas vezes, a contrariedade inerente às manifestações culturais de uma nação” (Consolo; Medeiros dos Santos, 2019).

Essas mesmas ideias fomentaram pesquisas na área de ensino-aprendizagem do léxico em LE, como o conceito de Lexicultura proposto por Robert Galisson (1988) no final da década de 1980, cujas particularizações expomos na próxima subseção.

4.3 Lexicultura

Robert Galisson (1988) inaugura os termos lexicultura e CCP ao ponderar sobre a influência do conhecimento cultural no processo de aprendizagem ou aquisição lexical em LE. Ele considerava a coexistência de uma língua e uma cultura compartilhadas, servindo como duplo denominador comum para indivíduos pertencentes ao mesmo grupo, que reivindicam a mesma identidade coletiva.

Com sua hipótese, Galisson (1988) considera que falta aos falantes não-nativos que desejam se comunicar na língua-alvo, além do conhecimento do idioma, a cultura compartilhada pelos nativos. Para o autor, essa cultura – mesmo que usada inconscientemente pelos falantes nativos – orienta a maioria das suas atitudes, comportamentos, representações e os costumes que se estabelecem. São, portanto, mecanismos que os estrangeiros têm dificuldade em apreender se fizerem referência apenas à sua própria cultura.

Podemos dizer que esses mecanismos pertencem ao grupo como um todo, sendo transversais na sociedade em que atuam. Dessa forma, a cultura compartilhada não precisa ser ensinada formalmente aos sujeitos que fazem parte da mesma comunidade, haja vista

que esses dados culturais são adquiridos involuntariamente pelos falantes conforme desempenham suas ações cotidianas.

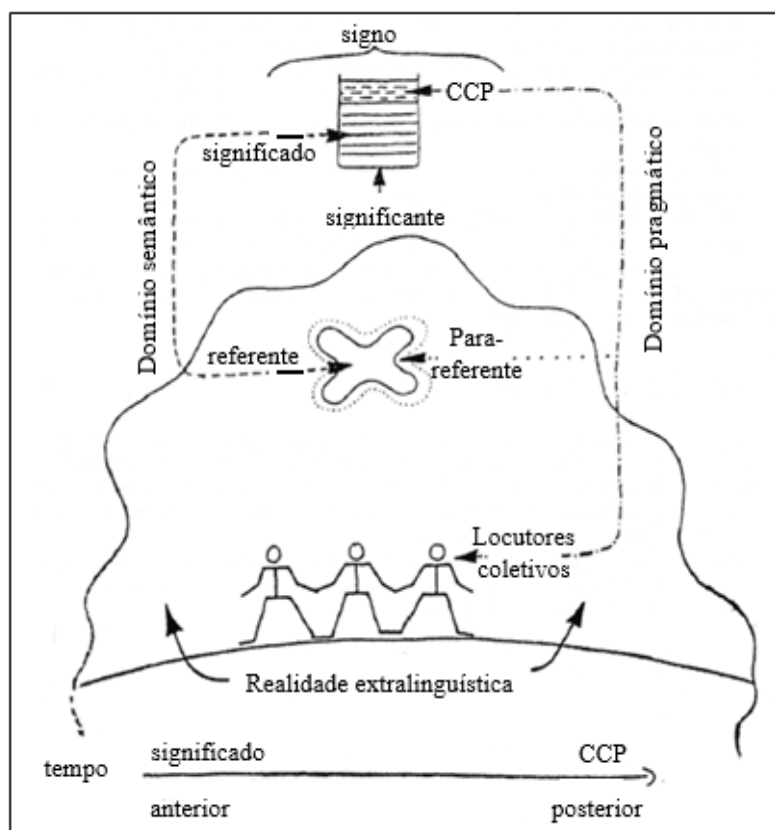
Em contrapartida, a cultura denominada por Galisson (1988) como acadêmica pertence a uma minoria e está restrita à mobilização de conhecimentos heterogêneos para a autopromoção, reconhecimento e legitimação. Por isso, é possível afirmar que está relacionada ao conhecimento institucionalizado, sendo ensinada nas escolas e universidades, por exemplo.

Assim, seria necessário ao falante não-nativo acessar, além do idioma compartilhado, também a cultura que os falantes nativos assimilam espontaneamente em suas relações sociais. Para tanto, essa cultura dominada pelos falantes nativos precisaria ser ensinada aos estrangeiros, juntamente com os outros aspectos da LE. Nesse sentido, o melhor modo de adentrar essa cultura seria pela própria língua, porque ela é ao mesmo tempo veículo, produto e produtora de todas as culturas (Galisson, 1988).

Em seus estudos, Galisson (1988) observou que certas UL assumiam, no decorrer da vida cotidiana, novos valores semânticos, que eram, majoritariamente, pouco transparentes aos estrangeiros. Esse valor acrescido, além de configurar uma nova face semântica, consistia também em uma marca de pertencimento e identificação cultural. Como está fortemente relacionado ao conceito de cultura compartilhada proposto pelo autor, foi denominado *Charge Culturelle Partagée*³⁴. Trata-se de um valor secundário, somado ao significante e coexistente com o significado, conforme a proposição de Galisson (1988, p. 336) ilustrada na figura 6.

³⁴ Carga cultural partilhada (Barbosa, 2009).

Figura 6 - Esquema de elaboração do significado e da CCP do signo



Fonte: Galisson (1988, p. 336, tradução nossa)

No esquema proposto por Galisson (1988), a CCP é posterior ao significado e faz parte do domínio pragmático, uma vez que é produto da relação entre o signo linguístico e os usuários da língua. Ela parte, portanto, da subjetividade dos locutores coletivos, ou seja, de uma visão coletiva específica de mundo.

Partindo dos pressupostos de Galisson, Barbosa (2008) elenca as seguintes características para CCP:

- Apesar de sua existência se dever ao signo todo, está mais ligada ao significante. Portanto, possui certa autonomia com relação ao significado;
- É formada a partir de uma subjetividade coletiva socialmente partilhada;
- Pode ganhar outras coletividades geográficas e/ou culturalmente próximas;
- Está no âmbito da pragmática e, por isso, não costuma aparecer em dicionários (por exemplo: nomes próprios, nomes de produtos, etc.);

- Origina-se de uma associação automática entre o signo e sua CCP, sendo a simples evocação de certo signo suficiente.

As UL são, portanto, meios privilegiados de apropriar-se de determinados conteúdos culturais que ali ficam depositados e somados à dimensão semântica do signo linguístico, sendo a CCP o conhecimento cultural compartilhado agregado ao significado da UL. Galisson (1988) assevera que todas as unidades lexicais são culturais, haja vista que toda a língua está permeada de cultura. No entanto, salienta que a carga cultural de determinadas palavras é mais “pesada”, “carregada”, “acentuada”, “densa”, ou seja, mais evidente e mais disponível que as cargas culturais de outras (Galisson, 1988).

A CCP é matéria-prima do conceito de lexicultura, também estabelecido por Galisson em 1987, que engloba a cultura depositada em certas unidades lexicais. Seu espaço pragmático-semântico é delimitado por unidades lexicais de categorias ou classificações distintas, mas que tem como característica comum a presença significativa da CCP. Nesta tese, listamos como UL carregadas de CCP:

- palavras-tabu;
- figuras de linguagem (metáfora, metonímia, onomatopeias);
- *mots-valises*;
- gírias;
- siglas;
- locuções cristalizadas, ditados populares e provérbios;
- palimpsestos verbo-culturais;
- nomes de marcas associados a produtos;
- nomes populares da fauna, da flora e de alimentos;
- nomes de personalidades representativas na cultura do país;
- inanimados culturais;
- manifestações folclóricas, festividades, costumes, crenças, superstições e comportamentos evocados pela palavra.

É importante ressaltar que as categorias supracitadas não determinam *per se* as ULCM, mas indicam em que tipos de lexias a CCP pode ser mais observável no léxico. Nem todos os nomes populares da fauna, flora e alimentos são ULCM, por exemplo, mas em alguns a CCP é mais pronunciada. Em seguida, apresentamos alguns exemplos.

As palavras-tabu consistem em UL cujo uso é evitado pelos falantes por serem consideradas inconvenientes, muitas vezes relacionadas à morte, xingamentos, sexualidade e religião. Podemos citar como exemplo as UL “saco” e “piriguete”. Geralmente, as

pessoas se esquivam e preferem utilizar algum termo considerado mais brando para substituí-los nas sentenças, ou seja, eufemismos. No exemplo acima, saco substitui testículo e piriguete, vadia.

Ademais, consideramos que estejam também na esfera da CCP, outras figuras de linguagem, como a metáfora, a metonímia e as expressões onomatopaicas, dado seu distanciamento da linguagem denotativa. Azeredo (2008) define figuras de linguagem como “formas simbólicas ou elaboradas de exprimir ideias, significados, pensamentos etc., de maneira a conferir-lhes maior expressividade, emoção, simbolismo etc., no âmbito da afetividade ou da estética da linguagem” (Azeredo, 2008, p. 483). É o caso da UL “pepino” para se referir a um problema difícil de ser resolvido, de “picolé de chuchu” para fazer alusão a uma pessoa desinteressante, de “blábláblá” para falatório ou “Ronaldinho” indicar habilidade no futebol.

Galisson (1988) salienta como culturais, sobretudo, as expressões relacionadas a nomes de alimentos – como “arroz e feijão” para designar algo básico, do dia a dia – e aquelas que envolvem nomes de animais, principalmente quando utilizados para designar características humanas de forma pejorativa, como em “perua” – designando mulher que se veste de modo espalhafatoso, considerada cafona ou fútil – ou “anta”, para se referir a indivíduo de pouca inteligência ou de pensamento limitado.

É possível afirmar que, nesses casos, há uma plurissignificação das UL, uma vez que assumem sentidos que se distanciam da denotação e se aproximam mais do conceito de conotação. A conotação se caracteriza pelo uso do sentido figurado, admitindo múltiplas interpretações para a mesma UL, permeada pela subjetividade do locutor. Azeredo (2008, p. 407) afirma que o efeito de sentido da conotação é causado pela “possível associação entre uma experiência cultural que matiza sua significação”. No entanto, essa experiência cultural pode se caracterizar como individual, proveniente da criatividade dos falantes no campo artístico ou midiático, por exemplo, ou coletiva, considerando as associações que são de reconhecimento comum entre a maioria dos falantes.

Nesse sentido, a CCP concentra-se na dimensão coletiva da conotação, cujas associações já se enraizaram na mente da maioria dos falantes, utilizadas de forma automática no discurso do cotidiano. Galisson (1988) preferiu adotar a nomenclatura CCP para descrever o denominador cultural comum dos indivíduos de um grupo social, como um conceito instrumental.

Relacionamos também no âmbito da lexicultura, as *mots-valises* (Galisson, 1988), que são os neologismos originados da aglutinação entre dois vocábulos que já existem na

língua. Tomemos como exemplo a UL “sofrência”, que se popularizou com a música sertaneja. Ela é formada pela junção entre sofrimento e carência, passando a designar uma espécie de sofrimento amoroso, seja por ciúme, traição ou amor não correspondido.

Outra grande fonte de neologismos da língua são as gírias. Elas são características do discurso informal, criadas de forma espontânea na comunicação e de fácil identificação entre aqueles que fazem parte do mesmo grupo social. Muitas vezes não são incorporadas aos dicionários por serem efêmeras, surgindo e logo caindo em desuso. Outras, no entanto, se consolidam e são incorporadas pelos falantes, perdurando por gerações. Podemos dizer que é o caso, por exemplo, de “popozuda” (para se referir a mulher que tem o bumbum avantajado), “xing ling” (para designar produtos falsificados ou de baixa qualidade, geralmente fabricados na China), “ficar” (para nomear relacionamentos amorosos passageiros e sem compromisso).

Certas siglas também estão de forma tão arraigada no imaginário coletivo, que passam a ser de reconhecimento automático para os que partilham dos mesmos costumes, mas totalmente opacas para aqueles que desconhecem aquele contexto sociocultural. São exemplos: PM (Polícia Militar), IPTU (Imposto sobre Propriedade e Territorial Urbana), IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores), DETRAN (Departamento Estadual de Trânsito), PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), PT (Partido dos Trabalhadores), FHC (Fernando Henrique Cardoso), entre outros.

Robert Galisson (1988) considera que certas locuções cristalizadas, como as expressões idiomáticas e provérbios também integram a lexicultura, como “tirar uma casquinha” (que significa se aproveitar de alguém) ou “pra inglês ver” (que corresponde ao ato de ludibriar alguém, fingindo que realizou algo). Para Ortiz Alvarez e Santos (2010, p. 215), as expressões idiomáticas são “acervos informais da memória”, que condensam todas as experiências que as comunidades souberam edificar e revelar. Isso porque, além da função de comunicação, permitem que o falante exteriorize de forma bastante expressiva suas emoções e sentimentos por meio da linguagem, uma vez que “as palavras ao se juntarem constroem sentidos e valores criados no âmago da alma do povo” (Ortiz Alvarez; Santos, 2010, p. 219).

Levando em conta as conjecturas de Ortiz Alvarez e Santos (2010), podemos relacionar também os palimpsestos verbo-culturais (Galisson, 2000). Nesse caso, a mera menção de uma parte do provérbio ou expressão é suficiente para o resgate dos sentidos que ela veicula, ou seja, há o apagamento de partes das locuções ou expressões cristalizadas para a formação de combinações livres. É possível citar como exemplo a

expressão “gato escaldado” que se refere ao ditado popular “gato escaldado tem medo de água fria”, mas que não precisa ser mencionado de forma integral para evocar a CCP. Outro exemplo é a expressão “tomar doril”, que faz referência ao *slogan* publicitário “tomou doril, a dor sumiu”, significando desaparecer.

São consideradas também fontes de CCP, os nomes de marcas associados a produtos (Bombril para designar esponja de aço, por exemplo). Aliás, Galisson realizou vários estudos sobre nomes de marca³⁵. Incluem-se também nomes populares da fauna, da flora e de alimentos, assim como de personalidades representativas na cultura do país. Além disso, podemos mencionar os inanimados culturais, as manifestações folclóricas, festividades, costumes, crenças, superstições e comportamentos evocados pela palavra.

Tomamos como exemplo a expressão “medida do Bonfim”. Em Salvador, no estado da Bahia, realiza-se todo ano a tradicional festa de Nosso Senhor do Bonfim em homenagem ao santo. Celebrada logo após o Dia de Reis (6 de janeiro), essa festa é marcada pela imagem das baianas que se vestem de branco e, ao som de atabaques, palmas e cânticos africanos, vão lavando as escadarias da igreja com água de flores (Barbosa, 2009). Dentre as tradições dos devotos do santo, está a fita ou medida do Senhor do Bonfim, que deve ser envolvida com duas voltas no pulso esquerdo e ser atada com três nós, mentalizando, em cada um deles, um pedido. Segundo a crença popular, os desejos serão realizados quando a fita se romper espontaneamente.

De acordo com Barbosa (2009, p. 37), “A *medida do Bonfim* tornou-se não apenas símbolo religioso, mas também turístico do estado da Bahia”, sendo sua carga cultural – sorte e proteção – resgatada em diferentes situações e publicidades. A fim de exemplificar sua propositura, a autora cita uma publicidade da Secretaria de Turismo da Bahia, com os dizeres: “Aqui todo mundo amarra a fitinha no braço e faz três pedidos: quero voltar, quero voltar, quero voltar”. Nesse caso, há a retomada da fita como símbolo do estado e faz-se uma brincadeira a fim de chamar a atenção do turista para que volte a visitar o estado da Bahia. Podemos dizer que esse apelo só é possível se houver o conhecimento prévio a respeito do significado daquele objeto, ou seja, a carga cultural que a UL “fitinha” carrega nesse enunciado. Por isso, para a autora, a compreensão dessa palavra por um falante de outra língua seria bastante complexa, ainda que consultasse um dicionário.

³⁵ GALISSON, R.; ANDRÉ, J. C. *Dictionnaire de noms de marques courants: essai de lexiculture ordinaire*. Paris: Didier Érudition, 1998.

Dado que o conceito de lexicultura tem por base fatores de reconhecimento de uma identidade coletiva, seja ela local, regional, nacional ou até mesmo, social, podemos afirmar que se trata de uma concepção plural. Podemos citar como exemplo o artigo “Lexicultura do sertão: uma proposta didática para estudantes da educação profissional no semiárido baiano”³⁶, que problematiza a produção lexicográfica regional em uma proposta de trabalho que visa aguçar a curiosidade dos alunos a respeito do léxico e cultura do sertão. Assim, é possível inferir que em um país de dimensões continentais, como o Brasil, podem existir especificidades quanto à língua e cultura compartilhadas em determinados espaços geográficos, ou seja, ponderamos a possibilidade da coexistência de lexiculturas em um mesmo idioma, dependendo do recorte e da perspectiva de análise.

Segundo Galisson (1989), a lexicultura é objeto de estudo de uma “disciplina de intervenção”, denominada pragmática lexicultural ou lexiculturologia. Além do estudo, identificação, explicação e interpretação das ULCM, a lexiculturologia visa a integração entre língua e cultura no ensino-aprendizagem de línguas.

Embora Galisson (1988,1989) tenha estabelecido o termo lexicultura, não foi o único teórico a fazer reflexões acerca das relações entre léxico e cultura. Na perspectiva dos estudos de tradução, encontramos termos que se aproximam, em certos pontos, dessa ideia.

Alguns dos desafios mais complexos do processo de tradução estão relacionados à cultura. Os tradutores “são continuamente confrontados com o problema de encontrar equivalentes para expressões e vocábulos da língua-fonte ou original em questão, que remetem a realidades desconhecidas no contexto cultural da língua de recepção ou de contraste” (Cartagena, 1998, p. 7). Nesse sentido, surgem numerosas definições e denominações provenientes de estudos que buscam analisar o vínculo entre léxico e cultura. Ainda que a tradução não seja o enfoque deste trabalho, discutimos os termos palavras culturais (Newmark, 1988) e culturemas (Nord, 1997 *apud* Gonzalez-Pastor, 2013) a fim de adequar e aproveitar alguns aspectos dessas teorias.

Peter Newmark, em 1988, propõe o termo *cultural words*³⁷, também mencionado como *culture-specific items*³⁸, referindo-se às unidades lexicais que não possibilitam a tradução literal. A denominação deve-se ao entendimento do autor de que os aspectos

³⁶ CARDOSO, E. I.; LINS, A. B. Lexicultura do sertão: uma proposta didática para estudantes da educação profissional no semiárido baiano. Revista do GELNE, v. 22, número 1, 2020, p.3-14.

³⁷ Palavras culturais

³⁸ Itens culturais específicos

culturais – considerados particulares de cada comunidade linguística – são expressos por meio dessas UL, cuja interpretação varia de acordo com seu papel no texto e com o propósito da tradução.

Newmark (1988) categorizou as palavras culturais em: ecologia (fauna, flora, planícies, colinas, ventos); cultura material (cidades, moradia, culinária, vestuário, transporte); cultura social (trabalho e lazer); organizações sociais (política, administrativa, religiosa e artística); gestos e hábitos. Segundo Gonzalez-Pastor (2013, p. 117, tradução nossa): “Muitos deles têm estrutura semântica e pragmática complexa e contêm características simbólicas que correspondem a um grupo social específico”³⁹. Além disso, não existem fora de contexto, revelando-se no contato entre duas culturas, da comunicação intercultural.

De modo semelhante, a ideia de culturema surge da contraposição entre culturas. Nord (1997 *apud* Gonzalez-Pastor, 2013), explica que se trata de um fenômeno social de uma comunidade X (considerado relevante pelos membros dessa cultura) e que, quando comparado com uma cultura Y, em busca de um fenômeno social correspondente, é considerado específico da cultura X. São portadores de características simbólicas de determinado grupo social, apresentando uma complexa estrutura semântica e pragmática.

Ademais, sua existência está condicionada ao processo de transferência intercultural entre duas culturas, por isso depende sempre do contexto (Martínez, 2006 *apud* Luque Nadal, 2009). De acordo com Nord (1997 *apud* Gonzalez-Pastor, 2013), podem ser categorizados em: verbais (palavras e frases), não-verbais (gestos, linguagem corporal, expressões), paraverbais (sons e entonação) ou uma combinação de todas essas categorias.

De forma sucinta, Luque Nadal (2009), define culturema como

[...] qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponde a um objeto, ideia, atividade ou fato suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tem valor simbólico e serve de guia, referência, ou modelo de interpretação ou ação para os membros da referida sociedade. Tudo isso significa que ele pode ser usado como meio de comunicação e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.⁴⁰ (Luque; Nadal, 2009, p. 97, tradução nossa)

³⁹ No original: “Many of them have complex semantic and pragmatic structure and contain symbolic features that correspond to a specific social group”.

⁴⁰ No original: “[...] cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los

O que diferencia o culturema da lexicultura é que o primeiro pode existir de forma não-verbal, enquanto a segunda só existe quando materializada no léxico. Tanto o conceito de palavras culturais quanto o de culturema surgem do processo de transferência intercultural, quando comparamos ou tentamos transpor um texto da língua X para a língua Y. Já a lexicultura pode existir além dessa transposição linguística, pois nem sempre os sujeitos que fazem uso do mesmo sistema linguístico partilham dos mesmos conhecimentos culturais, considerando as especificidades regionais e sociais. Relacionada à dimensão pragmática da língua (Guillén Díaz, 2003), ela serve como marca de pertencimento e identificação cultural.

Apesar de também partir de uma perspectiva intercultural, a lexicultura se configura como uma concepção voltada para o ensino-aprendizagem de línguas. Ao conceito de lexicultura está subjacente a ideia de integrar mais intimamente o ensino da língua ao ensino da cultura. Para Galisson (1988), trata-se de um conceito instrumental, pois pode ser utilizado como recurso para tornar acessível a cultura por meio do léxico.

Nesta seção discutimos, de forma geral, o conceito de cultura na sociedade a partir de uma perspectiva antropológica. Logo depois, concentramos nossas discussões no âmbito da Linguística Aplicada, considerando pontos de vista diversos a respeito do papel da cultura no ensino de LE e, enfim, nos dedicamos à conceituação de Lexicultura, que está fortemente relacionada à temática de cultura no ensino de línguas, haja vista que visa a integração do ensino de língua e cultura por meio do léxico com CCP. No capítulo a seguir, evidenciamos como os preceitos de Galisson (1988) estão relacionados ao uso de dicionários como recurso para o ensino-aprendizagem de línguas, por isso discorreremos sobre a Lexicografia Pedagógica e perscrutamos acerca das informações culturais nos dicionários de língua.

5 O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Os dicionários, mais do que registros do léxico, podem atuar como importantes ferramentas de aprendizagem. Para isso, é preciso que suas configurações facilitem o acesso à informação. A seguir, abordamos questões relacionadas à Lexicografia Pedagógica e a CCP nos dicionários de língua, a fim de refletir a respeito do uso do dicionário para acessar a lexicultura.

5.1 Lexicografia Pedagógica

O trabalho desenvolvido por Galisson (1988, 1989) valoriza o estabelecimento de uma estreita relação entre a LA e a Lexicografia. Para ele, os dados coletados na sala de aula são capazes de fornecer informações que podem auxiliar na elaboração de dicionários mais “pedagógicos”⁴¹, ou seja, aptos a satisfazerem as reais exigências e necessidades dos aprendizes ou consulentes. Dessa forma, seu processo de pesquisa parte da observação dos fenômenos sociais para a experimentação em sala de aula, seguida da interpretação e conceitualização ou teorização.

Com um posicionamento semelhante, Binon e Verlinde (2000) apregoam ser indispensável a convergência entre o trabalho desenvolvido na sala de aula e o trabalho do lexicógrafo. Por conseguinte, afirmam que o lexicógrafo que pretende elaborar uma obra voltada à aprendizagem deve ser também um bom professor, pois precisa ter ideia das dificuldades dos estudantes, dos processos de aquisição do vocabulário e de como este é ensinado.

Conforme exposto na subseção 3.2, os dicionários têm *status* de autoridade na nossa sociedade, ou seja, são a eles que os membros da comunidade recorrem quando necessitam esclarecer dúvidas a respeito de UL, seja sobre pronúncia, significado ou grafia. Geralmente, pensamos em dicionários não somente como um registro representativo do léxico do idioma, mas também como um “guia” para os usos da língua considerada padrão.

Na mesma subseção, ao abordar algumas questões referentes ao surgimento da Lexicografia, notamos que já na Antiguidade havia uma preocupação didática (Hwang,

⁴¹ Referimo-nos aqui ao termo “pedagógico” para qualificar um dicionário cuja microestrutura (verbetes) esteja mais voltada ao uso do item lexical, visando seu aprendizado pelo usuário.

2010) na criação de glossários bilíngues, necessários tanto pela diversidade dialetal existente naquele período, quanto pelo uso de palavras raras em obras de autores clássicos.

No entanto, Vargas (2018) aponta como marco inicial da intersecção entre Lexicografia e ensino de línguas, a publicação do linguista inglês Henry Sweet, de 1899, intitulada “O dicionário: estudo do vocabulário”. Podemos dizer que essa percepção acerca da relação entre dicionário e ensino de LE é acentuada no século XX, com a emergência do Método Direto, que valorizava o desenvolvimento da oralidade, com foco na pronúncia e na aprendizagem dedutiva da gramática. Assim, passou-se a recorrer mais à inferência do que à tradução.

Essa mudança de paradigma, aliada ao aumento expressivo do ensino de idiomas no século XX, desencadeou uma mudança de perspectiva na elaboração de dicionários. Molina García (2006 *apud* Vargas, 2018) considera que essa “revolução” fez com que um determinado grupo de professores percebesse que o dicionário para o ensino-aprendizagem de LE deveria ser diferente daquele destinado ao falante de língua materna.

De acordo com Duran e Xatara (2007, p. 204), “a especialização da Lexicografia para essa finalidade cresceu tanto que passou a ter denominação própria: Lexicografia Pedagógica [...]” e compreende todas as obras lexicográficas com finalidade pedagógica, tanto dicionários bilíngues quanto dicionários monolíngues para estrangeiros. No mesmo sentido, Hartmann (2001 *apud* Vargas, 2018, p. 1939) salienta que a Lexicografia Pedagógica é um campo da Lexicografia, com “orientação linguística, perspectiva interdisciplinar e natureza de resolução de problemas”.

Duran (2008) reforça essa perspectiva quando afirma que a Lexicografia Pedagógica é uma “evolução lexicográfica”, uma vez que leva em consideração as dificuldades dos aprendizes para pensar em “soluções lexicográficas” para superar essas dificuldades. Podemos dizer que as considerações de ambos os autores são congruentes com o ponto de vista de Galisson (1988) e Binon e Verlinde (2000) que mencionamos no início desta subseção, pois enfatizam a relevância da observação e interpretação das necessidades do estudante.

Contudo, frisamos que além de considerar as demandas dos aprendizes de LE na elaboração de dicionários, a Lexicografia Pedagógica se preocupa também com o manejo do dicionário em sala de aula, tanto por alunos quanto por professores. Vargas (2018) indica que essa temática está associada ao conceito de letramento lexicográfico, que tem sido amplamente desenvolvido em estudos mais contemporâneos. Para a autora, ser lexicograficamente letrado “é conhecer todas as possibilidades e potencialidades da obra

lexicográfica, reconhecer seu valor social e a ideologia que a perpassa” (Vargas, 2018, p. 1936).

Embora a nomenclatura Lexicografia Pedagógica seja amplamente utilizada pelos teóricos brasileiros, Krieger (2006b) utiliza também a expressão Lexicografia Didática, muito presente na literatura da Lexicografia espanhola. O uso desses adjetivos, segundo Vargas (2018), tem fomentado discussões entre pesquisadores da área. Ela cita Welker (2008 *apud* Vargas, 2018), por exemplo, que entende como pedagógico o dicionário elaborado para atender as necessidades dos estudantes, enquanto didático se refere ao modo como as informações são apresentadas.

Fuentes Morán (2018) aponta que a tradição da Lexicografia espanhola optou pelo uso do adjetivo didática, embora alguns grupos prefiram utilizar pedagógica, talvez por uma tentativa de aproximação com a nomenclatura de outras línguas ou para se ajustarem aos avanços no campo das Ciências Sociais. Contudo, ela revela que, se estiverem se referindo à concepção de dicionário como uma ferramenta de ensino e aprendizagem do léxico, ambas as nomenclaturas são válidas.

No Brasil, a Lexicografia Pedagógica começou a ser debatida com mais afinco a partir de sua inserção no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Segundo o Governo Federal⁴², o PNLD envolve um conjunto de ações voltadas para a seleção e distribuição de materiais de apoio à prática educativa (como obras pedagógicas, didáticas e literárias) de alunos e professores das escolas públicas da educação básica do país.

Em 2001, o programa passou a adquirir e distribuir, não somente livros didáticos, mas também dicionários, reconhecendo o “potencial pedagógico” (Krieger, 2006b) da Lexicografia. Para Krieger (2006b), os dicionários, ao fornecerem informações sistematizadas sobre o léxico – seus usos e sentidos, assim como informações gramaticais – ajudam o aluno no desenvolvimento da leitura e escrita, além de contribuírem para a alfabetização.

As ações do Governo Federal no âmbito do PNLD fomentaram a Lexicografia Pedagógica brasileira, pois impulsionaram pesquisas na área, assim como a preocupação em elaborar dicionários mais didáticos e a reflexão a respeito da função do dicionário em sala de aula e suas contribuições para o ensino (Vargas, 2018). Em 2006, novas diretrizes

⁴² BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do livro**. Brasília, [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 10 mar. 2022.

passaram a ser adotadas para a seleção e aquisição de obras lexicográficas, com a proposição de uma tipologia de dicionários, adoção do princípio de adequação entre o tipo de obra e o nível de aprendizado do aluno, criação de acervos lexicográficos para a sala de aula, elaboração de um manual do professor e exigência de explicitação da proposta lexicográfica.

Dessa maneira, foram definidos três tipos de dicionários, conforme Krieger (2006b):

- Dicionários de tipo 1: 1000 a 3000 verbetes, com proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.
- Dicionários de tipo 2: 3500 – 10000 verbetes, com proposta lexicográfica adequadas a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
- Dicionários de tipo 3: 19000 – 35000 verbetes, com proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, mas adequada a alunos dos últimos anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A autora assevera que, anteriormente, o PNLD abarcava apenas obras do tipo 3, geralmente minidicionários, entendidos como dicionários escolares pelo público em geral. No entanto, a proposta do PNLD atesta que os dicionários não são todos iguais, uma vez que são estruturados de formas diferentes, de acordo com seus objetivos específicos e perfil dos usuários, expressando visões distintas a respeito do repertório léxico e do tratamento de dados (Krieger, 2006b).

Para Krieger e Müller (2018), essa tipologia apontada pelo PNLD acarretou um condicionamento da concepção de dicionário escolar fez efervescer o mercado editorial brasileiro, que passou a acatar muitas das orientações dos editais de seleção de dicionários. Outro aspecto levantado pelas autoras é o reconhecimento de que “dicionários bem elaborados fazem projeção de seus usuários, mesmo não podendo definir com exatidão o nível cognitivo de seus consulentes” (Krieger; Müller, 2018, p. 1957).

Posteriormente, em 2012, foi criado o PNLD-Dicionários, tratando especificamente das obras lexicográficas. Segundo Vargas (2018), as inovações dessa nova vertente do programa aprimoraram o que já vinha sendo feito, pois o MEC passou a disponibilizar juntamente com os dicionários, uma publicação para apresentar informações acerca dos dicionários e dos acervos, além de propostas de atividades envolvendo o material disponibilizado, entendendo que o acesso às obras não era suficiente, era preciso um letramento lexicográfico para que o professor pudesse aproveitar melhor as potencialidades didáticas dos dicionários para utilizá-los na sala de aula.

Esse letramento se faz necessário porque o dicionário ainda é visto, de modo geral, como uma obra para consultas esporádicas. Krieger (2006b) reforça que

Em geral, a utilização dos dicionários na escola, e mesmo fora dela, limita-se ao domínio do manejo da ordem alfabética, a uma rápida olhada no conteúdo, a uma simples conferência sobre a existência ou não de alguma palavra ou sintagma e, em geral, à sua grafia. (Krieger, 2006b, p.241)

Esse cenário tende a permanecer o mesmo a não ser que os alunos sejam ensinados a utilizar as obras lexicográficas de forma proveitosa. Krieger e Müller (2018) mencionam que a limitação do uso do dicionário está relacionada à ausência de formação lexicográfica nos cursos superiores de Letras. Isso quer dizer que a falta de um conhecimento aprofundado sobre a Lexicografia contribui para a perpetuação dessa ideia de que o dicionário seja um instrumento acessório ou de consulta, pois o aluno é privado de uma compreensão mais profunda a respeito das funções e do potencial informativo dos dicionários. Por isso, torna-se importante a postura do MEC em não pensar apenas nas necessidades e perfil dos alunos, mas também em oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos docentes.

Nesse sentido, é importante sublinhar que a Lexicografia Pedagógica não se resume a dicionários escolares, haja vista que “engloba a produção, a avaliação e a investigação desses dicionários, sendo tanto prática quanto teórica” (Teixeira, 2015, p. 34). As obras dessa natureza têm como objetivo atender às necessidades de um perfil específico de usuário: o aprendiz de língua. Começam a ser formuladas a partir da percepção de que o nível de proficiência do aprendiz influencia em como ele maneja o dicionário. Dessa maneira, o intuito é facilitar o acesso à informação por meio de medidas como a simplificação da busca, minimização da possibilidade de incompreensão ou ambiguidades e fornecimento de informações de uso, por exemplo.

Assim, na Lexicografia Pedagógica, os dicionários não são julgados pela quantidade de entradas, mas com relação ao grau de satisfação dos aprendizes ao utilizá-los (Duran; Xatara, 2007). O mesmo aspecto é destacado por Vargas (2018) quando trata do caráter utilitário da Lexicografia Pedagógica, no sentido de que as obras devem atender às necessidades e habilidades linguísticas dos consulentes/aprendizes. Dessa forma, o dicionário é entendido como uma ferramenta no ensino de línguas.

A respeito da Lexicografia pedagógica no ensino de LE, Binon e Verlinde (2000) apontam que o objetivo dos dicionários de aprendizagem é favorecer a aquisição do

vocabulário em uma língua por meio da seleção, apresentação e organização de informações a fim de facilitar o aprendizado do vocabulário. Tratando especificamente do Dicionário de Aprendizagem do Francês para Negócios (*Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* - DAFA), elaborado pelos autores, eles afirmam que esse tipo de dicionário deve focar não somente na recepção de enunciados, mas também na produção. Desse modo, visam propor possíveis soluções para os problemas de comunicação com que os aprendizes podem se deparar, ou seja, deve substituir o “falante nativo (expert) ausente – de quem os aprendizes não possuem a intuição” (Binon, Verlinde, 2000, p. 99). Para tanto, segundo os autores, os dicionários devem fornecer simultaneamente todas as informações morfológicas, semânticas, sintagmáticas, sintáticas, paradigmáticas e pragmáticas de que os alunos necessitam.

Logo, Binon e Verlinde (2000) indicam a necessidade do desenvolvimento de uma “lexicografia comunicativa”, que forneça aos aprendizes todas as informações necessárias para a emissão e recepção de enunciados na língua-alvo. De forma semelhante, Cerezo (2005) afirma que a falta de competência comunicativa deveria ser o motor que compele os dicionários a informar os usuários/consultantes a respeito da “rede de implícitos e usos dos termos pragmaticamente carregados”⁴³ (Cerezo, 2005, p. 7, tradução nossa), que vai além de um dicionário fundamentalmente semântico, que ajuda na decodificação, mas que também auxilia na produção de enunciados.

Concordamos com os autores quanto à necessidade de considerar a questão da comunicação na elaboração de dicionários pedagógicos, como a inclusão de informações culturais, que poderiam minimizar a possibilidade de ocorrer situações embaraçosas ou mal-entendidos. Por isso, nas próximas páginas abordamos mais especificamente as características dos dicionários de língua, principalmente em como se configuram as informações culturais nesse tipo de obra. É importante salientar que ainda não há no Brasil uma publicação de dicionário para aprendizes voltado especialmente para PLE. Os falantes não-nativos que estão aprendendo o PB, muitas vezes, precisam recorrer a obras que não foram pensadas para esse público, mas para falantes do português como língua materna.

⁴³ No original: “*entramado de implícitos y usos de los términos cargados pragmáticamente*”.

5.2 Dicionários de língua e a Carga Cultural Partilhada

O dicionário, diferente de outras obras culturais, é também destinado ao consumo do grande público (Biderman, 2001). Por isso, segundo Zavaglia (2012) e Silva (2007), a palavra dicionário, muitas vezes, é utilizada arbitrariamente por redatores e editores. Da mesma forma, outros termos, como glossário e vocabulário, acabam sendo empregados indiscriminadamente.

Partindo desse impasse, Zavaglia (2012) traça uma distinção entre glossário, vocabulário e dicionário. Para a autora, o glossário se caracteriza como uma lista de palavras criada para esclarecer os significados de palavras consideradas difíceis de compreender. Nesse caso, geralmente localiza-se no final do texto ou livro, como um apêndice. Ademais, na concepção de Zavaglia (2012), também se configuram como glossários as obras lexicográficas que pertencem a determinada área técnico-científica (por exemplo: medicina, física, psicologia, biologia etc.). Desse modo, é possível afirmar que nesse tipo de obra, segundo Zavaglia (2012), a apresentação dos termos se dá sem rigor lexicográfico e informações linguístico-gramaticais, podendo ser mono, bi ou multilíngue.

Já o termo vocabulário, de acordo com a autora, compreende conjuntos de palavras da língua, agrupados segundo épocas, campos de conhecimento, região, faixa etária ou classe social. Nesse sentido, podemos nos referir ao “vocabulário pernambucano”, “vocabulário da jovem guarda”, “vocabulário da enfermagem”, “vocabulário do proletariado”, etc. Outrossim, pode ser entendido como a coleção de vocábulos conhecidos e empregados pelos indivíduos no discurso, assim como uma lista de palavras empregadas em determinada obra, alfabeticamente organizada.

Os dicionários, por outro lado, são obras lexicográficas que reúnem uma “[...] relação de unidades lexicais organizadas e classificadas segundo critérios e princípios definidos, dependendo do seu objetivo ou escopo de criação e/ou uso”. (Zavaglia, 2012, p. 239). Sua macroestrutura, ou seja, a organização geral do dicionário, suas entradas e partes constituintes, pode obedecer a uma ordenação onomasiológica (partindo do significado para chegar ao significante) ou semasiológica (partindo do significante para chegar ao significado). Zavaglia (2012) afirma que a definição de macroestrutura oscila entre os lexicógrafos e metalexicógrafos, o que favorece o surgimento de uma polissemia quanto ao uso do termo. Assim, a autora aponta que podemos considerar como macroestrutura: i) a totalidade de entradas de um dicionário, que geralmente está organizada em ordem alfabética e submetida a uma leitura vertical; ii) todas as componentes escritas dos

dicionários, tais como: introdução, prefácio, lista de abreviaturas e siglas, nomenclatura, etc.); iii) *nominata*, que é a lista completa de palavras definidas no dicionário.

Já os diferentes modos de seleção e organização de informações no verbete correspondem à microestrutura, que devem ser padronizadas e apresentar coerência interna para facilitar o manejo do dicionário, evitando desvios e complicações (Zavaglia, 2012).

Na concepção de Zavaglia (2012), a microestrutura pode incluir:

- informações sobre grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical, flexão, etimologia, marcas de uso;
- explicações sobre a definição do lema;
- contextualização de uso do lema ou ilustração, provérbios e expressões idiomáticas;
- indicação de sinônimos, antônimos ou parônimos;
- informações semânticas sobre metáforas;
- informações sobre remissivas;
- imagens, gráficos e outros símbolos, dependendo dos objetivos do dicionário.

Dessa forma, cada dicionário se organiza de uma forma, dependendo dos objetivos e do público-alvo, por isso há variados tipos de dicionários. De acordo com Silva (2007, p. 293), “[...] assim como o caráter do léxico que é fluído e dinâmico, as obras que o registram e organizam são difíceis para etiquetar, catalogar e inserir em uma tipologia qualquer”. Contudo, encontramos na metalexicografia, explicitada no item 3.2, alguns critérios comumente utilizados para tal classificação, tais como: número de línguas (monolíngue, bilíngue, multilíngue), quantidade de verbetes, finalidade da obra, faixa etária dos usuários, entre outros.

Haensch (1982 *apud* Silva, 2007) expõe uma série de critérios linguístico-teóricos para tal classificação. Segundo o autor, as tipologias das obras lexicográficas podem ser definidas a partir da identificação:

- do formato e número de entradas, incluindo: dicionário geral (visa abranger todo o léxico de um idioma), dicionário padrão (cerca de 50 mil entradas), dicionário escolar (15 a 30 mil entradas), dicionário infantil (4 a 5 mil entradas);
- da natureza linguística ou enciclopédica;

- da descrição semântica do vocabulário (obra baseada em *corpus* ou por um autor/equipe);
- do número de línguas (mono, bi, pluri, multilíngue);
- do critério de seleção do léxico, ou recorte: dicionário geral (todo o léxico), dicionário parcial (de estrangeirismos, de regionalismos etc.), dicionário cronológico, de exaustão (thesaurus) ou seleção (dicionários de uso ou frequência), de descrição ou prescrição;
- ordenação das matérias ou macroestrutura (onomasiológico ou semasiológico);
- da finalidade;
- do suporte (impresso ou eletrônico).

Tais critérios, segundo Silva (2007), não garantem uniformidade ou univocidade na nomenclatura. Desse modo, a caracterização e a descrição de uma obra devem ser conduzidas conforme os critérios mais relevantes em cada caso, sendo possível a sobreposição de alguns deles.

Dentre as diversas categorizações de dicionários de língua, os principais e mais usuais nas sociedades contemporâneas são o dicionário padrão e o dicionário geral, aquele que mais se aproxima “[...] do ideal de descrever e documentar o léxico de uma língua” (Biderman, 2001, p.130). Contudo, é importante ressaltar que esse ideal nunca é atingido, pois devido à natureza de constante expansão e retração, nenhum dicionário, por mais extenso que seja, será capaz de abarcar integralmente o léxico de um idioma.

Os dicionários gerais ou *thesaurus*, considerados por Krieger *et al* (2006) como as mais prototípicas obras lexicográficas, evocam a ideia de tesouro da língua, “[...] cumprindo um papel de memória diante do dinamismo que o léxico que se transforma ao longo do tempo, seja pelo acolhimento de novas palavras e sentidos que surgem, seja pelas muitas coisas que caem em desuso” (Krieger, 2006a, p. 144). Essa concepção, no entendimento da autora, está relacionada à própria etimologia da palavra “dicionário”, uma vez que o sufixo *arium* corresponde a depósito, indicando o local onde as palavras são armazenadas.

Dessa forma, Krieger *et al* (2006) julgam que os dicionários podem representar um “espelho da memória social da língua”, pois são os responsáveis por tentar reunir sistematicamente todo o conjunto de itens lexicais de um idioma, legitimando-os e convertendo-se no testemunho da construção histórica daquele léxico, assim como da sua identidade linguístico-cultural.

Por essa razão, podem ser um canal viável para a descoberta de informações, assim como um meio eficaz de descrever e adentrar a cultura compartilhada. Esse instrumento, embora muito subestimado, segundo Galisson (1988), pode passar de uma “ferramenta de solução de problemas”⁴⁴ a uma “ferramenta de descoberta”⁴⁵ de informações culturais.

Contudo, essa potencialidade é minimizada em grande parte das obras devido à exígua abertura para os conhecimentos culturais, que muitas vezes são confundidos com informações enciclopédicas e à tradição normativa, o que faz com que muitas unidades lexicais consideradas triviais e culturalmente carregadas não sejam incluídas. Galisson (1988, p. 333, tradução nossa) pontua que “[...] dicionários não são objetivamente descritivos, como afirmam, mas subjetivamente normativos”⁴⁶, privilegiando a cultura acadêmica, não a compartilhada. No nível da macroestrutura, muitas unidades lexicais dessa categoria não são consideradas relevantes ou prestigiadas o suficiente para compor os dicionários.

De fato, Krieger (2006a) aponta que a tradição clássica de incluir na nomenclatura apenas unidades lexicais utilizadas por escritores clássicos, assim como citações literárias, acabaram por incutir nas pessoas a ideia de que o dicionário se constitui como um “código normativo das regras do bem-dizer” (Krieger, 2006a, p. 144).

Nesse sentido, Galisson (1988) afirma que a CCP, nos dicionários de língua, ou está ausente, ou está tão dispersa que é muito difícil distinguir entre o que é semântico e o que é pragmático. Pruvost (2003) complementa que a lexicultura está praticamente ausente na produção de dicionários por não ser o foco dos estudos lexicográficos. Ela aparece de forma esporádica, quando um exemplo apresenta, além do uso da palavra, algum detalhe extralinguístico ou pequenas notas.

Essas assertivas são reforçadas pela pesquisa documental conduzida por Caetano (2011). Ela analisou dicionários de língua inglesa (monolíngues, bilíngues e semibilíngues) nas versões impressa e eletrônica e constatou que, na maioria dos dicionários impressos, as informações culturais estavam dispostas em notas de uso junto aos verbetes, no interior dos verbetes ou em páginas especiais. Já nas versões eletrônicas disponíveis em CD-ROM, essas informações estavam presentes somente por notas, enquanto as disponibilizadas na Internet não apresentavam informações culturais suficientes.

⁴⁴ No original: “*outil de dépannage*”

⁴⁵ No original: “*outil de découverte*”

⁴⁶ No original: “[...] *les dictionnaires ne sont pas objectivement descriptifs, comme ils le prétendent, mais subjectivement normatifs*”.

A autora chama atenção para o fato de que dicionários considerados de excelente qualidade apresentam, em sua arquitetura, notas de uso com informações acerca dos contextos de produção em que as UL se inserem. Entretanto, esclarece que não fica evidente para o consulente que são informações culturais e que, muitas vezes, essas notas não estão sinalizadas. Adicionamos a essa noção, a ideia de que a presença de notas externas à microestrutura dos verbetes ou de páginas especiais para apresentar informações culturais pode reforçar o pensamento de que esse conteúdo seja acessório ou menos importante.

Nessa mesma pesquisa, Caetano (2013) investigou como os estudantes utilizavam os dicionários de língua inglesa. Em uma amostra de 533 entrevistados, 99% reconheceram a importância do uso do dicionário. Quanto à busca por informações culturais, 43,96% dos entrevistados afirmaram já ter procurado alguma informação cultural em dicionários de língua inglesa.

Resultados similares são encontrados em outros estudos acerca da presença de informações culturais em dicionários destinados à aprendizagem de língua espanhola, como em Cerezo (2005) e Moreira (2018). Cerezo (2005) fez um levantamento de “enunciados com valor cultural” em livros didáticos de espanhol como LE com viés comunicativo e averiguou se esses mesmos itens estavam presentes em três dicionários de aprendizagem (Salamanca, Vox-Dipele e da editora SM). Das cinquenta expressões listadas, Cerezo (2005) constatou que 32% não foram tratadas em nenhum dos dicionários, 24% foram localizadas em todas as obras consultadas e 44% foram detectadas em algum dos dicionários, mas, em muitos casos, sem as marcas de uso. A autora conclui que é imperioso aos dicionários de aprendizagem repensar a macroestrutura, a fim de abarcar informações que ajudem os estudantes a atuar comunicativamente de forma adequada, incorporando não somente o ponto de vista semântico, mas também o pragmático.

Já Moreira (2018) procurou demonstrar, por meio de exemplos retirados do dicionário *Señas* (obra lexicográfica semibílingue, de grande difusão para o ensino de espanhol como LE no Brasil) e *Diccionario de Español para Extranjeros* (obra monolíngue destinada a estrangeiros que estão aprendendo espanhol), que o dicionário geralmente não registra ou expõe de maneira superficial o componente cultural em sua microestrutura. O autor demonstra que as definições apresentadas pelos dicionários em questão são muito sintetizadas, pois faltam informações enciclopédicas e exemplos de uso. Um dos exemplos citados por Moreira (2018) é a UL *gaspacho*, no dicionário *Señas*:

gaz.pa.cho |gaθpátʃo| **m.** Sopa fría formada por hortalizas, aceite, vinagre, sal y pan: *el ~ es una comida típica de Andalucía y Extremadura; para hacer ~ hay que triturar bien todos los ingredientes; el ~ se toma en el verano.* □ **gaspacho**

Na percepção do autor, faltam algumas informações relevantes: 1) trata-se de uma sopa fria disponível para consumo em qualquer estação do ano, apesar de ser mais comum no verão; 2) é apreciada em todo o território espanhol, ainda que seja típica das comunidades autônomas indicadas na microestrutura do dicionário. Em seguida, Moreira (2018) nos apresenta um modelo de verbete que, na sua concepção, seria ideal para a confecção de dicionários de espanhol para estudantes brasileiros:

ca.ma.re.ro ra |kamaréro, ra| **m. f. 1** Profesional con o sin formación superior que se dedica a servir comidas o bebidas en diferentes sectores: *Julio trabaja como camarero en un bar sirviendo a los clientes; La camarera que me atendió en el restaurant ha sido muy amable.* **2** Profesional generalmente con estudios universitarios responsable por la limpieza y organización de las habitaciones en un establecimiento hotelero: *Señora, si necesitas toallas limpias, por favor, llame a la camarera de su piso; El camarero hará servicio de habitación cuando solicite a la recepción del hotel.*

A entrada em vermelho, com a sílaba forte em negrito, seguida das informações fonética e gramatical. Caso a UL tenha mais de uma acepção, será sinalizado com números em negrito a fim de chamar a atenção do leitor e seguindo a ordem de maior frequência de uso. As definições, com mais de um exemplo de uso, se possível, e informações culturais ou enciclopédicas que poderão auxiliar na compreensão dos significados.

Como já mencionamos anteriormente, ainda não há no Brasil uma publicação de dicionário de língua portuguesa destinado a estudantes estrangeiros. Com isso, os aprendizes precisam buscar informações em dicionários de língua geral ou padrão. A fim de representar como os dicionários brasileiros abordam as informações culturais, selecionamos um exemplo do dicionário Aulete Digital.

Seguindo a linha de pensamento do exemplo exposto por Moreira (2018), selecionamos a UL feijoadada:

Feijoada: (fei.jo.a.da)

Cul. sf. **1.** Bras. Prato típico brasileiro, preparado com feijão (ger. feijão-preto) cozido com carnes salgadas e linguiças e que se serve com arroz branco, couve em tirinhas refogada, farofa, e laranja em pedaços

2. N.E. Prato preparado com feijão (ger. feijão-mulatinho) cozido com carnes salgadas e linguiças e hortaliças como chuchu, cenoura, quiabo, maxixe etc. [F.: *feij(ão) + (o) + -ada.*]

Embora a obra apresente a feijoada como um prato típico brasileiro e descreva os ingredientes que a compõe, assinalando que há variação de preparo na região nordeste, julgamos que o verbete poderia incluir informações adicionais, como o destaque da feijoada como um símbolo da brasilidade, assim como de que apesar de ser possível consumi-la corriqueiramente, muitas vezes as pessoas costumam prepará-la em ocasiões festivas ou de confraternização. Dessa forma, concordamos com Moreira (2018) de que mesmo dicionários bastante completos, costumam não integrar em sua microestrutura determinadas informações, consideradas culturais ou enciclopédicas.

Notamos, a partir dos estudos supracitados, que nem sempre os dicionários englobam a face pragmática do léxico, que compreende as informações enciclopédicas e culturais com exemplos de uso. Cerezo (2005) afirma que a capacidade de comunicação em outra língua exige, ao mesmo tempo, mobilizar conhecimentos referente às formas de viver, agir, reagir, ver e explicar o mundo pela ótica daquela comunidade. Assim, o dicionário, como obra de referência básica e fundamental, deveria incluir informações que favoreçam essa aprendizagem.

Na perspectiva de Galisson (1988, p. 331, tradução nossa) as unidades lexicais com CCP, aquelas que “[...] magnetizam para si, focalizam e cristalizam certa forma de cultura”⁴⁷, são identificáveis, observáveis, inventariáveis e descritíveis, portanto, relevantes na constituição de dicionários. Assim sendo, o autor propõe a organização de um dicionário de lexicultura partilhada (Galisson, 1987 *apud* Lima, 2001), complementar ao dicionário de língua, cuja microestrutura seja composta:

- 1) pela definição do significado da unidade lexical;
- 2) pela definição da CCP (abaixo do significado, mas com caracteres de destaque), com exemplos de uso a partir de textos orais ou escritos e explicitação sobre o

⁴⁷ No original: “[...] *aimantent, focalisent, cristallisent certaine forme de culture*”

tipo de CCP, tais como: comportamento, tradição, crença, superstição etc., para auxiliar na compreensão do sentido cultural do verbete;

3) por uma explicação cultural das origens da CCP.

A fim de ilustrar a premissa de Galisson, apresentamos um exemplo proposto pelo autor, considerando um dicionário francês de lexicultura partilhada, traduzido por Lima (2001, n.p.):

CUCO: n. m.

Significado: Ave trepadora, do tamanho de um pombo, de plumagem cinza chumbo, listada de preto. A fêmea do cuco põe ovos no ninho das pastorinhas, das toutinegras, etc.

C.C.P.: 1. Evoca o parasitismo: a fêmea do cuco põe seus ovos no ninho de um outro pássaro, que os choca no lugar dela (Conhecimento prático):

Ex.: “Não o convide para a sua casa, é um verdadeiro cuco”.

2. Evoca a riqueza ou a pobreza: segundo a tradição, o indivíduo que ouve, pela primeira vez, o canto do cuco após o inverno:

- enriquecerá naquele ano, se tiver dinheiro consigo;

- não enriquecerá naquele ano, se não tiver consigo nenhum dinheiro (Superstição):

Ex.: “Escuta, o cuco! Não tenho um centavo no bolso. Não é ainda esse ano que vou ficar rico.” *Origem:* A significação dessa história sobre o cuco é recente e está relacionada à vida rural:

- conhecimento específico da natureza, em 1.

A metodologia proposta por Galisson (1987 *apud* Lima, 2001) pode facilitar a consulta, pois as informações culturais são apresentadas com mais clareza ao consulente. Usualmente, elas não integram os verbetes ou, quando integram, aparecem de modo incompleto ou confuso, como subentradas ou redirecionando o consulente para outro verbete. Por isso, o modelo que Galisson (1987 *apud* Lima, 2001) propõe poderia auxiliar na localização e identificação da CCP.

Baseando-se na proposta de Galisson (1987 *apud* Lima, 2001) para um dicionário de lexicultura partilhada, Pouchkova (2010) realizou um estudo no âmbito do francês como LE. Ela compilou uma lista de 350 UL com CCP (verbos, adjetivos e substantivos) e, por meio de um questionário, averiguou o grau de reconhecimento da CCP apresentado por falantes nativos e não-nativos. Concluiu que as UL selecionadas se encaixavam em três categorias: as que eram reconhecidas por falantes nativos, mas não pelos estrangeiros (com CCP máxima), as que eram reconhecidas tanto por falantes nativos quanto por estrangeiros, incluindo principalmente as conotações e expressões de sentido figurado, em que o estrangeiro poderia se apoiar em expressões similares na língua materna para compreendê-las (CCP forte) e as UL com maior reconhecimento por parte dos estrangeiros

(CCP fraca). A partir dessa análise, a pesquisadora propõe a aplicação do modelo proposto por Robert Galisson para a elaboração de verbetes, organizados em: locuções figuradas relacionadas a animais; inanimados culturais; associação automática entre um lugar e um produto específico; festas, costumes e tradições; conhecimentos da vida cotidiana, comportamentos, crenças, superstições e lendas. A fim de exemplificação, apresentamos a tradução de verbete proposto no trabalho de Pouchkova (2010) para a UL “*cochon*”:

Cochon [Porco] s.m.

Significado: 1. Mamífero doméstico criado para o consumo de sua carne. ***Cochon de lait* [Leitão]**: porco jovem que ainda está sendo amamentado.

2. Carne de porco. Ex: **Comer porco**.

3. Sujo, nojento.

Origens da conotação negativa pode ser explicada pela coloração escura da pelagem do porco, assim como por algumas **características comportamentais**, particularmente sua gula e capacidade de se alimentar de lixo e carniça. Sua visão deficiente e sua tendência a chafurdar na lama são outros elementos vistos negativamente.

C.C.P.: a fertilidade, a prosperidade: (cofrinhos em forma de porco), amuleto da sorte: (***avoir une chance de cochon*** [expressão idiomática que significa ter muita sorte]).

Vida cotidiana: práticas alimentares, bolos, guloseimas em forma de porco, brinquedos, passeios, cinema. ***Porcinet* [Leitão]** amigo do ursinho Pooh, **Os três porquinhos**, **Babe**, etc.

Pouchkova (2010) apresenta-nos a classificação gramatical da UL, seguida pelo seu significado. Na terceira acepção, ela acrescenta as possíveis origens daquela conotação negativa e, a seguir, a CCP com sentidos mais positivos e indicações de cenários onde a UL figura na vida quotidiana. No entanto, ela não inclui explicações a respeito da expressão idiomática “*avoir une chance de cochon*”, que poderia enriquecer o material e favorecer o entendimento.

Conforme já discutido neste trabalho, as expressões idiomáticas se inserem no âmbito da lexicultura por demandarem a mobilização de conhecimentos da cultura popular compartilhada pela maioria dos falantes para serem compreendidas, não sendo possível a transposição literal de uma língua para outra sem alteração de sentido. Cunha (2011) considera que o tratamento das expressões idiomáticas em dicionários geralmente aponta alguns problemas práticos e teóricos, pois muitas vezes as obras não apresentam critérios seguros para a inclusão de expressões idiomáticas. Desse modo, o consulente encontra dificuldades para localizar essas expressões.

A referida autora indica que uma abordagem satisfatória dessas expressões é mais viável por meio de dicionários especiais, por incorporar critérios específicos, diferentes do dicionário padrão. Isso porque toda obra lexicográfica deve considerar, em sua organização, público-alvo e objetivo específico. Assim, uma obra que se propõe a tratar de expressões idiomáticas deve conter em sua estrutura, segundo Xatara (2001):

- Informações morfossintáticas, ou seja, se a expressão pode sofrer algum tipo de variação (flexão do verbo, variação ou inclusão do artigo), se a expressão possui alguma restrição sintática (nominalização, passiva) ou se há possibilidades de inclusão ou substituição de elementos internos da expressão.
- Informações semânticas, que incluem expressões sinônimas ou antônimas, variações de uma mesma expressão que não acarrete diferença de significado, valor conotativo da expressão (fortemente ou fracamente conotativa) e informações de cunho pragmático.
- Exemplos que forneçam ao consulente contextos de uso da expressão.

Depreendemos, portanto, a necessidade de uma abordagem especial para o tratamento do léxico culturalmente marcado, seja ele constituído de lexias simples ou complexas. Os dicionários tradicionais geralmente não apresentam uma estrutura que facilite o acesso a esse conhecimento. Por isso, concordamos com Galisson (1987 *apud* Lima, 2001) e Cunha (2011) sobre a carência de um tratamento especial desse léxico, principalmente no contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Na primeira parte deste capítulo, discorreremos sobre a Lexicografia Pedagógica, abordando tópicos referentes a características e arquitetura dos dicionários, assim como ao uso e elaboração desse tipo de obra para o ensino de línguas. Já no segundo segmento, discutimos a respeito da ocorrência de informações culturais nos dicionários de língua, apresentando exemplos e problematizando a questão do tratamento do léxico culturalmente marcado nos dicionários, cuja discussão é a força motriz desta pesquisa. Nas próximas páginas, detalhamos os procedimentos metodológicos, com a exposição das abordagens e métodos utilizados, explanação das etapas do trabalho e descrição dos participantes da pesquisa.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA UM ESTUDO LEXICULTURAL

O ser humano, muitas vezes, é impulsionado a buscar conhecimento por meio da tentativa de resolver problemas. Essa noção de pesquisa como “busca de solução de problemas” está presente em diversas concepções teóricas (Paiva, 2019). Duas dessas definições são citadas por Zacharias (2012 *apud* Paiva, 2019, p. 7): “reunir informações necessárias para resolver um problema”⁴⁸ e “processo de se chegar a soluções confiáveis para problemas através da coleta, análise e interpretação planejadas e sistemáticas de dados”⁴⁹. Nesse sentido, podemos inferir que pesquisar é uma atividade que todos fazemos o tempo todo ao tentar buscar respostas para perguntas, com o intuito de saber mais sobre o mundo à nossa volta. (Dörnyei, 2007 *apud* Paiva, 2019).

No entanto, a pesquisa acadêmica ou científica, nas diferentes áreas, engloba um processo sistemático para a construção de conhecimento. Segundo a concepção de Nunan (1992, p. 3, tradução nossa), “[...] pesquisa é um processo de investigação sistemática, consistindo em três elementos ou componentes: (1) uma pergunta, problema ou hipótese, (2) dados, (3) análise e interpretação de dados.”⁵⁰. Dessa forma, a pesquisa inclui, de acordo com o autor, a coleta de informações, análise e interpretação de dados em um campo de saber específico a fim de provar uma teoria, de acordo com métodos pré-determinados.

Tradicionalmente, a abordagem metodológica da pesquisa científica tem sido categorizada em qualitativa ou quantitativa. No item subsequente abordamos essa dicotomia para, em seguida, tratar das etapas da pesquisa.

6.1 Pesquisa quali-quantitativa

Esta pesquisa se insere no âmbito da abordagem mista, uma vez que utiliza, a princípio, um método quantitativo para levantamento de informações e, posteriormente, métodos qualitativos para coleta, análise e tratamento de dados.

⁴⁸ Booth; Colomb; Williams, 1995, p.6 – traduzido por Paiva (2019).

⁴⁹ Mouly, 1978, p. 12 – traduzido por Paiva (2019).

⁵⁰ No original: “[...] research is a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: (1) a question, problem or hypothesis, (2) data, (3) analysis and interpretation of data”.

Gerhardt e Silveira (2009) apontam que a perspectiva metodológica da pesquisa quantitativa tem raízes no pensamento positivista lógico, por isso tende a focalizar “o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana” (Gerhardt; Silveira, p. 35). É por meio da realização de experimentos que se pode testar hipóteses, fazer comparações de resultados, comparar teorias e buscar padrões passíveis de generalizações que podem ser aplicadas em contextos semelhantes. Desse modo, há o entendimento de que a pesquisa quantitativa seja baseada em fatos, objetiva, estatística, controlada, generalizável, com dados mensuráveis e observáveis.

A pesquisa qualitativa, por outro lado, é descrita como subjetiva, holística, indutiva e reflexiva. Os pesquisadores qualitativos, segundo Gerhardt e Silveira (2009), visam explicar o porquê das coisas, a fim de produzir informações aprofundadas sobre o assunto. Assim, há preocupação “com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 34). Podemos observar o contraponto entre as duas abordagens no quadro 3:

Quadro 3 - Pesquisa qualitativa e quantitativa

Pesquisa qualitativa	Pesquisa quantitativa
Subjetiva	Objetiva
Método indutivo	Método dedutivo
Proximidade dos dados: considera a experiência dos participantes	Distanciamento dos dados: considera apenas os dados mensuráveis e observáveis
Naturalista	Controlada
Análise reflexiva	Análise estatística
Expansionista: geral e ampla	Reducionista: específica e delimitada
Exploratória (visa explorar/compreender hipótese ou fenômeno)	Confirmatória (teste de hipótese ou fenômeno)
Dados aprofundados	Dados replicáveis
Não generalizante	Generalizante

Fonte: Elaboração própria, embasada em Nunan (1992, p. 4)

Nunan (1992), entretanto, não concorda com a existência de barreiras tão bem definidas entre as duas abordagens, classificando essa distinção como simplista e ingênua. Outros autores, como Paiva (2019), Oliveira, Moreira e Silva (2019), consideram que, nesse tipo de pesquisa, são usados tanto métodos qualitativos quanto quantitativos para a coleta de dados, o que corresponde à ideia de pesquisa mista, também denominada quali-quant. Paiva (2019) cita como exemplo a pesquisa eleitoral, que combina levantamento de

opinião por meio de questionários ou entrevistas e grupos focais para estimar o resultado das eleições (quanti) e ajudar a entender o que os eleitores pensam dos candidatos (quali).

O uso de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa em conjunto permite coletar informações de forma que não se poderia fazer isoladamente (Fonseca, 2002 *apud* Oliveira; Moreira; Silva, 2019). Com isso, entende-se que os métodos qualitativos e quantitativos não são excludentes entre si, pois é possível, ao mesmo tempo, quantificar e ter um olhar teórico-filosófico mais aprofundado. Essa relação de complementaridade, segundo Oliveira, Moreira e Silva (2019), existe a partir de uma zona de interlocução entre os métodos qualitativos e quantitativos, observável na figura 7:

Figura 7 - Zona de interlocução entre os métodos qualitativos e quantitativos



Fonte: Oliveira; Moreira; Silva (2019, p. 9)

Sabendo que a natureza questionadora do ser humano é o que nos impele a investigar, explorar, analisar, aprofundar e produzir conhecimento, toda pesquisa surge de uma pergunta, a partir das quais vão ser traçados objetivos e elencados métodos e abordagens para se chegar a uma resposta.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que os estrangeiros em contexto de aprendizagem da variante brasileira da língua portuguesa apresentam dificuldades para acessar os significados culturais de determinadas unidades lexicais, afetando a comunicação e interpretação de textos. Nossa hipótese é de que, uma vez que o léxico culturalmente marcado é observável, inventariável e descritível (Galisson, 1988), é possível que ele seja submetido a uma abordagem voltada para a Lexicografia Pedagógica, a fim de tornar os sentidos culturais compartilhados mais acessíveis aos falantes não-nativos. Assim, propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual é a escala de compreensão apresentada por aprendizes estrangeiros em relação a uma seleção de dez unidades lexicais culturalmente marcadas do português do Brasil?
- 2) Como compor uma proposta de ficha lexicográfica que torne o conteúdo cultural das unidades lexicais mais acessível aos estudantes estrangeiros?

O objetivo geral é analisar as dificuldades e necessidades dos falantes não-nativos em relação ao entendimento das ULCM e apresentar uma proposta de modelo de ficha lexicográfica que possa servir tanto para futura elaboração de um repertório lexical que compreenda os vocábulos considerados opacos aos estudantes estrangeiros quanto para a constituição de uma ferramenta que possa ser usada para o estudo sistematizado desse tipo de UL, visando a ampliação de vocabulário em PLE, com base em *corpus* composto por textos de capas, publicidade, citações em destaque, títulos e subtítulos da revista Veja (publicadas entre 2004 e 2020), que sejam suficientes para o levantamento de 250 UL potencialmente opacas.

A partir desse tema geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar uma pesquisa documental acerca dos vocábulos culturais na revista Veja, que sejam pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem do PB;
- b) Investigar a escala de compreensão que estudantes estrangeiros apresentam em relação aos vocábulos selecionados e identificar suas prováveis necessidades por meio de questionário *on-line*;
- c) Elaborar modelos de ficha lexicográfica para ULCM, que possam tornar o conteúdo cultural mais acessível aos estrangeiros aprendentes de PB.

Uma vez definidos os objetivos de pesquisa, é preciso refletir sobre os métodos que servirão para alcançá-los. Paiva (2019) define métodos como os procedimentos de pesquisa, ou seja, as técnicas ou “ferramentas” utilizadas para conduzir uma investigação científica.

Primeiramente, entendemos como prioritário analisar de que maneira o falante não-nativo percebe as ULCM. Para tanto, fizemos uma pré-seleção de unidades lexicais potencialmente opacas na revista Veja, uma vez que é uma revista de ampla circulação nacional. Publicada semanalmente pela editora Abril desde 1968, a revista trata de temas de abrangência nacional e internacional, com reportagens e notícias sobre política, economia, saúde, esporte, cultura e tecnologia. Atualmente, conta com versões digitais e *blog* de colunistas, além da tradicional versão impressa, sendo que determinados conteúdos *on-line* são de acesso exclusivo para assinantes.

Consideramos a revista relevante para o levantamento do *corpus* por julgarmos que a mídia torna possível o contato e a familiarização do estrangeiro com a língua e cultura-alvo, tendo em vista que apresenta “função veiculadora de insumo cultural” (Pedroso, 1999). Além disso, por ser de grande circulação nacional, presumimos que poderia comportar UL mais frequentes e presentes no cotidiano da população.

A partir desse levantamento, escolhemos dez para compor um questionário *on-line*. O propósito do questionário era investigar os perfis dos participantes da pesquisa, verificar se eles reconheciam os sentidos encobertos nas ULCM e compreender quais elementos eles consideram relevantes para acessar os significados desse tipo de UL.

Em seguida, realizamos a análise e interpretação dos dados dos questionários, que serviram de guia para a elaboração de um modelo de ficha lexicográfica, pensando nas necessidades dos estrangeiros para acessar os sentidos opacos das ULCM.

6.2 Etapas da pesquisa

Para cada etapa da pesquisa foi preciso utilizar um método ou ferramenta diferente. A seguir, tratamos de forma detalhada cada um deles.

6.2.1 Análise documental

Há diversas formas de se obter dados na pesquisa qualitativa. Uma delas é a análise ou pesquisa documental, que consiste em examinar documentos para extrair informações que auxiliem a compreender determinados fenômenos.

De acordo com Guba e Lincoln (1981), documentos são repositórios de dados bem fundamentados, recursos estáveis e profícuos, sempre à disposição do pesquisador. Por documentos, entende-se qualquer material escrito ou filmado que não tenha sido preparado especificamente para ser um registro ou objeto de análise (Guba; Lincoln, 1981). Sendo assim, documentos são materiais que podem ser usados como fonte de informação, tais como: livros, revistas, jornais, cartas, diários, memorandos, pareceres, arquivos escolares, discursos, roteiros, letras de música, autobiografias, fotografias e filmes.

A escolha do tipo de documento não é realizada de modo aleatório. Ela depende dos objetivos da pesquisa e das perguntas do pesquisador. Nesta tese, consideramos a revista semanal de assuntos gerais como um documento autêntico, com uma variedade de gêneros e temas do cotidiano mais propensos à transmissão de insumo cultural. Além

disso, atentamos para a representatividade desse tipo de documento, com ampla circulação nacional.

É preciso lembrar também que os gêneros midiáticos são comumente utilizados como forma de aproximação entre o estrangeiro e a cultura-alvo. A mídia pode diminuir o estranhamento no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que o aprendizado ocorra de forma mais prazerosa e lúdica. Dessa forma, constitui-se em um meio pertinente e significativo para acessar as ULCM.

Esse tipo de análise inclui uma série de procedimentos metodológicos, desde a composição do *corpus* até a análise crítica. Dentre os métodos de análise, destacam-se os procedimentos da Análise de conteúdo, de Bardin (1977), que são divididos em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A etapa de pré-análise destina-se ao que Bardin (1977) chama de “leitura flutuante”, ou seja, o primeiro contato com os documentos e sua organização. Assim, é feita a seleção do *corpus* de pesquisa.

O plano inicial, neste estudo, era fazer a pré-análise de revistas Veja (publicadas entre 2004 e 2020) que fossem suficientes para fazer o levantamento de 250 UL potencialmente opacas. No entanto, não foi possível acessar todas as edições deste período. A revista Veja disponibilizava seu acervo digital⁵¹ para assinantes, com todos os exemplares desde a sua primeira publicação, em 1968. Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa (entre 2020 e 2021), o acervo passou por uma reformulação, ficando disponível no aplicativo da revista apenas as edições a partir de janeiro de 2019.

Desse modo, foi possível fazer a “leitura flutuante” de 274 edições da revista Veja (especificamente todas as capas entre 2004 e 2020 e os conteúdos de edições dos anos 2004, 2005, 2006, 2019 e 2020) e levantar 216 ULCM. Embora não tenhamos alcançado a quantidade pretendida, consideramos que as amostras coletadas foram suficientes para os fins da pesquisa.

Por meio dessa primeira leitura, entendemos que as ULCM seriam localizadas, principalmente, nos dizeres de maior destaque, como capas, anúncios publicitários, citações de personalidades em evidência, títulos e subtítulos de artigos. Por isso, a revista não foi tomada como um todo, mas apenas as partes consideradas mais relevantes para a pesquisa.

⁵¹ Endereço eletrônico: REVISTA Veja. **Acervo Veja**. São Paulo: Grupo Abril, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/acervo/>. Acesso em: jun. 2021. Site passando por reformulação.

Em seguida, iniciou-se o estudo aprofundado para codificar, classificar e categorizar as informações encontradas. As UL identificadas como culturalmente marcadas foram categorizadas em uma planilha⁵², em ordem alfabética, conforme sua classificação gramatical, juntamente com informações acerca de sua dicionarização, do contexto (sentença completa) em que aparece na revista, página e data de publicação. Além disso, coletamos as imagens dos trechos utilizados e armazenamos em um arquivo digital.

Os critérios de seleção das ULCM se pautaram nas concepções de lexicultura e CCP de Galisson, assim como na perspectiva de falante nativo da pesquisadora e consultas ao dicionário Priberam da língua portuguesa⁵³. Embora não seja o objetivo da pesquisa investigar a dicionarização das UL, consideramos importante a consulta ao dicionário porque, além de nos fornecer uma ideia se a UL poderia estar dicionarizada ou não, permitiria utilizá-la como um critério de confirmação, verificando a existência da marca [BRASIL] nos verbetes.

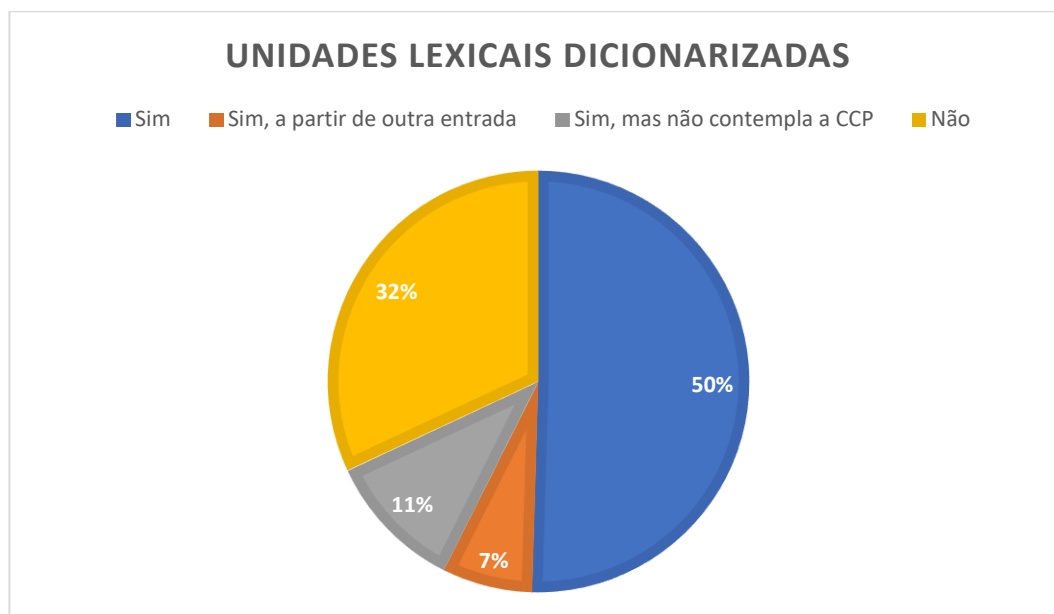
O Priberam é um dicionário de vocabulário geral e termos das principais áreas técnicas e científicas, com cerca de 165 mil entradas lexicais. Nossa escolha por esse dicionário se deve à facilidade de acesso, uma vez que é um dicionário *on-line* de consulta gratuita, além da presença de informações sobre diferenças ortográficas e de uso entre o português europeu e o PB.

Das 216 UL recolhidas na revista *Veja*⁵⁴, localizamos grande parte no dicionário Priberam, conforme o gráfico 3. Contudo, foi possível identificar que, em alguns casos, o sentido cultural não era contemplado no verbe e, quando contemplado, carecia de informações pragmáticas. As lexias complexas, que compõem 29,16% do nosso *corpus*, muitas vezes não são localizadas no dicionário. No geral, elas costumam aparecer a partir de outras entradas e, nesse caso, com uma explanação concisa e sem exemplos de uso.

⁵² Disponível no Anexo 1

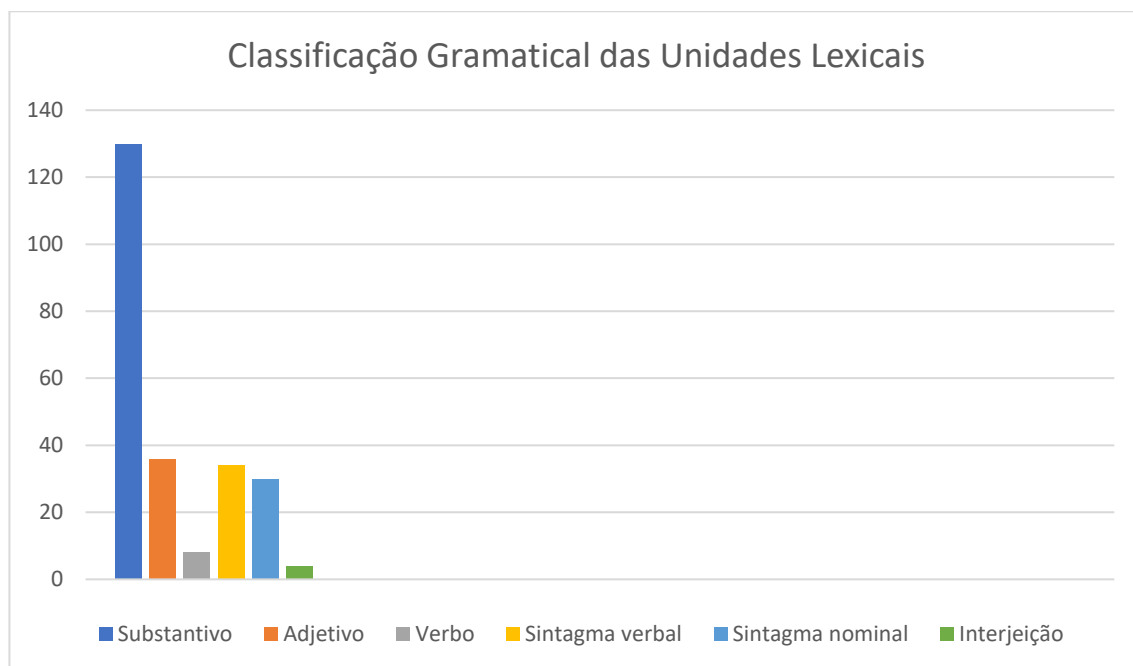
⁵³ DICIONÁRIO Priberam. **Dicionário Priberam online de Português**. Lisboa: Priberam Informática, S.A, c2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 12 maio 2022.

⁵⁴ Anexo 1

Gráfico 3 – Unidades Lexicais Dicionarizadas

Fonte: Elaboração própria

Quanto à classificação gramatical, notamos que há predominância de substantivos e adjetivos, como demonstrado no gráfico 4. Embora Pedroso (1999), baseando-se em Galisson (1991), afirme que o léxico com CCP limita-se a substantivos, adjetivos e verbos, detectamos que a cultura compartilhada pode estar imbricada também em interjeições e expressões cristalizadas compostas por duas ou mais lexias, como as expressões idiomáticas, que rotulamos como sintagma verbal (quando o núcleo é um verbo) e sintagma nominal (quando o núcleo é um substantivo). Para a classificação dessas expressões, apoiamos-nos na proposta de Xatara (2001). Além disso, chamamos atenção para o fato de que alguns desses sintagmas apresentam valor adverbial, como “pra cachorro”, “pra caramba” e “pra chuchu”, o que corrobora o entendimento de que o léxico com CCP não está restrito a substantivos, adjetivos e verbos.

Gráfico 4 - Classificação gramatical das Unidades Lexicais

Fonte: Elaboração própria

A fim de constatar se, de fato, as UL selecionadas eram opacas aos estrangeiros e identificar quais tipos de ULCM causavam mais estranhamento, foi aplicado um questionário *on-line*. Desse modo seria possível verificar se os sentidos culturais das ULCM eram reconhecidos pelos sujeitos de pesquisa, assim como quais recursos ou estratégias eram mobilizados ao tentar compreendê-las para responder ao questionário.

Posteriormente, as UL também foram utilizadas para o preenchimento das fichas lexicográficas, cujo modelo procuramos desenvolver nesta tese.

Na segunda etapa da pesquisa, utilizamos o método *survey*, que abordamos no próximo segmento.

6.2.2 Estudo Survey

Brown e Rodgers (2002, p. 142), citados por Paiva (2019, p. 50), definem *survey* como “quaisquer procedimentos usados para coletar e descrever as características, atitudes, visões, opiniões, e assim por diante, de estudantes, professores, administradores e qualquer outra pessoa que seja importante para o estudo”. São exemplos de *surveys* os censos demográficos e as pesquisas de opinião pública sobre eleições. Embora esses dois

exemplos sejam de pesquisas em larga escala, o mesmo método pode ser utilizado em pesquisas de menor escala.

De acordo com Paiva (2019), os dados podem ser obtidos por meio de entrevista, questionário, ou uma combinação dos dois. Contudo, o questionário costuma ser mais utilizado por ser um instrumento de baixo custo, que pode ser aplicado à distância (por correspondência, pessoalmente, por telefone ou pela Internet), em larga escala e de forma anônima. A entrevista, embora seja mais flexível e possibilite maior riqueza na coleta de dados, demanda mais tempo, custa mais e não garante integralmente o anonimato.

Todos estes fatores combinados com a pandemia do coronavírus foram determinantes para que o instrumento utilizado fosse o questionário *on-line*. Após diversos testes com diferentes plataformas (*Google Forms*⁵⁵, *SurveyMonkey*⁵⁶ e *Survio*⁵⁷), decidimos que o *Google Forms* seria a ferramenta mais apropriada pelos recursos oferecidos de forma gratuita, além da facilidade de acesso.

Paiva (2019) salienta que embora a mediação da tecnologia digital facilite e agilize a coleta de dados, não é garantia de que ela seja bem-sucedida. Ao se planejar um *survey*, é preciso considerar uma série de fatores para não desestimular a participação dos sujeitos, que podem ignorar pedidos para responder ao questionário ou desistir no meio do processo. Por isso, a autora adverte que os questionários extensos sejam evitados, assim como as questões abertas. Ademais, nos apresenta uma lista com sete aspectos que precisam ser considerados no planejamento de um *survey* (Paiva, 2019):

- 1) definição do propósito ou objetivos da pesquisa;
- 2) identificação da população a ser investigada;
- 3) determinação da amostra;
- 4) escolha dos instrumentos de coleta de dados;
- 5) desenvolvimento dos instrumentos;
- 6) identificação dos procedimentos de análise;
- 7) determinação dos procedimentos de pesquisa.

Conforme supracitado, o intento era averiguar o reconhecimento das unidades lexicais potencialmente opacas selecionadas na revista *Veja* pelos estrangeiros e buscar

⁵⁵ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 11 maio 2022.

⁵⁶ Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/>. Acesso em: 11 maio 2022.

⁵⁷ Disponível em: <https://www.survio.com/br/>. Acesso em: 11 maio 2022.

informações que contribuíssem para a elaboração de verbetes ou materiais lexicográficos que possam tornar a lexicultura mais acessível a esse público.

Inicialmente, propusemo-nos a aplicar o questionário para estudantes de PLE do campus de São José do Rio Preto da UNESP. No entanto, com a pandemia do coronavírus, houve suspensão na oferta de alguns cursos e redução do número de alunos em outros. À vista disso, constatamos que a condução da pesquisa dessa forma não permitiria uma amostragem satisfatória.

O tamanho da amostra, na pesquisa quantitativa, é importante porque permite chegar a resultados generalizáveis. Brown (2001, p. 74 *apud* Paiva, 2019, p. 53) atesta que as decisões sobre o tamanho da amostra dependem de diversos fatores, tais como: situação do estudo, tipo de *survey* e tamanho da população. O autor afirma que alguns professores de estatística sugerem uma amostra mínima de 28 ou 30, mas que para uma alta precisão, é preciso uma amostragem grande, ou seja, quanto maior a amostra, melhor.

Dada a necessidade de ampliar o número de participantes e garantir uma amostragem suficiente para o desenvolvimento da pesquisa, expandimos o público-alvo, incluindo estudantes de PLE adultos de diferentes contextos: em imersão (alunos do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores - CLDP do IBILCE⁵⁸ e da FCLAr⁵⁹), em situação de fronteira (Universidade da Integração Latino-Americana - UNILA) e inscritos em grupos de redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*, voltados ao ensino-aprendizagem de PLE.

O CLDP oferece cursos de línguas estrangeiras para as comunidades unespiana e externa. Além da oferta de cursos, o centro de línguas visa contribuir para a formação dos graduandos e pós-graduandos da UNESP, que têm a oportunidade de participar do planejamento de cursos, elaborar materiais didáticos e ministrar aulas sob a supervisão de professores orientadores.

No IBILCE, em São José do Rio Preto-SP, o CDLP está ativo desde o segundo semestre de 2014 e oferece cursos de espanhol, francês, inglês, italiano e PLE. Já na FCLAr, em Araraquara, são ofertados cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, libras e PLE.

Como mencionado anteriormente, a pandemia afetou as matrículas e desenvolvimento dos cursos, que passaram a ser realizados de forma remota, por meio de

⁵⁸ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp - Campus de São José do Rio Preto

⁵⁹ Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Campus de Araraquara

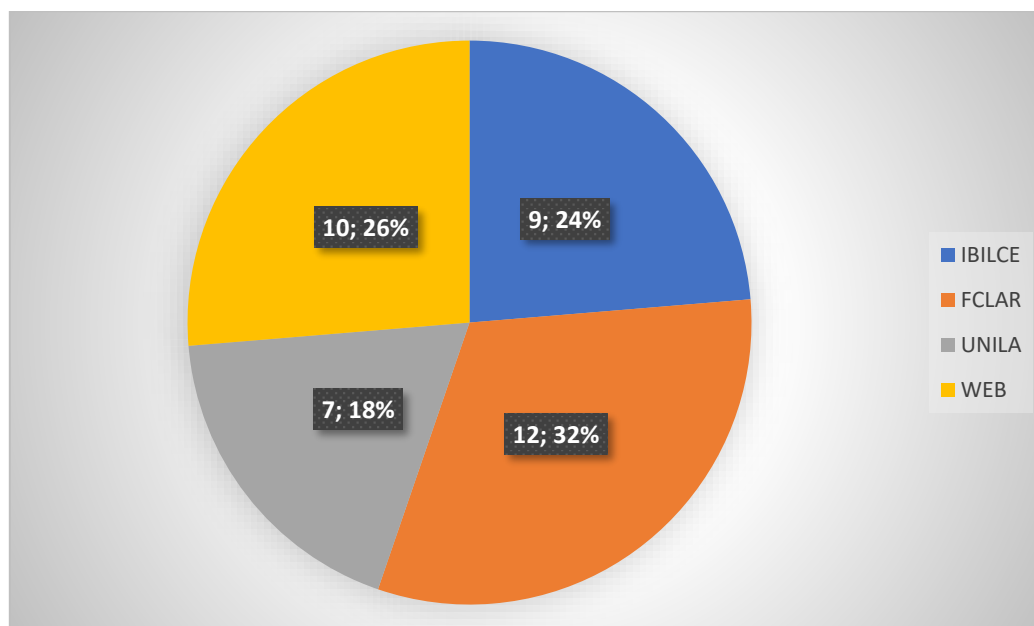
videoconferências. Isso fez com que muitos desistissem dos cursos, o que impactou negativamente a pesquisa devido à quantidade de amostras. Além disso, esse formato permitiu que estudantes pudessem participar dos cursos a partir de diferentes localidades, dentro e fora do Brasil. Desse modo, embora a pretensão fosse coletar informações apenas de estudantes em situação de imersão, acabou-se com dados de estudantes de diversos cenários. Essa discrepância, ainda que inusitada, acabou enriquecendo a pesquisa, tornando-a um pouco mais generalizável.

Consideramos interessante incluir a UNILA por sua localização estratégica entre Brasil, Paraguai e Argentina. Localizada em Foz do Iguaçu-PR, em uma região trinacional, muitos estrangeiros compõem tanto seu corpo docente quanto discente nos diferentes cursos de sua grade curricular. Ela é descrita como uma organização inovadora, que objetiva “o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina”⁶⁰.

Ainda visando obter o maior número possível de amostras, decidimos agregar mais um canal para a coleta de dados: as redes sociais. Navegando na Internet, é possível localizar com facilidade grupos ou páginas que reúnem grande número de pessoas interessadas no ensino-aprendizagem de PLE. São professores, alunos de cursos ou estudantes independentes; residentes no Brasil ou não. Esse contexto se mostrou bastante oportuno para angariar pessoas interessadas em participar da pesquisa.

Ao todo, 38 pessoas responderam ao questionário, sendo 9 do IBILCE, 12 da FCLAr, 7 da UNILA e 10 da Internet, conforme o gráfico 5:

⁶⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATIN-AMERICANA. **Institucional**. Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em: 12 maio 2022.

Gráfico 5 - Participantes da pesquisa

Fonte: Elaboração própria

Após a apreciação e aprovação do projeto⁶¹ pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IBILCE, o questionário começou a ser divulgado e enviado aos participantes das seguintes maneiras:

- a) a pesquisadora enviou o *link* para a instituição (por meio do coordenador ou professor) via e-mail, que encaminhou para os estudantes;
- b) a pesquisadora publicou um resumo dos objetivos da pesquisa nos grupos de PLE em redes sociais e aqueles que se encaixavam no perfil e demonstraram interesse, receberam o *link* do questionário.

Logo que os primeiros questionários foram aplicados para os alunos do curso de PLE do IBILCE, o coordenador do CDLP sugeriu que fossem elaboradas versões do questionário em espanhol e inglês, visando atingir também aqueles alunos que ainda não apresentavam proficiência suficiente na língua portuguesa para compreender todas as instruções. Dessa forma, passamos a oferecer aos participantes as três opções e ele poderia escolher responder na língua que fosse mais confortável para ele.

O questionário foi segmentado em três seções: “perfil social”, “lendo a revista Veja” e “dê sua opinião”. Na primeira parte, o objetivo era recolher informações para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, com o preenchimento de campos sobre

⁶¹ CAAE: 36029020.3.0000.5466

gênero, idade, língua materna, nacionalidade, residência atual, nível de escolaridade, tempo de estudo do português e motivações para aprender o idioma. Para garantir o anonimato, não foi solicitado que os participantes se identificassem.

Figura 8 - Primeira etapa do questionário [1]

ETAPA 1: PERFIL SOCIAL

Esta etapa tem a finalidade de fazer um levantamento do perfil dos participantes da pesquisa.
É importante salientar que sua identidade permanecerá em completo sigilo, em todas as etapas da pesquisa.

Data de nascimento *

Data

dd/mm/aaaa 

Língua materna *

Sua resposta

Nacionalidade *

Sua resposta

Fonte: Elaboração própria

Figura 9 - Primeira etapa do questionário [2]

Onde reside atualmente *

Sua resposta _____

Gênero de identificação *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro: _____

Nível de escolaridade *

☐ Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Graduação

☐ Pós-graduação

Fonte: Elaboração própria**Figura 10** - Primeira etapa do questionário [3]

Há quanto tempo você estuda português? *

☐ Há menos de um ano

☐ Há um ano

☐ Há mais de um ano

☐ Outro: _____

Por que você tem interesse em aprender português? *

☐ Trabalho

☐ Estudo

☐ Turismo

☐ Cultura

☐ Família

☐ Outro: _____

[Voltar](#) [Próxima](#) Página 2 de 4 [Limpar formulário](#)

Fonte: Elaboração própria

Com base no levantamento de UL potencialmente opacas obtido a partir da análise de publicações da revista *Veja*, selecionamos dez para compor a etapa de compreensão lexical do questionário. Embora seja apenas cerca de 5% da lista de UL categorizadas (216), nos atentamos para a recomendação de Paiva (2019) de evitar questionários muito extensos que podem desestimular os participantes. O plano era elaborar um questionário que o participante levaria o tempo máximo de 15 minutos para responder. A figura 11 expõe o texto introdutório da parte central do questionário:

Figura 11 - Segunda etapa do questionário

ETAPA 2: Lendo a revista Veja

Esta etapa tem o objetivo de levantar dados a respeito de como você compreende algumas palavras ou expressões da língua portuguesa para identificar como falantes de outras línguas em situação de aprendizagem do português do Brasil incorporam o vocabulário, contribuindo, assim, para a elaboração de um repertório lexical de referência.

Fique tranquilo(a), pois o propósito não é mensurar seu conhecimento, mas identificar os pontos importantes que devemos considerar na confecção de um material léxico-pedagógico.

Selecionamos 10 fragmentos de uma revista de ampla circulação no Brasil, a revista VEJA. Destacamos algumas palavras e gostaríamos que você respondesse o que entende a respeito delas, considerando a cultura do português do Brasil. Em seguida, assinale como você chegou à resposta.

Fonte: Elaboração própria

Para tentar entender como o estrangeiro compreende cada UL e quais recursos utiliza para chegar a esse entendimento, apresentamos a UL contextualizada, com dois campos para resposta. No primeiro, uma pergunta aberta para que pudesse expor o que entende a respeito da UL em destaque e no segundo, uma questão fechada sobre as estratégias ou meios utilizados para chegar àquela resposta: conhecimento prévio, contexto, tradutor, ferramenta de pesquisa *on-line*, dicionário bilíngue, dicionário monolíngue, perguntando a um colega ou professor, conforme a figura 12.

Figura 12 - Capa da revista Veja no questionário



LARANJAS

Sua resposta

Você conseguiu compreender essa palavra:

- ☐ com conhecimento prévio
- ☐ pelo contexto
- ☐ perguntando a um colega ou ao professor
- ☐ utilizando uma ferramenta de pesquisa online
- ☐ com um tradutor
- ☐ com um dicionário bilíngue
- ☐ com um dicionário monolíngue
- ☐ Outro: _____

Fonte: Elaboração própria, usando imagem da capa da revista Veja (ed. 2352, 18 dez. 2013).

Pensando que nossa proposta, além de problematizar a temática, é também pensar em uma possível solução, a última etapa serviu para inquirir os participantes sobre quais elementos eles consideram relevantes ao pesquisar as ULCM. Em uma pergunta fechada, com opção de marcar mais de um item, elencamos: informações culturais (de origem da palavra ou expressão), informações de uso (em quais contextos ou situações seria apropriado o uso da palavra ou expressão), imagens, vídeos e exemplos (figura 13).

Figura 13 - Terceira etapa do questionário

ETAPA 3: Dê sua opinião

Ao pesquisar os significados das palavras do português do Brasil, você considera * relevante:

- ☐ Imagens (ajudam a entender melhor o contexto).
- ☐ Vídeos (apresentam a palavra ou a expressão em uso).
- ☐ Exemplos (com frases retiradas de contextos de uso da língua).
- ☐ Informações linguísticas (etimologia, classe gramatical, níveis de língua - formal ou informal/ linguagem oral ou escrita).
- ☐ Informações culturais, tais como: *(especifique no campo "Outro")*
- ☐ Outro: _____

Fonte: Elaboração própria

Tanto na segunda etapa quanto na terceira, embora as perguntas fossem fechadas, disponibilizamos o campo “outros” para que eles pudessem adicionar informações, caso as opções pré-estabelecidas não fossem suficientes. Essas perguntas também não se configuraram como obrigatórias, sendo garantido o direito do participante de não responder qualquer pergunta que o deixasse desconfortável.

O questionário *on-line* se mostrou um método bastante prático e eficaz para a coleta de dados, apesar de algumas limitações. A grande vantagem desse tipo de ferramenta foi a possibilidade de incluir pessoas de localidades distantes e contextos diversos, contribuindo para um alargamento da abrangência da pesquisa.

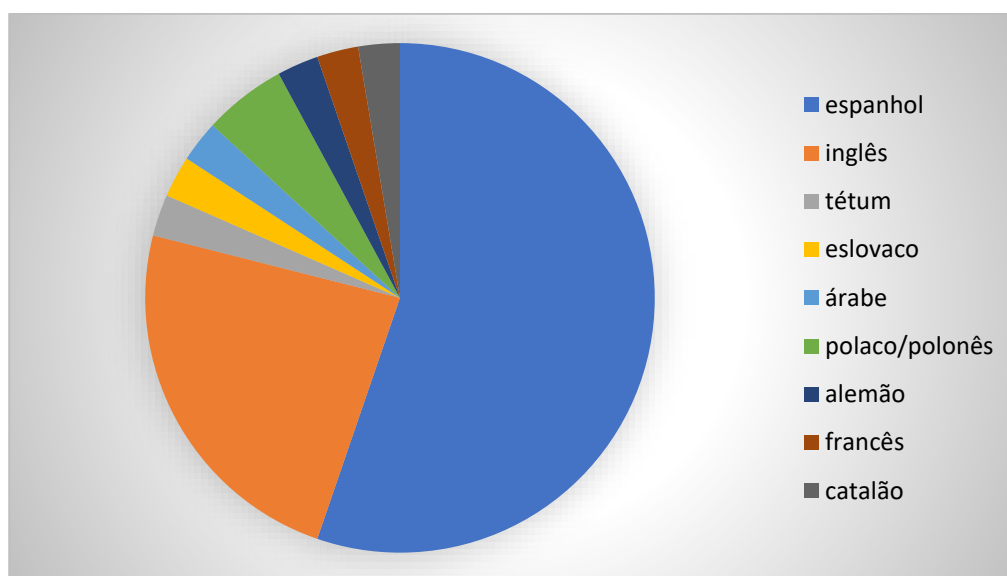
6.3 Participantes da pesquisa

Observadas as dificuldades para coleta de dados durante a pandemia, os questionários foram aplicados entre o final do segundo semestre de 2020 e o ano de 2021 para diferentes perfis de estrangeiros interessados em aprender o PB. Ao expandir a delimitação do público-alvo, foi possível aumentar a amostragem de dados para alcançar resultados um pouco mais generalizáveis. O grupo de participantes foi composto de adultos de origem estrangeira, residentes ou não no Brasil, em processo de aprendizagem de PLE

(em diferentes níveis de proficiência) a partir de um ambiente de aprendizagem formal ou informal.

O fato de termos aplicado o questionário para a comunidade universitária da UNILA (localizada na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai) e do número crescente de imigrantes de países como Bolívia e Venezuela que o Brasil vem recebendo, 21 participantes declararam espanhol como sua língua materna, como ilustra o gráfico 6:

Gráfico 6 - Língua materna dos participantes da pesquisa

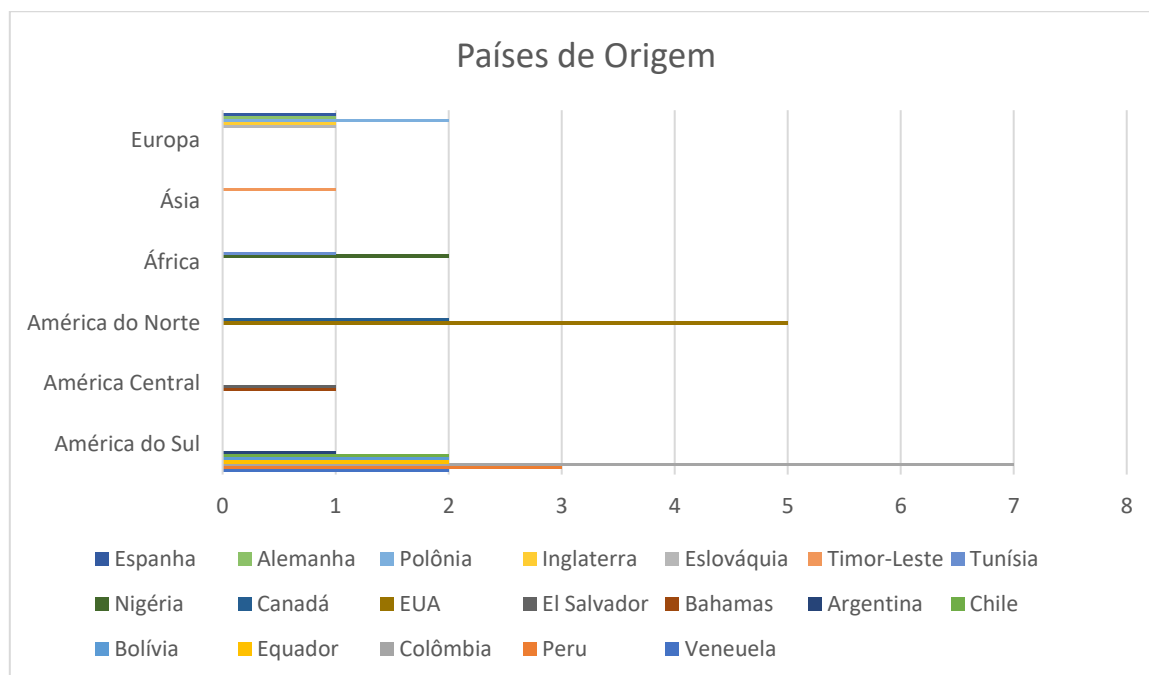


Fonte: elaboração própria

Em segundo lugar, aparece o inglês, com 9 participantes, seguido dos demais idiomas:

- Polonês – 2
- Alemão – 1
- Francês – 1
- Catalão – 1
- Árabe – 1
- Eslovaco – 1
- Tétum (língua nacional e co-oficial do Timor Leste) – 1

Dos hispanofalantes, a maior parte é oriunda da América do Sul, dado ilustrado no gráfico 7.

Gráfico 7 - Países de origem dos participantes da pesquisa

Fonte: elaboração própria

A partir dos dados obtidos, relacionamos os países de origem e os idiomas indicados como língua materna:

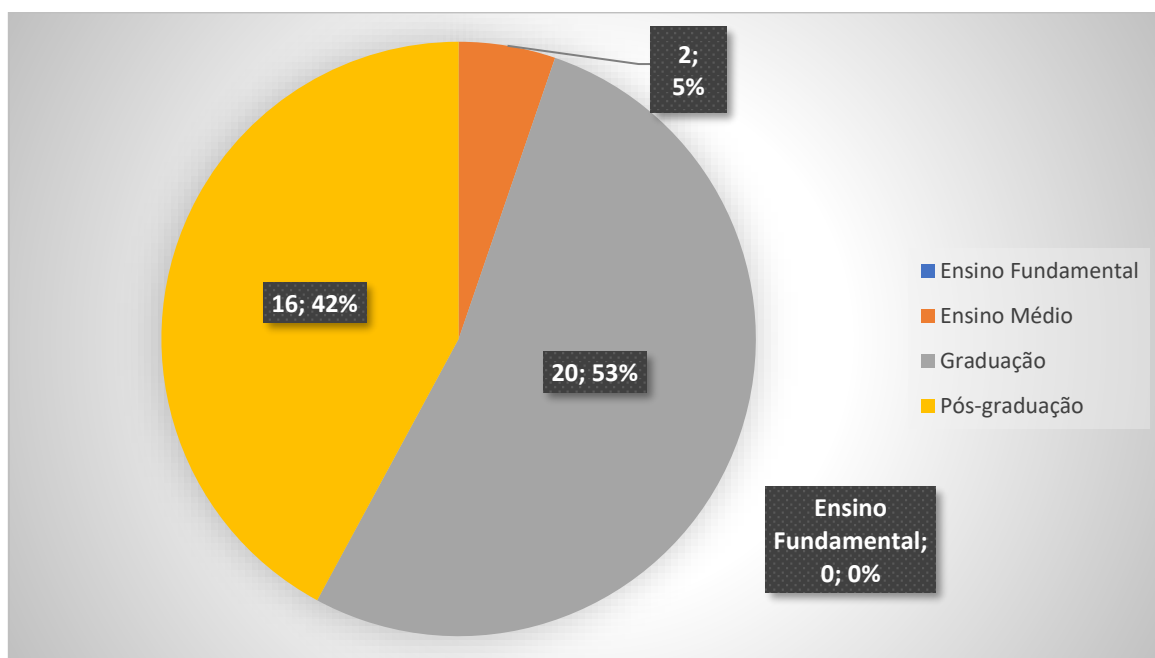
- Espanhol: El Salvador, Bahamas, Argentina, Chile, Peru, Bolívia, Equador, Colômbia e Venezuela
- Inglês: Bahamas, Canadá, Estados Unidos, Nigéria e Inglaterra.
- Tétum: Timor-Leste.
- Eslovaco: Eslováquia.
- Árabe: Tunísia.
- Polaco/polonês: Polônia.
- Alemão: Alemanha.
- Francês: Canadá.
- Catalão: Espanha.

No início da pesquisa esperávamos aplicar o questionário para estudantes em situação de imersão, ou seja, residentes no Brasil. No entanto, como os cursos de PLE começaram a acontecer de forma remota, muitos que estavam residindo fora do Brasil começaram a participar dos cursos oferecidos por instituições brasileiras e, com isso, obtivemos também respostas de 19 pessoas que estavam estudando PLE no exterior.

Mesmo que os 50% dos participantes que declararam residir no exterior tenham acesso ao ensino do idioma pela Internet, assim como conteúdos diversos que podem ser facilmente localizados no *YouTube*, por exemplo, podemos afirmar que o contato com a língua não é o mesmo daqueles que estão vivenciando o idioma em contexto de imersão. Contudo, não identificamos que isso tenha causado muito impacto com relação aos dados. De modo geral, não foi um fator decisivo para o entendimento das ULCM nos contextos apresentados.

Quanto ao nível de escolaridade, 36 participantes declararam nível de escolaridade superior, sendo 20 de graduação e 16 de pós-graduação, observável no gráfico 8:

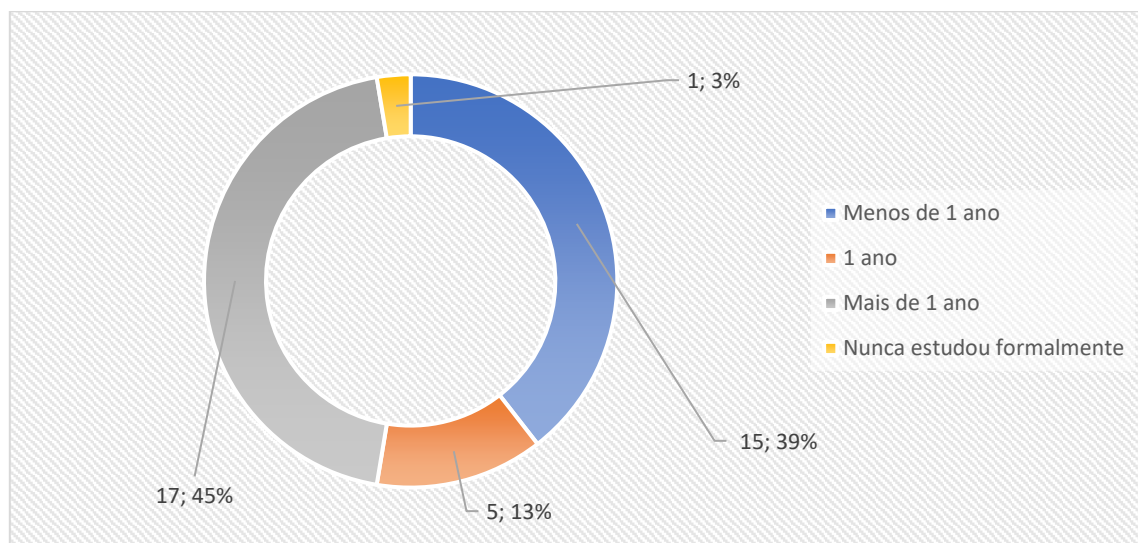
Gráfico 8 - Nível de escolaridade dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

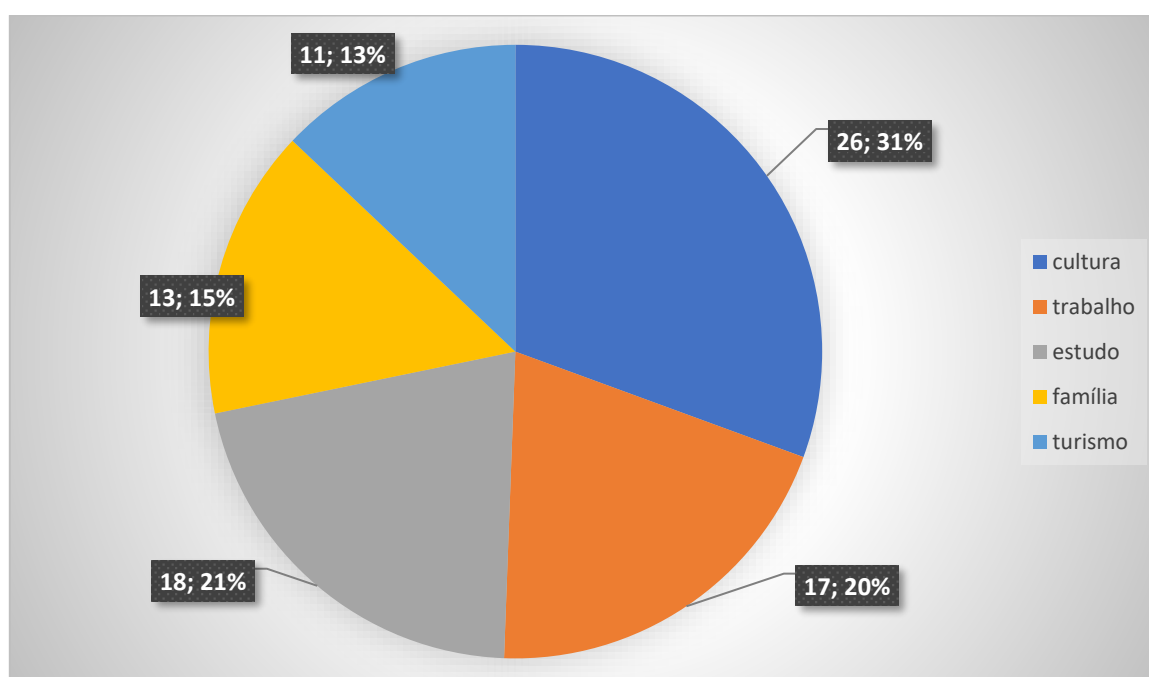
Embora os ambientes em que os dados foram coletados fossem majoritariamente acadêmicos, grande parte dos cursos eram voltados para a comunidade, inclusive em contexto de acolhimento. Com isso, não se esperava que os participantes da pesquisa tivessem majoritariamente graduação ou pós-graduação.

Com relação ao tempo de estudo da língua portuguesa, 22 (58%) afirmaram estudar português há um ano ou mais, enquanto 15 (39%) estudam há menos de um ano e 1 (3%) tem conhecimento no idioma, mas sem ter estudado formalmente, como podemos notar no gráfico 9.

Gráfico 9 - Tempo estudando português

Fonte: Elaboração própria

Dentre os fatores de motivação para aprender o idioma, os mais apontados foram: cultura (31%), trabalho (20%), estudo (21%), família (15%) e turismo (13%). É importante salientar que, nessa questão, as opções não eram excludentes, então o participante poderia assinalar mais de uma opção de resposta.

Gráfico 10 - Motivação para aprender português

Fonte: elaboração própria

Notamos que, embora muitos tenham um objetivo específico de estudo ou trabalho, grande parte está interessada também em conhecer a cultura do país, conforme observado no gráfico 10. Fica evidente, portanto, a relevância desta pesquisa ao passo que revela a necessidade do público em aprender cultura, conteúdo que muitas vezes é marginalizado no ensino de línguas.

Uma vez apresentados os métodos de pesquisa utilizados no desenvolvimento do trabalho, descritos todos os passos percorridos para a coleta de dados e delineado o perfil dos participantes da pesquisa, na próxima seção examinamos os dados coletados, cuja interpretação é essencial para a propositura desta tese.

7 PROPOSTA LÉXICO-PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE UNIDADES LEXICAIS CULTURALMENTE MARCADAS PARA ESTUDANTES ESTRANGEIROS DO PORTUGUÊS DO BRASIL

A seguir, dedicamo-nos à análise dos resultados obtidos a partir do questionário, assim como aos encaminhamentos para elaboração de uma proposta de ficha lexicográfica que considere a CCP das ULCM.

7.1 Percepções dos estrangeiros acerca das dez unidades lexicais selecionadas

Na parte central do questionário, selecionamos dez unidades lexicais com CCP, potencialmente opacas para os participantes, e propusemos que escrevessem o que compreendiam a respeito delas nos contextos em que apareciam. As dez ULCM selecionadas foram:

- **jabá** (Revista Veja, edição nº 2689, 29 de maio de 2020);
- **jararaca** (Revista Veja, edição 2469, 16 de março de 2016);
- **laranja** (Revista Veja, edição 2352, 18 de dezembro de 2013);
- **leão** (Revista Veja, edição 2039, 19 de dezembro de 2007);
- **pato** (Revista Veja, edição 2095, 14 de janeiro de 2009);
- **preço de banana** (Revista Veja, edição 2226, 20 de julho de 2011);
- **simpatia** (Revista Veja, edição 1882, 1 de dezembro de 2004).
- **tucano** (Revista Veja digital, 3 de julho de 2020);
- **vapt-vupt** (Revista Veja, edição 1885, 22 de dezembro de 2004);
- **zebra** (Revista Veja, edição 1951, 7 de abril de 2006).

As respostas obtidas foram interpretadas e classificadas em quatro categorias:

- 1) não compreendeu;
- 2) compreendeu literalmente;
- 3) compreendeu parcialmente;
- 4) compreendeu.

A primeira UL foi [1] “laranja”, destacada da seguinte capa da revista Veja (figura 14):

Figura 14 - [1] Laranja

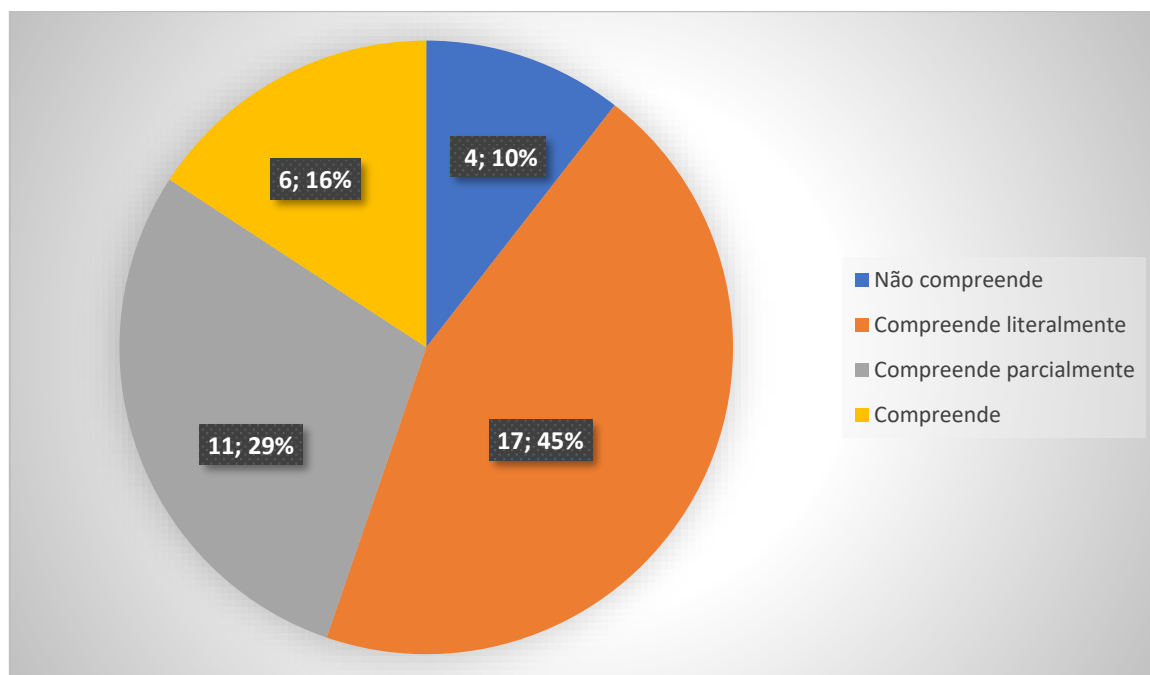


Fonte: Revista Veja, ed. 2352, 18 dez. 2013.

Decidimos disponibilizar a capa como um todo e não somente o texto para averiguar se os sujeitos conseguiam identificar o sentido adjacente da UL com um contexto ampliado por meio dos demais elementos, como imagem e subtítulo. Notamos que grande parte se atentou ao sentido literal, a fruta laranja, e não ao seu significado naquele contexto específico.

Não se sabe ao certo a origem, mas a expressão “laranja” é utilizada popularmente para se referir ao indivíduo que empresta seu nome (conscientemente ou não) para transações financeiras criminosas a fim de ocultar a identidade do verdadeiro responsável pelo crime. Mesmo dentre aqueles que estudam português há mais de um ano, poucos (16%) compreenderam integralmente o sentido veiculado, conforme ilustrado no gráfico 11, sendo os recursos mais utilizados: conhecimento prévio, contexto e ferramenta de pesquisa *on-line* ou tradutor.

Gráfico 11 - [1] Laranja



Fonte: Elaboração própria

Do total dos participantes, 10% não compreenderam a UL e 45% consideraram apenas o sentido literal. É interessante ressaltar que uma parcela expressiva dos participantes (29%), embora não tenha chegado à compreensão integral da UL naquele contexto, conseguiu compreendê-la parcialmente. Talvez devido aos recursos não-verbais, entenderam que o termo estava relacionado a algum tipo de corrupção, concluindo que ali deveria se aplicar um significado adjacente (mesmo não sabendo qual), o que podemos constatar a partir dos seguintes exemplos⁶²:

(1) comentários de "laranja"

- *Corrupção*
- *Trapaça*
- *Laranja é uma fruta, mas nesta capa da revista Veja é usada de jeito livre*
- *Frutas. Mas neste contexto eu acho que faz mais sentido as "propinas"*
- *Dinheiro para políticos*

⁶² As transcrições das respostas dos participantes da pesquisa correspondem fielmente ao que foi escrito no formulário, sem correções. No caso de respostas em inglês ou espanhol, apresentamos tradução entre parênteses.

A segunda UL apontada foi [2] “jararaca”, também em uma capa da revista Veja (figura 15):

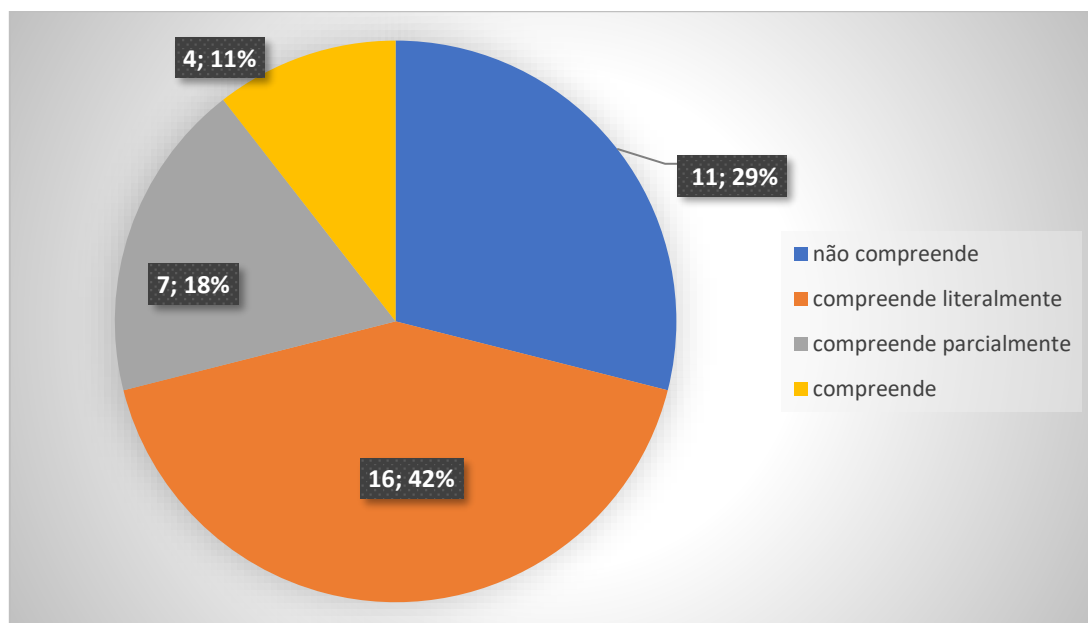
Figura 15 - [2] Jararaca



Fonte: Revista Veja, ed. 2469, 16 mar. 2016.

Novamente, observamos que grande parte compreende apenas o sentido literal ou não compreende a UL, conforme apontado pelo gráfico 12:

Gráfico 12 - [2] Jararaca



Fonte: Elaboração própria

Consideramos que essa UL tivesse um grau maior de dificuldade por se referir a uma espécie de serpente tipicamente brasileira. Mesmo utilizando recursos de pesquisa diversos, desde dicionários bilíngues até Internet, 42% ficaram restritos à definição de cobra ou serpente e não fizeram a associação com pessoa má, traiçoeira, fofoqueira, que tenta prejudicar os demais. Um percentual de 29% dos respondentes não compreendeu o sentido cultural da UL, enquanto 18% compreenderam parcialmente e apenas 11% compreenderam o sentido pretendido.

(2) comentários de "jararaca"

- *É um animal, ou seja serpente*
- *Eu só sei que é uma cobra*
- *É um animal. Neste caso é usada para fazer ligação com um negocio politico*
- *um tipo de cobra. (Não sei em português, mas em inglês as vezes significa uma traidor*
- *é uma serpente, mas não sei se é venenosa, para caracterizar o Lula.*

A terceira UL, também uma capa da revista Veja, foi [3] “pato” (figura 16):

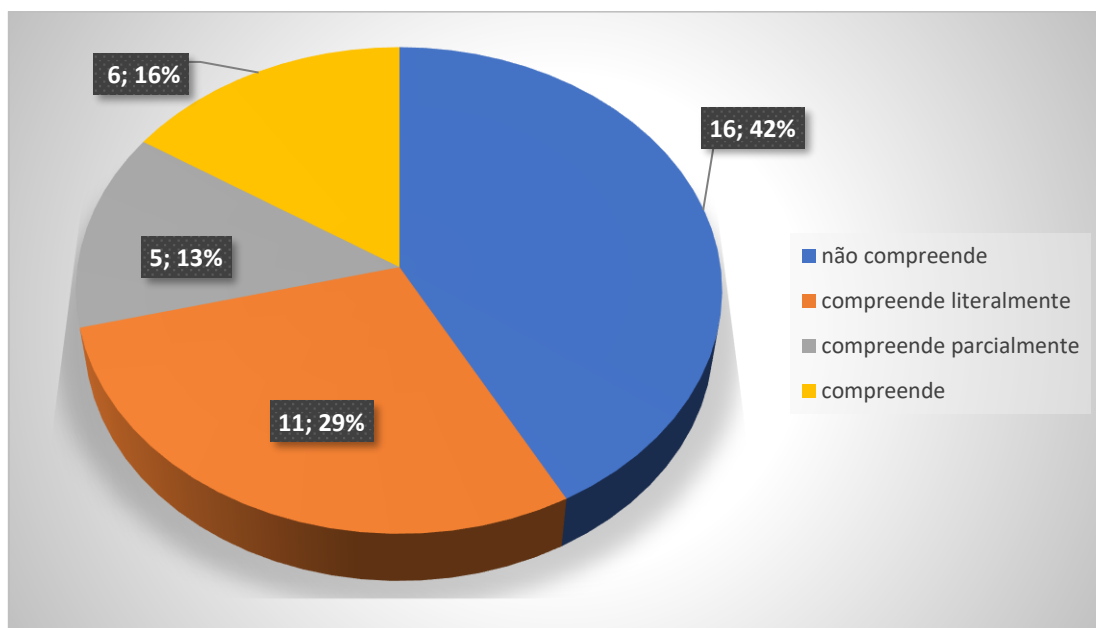
Figura 16 - [3] Pato



Fonte: Revista Veja, ed. 2095, 14 jan. 2009.

Ser o pato da vez, nesse caso, faz alusão à expressão idiomática “pagar o pato”, sendo o pato aquele que arca com as consequências das ações de outra pessoa, aquele que leva a culpa, que é enganado, que faz o papel de tolo. No entanto, somente 16% conseguiram acessar esse sentido, conforme o gráfico 13:

Gráfico 13 - [3] Pato



Fonte: Elaboração própria

Ao todo, 42% não compreenderam o sentido cultural, 13% compreenderam parcialmente e 29% somente o sentido literal. Aqueles que conseguiram ir além do sentido literal, utilizaram como recursos: conhecimento prévio, consulta a um colega ou professor, consulta a um dicionário bilíngue e análise do contexto. Um dos participantes da pesquisa indicou a existência de uma expressão similar em sua língua materna (espanhol), “*pagar el pato*” e outros fizeram relação com a expressão “*sitting duck*”, da língua inglesa, que corresponde a “alvo fácil”:

(3) comentários de "pato"

- *Um animal. Também há um ditado em espanhol muito parecido "pagar el pato"*
- *La verdad no habia escuchado esta expresión, pero acredito que hace alusión a no ser la próxima víctima, o la próxima presa del banquete.*
(Na verdade, não havia escutado esta expressão, mas acredito que faz alusão a não ser a próxima vítima, ou a próxima presa do banquete.)
- *duck, sitting duck (like in the US)*
(pato, pato sentado – alvo fácil [como nos EUA])

Em seguida, a quarta UL, [4] “leão” é ressaltada na frase: “O leão virou papai Noel”, na capa da revista Veja (figura 17):

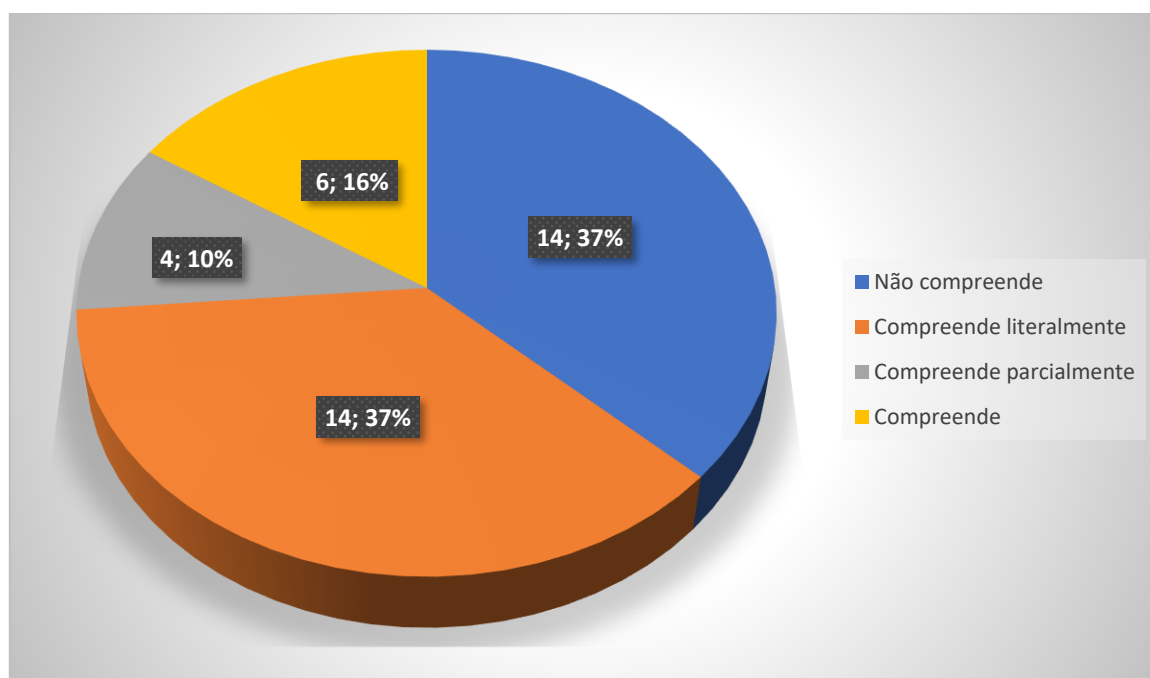
Figura 17 - [4] Leão



Fonte: Revista Veja, ed. 2039, 19 dez. 2007

Devido a uma campanha publicitária veiculada em 1979 pelo Programa Imposto de Renda do exercício de 1980, com o fim de passar informações básicas ao contribuinte, a UL “leão” acabou recebendo um valor adicional. Naquele período, a imagem do leão estava relacionada à fiscalização da Receita Federal. Contudo, aos poucos, essa imagem foi se solidificando no imaginário do brasileiro, passando a ser associada, de modo geral, à cobrança do imposto de renda. Mais uma vez observamos a tendência dos participantes em associar a UL com sua tradução literal, não considerando o contexto em que ela se insere ou não compreendendo esse contexto, segundo o gráfico 14.

Gráfico 14 - [4] Leão



Fonte: Elaboração própria

Assim, 37% demonstraram compreender literalmente a UL, 10% compreender parcialmente, 37% não compreender e 16% compreender. A tendência de considerar preponderantemente o sentido literal é observada até mesmo naqueles que indicaram estudar português há mais tempo. Se considerarmos a soma dos que compreenderam parcialmente e os que compreenderam integralmente, são 36% contra 74% de respondentes do montante dos que compreenderam literalmente ou não compreenderam o sentido veiculado pela UL naquele contexto. Apresentamos, logo abaixo, comentários dos respondentes a respeito da UL “leão”.

(4) comentários de "leão"

- *É um felino ou seja um león*
- *um animal, frequentemente considerado rei dos outros animais*
- *lion, something about the traditional Christmas lottery*
(leão, algo sobre a tradicional loteria de natal)
- *Leão é o nome do animal presente na foto mas nesse contexto leão se refere ao nome do partido brasileiro CPMF que derrubou essa lei do imposto do cheque.*

A quinta UL apresentada aos participantes foi [5] “simpatia”, no seguinte excerto de um anúncio publicitário da revista Veja (figura 18):

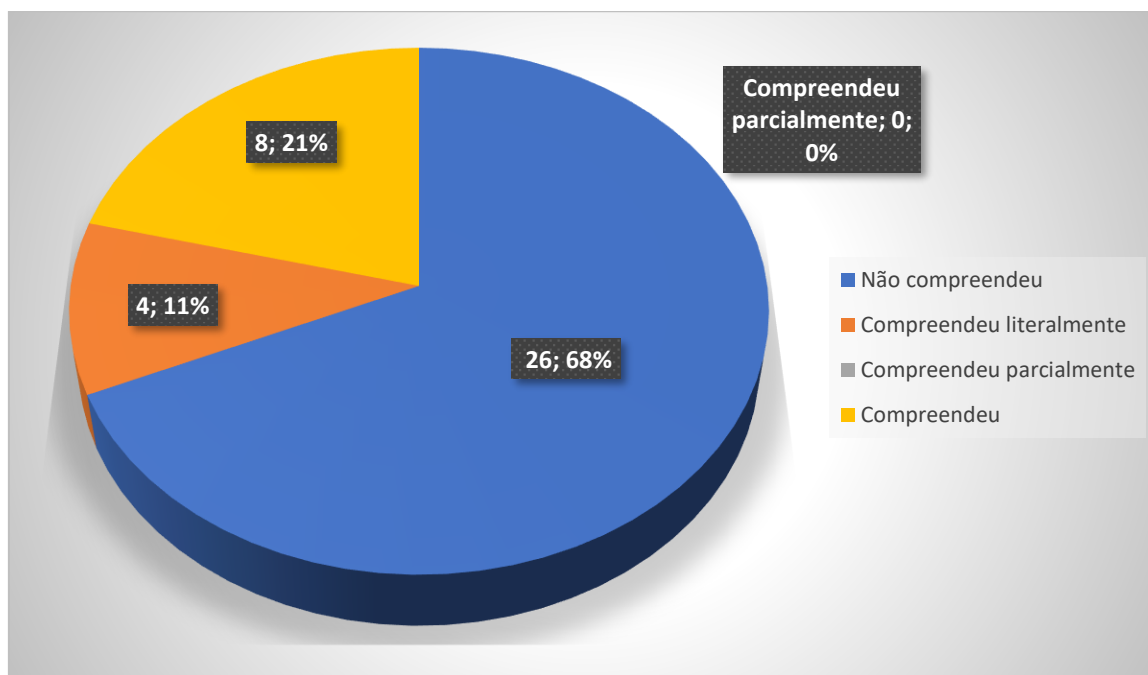
Figura 18 - [5] Simpatia



Fonte: Revista Veja, ed. 1882, 1 dez. 2004.

Decidimos não incluir a imagem do anúncio publicitário no questionário porque entendemos que, neste caso, os elementos visuais poderiam influenciar muito o entendimento da UL, interferindo na coleta de dados, cujo foco é o léxico. Grande parte dos participantes associaram “simpatia” com a ideia de ser simpático, ou seja, amável e agradável com as pessoas. Outros apenas fizeram uma tradução literal para o inglês (*sympathy*). Conforme demonstrado no gráfico 15, apenas 11% conseguiram relacionar a UL com o sentido de superstição ou ritual de passagem de ano, utilizando como recursos: consulta a um colega ou professor, análise do contexto, uso de ferramentas de pesquisa *on-line* e uso de conhecimento prévio.

Gráfico 15 - [5] Simpatia



Fonte: Elaboração própria

Observamos, nesse caso, que a grande maioria (68%) não compreendeu o sentido da UL, o que exemplifica o que afirmamos anteriormente a respeito da situação de imersão. Dos 19 que residem no Brasil, somente 5 acessaram o sentido cultural da UL. Além disso, 11% compreenderam literalmente, 21% compreenderam plenamente e nenhum participante demonstrou compreender parcialmente a UL.

(5) comentários de "simpatia"

- *Ser amable*
(*Ser amável*)
- *sinônimo de amigável*
- *Não entendi o contexto*
- *Ajuda (não entendi simpatia da ROMÃ - não sei o que esta fruta pode trazer de bom pra mim??)*
- *É ter bom jeito e vontade de ser bom com algo ou alguém*

Em seguida, salientamos a UL [6] “jabá”, no seguinte excerto de uma notícia da revista Veja:

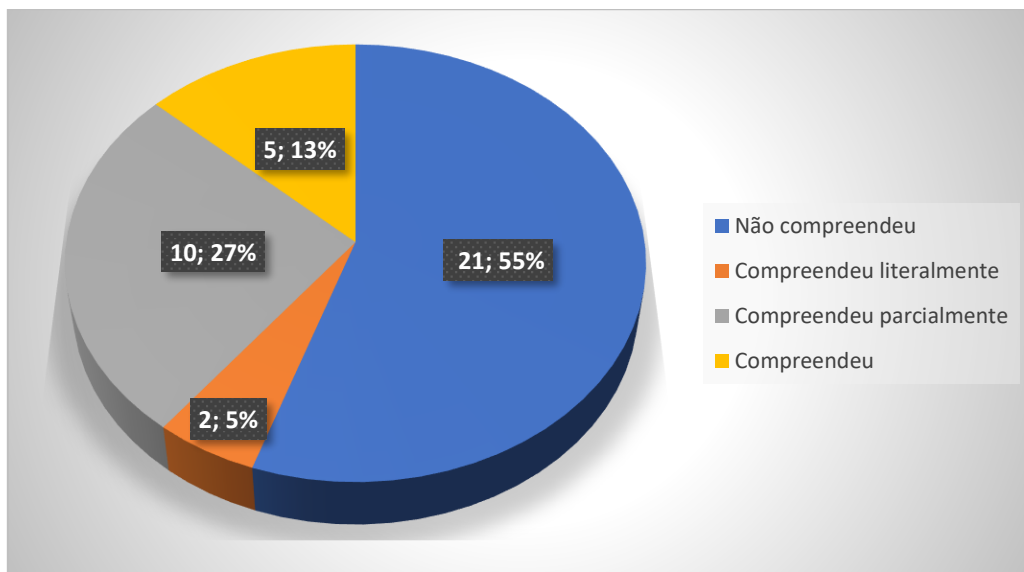
Namorada de Renan Bolsonaro, descrito pelo pai como galã de condomínio, Luana Dellevedove quis dar um presente de aniversário diferente à sogra. Ela levou Ana Cristina Siqueira Valle ao dentista Roberto Gomes Viotto, em São Paulo, para presentear-lá com um novo sorriso. Tudo feito na base do **jabá**. Em troca de dentes reluzentes graças às facetas de porcelana, Luana postou nas redes parte do procedimento. Se fosse cobrado, o serviço custaria cerca de 40 000 reais. Moradora de São Paulo, a moça vem se dividindo entre a cidade, o Rio e Brasília e, embora tenha perdido uma tia-avó para a Covid-19, diz que votaria de novo no sogro, Jair Bolsonaro.

(Revista Veja, edição nº 2689, 29 de maio de 2020)

Embora estivéssemos nos atentando mais às UL em destaque, como em títulos ou subtítulos e anúncios publicitários, optamos, nesse caso, em procurar uma ocorrência de ULCM que aparecesse em um contexto textual mais amplo, a fim de identificar se esse fator poderia contribuir para que o participante compreendesse melhor o sentido cultural veiculado pela UL. Assim como em “simpatia”, pretendemos inferir também se a falta de um aparato multimodal no texto prejudicaria a compreensão.

Contudo, dentre os nove que indicaram se basear no contexto para responder à questão, apenas um conseguiu compreender parcialmente o sentido cultural, que se refere a quantia ou bens oferecidos como propina ou suborno, em troca de favores ou negócios lucrativos, geralmente de forma ilícita. De modo geral, poucos participantes (13%) compreenderam a UL nesse contexto, como podemos observar no gráfico 16.

Gráfico 16 – [6] Jabá



Fonte: Elaboração própria

Somente 5% compreenderam literalmente e 27% compreenderam parcialmente. Dos 55% que não compreenderam, alguns comentaram não conseguir entender, que não fazia sentido a oração ou que houve dificuldade para encontrar a palavra:

(6) Comentários de "jabá"

- Não sabia, mas procurei no internet. Acho que é tipo de carne, ou dinheiro trocado pelo vitória.
- Não conheci a palavra. Pelo contexto deve significar „presente“
- Não consegui entender
- Não faz sentido em a oração
- took a guess, but tried to use a translator. I couldn't find the word
(Dei um palpite, mas tentei usar o tradutor. Não consegui encontrar a palavra)

As onomatopeias também são muito características de cada cultura, uma vez que cada comunidade linguística apresenta modos distintos de representar determinados sons. Assim, decidimos que seria relevante para a pesquisa incluir alguma UL de origem onomatopaica, que é o caso de [7] “vapt-vupt”, que utilizamos para designar uma ação rápida. Dessa vez, nos pautamos em um título de matéria da revista Veja (figura 19).

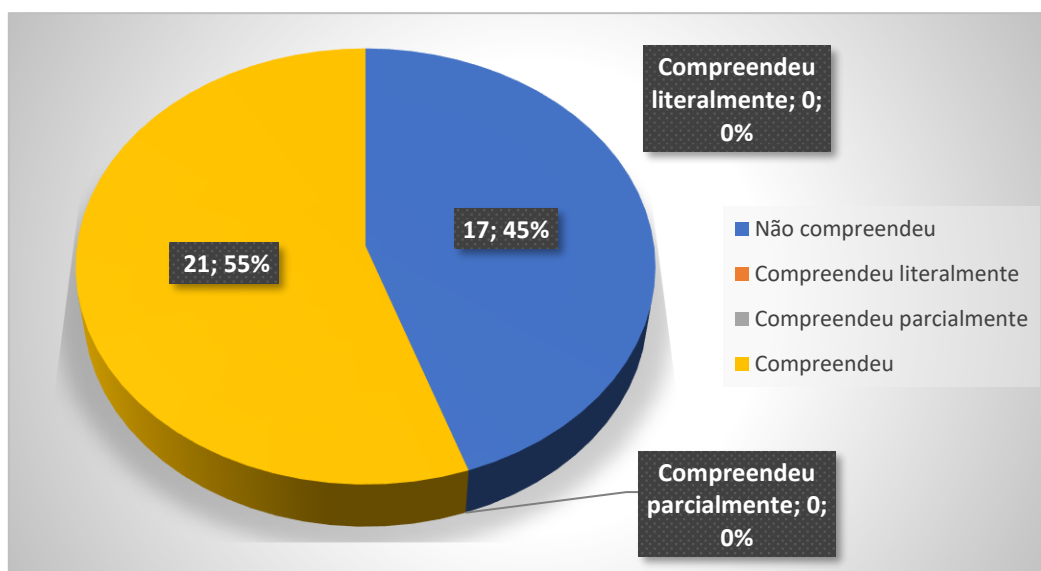
Figura 19 - [7] Vapt-vupt



Fonte: Revista Veja, ed. 1885, 22 dez. 2004

O percentual de sujeitos que chegou ao sentido cultural foi bem maior (55%) do que nas demais UL, como ilustra o gráfico 17.

Gráfico 17 - [7] Vapt-vupt



Fonte: Elaboração própria

De maneira distinta das demais UL, em “vapt-vupt” não observamos ocorrências de compreensão literal ou parcial. Na contramão do que esperávamos, uma boa parcela (55%)

dos respondentes conseguiu apreender o sentido veiculado. Contudo, observamos que a ilustração acabou influenciando as respostas de muitos sujeitos, que associaram “vapt-vupt” a algum tratamento estético, truque de beleza ou técnica de bronzeamento.

Aqueles que compreenderam, indicaram como principais recursos: dicionário monolíngue, análise do contexto, acesso a conhecimentos prévios, consulta a um colega ou professor e uso de ferramenta de pesquisa *on-line*. Um dos participantes indicou, ainda, que teve facilidade em compreender a UL devido a existência de uma expressão similar no seu idioma, como podemos constatar nos comentários:

(7) Comentários de "vapt-vupt"

- *Similar expression in Creole “Vup-Vup”
(expressão similar em crioulo “vup-vup”)*
- *Técnica de bronceado*
- *Vaporizador*
- *Não sabia. Procurei no internet. Vi que é um tipo de lenço e também uma acção rápida de ida e volta*
- *Coisa rápida, ligeiro, rapidinho*

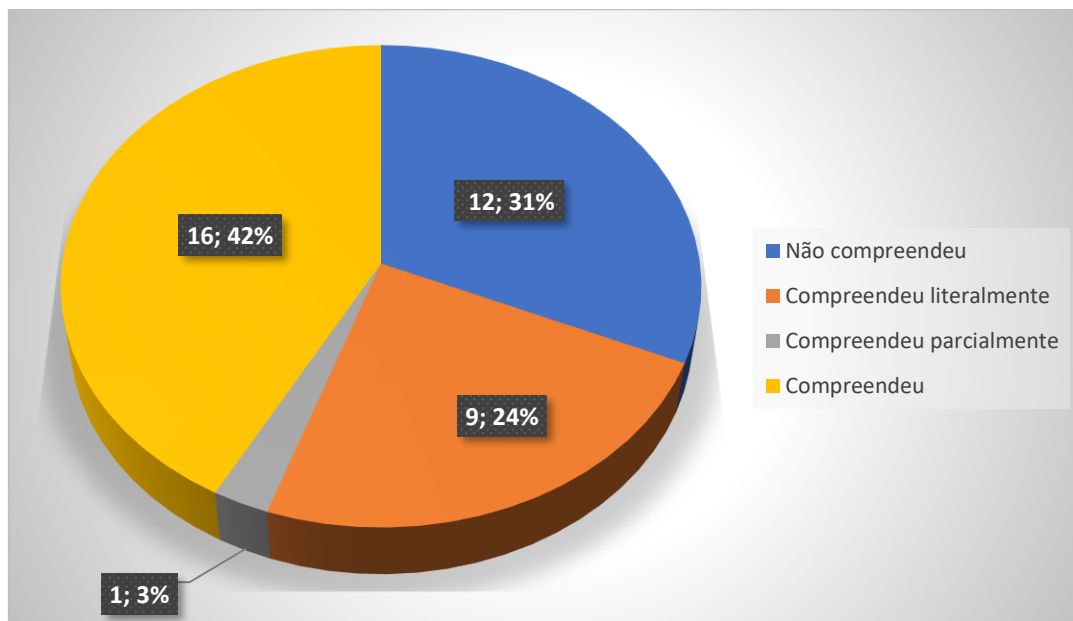
A questão subsequente expõe uma expressão cristalizada, [8] “preço de banana”, que no PB corresponde a preço baixo. A fim de contextualizar, apresentamos a seguinte capa da revista Veja (figura 20):

Figura 20 - [8] Preço de banana



Fonte: Revista Veja, ed. 2226, 20 jul. 2011.

Em conformidade com os estudos de Arctico *et al* (2015) e Leffa (2000), que já abordamos neste trabalho na subseção 3.3, consideramos grandes as probabilidades de que esse tipo de expressão causasse estranhamento aos respondentes, uma vez que possivelmente não se apropriaram das referências culturais compartilhadas pelos falantes nativos. Contudo, notamos que 42% conseguiram compreender o sentido veiculado dessa expressão, conforme o gráfico 18:

Gráfico 18 - [8] Preço de banana

Fonte: Elaboração própria

Aqueles que não compreenderam ou que compreenderam literalmente somam 55% dos respondentes, demonstrando que houve certa dificuldade de compreensão por uma parcela significativa dos participantes, mas grande percentual de pessoas que assimilaram o sentido cultural da expressão, que significa que algo está com o preço muito baixo, ou seja, extremamente barato. Essa expressão baseia-se no fato de que, quando os portugueses chegaram ao Brasil, encontraram bananeiras produzindo naturalmente, sem necessidade de plantá-las. Durante todo o processo de colonização, observaram que a planta continuava a se desenvolver e dar frutos em propriedades agrícolas e quintais com muita facilidade, devido ao clima quente e úmido. Com a abundância da fruta, ela não atingiu altos valores comerciais e, por isso, passou a ser associada a itens baratos.

Nas respostas que analisamos, notamos que os sujeitos constantemente realizam um movimento de aproximação com a língua materna ao tentar compreender as UL elencadas. No caso de “a preço de banana”, houve comparação com a expressão “a preço de pão” na língua inglesa para se referir a coisas de baixo custo e um hispanofalante sinalizou a existência da mesma expressão na sua língua materna:

(8) Comentários de "a preço de banana"

- no meu idioma (espanhol – Equador) também tem essa expressão
- Imagino que significa a mesma coisa do 'a preço de pão' em inglês mas não tenho certeza. Uma coisa barata

Dessa forma, constatamos que o aprendiz mobiliza os conhecimentos da língua materna para acessar o significado da expressão em LE. É justamente nas relações de aproximação e distanciamento entre língua materna e LE, entre o conhecido e o novo, que se dá o desenvolvimento cultural (Ortiz Alvarez; Santos, 2010).

A penúltima UL apresentada aos participantes da pesquisa no questionário foi [9] “tucanos”, destacada em um título de reportagem da revista Veja (figura 21):

Figura 21 - [9] Tucanos

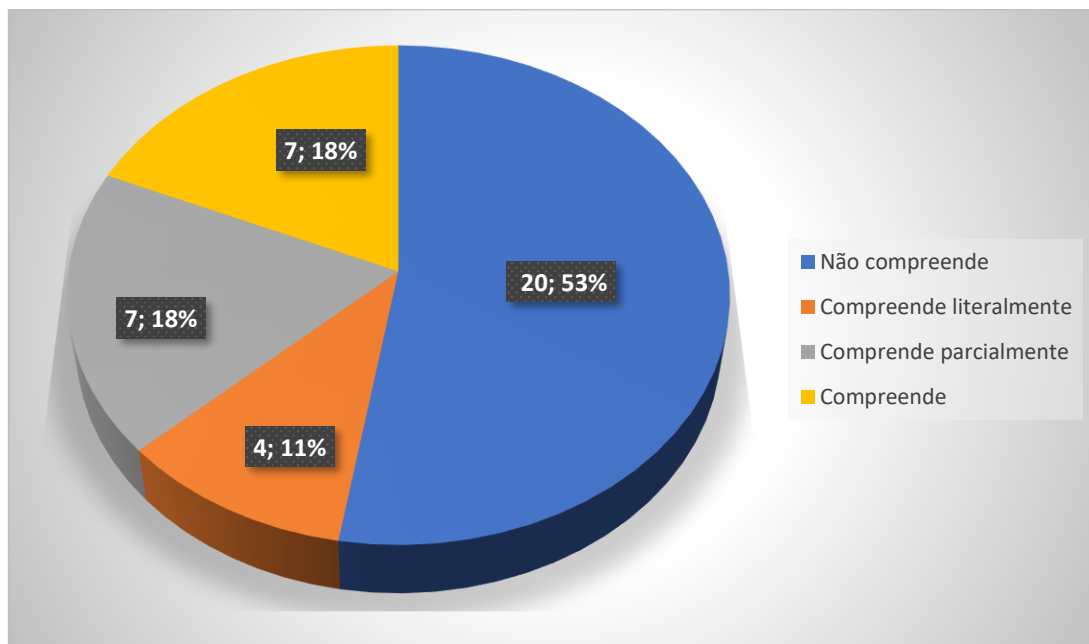


Fonte: Revista Veja Digital, 3 jul. 2020.

Apesar das diversas ocorrências da UL na revista, optamos por um exemplo que não apresentasse imagens, assim como em “simpatia” e “jabá”, com o mesmo intuito. Assim, nos propusemos a diversificar a tipologia dos excertos apresentados aos respondentes: com e sem recursos multimodais.

O tucano foi escolhido como símbolo do partido PSDB em 1988, quando os representantes do partido decidiram que seria necessário um símbolo para facilitar a identificação do partido e a comunicação com a população. Após a derrota do partido nas eleições de 2018, houve esforços para uma ressignificação da imagem do partido, trocando a imagem do tucano pela bandeira nacional com o *slogan* “Pelo Brasil”. No entanto, após tantos anos, o nome “tucano” continua a ser vinculado aos integrantes do partido, pois esse significado já está cristalizado no imaginário coletivo dos brasileiros. A partir das respostas, observamos, mais uma vez, que grande parte (53%) não compreende esse sentido adjacente da UL ou recorre ao sentido literal, não considerando o contexto em que ela aparece, observável no gráfico 19.

Gráfico 19 - [9] Tucanos



Fonte: Elaboração própria

Outra parcela (11%) chega a perceber a existência de alguma relação com a política, mas somente 18% demonstram entender a relação entre o nome “tucanos” e o partido político PSDB, sendo que os principais meios utilizados pelos sujeitos foram: análise do contexto, uso de ferramenta de pesquisa *on-line* e acesso a conhecimentos prévios.

(9) Comentários de "tucano"

- Nome dado às aves Ramphastos, geralmente encontradas em florestas
- um pássaro. Não sei o significado.
- Gente de certo partido político
- the birds? (some corruption thing)
- (os pássaros? [alguma coisa de corrupção])
- O termo faz referência a uma crise entre caciques políticos
- É uma ave, mas no contexto pelo que pude pesquisar são os membros do Partido da Social Democracia Brasileira

A última UL apontada foi [10] “zebras” no título da matéria da revista Veja (figura 22):

Figura 22 - [10] Zebras

Copa

AS ZEBRAS SÃO COISA DO PASSADO

O Mundial da Alemanha tem tudo para ser o mais equilibrado da história. Seleções que já foram consideradas fracas estão muito mais organizadas e talentosas

André Figueiredo

De tão repetida, tornou-se ridículo a frase "não tem mais boi no futebol mundial", desculpa predileta dos jogadores da seleção brasileira a cada derrota inesperada. Mas, desorientado o exatidão, ela agora contém um fundo de verdade. Nesta Copa do Mundo, o futebol foi tão equilibrado. Seleções que há poucos anos eram de terceiro escalão, como Argentina, Equador, Estados Unidos e Japão, que entraram nas disputas na condição de anfitriões, se classificaram para a Copa da Alemanha com times que, se ainda não são favoritos à taça, podem conquistar muito a vida dos jogadores mais poderosos.

"Esta Copa pode ser a mais equilibrada de todos os tempos", diz o ex-craque Zico, que acompanha a evolução do futebol japonês há mais de uma década — primeiro como jogador, agora como técnico da seleção local.

Existem boas razões para isso. A Alemanha, por exemplo, aparece em uma modesta 22ª posição

última Copa do Mundo foi a que menos teve gols: em quatro décadas — em apenas seis dos 64 jogos os vencedores obtiveram mais de dois gols de vantagem. No ranking que a Fifa, a federação internacional de futebol, divulga mensalmente, há uma surpresa: os Estados Unidos, país do futebol e do futebol grande, como os índios, aparecem em quinto lugar, atrás apenas de Brasil, República Tcheca, Holanda e Argentina. Outros seleções, os "técnicos" estão entre as mais melhores. A Turquia (com 11º lugar), o Japão (com 18º) e o Irã (com 19º) são alguns exemplos. A Alemanha aparece em uma modesta 22ª posição.

A diferença diminui

O site Elo Ratings, com base no resultado dos jogos, de pontuação, fez um ranking histórico semelhante ao do time. Compare a pontuação das seleções brasileiras com a de outras "emergentes" no futebol (em ordem de pontuação):

Seleção	Pontuação
Brasil	2125
Argentina	1810
Japão	1796
Irã	1796
Equador	1796
Estados Unidos	1796
República Tcheca	1796
Holanda	1796
Argentina	1796

94 12 de abril, 2006 veja

Por mais que se critique a complexidade das contas do ranking da Fifa, elas são diferentes muito das de outros, extraoficiais, feitas por aficionados no site elo-ratings.net. O Elo Ratings também calcula a pontuação passada de todos os jogadores. A comparação histórica evidencia a evolução de várias equipes, que a cada Copa oscilam a distância que se separa de potências do futebol, como o Brasil (veja o quadro na página 95).

Essa tendência ao equilíbrio não é acidental. Em alguns países, resulta da importação de técnicos e jogadores estrangeiros, que levam na bagagem novos conhecimentos. Em outros, é fruto de planejamento.

"Chegamos a ver jogadores entrar no vestiário com cadernos para anotar as orientações do treinador", conta Zico sobre o Japão. O caso mais visível é o dos Estados Unidos, cujo time estava em 28º lugar em 1993, quando foi criado o ranking da Fifa. Desde aquela época, a federação americana adotou uma estratégia de empresa, com plano de negócios, objetivos quinzenais e força-tarefa dedicadas a melhorar a qualidade dos jogadores, treinadores e árbitros. Em 2003, os americanos inauguraram um grande centro de treinamento na Califórnia, para as seleções adultas e juvenis. A importância desse tipo de investimento ficou provada na Copa de 1998, vencida pela França, com muitos jogadores formados no centro técnico de Chateaufort, nos arredores de Paris. Para os EUA, os resultados apareceram depressa. Tradicionalmente, o time americano ganhava seus dois ou três jogos contra o rival. Na última Copa, a seleção dos EUA ficou entre as oito melhores, e a Alemanha só para derrotá-la por 1 a 0.

O futebol tem fundamentos técnicos e táticos que podem ser ensinados, transformando em questão de anos um grupo de pessoas de pouca experiência de jogo, pelo menos, não dar vexame. A Fifa desenvolve um programa de ajuda ao futebol de países pobres, que vai da construção de campos de treinamento ao envio de treinadores. Um dos beneficiários, pelo programa, Argentina, classificou-se neste ano pela primeira vez para uma Copa do Mundo. O Brasil é em boa parte responsável pelo avanço do esporte no mundo inteiro, graças à exportação de treinadores e jogadores. Em 1982, Carlos Alberto Pereira levou o time da seleção Ka-wai a disputar a Copa do Mundo pela primeira vez. No Mundial deste ano, Arábia Saudita, Costa Rica e Japão têm técnicos brasileiros. "A federação saudita quer extrair as melhores ideias de jogadores, e minha contratação tem esse objetivo", diz o brasileiro que treina o time árabe, Marcos Paqueta. O processo é longo, porém, é sujeito a contratempos culturais. Na Arábia Saudita, os atletas jovens são proibidos de beber no período de provas regulares — aliás, uma ideia que poderia ser adotada no mundo inteiro.

Exclusivo on-line — Alemanha 2006

veja ON-LINE

As grandes atrações do Mundial, com rankings e estatísticas dos jogadores, jogos e momentos decisivos.

www.veja.com.br

95 12 de abril, 2006

Fonte: Revista Veja, ed. 1951, 7 abr. 2006.

“Zebra” ou a expressão “dar zebra” para designar um resultado inesperado ou pouco provável de acontecer surgiu no âmbito do futebol, mas foi popularizado e ampliado para o contexto geral da língua portuguesa no Brasil. A primeira ocorrência da gíria foi em 1964, quando o técnico da Portuguesa-RJ, Gentil Cardoso, sabendo que seu time não estava entre os favoritos, disse a um repórter “vai dar zebra!”. Os jornais do dia seguinte replicaram a fala do técnico, o que contribuiu para que o termo se popularizasse.

Figura 23 - Primeira ocorrência da expressão “dar zebra” no futebol



Fonte: Ferraz (2022)⁶³

A expressão surge de uma analogia com o jogo do bicho, que é ilícito no Brasil, porém muito popular. No jogo, o apostador escolhe um nome de animal entre os 25 relacionados na cartela. Como o nome da zebra não está entre eles, seria um resultado impossível de acontecer.

Essa associação de zebra a um resultado inesperado ou improvável foi intensificada na década de 1970 com a criação da loteria esportiva, cujos resultados eram anunciados na Rede Globo por uma zebrinha.

Figura 24 - Zebrinha do Fantástico



Fonte: Ferraz (2022)

⁶³ FERRAZ, G. Por que se usa o termo “Deu Zebra?”. G1, Campinas, 13 dez. 2022. Terra da Gente. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2022/12/13/por-que-se-usa-o-termo-deu-zebra.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2020.

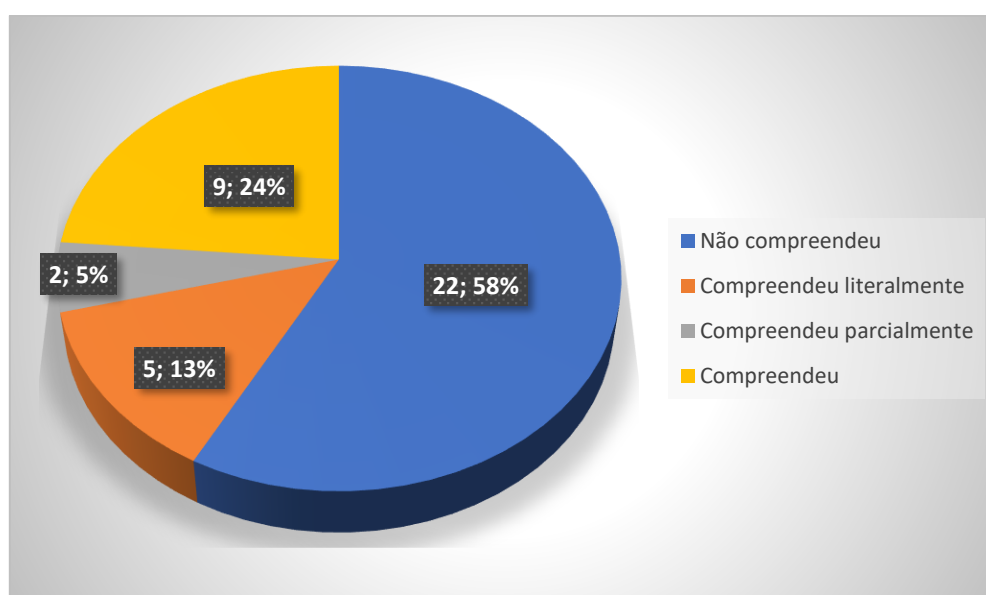
A contextualização (imagens e texto da legenda) pode ter influenciado as respostas dos participantes. Com isso, muitos, embora não tenham chegado à resposta ideal, fizeram algum tipo de relação com o futebol:

(10) Comentários de “zebra”

- Zebras (equipo futbol)
- *the stripes on the football field?*
(as faixas do campo de futebol?)
- Nesse contexto acho que se refere aos adversários fáceis que dá pra ganhar contra eles com placar de 4-0 e 5-0 ou até mais.
- Zebra - black and white animal but in this text they are referring to the Germans that wear the black and white soccer uniforms.
(animal branco e preto, mas nesse texto está se referindo aos alemães que vestem uniformes pretos e brancos.)

Outros confirmaram uma tendência de associação com o sentido literal ou tradução literal (13%), conforme observamos também na análise das demais UL. De modo geral, a maioria dos sujeitos (58%) não compreendeu o sentido cultural da ULCM e apenas 5% compreenderam parcialmente, como podemos observar no gráfico 20:

Gráfico 20 - [10] Zebra



Fonte: Elaboração própria

Os 24% que compreenderam o sentido veiculado pela UL no título da matéria afirmaram terem utilizado majoritariamente como recursos ferramentas de pesquisa *on-line* e consulta a um colega ou professor.

7.2 Análise comparativa sobre a percepção das unidades lexicais selecionadas

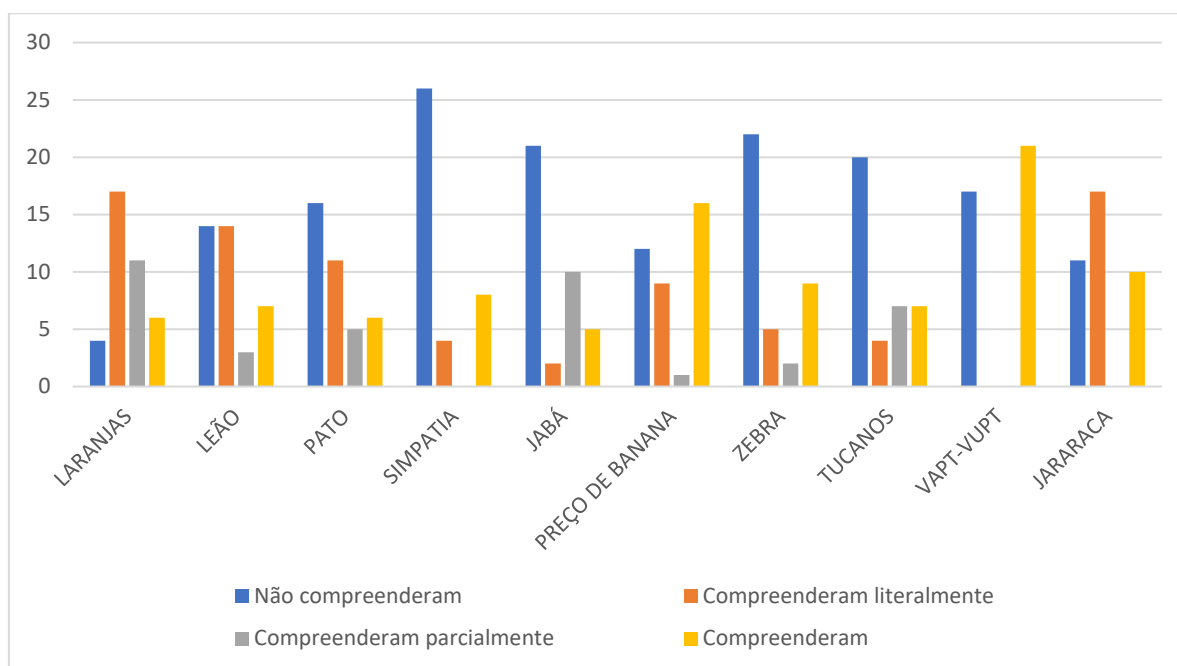
Na tabela 1 apresentamos uma análise geral das respostas obtidas com o questionário:

Tabela 1 - Análise geral das respostas

	Não compreenderam	Compreenderam literalmente	Compreenderam parcialmente	Compreenderam
LARANJAS	4	17	11	6
LEÃO	14	14	3	7
PATO	16	11	5	6
SIMPATIA	26	4	0	8
JABÁ	21	2	10	5
PREÇO DE BANANA	12	9	1	16
ZEBRA	22	5	2	9
TUCANOS	20	4	7	7
VAPT-VUPT	17	0	0	21
JARARACA	11	17	0	10

Fonte: Elaboração Própria

A partir desses dados, constatamos que a UL em que o sentido veiculado pela CCP foi compreendido pela maioria dos participantes foi “vapt-vupt” (55,26%). Por outro lado, apenas 13,15% compreenderam o sentido de “jabá” sendo, portanto, a menos compreendida. Além disso, grande parte dos sujeitos (68,42%) também demonstraram não compreender a UL “simpatia” naquele contexto. Apresentamos a seguir o gráfico 21, que ilustra o quadro geral das respostas dos participantes.

Gráfico 21 - Quadro geral das respostas dos participantes

Fonte: Elaboração própria

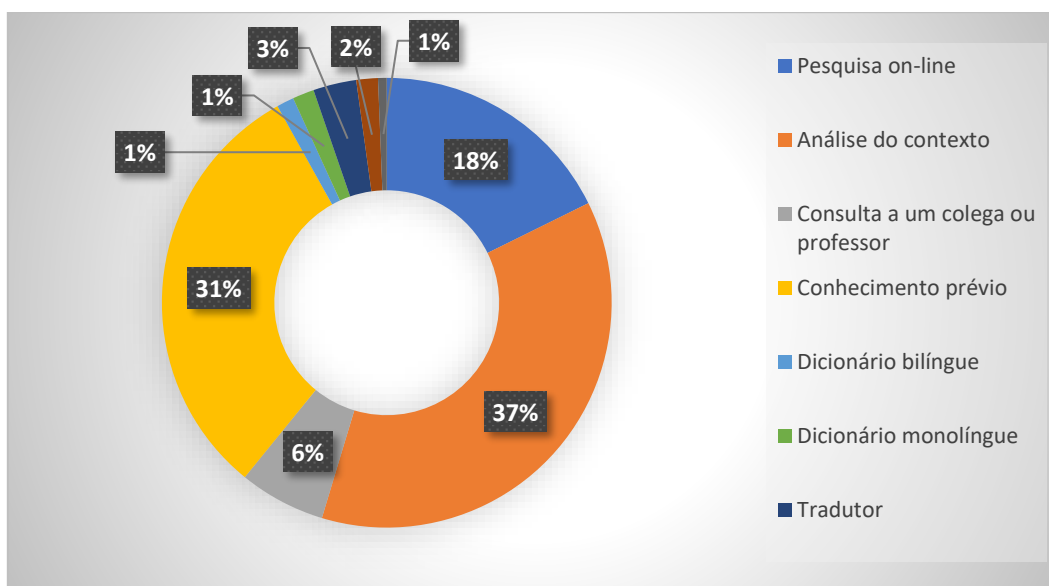
Além dessas perguntas abertas, como já informamos, incluímos uma questão fechada, com o intento de investigar quais os recursos mobilizados pelos participantes nesse processo. Foram elencadas as seguintes estratégias: ferramentas de pesquisa *on-line* (como o Google), análise do contexto (com base nas imagens/textos do questionário), consulta a um colega ou professor, conhecimento prévio, dicionário bi ou monolíngue e tradutor. No campo “outro(s)” cinco participantes adicionaram tradução literal e expressão similar na língua materna. A seguir apresentamos um panorama geral das respostas dos participantes na tabela 2:

Tabela 2 - Panorama geral das estratégias utilizadas

	Análise do contexto	Conhecimento prévio	Ferramenta de pesquisa <i>on-line</i>	Consulta a um colega ou professor	Tradutor	Dicionário monolíngue	Tradução literal	Dicionário bilíngue	Expressão similar na língua materna
LARANJA	9	19	3	1	2	0	1	0	0
LEÃO	13	16	4	1	0	0	0	0	0
PATO	13	15	1	1	2	0	0	1	1
SIMPATIA	10	12	2	1	2	0	2	1	0
JABÁ	10	0	12	3	1	3	0	0	0
PREÇO DE BANANA	16	13	2	1	1	0	1	0	0
ZEBRA	13	9	6	4	1	0	0	0	0
TUCANOS	12	5	6	3	0	1	1	0	0
VAPT-VUPT	11	5	12	3	0	1	0	0	1
JARARACA	12	6	9	2	1	0	0	2	0
total	119	100	57	20	10	5	5	4	2

Fonte: Elaboração própria

Observando os dados apresentados na tabela 2 e gráfico 22, podemos dizer que, de modo geral, o recurso mais utilizado foi análise do contexto (37%), seguida pelo conhecimento prévio (31%) e pesquisa *on-line* (18%). No entanto, o conhecimento prévio, muitas vezes se resumia à tradução literal da UL, não pertinente àquele contexto. É o caso de “jararaca”, “laranja” e “simpatia”.

Gráfico 22 - Estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa

Fonte: elaboração própria

Talvez devido ao suporte digital do questionário, os recursos menos mobilizados foram os dicionários (2%). Isso mostra uma tendência a usar ferramentas digitais quando se tem alguma dúvida ou curiosidade a respeito das ULCM. E embora haja, realmente, muita informação útil na Internet, esse grande volume e diversidade de informações pode, em alguns casos, tornar difícil para o estrangeiro filtrar e encontrar a resposta que ele precisa. Isso aponta para a necessidade de os lexicógrafos se voltarem para a produção de obras *on-line*, gratuitas e de ampla divulgação.

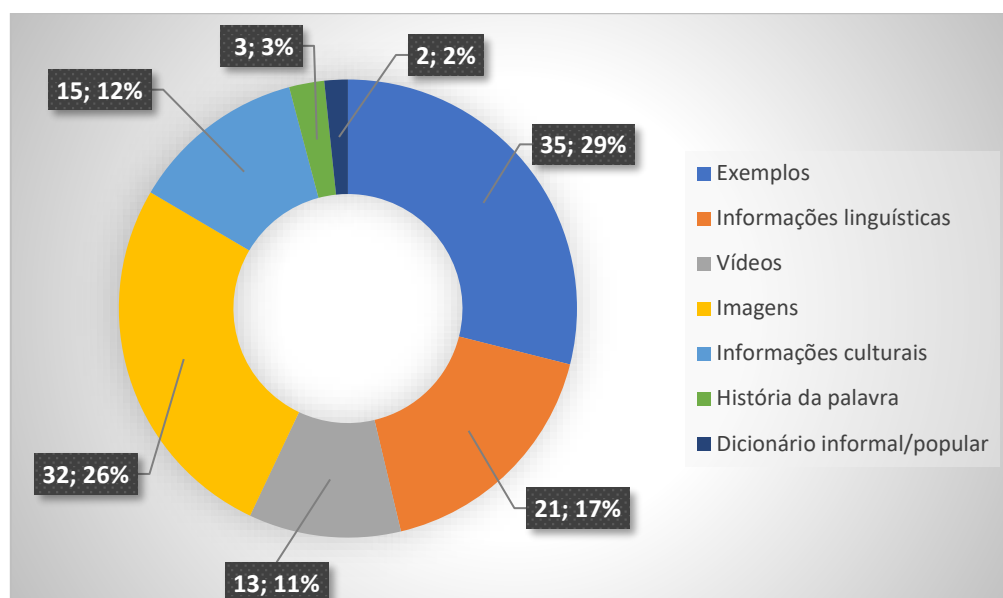
Além disso, outro fator a ser considerado é o letramento lexicográfico de que tratamos na subseção 5.1. Muitas vezes, os aprendizes ou consulentes não consideram os dicionários como um recurso para acessar certos tipos de informações, como as culturais. Com isso, podem tender a buscá-las em outras fontes. Isso indica que, além de empregar esforços na produção de obras lexicográficas que incluam a CCP, é preciso que os alunos aprendam a manejar o dicionário, de modo que saibam quais dados buscar nesse tipo de obra e como localizar determinadas informações com mais facilidade.

Também nos interessava apurar, por meio de uma questão fechada, quais tipos de informação os participantes consideravam relevantes quando buscavam compreender uma ULCM. Propusemos as seguintes opções:

- exemplos (com frases retiradas do contexto de uso da língua),
- imagens (para ajudar a entender melhor o contexto),
- vídeos (que apresentem a palavra ou expressão em uso),
- informações linguísticas (etimologia, classe gramatical, níveis de língua - formal/informal, linguagem oral ou escrita)
- informações culturais.

Além dos itens listados, os participantes apontaram, no campo “outro(s)”, história da palavra (que se encaixa também em informações culturais) e dicionário informal ou popular.

Os participantes indicaram exemplos como elemento mais relevante (29%), seguido de imagens (26%) e informações linguísticas (17%) e informações culturais (12%). Embora os resultados da etapa anterior do questionário demonstrem que falta a muitos o conhecimento da CCP, grande parte não reconhece que as informações culturais sejam significativas.

Gráfico 23 - Itens considerados relevantes na busca por significados

Fonte: Elaboração própria

Conforme representação do gráfico 23, 15 participantes indicaram esse tipo de informação relevante, o que pode sugerir também falta de consciência do que seja uma informação cultural. Ao apontar, por exemplo, história da palavra ou dicionário informal/popular no campo “outro(s)” notamos que eles reconheceram a necessidade desse tipo de informação, mas podem não entender que tudo isso faz parte da cultura.

A partir da análise dos dados coletados, constatamos que, de fato, os aprendizes estrangeiros apresentam diferentes níveis de dificuldade na compreensão das ULCM, mesmo com a possibilidade de pesquisar os significados das UL de formas variadas. Além disso, obtivemos uma visão geral dos recursos utilizados na tentativa de alcançar os significados das UL nos contextos apresentados e compreendemos melhor quais são os tipos de informação que nosso público-alvo considera relevante quando necessitam pesquisar e decodificar esse tipo de UL. Dessa forma, as respostas obtidas foram elementares para a composição do modelo de ficha lexicográfica que esmiuçamos no próximo segmento.

7.3 Modelo de ficha lexicográfica para uma proposta léxico-pedagógica

Tendo como base as respostas dos participantes e o modelo de microestrutura proposto por Galisson (1987 *apud* Lima, 2001), elaboramos uma proposta de ficha

lexicográfica que privilegia os sentidos culturais das ULCM, tradicionalmente marginalizados nos dicionários de língua.

Além disso, consideramos, conforme proposto por Duran e Xatara (2007), o perfil específico do usuário (ou seja, o aprendiz de PLE), seu nível de proficiência (pensando na linguagem utilizada) e na facilidade de acesso às informações (minimizando as possibilidades de incompreensão ou ambiguidades).

Para tanto, elencamos os seguintes campos:

- Informações linguísticas;
- Significado;
- Dados culturais;
- Informações pragmáticas;
- Exemplos de uso;
- Ilustrações;
- Referência histórica.

As informações linguísticas incluem indicação de classe gramatical e etimologia, quando possível. Esse tipo de informação foi indicado como relevante por 17% dos participantes da pesquisa. Com relação ao nível de língua (formal ou informal) e outros dados referentes ao uso da ULCM, se é possível se configurar como um regionalismo ou uma gíria, por exemplo, preferimos registrar separadamente, no campo informações pragmáticas.

Embora não seja o foco do trabalho, concordamos com Galisson (1987 *apud* Lima, 2001) que o significado pode ser uma informação útil ao usuário e necessária em algum momento, até mesmo para relacionar ao sentido cultural ou compreender o referencial histórico daquela UL. Ele diz respeito ao sentido referencial ou “canônico” da UL, facilmente localizável nas obras lexicográficas tradicionais. Para o preenchimento das fichas que apresentamos nesta pesquisa, nos pautamos nos dicionários Priberam e Aulete Digital.

Já os dados culturais dizem respeito aos sentidos culturais evocados por aquela UL, que podem aparecer em alguns dicionários, muitas vezes de forma complementar e sem destaque, mas que, conforme Pruvost (2003), não tem sido o foco dos lexicógrafos. Outro fator que interfere na ausência dessas UL dos dicionários de língua é que são constantemente atualizadas no discurso, altamente influenciadas pelo contexto social.

Embora somente 12% dos participantes tenham indicado informações culturais como relevantes, entendemos, a partir de uma análise geral dos questionários e dos

comentários de alguns sujeitos a respeito do dicionário informal ou dicionário popular, que eles sentem falta desse tipo de conhecimento, mas talvez não consigam identificá-lo como cultural. Muitas vezes, as pessoas relacionam cultura somente com o que é folclórico e não com comportamentos e costumes que fazem parte do cotidiano.

Galisson (1987 *apud* Lima, 2001) considera que, junto com a definição cultural, seja indicado o tipo de CCP. Nós optamos por incluir esses dados no campo informações pragmáticas, com outras informações a respeito do uso da UL na comunicação.

Os exemplos de uso foram considerados os mais importantes na tentativa de compreender uma UL. No caso das ULCM, entendemos que, na medida do possível, os exemplos devem partir de *corpora* que privilegiem a linguagem informal, seja da oralidade ou das grandes mídias (Internet, jornal, televisão, revista etc.).

Um dos grandes diferenciais da nossa proposta para o apresentado por Galisson em 1987 é a inclusão de recursos visuais. Nas respostas do questionário, 26% dos respondentes indicaram imagens como um recurso relevante para o entendimento das UL. De fato, as ilustrações podem servir para a contextualização, auxiliando, principalmente, aqueles que não possuem muita proficiência no idioma.

Por fim, a referência histórica se alinha ao que Galisson (1987 *apud* Lima, 2001) chama de origem cultural da CCP. Embora não fizesse parte dos itens listados no questionário, 11% dos participantes indicaram no campo “outros” a importância de conhecer as origens da UL para compreendê-la melhor. Dessa forma, a intenção é abarcar as informações referentes à construção dos sentidos culturais apontados, ou seja, compreender como aquela UL acabou agregando os sentidos adjacentes ao seu significado.

A seguir, apresentamos o modelo de ficha lexicográfica proposto nesta pesquisa, seguida da descrição de cada campo:

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	
UNIDADE LEXICAL	
INFORMAÇÕES LINGUÍSTICAS	
SIGNIFICADO	
DEFINIÇÃO CULTURAL	
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	
EXEMPLOS DE USO	
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	

Unidade lexical: forma canônica registrada em letras minúsculas, em negrito, itálico e colorida.

Informações linguísticas: classificação gramatical e etimologia.

Significado: definição convencional, que pode ser identificada em dicionários em circulação. Caso haja mais de um significado, será identificado numericamente.

Definição cultural: sentido adjacente ao significado da UL (em negrito), vinculado a informações culturais ou enciclopédicas.

Informações pragmáticas: indicações a respeito do nível de língua e dos contextos de uso da definição cultural da UL.

Exemplos de uso: exemplos da UL em uso a partir de uma sentença ou texto de pequena extensão (em itálico, com UL destacada em negrito), preferivelmente retirados de fontes autênticas, como meios midiáticos de grande circulação, como revistas, jornais, *sites* de notícias, entre outros.

Ilustrações: imagens que auxiliem na elucidação do significado ou definição cultural da UL.

Referência histórica: informações a respeito do surgimento do sentido cultural.

A fim de exemplificar sua aplicação, apresentamos algumas fichas preenchidas. Para tal propósito, utilizamos o levantamento de UL realizado em nossa análise documental da revista *Veja*.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	01
UNIDADE LEXICAL	<i>abacaxi</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino etimologia: tupi <i>iwaka'ti</i> .
SIGNIFICADO	Planta (ou seu fruto) nativa do Brasil, de casca grossa e espinhenta.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Evoca a ideia de algo complicado ou desagradável a ser resolvido; pode ser um problema ou dificuldade. <i>Descascar o/um abacaxi:</i> resolver um problema complicado, de difícil resolução.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Uso Informal.
EXEMPLOS DE USO	<i>"Essa eleição poderá ser comparada a uma vitória de Pirro — ao vencedor, os abacaxis."</i> (Revista <i>Veja</i> , abril/2018) <i>"O abacaxi para descascar. Bolsonaro precisa corrigir rota</i>

	<i>em condições desfavoráveis.” (Revista Veja, abril/2020)</i>
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Não se sabe ao certo quando surgiu essa associação, mas pode-se afirmar que é uma analogia à dificuldade para descascar o fruto devido ao seu aspecto espinhoso, com casca áspera e farpas presentes na coroa.

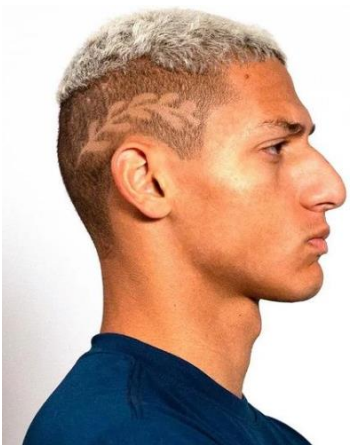
FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	02
UNIDADE LEXICAL	<i>amélia</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino. etimologia: antropônimo.
SIGNIFICADO	Nome próprio, em geral, atribuído a mulheres.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Mulher que é submissa e dedicada ao homem.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Depreciativo.
EXEMPLOS DE USO	<i>“De Amélia ela não tem nada.” (Revista Veja, ago./2005)</i> <i>“Me separei do meu marido para deixar de ser Amélia.” (Suely Franco – Ofuxico, junho/2012)</i>
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Personagem da canção “Ai que saudade da Amélia”, samba de Mário Lago e Ataulfo Alves, em 1942. Ataulfo Alves declarou que Amélia “simboliza a companheira ideal, que luta ao lado

	do marido, vivendo de acordo com suas possibilidades, sem exigir o que ele não pode dar” ⁶⁴ . No entanto, prevaleceu a ideia da imagem de mulher submissa.
--	---

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	03
UNIDADE LEXICAL	<i>anta</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino. etimologia: árabe <i>lamt</i> .
SIGNIFICADO	Mamífero da família dos tapirídeos, de focinho em forma de pequena tromba e cauda curta. Tapir.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Expressão usada para se referir (de modo ofensivo) a indivíduo de pouca inteligência ou de pensamento limitado.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Depreciativo. Ofensivo.
EXEMPLOS DE USO	“Temos de pegar as antas que dão aula na universidade e levar pra aprender lá.” (Amyr Klink - Revista Veja, julho/2019) “Bolsonaro é uma anta e um mentiroso de plantão.” (deputado federal Junior Bozzella – UOL, maio/2022)
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Apesar da grande inteligência, a associação do animal com características depreciativas pode ter se originado a partir dos atributos físicos da anta. Além disso, esses animais (considerados os maiores mamíferos da América do Sul), quando assustados, correm pela mata desenfreadamente, derrubando tudo que houver pela frente. Atualmente, há uma tentativa de desvincular a imagem da anta com essa concepção negativa, pensando na preservação da espécie.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	04
UNIDADE LEXICAL	<i>arruda</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino. etimologia: latim <i>ruta</i> , -ae.
SIGNIFICADO	Planta da família das rutáceas, de odor intenso.

⁶⁴ FARIA, A. B. Amélias: imagens da mulher de verdade na canção de Ataulfo Alves. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, Natal, n. 6., jul.-dez. p. 104-124, 2014.

DEFINIÇÃO CULTURAL	Planta utilizada para afastar energias negativas, azar, inveja e maus pensamentos.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Crenças. Superstição.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Tô ligado no que vocês pediram e já vou lançar a braba! Esse é o corte antizica com arruda na cabeça. Ele esteve comigo e me ajudou a superar os obstáculos mais difíceis. Agora, sou eu quem convoco geral pra colocar o antizica na cabeça! Confia 🌿🌿” – Publicação do jogador Richarlison no Instagram em 07/11/2022</i> 
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	No Brasil, a arruda é famosa pelo uso medicinal e por ser utilizada tradicionalmente em rituais religiosos (benzimentos, defumações e banhos) para afastar o “mau olhado”, ou seja, todo tipo de energia negativa. Assim, é de conhecimento popular que a planta tem poderes energéticos e auxilia a afastar todos os males da vida.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	05
UNIDADE LEXICAL	axé
INFORMAÇÕES	substantivo masculino.

LINGUÍSTICAS	etimologia: iorubá <i>àshe</i> .
SIGNIFICADO	1. Energia vital de cada ser. 2. Gênero musical brasileiro que surgiu na Bahia na década de 1980, misturando samba duro, reggae, forró.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Evoca a ideia de força ou energia positiva, expressão utilizada também para dar votos de paz e felicidade, principalmente nas religiões de matriz africana.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Crenças. Costumes.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Foi demais para o meu axé.” (Alcione, Revista Veja, out./2020)</i> <i>“Axé, irmão!” (Revista Veja, jul./2020)</i>
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Originada da língua iorubá, a palavra está relacionada às religiões afro-brasileiras. Nesse sentido, designa força de realização e manifestação do poder divino (a força sagrada dos orixás), assim como a força mágica que sustenta os terreiros de candomblé. É utilizada também, nessas religiões, de forma equivalente ao amém das religiões cristãs.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	06
UNIDADE LEXICAL	<i>azul</i>
INFORMAÇÕES LINGUÍSTICAS	substantivo [a]. adjetivo [b]. etimologia: persa <i>lazward</i> .
SIGNIFICADO	1. [a] Cor situada, no espectro solar, entre o verde e o violeta. 2. [b] Cor do céu em dia claro e sem nuvens.
DEFINIÇÃO CULTURAL	No Brasil, quando se diz que está tudo azul, significa que está tudo bem, tudo ótimo. Geralmente, a cor está associada a sentimentos positivos. Dependendo do contexto, ficar ou estar azul pode remeter a situações extremas. Assim, “estar azul de fome” significa que está com muita fome e “ficar azul de raiva” quer dizer ficar excessivamente com raiva.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Tudo azul no mundo das piscinas. O setor cresce, o número de acessórios se diversifica e os custos de instalação e manutenção diminuem.” (Revista Veja, fev./2004)</i>

	“Eu já tô azul de fome e você não chega.” (Publicidade para o dia das mães das Tintas Iquine)
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A expressão “tudo azul” surge por analogia à cor do céu quando está limpo, sem nuvens, ou seja, azul. O outro sentido, ficar/estar azul de fome/raiva está associado à falta de ar que pode ser ocasionada por determinadas situações ou sentimentos.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	07
UNIDADE LEXICAL	<i>babado</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino [a]. adjetivo [b]. etimologia: particípio de <i>babar</i> .
SIGNIFICADO	1. [a] Tira de tecido, franzida ou plissada que se usa para enfeitar vestidos, roupas de cama e mesa etc. 2. [b] Molhado de baba.
DEFINIÇÃO CULTURAL	[a] Notícia ou relato surpreendente que pode ser mero boato; comentário especulativo, fofoca, mexerico.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano. Gíria.
EXEMPLOS DE USO	“Babado novinho em folha!” (Revista <i>Veja</i>, fev./2006) “Kim Kardashian choca ao usar vestido mega decotado: Veja o babado!” (Revista <i>Caras</i>, fev./2019)

ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Começou a ser utilizada na gíria LGBTQIA+, designando um acontecimento qualquer, podendo tanto ser bom como mau. No entanto, passou a ser empregada popularmente como problema e, posteriormente, como fofoca ou notícia especulativa.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	08
UNIDADE LEXICAL	<i>bagulho</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino. etimologia: <i>bago</i> + <i>ulho</i>
SIGNIFICADO	1. Semente que se acha no centro de determinados frutos, como a uva, a pera, a romã etc. 2. Montão de bagos (frutos que formam cachos) pisados. 3. Gíria utilizada para se referir à maconha ou baseado (geralmente de baixa qualidade). 4. Gíria que designa objetos de furto ou roubo.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Objetos ou coisas de forma indefinida, geralmente algo cujo nome é desconhecido ou foi esquecido no momento da fala. Descreve alguma coisa que não se sabe definir bem o que é ou não quer dizer abertamente. Também pode ser usado de forma depreciativa, para designar algo imprestável ou de pouco valor ou pessoa sem qualquer atrativo físico.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Oralidade. Gíria.
EXEMPLOS DE USO	“O bagulho não é tão simples.” (Revista <i>Veja</i> , ago./2019) “Graças a Deus, não estou um bagulho .” (Glória Maria, Revista <i>Veja</i> , mar. 2021)

ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A associação com a maconha surgiu a partir da analogia entre as sementes de uvas esmagadas no processo de maceração e o “dichavar/dixavar” da maconha, quando colocado no papel para formar o cigarro. Sabe-se que teve origem no universo criminal e acabou sendo transferida para o cotidiano do cidadão comum, principalmente por meio dos meios de comunicação.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	09
UNIDADE LEXICAL	<i>boquinha</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino. etimologia: <i>boca</i> + <i>-inha</i> .
SIGNIFICADO	1. Boca pequena. 2. Diminutivo de boca.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Refere-se a uma oportunidade. Também pode designar uma refeição rápida ou um lanche. Nesse caso, utiliza-se o verbo fazer: “fazer uma boquinha”.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano.

EXEMPLOS DE USO	“Deputados fazem boquinha antes de votar.” (Revista <i>Veja</i>, abril/2016) “Como conseguir uma boquinha no serviço público.” (Revista <i>Veja</i>, jun./2020)
ILUSTRAÇÕES	-----
REFERÊNCIA HISTÓRICA	-----

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	10
UNIDADE LEXICAL	cabra
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino [a]. substantivo masculino [b]. etimologia: latim <i>capram</i> .
SIGNIFICADO	1. [a] Mamífero ruminante da família dos bovídeos, do gênero <i>Capra</i>. Fêmea do bode. 2. [b] Mestiço de negro com indígena ou de indígena com branco.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Há associação com características positivas, correspondendo a homem viril, valente e trabalhador; e associação com características negativas, como homem ruim ou espécie de criminoso a serviço de alguém (também chamado de jagunço, capanga ou pistoleiro). No entanto, serve também para indicar um sujeito ou indivíduo do gênero masculino de forma genérica.⁶⁵
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Uso informal. Mais utilizada na região nordeste.
EXEMPLOS DE USO	“Um cabra de saia no Ceará!” (Revista <i>Veja</i>, out.2004) “‘Hoje o cabra vive bem melhor’, diz Silva, lembrando do tempo em que, segundo ele, ‘o mundo era acabado’. Apesar de se manter com um salário mínimo, em uma casa simples da periferia que divide com uma neta, ele avalia que sua qualidade de vida melhorou depois que trocou o campo pela cidade.” (Folha de S. Paulo, out./2003)

⁶⁵ CAVALCANTI, F. O cabra é bom ou ruim? Considerações acerca do caráter social das metáforas animais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE METÁFORA NA LINGUAGEM E NO PENSAMENTO. 5., 2015, Belo Horizonte. **Anais do V CIMLP**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A carga negativa da expressão tem origem na satanização de animais como cabra e bode resultante do processo de cristianização ocidental. No século XVI, havia a crença de que o leite da cabra podia transmitir “o caráter inquieto, buliçoso, arrebatado, da amamentadora. O menino, demasiado vivo, arreiro, endiabrado, [teria] a justificativa no leite da cabra”. O tratamento de “cabra” é insultuoso. Ninguém gosta de ouvir o nome. [...]. Todas as estórias referentes aos “cabras” são pejorativas e são eles entes malfejos, ingratos, traiçoeiros ⁶⁶. As características positivas, por outro lado, estão relacionadas à resistência e papel social da cabra como “provedora da alimentação das crianças sertanejas e brasileiras”⁶⁷. Dessa forma, o cabra do Nordeste, define-o o folclorista Rodrigues de Carvalho, [...] é o herói de um grande número de histórias de coragem e de aventuras de amor. É o “cabra danado”. O “cabra escovado”. O cabra bom. O cabra de confiança. A ele a

⁶⁶ Cascudo, 2009, p. 62 *apud* Cavalcanti, 2015, p. 89.

⁶⁷ CAVALCANTI, F. O cabra é bom ou ruim? Considerações acerca do caráter social das metáforas animais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE METÁFORA NA LINGUAGEM E NO PENSAMENTO. 5., 2015, Belo Horizonte. **Anais do V CIMLP**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

	imaginação do povo atribui uma potência sexual extraordinária a que não faltariam vantagens físicas também excepcionais. ⁶⁸
--	--

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	11
UNIDADE LEXICAL	<i>caipirinha</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino [a]. substantivo de dois gêneros [b]. etimologia: <i>caipira</i> + <i>inha</i> .
SIGNIFICADO	1. [b] Diminutivo de caipira (aquele que mora no campo ou roça). 2. [a] Bebida alcoólica de origem brasileira, composta de cachaça de cana, limão, açúcar e gelo.
DEFINIÇÃO CULTURAL	É uma bebida muito tradicional, servida em diversas ocasiões de divertimento e descontração, como <i>happy hour</i>, praia, festa, almoço de domingo com a família, por exemplo. Muito popular no verão para amenizar o calor, mas consumida também no inverno, principalmente acompanhando a feijoada. Foi reconhecida como patrimônio cultural do Brasil em 2003. Há variações do preparo tradicional, adicionando ervas como hortelã e manjeriço, substituindo cachaça por vodka (caipiroska) ou por rum (caipiríssima) e substituindo o limão por outras frutas, como morango e kiwi.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Alimentação.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Nós temos que tomar caipirinha na Casa Branca.” (Revista Veja, ago./2004)</i> <i>“Para quem não tem jatinho ou helicóptero, sair de São Paulo em direção ao litoral no final do ano é um stress. Uma viagem de duas horas vira uma epopeia de sete horas. Muitos já se conformaram com esse tormento, convencidos que ele pode ser compensado pela caipirinha na praia, seguido de um banho de mar, mesmo que poluído.” (Folha de S. Paulo, dez./2019)</i>

⁶⁸ Freyre, 2004 *apud* Cavalcanti, 2015.

ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Há duas versões sobre o surgimento da caipirinha. A primeira é de que a bebida foi criada após um surto de cólera em 1856, em Paraty, no Rio de Janeiro. Como forma de conter a doença e eliminar a bactéria da água, os moradores passaram a misturar a água que bebiam com cachaça, limão e açúcar. A segunda versão é de que ela tenha surgido em Piracicaba, no interior do estado de São Paulo, durante a pandemia da gripe espanhola em 1918. Nesse período, um fazendeiro desenvolveu um xarope supostamente terapêutico, preparado com cachaça, mel, limão e alho. A gripe passou, mas o remédio permaneceu e se tornou bebida, só que o mel foi trocado por açúcar (devido ao grande plantio de cana-de-açúcar na região) e o alho por gelo. Ela se tornou popular e se espalhou para as demais regiões. Ao chegar no litoral paulista foi apelidada de “caipirinha”, devido à sua origem interiorana, ou seja, caipira. ⁶⁹

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	12
UNIDADE LEXICAL	<i>cdf</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino. adjetivo. etimologia: sigla.
SIGNIFICADO	Pessoa inteligente e esforçada, muito dedicada aos estudos.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Gíria utilizada para se referir ao aluno dedicado, que estuda muito e se destaca por alcançar boas notas. Geralmente, não é muito extrovertido e engajado nas atividades sociais. Em alguns casos, é atribuída de modo ofensivo, não como um elogio.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Gíria. Pejorativo.
EXEMPLOS DE USO	“O novo Honda CR-V também é CDF .” (Revista Veja, maio/2005)

⁶⁹ BATTAGLIA, R. Quem inventou a caipirinha?. **Superinteressante**. São Paulo: Grupo Abril, 20 abr. 2023. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/quem-inventou-a-caipirinha>. Acesso em: 20 jun. 2023.

	<i>“O ator contou que na adolescência ‘era um menino do mato, tímido e CDF’. ‘Eu me sentava na primeira fileira, era caxias, usava aquele aparelho freio de burro’.” (Leonardo Miggiolin – UOL, ago./2012)</i>
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Há muitas versões a respeito da origem da expressão CDF, sendo que a mais popular é de que seja uma sigla de “cabeça de ferro” ou “crânio de ferro”, referindo-se ao esforço mental desempenhado pela pessoa que se destaca pela inteligência e esforço na escola. Os que usam a expressão de modo ofensivo, sugerem que a sigla remeta a “cu de ferro”, fazendo alusão à provável enorme quantidade de tempo gasto sentado em uma cadeira ao se dedicar aos estudos.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	13
UNIDADE LEXICAL	farra do boi
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino.
SIGNIFICADO	Ritual típico do litoral do estado brasileiro de Santa Catarina.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Bagunça, tumulto.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão popular. Folclore. Tradições.
EXEMPLOS DE USO	<i>“É preciso pôr fim a essa farra do boi com o dinheiro do contribuinte”. (Roberto Busato – Revista Veja, mar./2005)</i> <i>“‘Acabou a farra do boi, de a Funai (Fundação Nacional do Índio) escolher e demarcar de forma aleatória qualquer área que pretender. Agora, a Funai não vai poder decidir monocraticamente sobre demarcações’. Ele classificou de ‘equivocada’ a demarcação contínua da reserva”. (governador José de Anchieta Júnior – Folha de S. Paulo, mar./2009)</i>

ILUSTRAÇÕES	 
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A farra do boi é um evento típico do litoral do estado brasileiro de Santa Catarina, que consiste em soltar um bovino em um terreno ou rua e assim "farrear" fazendo o animal correr atrás das pessoas que participam, sendo assim por percorrer distâncias e fugir, o animal fica exausto. Essa prática teria sido trazida ao Brasil por imigrantes açorianos entre 1748 e 1756. Originalmente, o boi era engordado, fazia-se a farra, e em seguida o animal era sacrificado para servir de alimento. Com o passar do tempo, a prática se modificou. Em sua versão moderna, o boi é levado ao local escolhido pelos farristas e solto, momento a partir do qual inicia-se a perseguição e as agressões – com mãos e pés, ou pedaços de madeira – até que o animal fique exausto e não consiga mais se levantar. Aí a farra acaba e o boi é abandonado. Geralmente, devido à gravidade dos ferimentos, o boi tem que ser sacrificado após ser encontrado pelas autoridades. A prática é considerada ilegal no Brasil desde 1998, mas ainda acontece.⁷⁰

⁷⁰ PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. Diretoria de Bem-estar Animal. **Farra do boi**. Florianópolis. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/bemestaranimal/index.php?cms=farra+do+boi&menu=7&submenuid=451>. Acesso em: 05 jul. 2023.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	14
UNIDADE LEXICAL	flanelinha
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino [a]. substantivo de dois gêneros [b]. etimologia: <i>flanela</i> + <i>-inha</i> .
SIGNIFICADO	[a] Pequena flanela.
DEFINIÇÃO CULTURAL	[b] Guardador de veículos; pessoa que vigia automóveis na rua ou auxilia motoristas a estacionar em troca de dinheiro. [b] Não é uma atividade legalizada no Brasil por fazer zoneamento e cobrança por utilização de espaço público e por, algumas vezes, coagir os motoristas a fazerem pagamentos. No entanto, é amplamente praticada, principalmente nas grandes cidades, nos centros comerciais e em eventos. Em situação de vulnerabilidade social, as pessoas que atuam como flanelinhas enxergam nessa atividade uma forma de aquisição de renda.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão popular.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Três cambistas e 51 flanelinhas foram detidos, na noite de ontem, no entorno do estádio do Pacaembu, zona oeste da capital paulista, horas antes do início do jogo entre Corinthians e Emelec.” (Revista Veja, maio/2012)</i> <i>“Na adolescência, o modelo e ator Jhona Burjack, de 23 anos, deu expediente como vendedor de peixes e flanelinha para ajudar nas contas de casa, em Brasília. Isso até ser descoberto por um agente artístico à procura de corpos e rostos bonitos.” (Revista Veja, set./2019)</i>
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Quando esse tipo de atividade iniciou no Brasil, os indivíduos utilizavam uma flanela, oferecendo também um serviço de limpeza dos vidros dos automóveis. Por isso, o apelido “flanelinha”. Em alguns lugares do país, ainda se faz o uso da flanela.

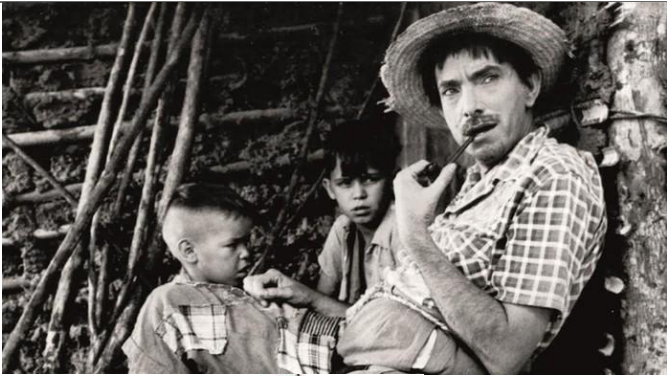
FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	15
UNIDADE LEXICAL	<i>jabá</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino. etimologia: tupi <i>yabá</i> .
SIGNIFICADO	Carne de vaca seca e com muito sal, ressecada ao sol ou em estufa.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Dinheiro ou bens oferecidos como propina ou suborno, em troca de favores ou negócios lucrativos, geralmente de forma ilícita.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Uso informal.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Gravadoras que pagam ‘jabá’ estão na mira da justiça americana.” (Revista Veja, nov./2005)</i> <i>“Foi oferecido um jabá para tocar o meu disco e eles mandaram de volta dizendo que era muito moderno, não dava pra tocar nem pagando.” (Tom Zé – Revista Veja, out./2006)</i>
ILUSTRAÇÕES	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Jabá é a forma reduzida de jabaculê, termo de etimologia meio obscura em que o dicionarista Nei Lopes enxerga uma possível

	origem banta: o quimbundo <i>bakula</i> quer dizer “pagar” e o quicongo <i>nza-báaku</i>, “sabão”.⁷¹ A expressão jabaculê ou jabá começou a ser utilizada na indústria da música brasileira para designar propina ou suborno que as gravadoras pagam a emissoras de rádio ou televisão para tocar determinadas músicas. Depois o uso se expandiu e passou a ser mais popular. Já a associação com a carne seca está relacionada à palavra tupi <i>yabá</i>, que significa esconder-se, fugir. Quando os índios escravizados pelos portugueses fugiam eles precisavam comer, mas como não podiam parar para caçar, levavam carne seca, que passou a ser chamada de jabá.⁷²
--	--

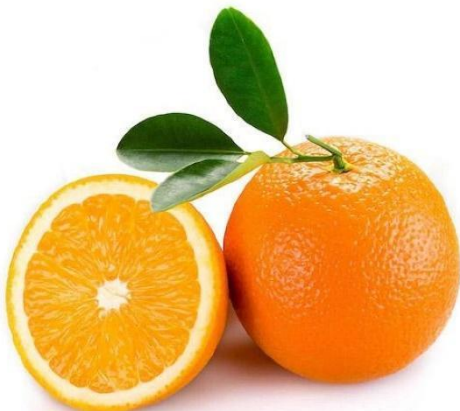
FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	16
UNIDADE LEXICAL	<i>jeca-tatu</i> / <i>jeca</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino.
SIGNIFICADO	Designação genérica dada a habitante pobre e humilde do interior do Brasil.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Homem caipira, de origem rural, sem conhecimento e que geralmente não consegue se adaptar ao meio urbano.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Depreciativo. Pejorativo.
EXEMPLOS DE USO	<i>“É melhor ter Lula vestido de caipira do que um presidente elegante com ideias de Jeca Tatu.” (Revista Veja, jun./2004)</i> <i>“Nós sabemos que há pessoas que têm essa concepção de que o produtor rural é um “jeca tatu”. Não é nada disso. Produtor rural é um empresário, cuja maior preocupação é manter o patrimônio para si e para sua família, além de ter uma produção que possa resultar em renda que lhe permita educar os filhos, criar sua família dignamente e conduzir sua propriedade como qualquer empresa.” (Eduardo Lopes – Sistema FAERJ, fev./2019)</i>

⁷¹ RODRIGUES, S. Da vitrola ao jabá. **Veja**. São Paulo: Grupo Abril, 2013. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/da-vitrola-ao-jaba>. Acesso em: 02 jul. de 2023.

⁷² STEFANEL, X. O tupi nosso de cada dia. **Revista de Brasil**, São Paulo, ed. 100, 01 nov. 2014. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/o-tupi-nosso-de-cada-dia-8105/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

ILUSTRAÇÕES	 
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Jeca Tatu é um personagem criado pelo escritor Monteiro Lobato na obra <i>Urupês</i>, de 1918. Tornou-se símbolo de um país agrário, pobre, injusto e atrasado, o Jeca, que virou sinônimo do caipira ingênuo brasileiro. Ele é descrito como um caipira indolente, desleixado, sempre de cócoras e pés descalços, nenhuma educação, cultura, ambição ou mesmo disposição para melhorar de vida. Vive do que a natureza derrama aos seus pés e flerta o tempo todo com a preguiça, a cachaça e as crendices populares. Além disso, leva uma vida miserável nos rincões brasileiros e é praticamente ignorado pelos governantes. É lembrado pelos políticos apenas no momento do voto nas eleições.⁷³ O personagem também inspirou uma obra cinematográfica brasileira de bastante relevância, em 1959. Dirigida por Milton Amaral e estrelada por Mazzaropi, a comédia retrata Jeca Tatu, um caipira moroso e simplório que tem sua propriedade ameaçada pela ganância de um latifundiário. O filme, apesar das cenas engraçadas, aborda temas importantes como a figura do homem do campo e a questão da reforma agrária.

⁷³ LOPES, M. Como Monteiro Lobato transformou crítica social usando ‘Jeca Tatu’ em sucesso literário. **BBC News Brasil**, São Paulo, 25 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45254398>. Acesso em: 04 jul. 2023.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	17
UNIDADE LEXICAL	<i>laranja</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo feminino [a]. substantivo masculino [b]. adjetivo [c]. etimologia: árabe <i>nâranj</i> .
SIGNIFICADO	1. [a] Fruto comestível da laranjeira. 2. [b] Cor da casca desse fruto, entre o amarelo intenso e o avermelhado. 3. [c] Que tem a cor do fruto da laranjeira.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Pessoa que, seja por inocência ou desonestidade, participa como intermediária em esquemas de fraude ou negócios suspeitos, usando o próprio nome para ocultar a identidade daquele que a contratou.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Gíria.
EXEMPLOS DE USO	“Acabei funcionando como laranja .” (Revista Veja, dez./2019) “Bolsonaro manda PF investigar caso dos laranjas e não descarta demissão. O presidente diz que Bebianno deve 'voltar às suas origens' caso seja comprovado que ele esteve envolvido num esquema de candidatura laranja do PSL.” (Revista Veja, fev./2019)
ILUSTRAÇÕES	

	 veja MAIS LARANJAS DE RENAN Como o senador se tornou o dono oculto de duas rádios em Alagoas. Ele pagou 1,3 milhão em dinheiro vivo
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Começou a ser utilizada como jargão policial para se referir a indivíduos que “emprestam” o nome para a ocultação de bens ilícitos ou de origem incerta. Devido à exposição da palavra nos noticiários, principalmente tratando do cenário político brasileiro e os crimes de corrupção e lavagem de dinheiro, acabou sendo incorporado ao vocabulário do público em geral. Não há uma explicação definitiva de como surgiu a expressão, apenas algumas teorias⁷⁴: - O uso pode ter nascido no meio policial: nos anos 1970, durante a ditadura, presos políticos que precisavam de recursos para manter sua família criaram um esquema de pirâmide em que uma pessoa, chamada de “limão”, deveria trazer dez novos colaboradores para fazer pagamentos. Estes eram chamados de “laranjas”, e dificilmente recebiam de volta o dinheiro do esquema. - Outra explicação diz que agentes da lei chamavam de “laranjas” os criminosos que eram presos e, depois de uma “espremida”, entregavam os companheiros. - Mais uma teoria: conta-se que, na década de 1980, teria ocorrido um escândalo envolvendo produtores de laranja do

⁷⁴ MOLINA, D. Por que pessoas usadas para atos ilegais são chamadas de laranjas?. **Superinteressante**, São Paulo, 19 fev. 2018. Mundo estranho. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/cotidiano/por-que-pessoas-usadas-para-atos-ilegais-sao-chamadas-laranjas/>. Acesso: 04 jul. 2023.

	interior paulista e nomes da política nacional, que teriam realizado um grande empréstimo, nunca pago, junto ao Banco do Brasil.
--	--

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	18
UNIDADE LEXICAL	<i>leão</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino. etimologia: latim <i>leo</i> , -nis.
SIGNIFICADO	1. Mamífero carnívoro da família dos felídeos. 2. Indivíduo de grande coragem. 3. Signo do Zodíaco entre Câncer e Virgem.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Apelido atribuído ao serviço de arrecadação do Imposto de renda (tributo federal aplicado anualmente sobre a renda, ou seja, sobre o que cada brasileiro ganha) ou ao órgão responsável por sua cobrança e fiscalização (Receita Federal).
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Uso informal. Economia.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Diminua a mordida do Leão até dia 31. O contribuinte tem até o fim do mês para antecipar despesas e investimentos que podem ser abatidos do imposto de renda ou engordar a restituição no ano que vem.” (Revista Exame, dez./2013)</i> <i>“Impostos: e o leão continua papando o seu, o meu, o nosso.” (Revista Veja, março/2005)</i>
ILUSTRAÇÕES	

	 Não deixe o leão pegar no seu pé. Você pode pensar que o imposto de renda dá de boca, proíbe pra te arrancar um dente. Mas não é verdade. Leia com atenção Manual de Instruções. Reúna os seus comprovantes. Facilite e preencha o formulário de acordo. Assine corretamente. Cole a etiqueta no lugar apropriado. E entregue a sua declaração no prazo. Você vai ver que o leão lequer ficar com a parte do leão. Não perca o prazo para não perder o pé. Pronto para a entrega da declaração? 1) Até 24 de março, quem tem restituição. 2) Até 7 de abril, quem tem imposto a pagar. 3) Até 15 de maio, quem está dentro de imposto. 4) Até 30 de maio, quem está no exterior: a) A serviço do país, ou estudando. b) Brasileiros que transferiram, ou que tenham transferido sua residência do país, para prestar serviços como assalariados a: 1) Filiais, sucursais, agências ou representações no exterior, de pessoas jurídicas domiciliadas no país. 2) Sociedades domiciliadas fora do país, de cujo capital participem, com pelo menos cinco por cento, pessoas físicas domiciliadas no país. 3) Organismos internacionais de que o Brasil faça parte. Os bancos estão autorizados a receber as declarações no período de 27 de fevereiro a 15 de maio. A entrega da declaração fora do prazo acarretará o pagamento de juros de mora e, se o atraso for superior a dez dias, também a perda do direito ao pagamento parcelado do imposto. Atenção: o leão pega no pé de quem perder o prazo de entrega da declaração. Programa Imposto de Renda Secretaria da Receita Federal Ministério da Fazenda
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A figura do leão foi vinculada ao Imposto de Renda pela primeira vez na década de 1980, por meio de uma campanha publicitária da Receita Federal. De acordo com o livro “História do Imposto de Renda no Brasil”, a escolha do leão levou em consideração algumas das características do animal: nobre, que impõe respeito e demonstra sua força pela simples presença; rei dos animais, mas que não ataca sem avisar; justo; leal; manso, mas não bobo. A ideia de que a Receita Federal queria passar era a de que o governo não seria condescendente com a sonegação de impostos. As propagandas com o leão continuaram a ser transmitidas por dez anos, até que a imagem passou a ser automaticamente associada ao Imposto de Renda.⁷⁵

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	19
UNIDADE LEXICAL	<i>lerê-lerê / lerê</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino. interjeição.
SIGNIFICADO	Bordão linguístico que faz referência ao tema de abertura da novela Escrava Isaura.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Trabalho árduo e cansativo. Pode também fazer alusão a más condições de trabalho ou trabalho escravo.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Gíria. Uso informal.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Bruna Marquezine está a todo vapor nas gravações de Em Família, mas aproveitou uma pausinha para fazer um selfie com os colegas de trabalho. ‘Só no lerê’.” (Revista Quem, abril/2014)</i>

⁷⁵ LIMA, M. Por que o símbolo do Imposto de Renda é um leão?. **Você S/A**, São Paulo, 08 fev. 2021. Guru Perguntas & Respostas. Disponível em: <https://voca.abril.com.br/coluna/guru/por-que-o-simbolo-do-imposto-de-renda-e-um-leao>. Acesso em: 04 jul. 2023.

NÃO deixe o leão pegar no seu pé: conheça a história por trás do símbolo do Imposto de Renda. **G1**, Rio de Janeiro, 07 abr. 2022. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/imposto-de-renda/noticia/2022/04/07/nao-deixe-o-leao-pegar-no-seu-pe-conheca-a-historia-por-tras-do-simbolo-do-imposto-de-renda.ghtml>. Acesso em: 04 jul. 2023.

	<i>“Adoro balada com a minha mãe, e outras pessoas... muito queridas! Chego em casa e escuto Senhorita às gargalhadas! é vida! lerê, lerê!”, brincou Luiza.” (Luiza Possi – Ofuxico, julho/2010)</i>
ILUSTRAÇÕES	 
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A expressão é um trecho da música da abertura da novela Escrava Isaura. Composta por Dorival Caymmi e Jorge Amado, a música “Retirantes” se tornou um clássico e ficou muito conhecida graças ao grande sucesso da telenovela. “Escrava Isaura” é uma novela brasileira que foi exibida pela TV Globo em 1976. A produção é uma adaptação do romance “A Escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães. Foi a telenovela com mais rerepresentações na TV Globo e exportada para diversos países. Em 2004, a TV Record realizou uma nova produção e exibição.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	20
UNIDADE LEXICAL	santinho
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	substantivo masculino. etimologia: <i>santo</i> + <i>-inho</i> .
SIGNIFICADO	1. Pequeno santo. 2. Figura de um santo em tamanho reduzido. 3. Pessoa íntegra, virtuosa e ajuizada ou que finge ser assim.
DEFINIÇÃO CULTURAL	Pequeno panfleto com foto, identificação e número de candidato a cargo público, distribuído aos eleitores em período eleitoral.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Política.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Correios contrariam norma e entregam santinho de Dilma sem controle. A Diretoria Regional Metropolitana da estatal abriu uma exceção para a petista, alegando falha na impressão.” (Revista Veja, set./2014)</i> <i>“Ministério Público Eleitoral (MPE) orienta fiscalização contra derramamento de ‘santinhos’ nas eleições. A prática é comum em todo o país e consiste em espalhar material de campanha pelas ruas das cidades, principalmente próximas aos locais de votação”.</i> (CNN Brasil, nov./2020)
ILUSTRAÇÕES	 

REFERÊNCIA HISTÓRICA	Na Igreja Católica, os santinhos são pequenas imagens coloridas de santos ou cenas religiosas produzidas em massa para a propagação da fé católica. No verso, podem conter orações, dedicatórias ou homenagens e o tamanho da impressão visa facilitar o transporte e a coleção. Inspirado nessa prática, o santinho político é um material gráfico de tamanho reduzido para divulgar um candidato em campanha eleitoral. Devido ao tamanho da impressão, o valor é baixo e representa um bom custo-benefício para aquele que pretende alcançar o maior número de pessoas possível. Geralmente é distribuído nas ruas e nas caixas de correio. Às vésperas das eleições, costumam ser espalhados nas ruas, principalmente próximo aos locais de votação, o que resulta em uma grande quantidade de sujeira.
----------------------	---

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	21
UNIDADE LEXICAL	<i>tigrada</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	adjetivo [a]. substantivo feminino [b]. etimologia: <i>tigre</i> + <i>ada</i> .
SIGNIFICADO	[a] Rajada, como a pele de tigre.
DEFINIÇÃO CULTURAL	[b] Grupo de pessoas consideradas de baixo nível, seja moral, intelectual, cultural, social ou econômico.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Gíria. Pejorativo. Depreciativo. Expressão escravista.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Weintraub publicou uma crítica ao grupo ligado ao Partido dos Trabalhadores, escrevendo: ‘Grupo do PT fica milionário sem roubar. Parabéns à tigrada. Agora já podem parar de defender o Lula’.” (Notícias UOL, set./2019)</i> <i>“Adivinhem só porque o Instagram quer tirar o like do povão. [...] a tigrada teve acesso a argumentações e discussões que não apareciam nos ‘outros lugares’, nos meios mais convencionais orientados para as coberturas homogeneizadas, sempre saindo das mesmas fontes e chegando às mesmas conclusões.” (Revista Veja, jul./2019)</i>
ILUSTRAÇÕES	

	
REFERÊNCIA HISTÓRICA	No período do Brasil Império, o país era o maior escravagista do Ocidente, com quase 5 milhões de africanos escravizados. Os cativos responsáveis pelo recolhimento e despejo da urina e fezes de muitos moradores, durante cerca de 300 anos, eram apelidados de “tigres”. Nessa época, não havia instalações sanitárias, por isso as pessoas faziam as necessidades em penicos ou qualquer outro tipo de recipiente. Na manhã seguinte, esses objetos eram esvaziados em tonéis que eram carregados nas costas por pessoas escravizadas, que os levavam até o mar ou algum rio para despejá-los. O conteúdo dos tonéis continha ureia e amônia, que vazava e deixava marcas brancas sobre a pele negra, parecidas com listras. Por isso o apelido “tigre” ou “tigrado”. Uma vez que o cheiro dos tonéis não era nada agradável, as pessoas não gostavam de se aproximar dos “tigres” enquanto os carregavam.⁷⁶ Obs.: Na época da ditadura, tigrada era usado para se referir também aos policiais com ordem e permissão para matar.

Embora Galisson (1988) indique que as expressões cristalizadas também se inserem no âmbito da lexicultura, constatamos que não é possível utilizar a mesma metodologia de registro com as expressões idiomáticas, provérbios e palimpsestos verbais. Isso porque, nesse caso, não existe significado fora do contexto cultural. São os segmentos formados por mais de uma lexia, cujo sentido não é equivalente ao literal, mas cultural e completamente cristalizado no imaginário dos locutores coletivos.

⁷⁶ PEREIRA, V. Quem eram os escravos ‘tigres’, marcantes na história do saneamento básico no Brasil. **BBC News Brasil**, São Paulo, 30 nov. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50526902>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Tomemos como exemplo a expressão “quebrar o galho”, que não corresponde ao ato de quebrar um galho, mas de fazer um favor ou ajudar a resolver um problema. Em casos como esse, é preciso mobilizar a cultura compartilhada para compreender a mensagem. Portanto, podemos afirmar que se inserem no domínio da lexicultura e são pertinentes ao nosso trabalho.

A seguir, apresentamos alguns exemplos para uma proposta de ficha para catalogação de UL dessa natureza. Adotamos como base a ficha apresentada anteriormente, mas com algumas modificações que se fizeram necessárias. Levamos em consideração que, nestes casos, não há uma desvinculação entre o significado e a definição cultural, haja vista as especificidades das expressões idiomáticas já citadas na subseção 3.3. Além disso, julgamos necessário incluir informações morfológicas no campo “variações” e o campo “sinônimos”, seguindo os pressupostos de Xatara (2001).

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	22
UNIDADE LEXICAL	<i>acabar em pizza</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>acabar</i>. - Substituição de <i>acabar</i> por <i>terminar</i>. - Adição do pronome indefinido <i>tudo</i>: “Acabou tudo em pizza.”
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Quando uma situação não é resolvida.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	“Não vai acabar em pizza.” (<i>Revista Veja</i>, jan./2006) “O senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP) afirmou hoje em entrevista à CNN Brasil que a CPI da Covid “não acabou em pizza” e chamou o procurador-geral da República, Augusto Aras, de “pizzaiolo” ao dizer que ele estaria atrasando propositalmente o avanço das investigações feitas pela comissão.” (<i>UOL</i>, fev./2022)
SINÔNIMOS	Não dar em nada.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A expressão surgiu no futebol, quando houve uma crise em um clube paulistano, o Palmeiras. Após 14 horas de discussões, os dirigentes não haviam chegado a um acordo. No entanto, estavam com muita fome e foram comer pizza. Com isso, o jornalista Milton Peruzzi, da Gazeta Esportiva, escreveu a manchete do dia: “Crise do Palmeiras termina em pizza”. Depois, a expressão passou a se popularizar, principalmente com relação à política.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	23
UNIDADE LEXICAL	armar barraco
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>armar</i> . - Inserção de <i>um</i> e <i>o maior</i> após o verbo <i>armar</i> : “Ela armou um barraco .”
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Causar uma grande discussão, briga ou confusão em público; fazer escândalo.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão informal, mais utilizada na oralidade.
EXEMPLOS DE USO	“ <i>Quem armou o maior barraco em público foi o namorado dela</i> ”. (Maurício Ricardo – Revista Veja, set./2006) “ <i>Ah, eu arimei um barraco! Briguei, xinguei... Foi feio! Mas a vingança mesmo só veio depois</i> ”. (Revista Claudia, jan./2020)
SINÔNIMOS	Rodar a baiana; arrumar treta; fazer auê; brigar.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	-----

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	24
UNIDADE LEXICAL	arroz com feijão
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal.
VARIAÇÕES	- Feijão com arroz
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	1. Habitual, rotineiro. 2. Básico, simples. 3. Combinação perfeita.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Alimentação. Expressão popular.
EXEMPLOS DE USO	“ <i>Estamos acostumados a um vocabulário pobre e recorrente. Um linguajar arroz com feijão, de tão básico</i> .” (Clara Favilla – G1, out./2017) “ <i>A gente tem que trabalhar fortemente para não ficar só no feijão com arroz. As micro e pequenas empresas precisam criar valor e o tema da inovação é importante, não se trata só de inovação tecnológica, mas de gestão, de busca de mercados, de ampliar o valor agregado de seus produtos</i> .” (Globo.com, out./2011)
SINÔNIMOS	Elementar; corriqueiro; banal; trivial.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Hábitos alimentares do brasileiro, que tem como alimentos basilares o arroz e o feijão, consumidos diariamente.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	25
UNIDADE LEXICAL	baixar a bola
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>baixar</i> . - Troca do artigo definido <i>a</i> por um pronome possessivo

	antes de <i>bola</i> : “ <i>Você tem que baixar sua bola.</i> ” - Uso do substantivo <i>bola</i> no diminutivo: <i>bolinha</i> .
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	1. Diminuir as expectativas, ser mais humilde. 2. Acalmar-se.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	“ <i>Na Rússia, quem há de baixar a bola de Neymar, esse seu estilo à Stavróguin, mercurial e imparável? A resposta é: Tite, o general rigoroso e paternalista como um cossaco.</i> ” (Revista Veja, jun./2018) “ <i>Humildade, em primeiro lugar. Cuidado, acho que a gente tem que baixar nossa bolinha aqui.</i> ” (Gil – Ofuxico, março/2021)
SINÔNIMOS	Calçar as sandálias da humildade; ficar de boa; sossegar o facho.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Expressão originada no futebol.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	26
UNIDADE LEXICAL	<i>boi de piranha</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	-----
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Aquele que é escolhido para levar a culpa, livrando outras pessoas das possíveis consequências.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Expressão popular. Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	“ <i>Ele resume suas angústias em uma carta na qual diz que foi convertido em boi de piranha pela justiça.</i> ” (Revista Veja, out./2019) “ <i>Quem conhece o senador e aquele ego em busca de um gigante que o abrigue pode imaginar como ele está se sentindo em ser boi de piranha. Foi usado como fusível para o curto-circuito não chegar a Lula.</i> ” (Revista Veja, dez./2006)
SINÔNIMOS	Bode expiatório; costas largas.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A expressão surgiu nas regiões sertanejas e pecuaristas do Brasil, onde era preciso sacrificar um animal para atrair as piranhas (que é um peixe carnívoro), permitindo que o restante da boiada pudesse atravessar o rio sem maiores problemas.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	27
UNIDADE LEXICAL	<i>café com leite</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal.
VARIAÇÕES	-----
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	1. Pessoa considerada inapta para desempenhar determinada atividade, não sendo capaz de

	acompanhar as regras como os demais, por isso participa em caráter especial. <i>(Na infância, por exemplo, quando uma criança é menor, mas quer participar da brincadeira com outras crianças maiores, ela é admitida como “café com leite”, ou seja, ela é integrada à brincadeira, mas as regras não se aplicam a ela da mesma forma que às outras crianças.)</i> 2. Pessoa que se envolve em determinada atividade, mas não opina ou influencia, apenas participa com neutralidade. 3. Algo ou alguém fraco. 4. Ação ou tarefa fácil de ser realizada.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão popular.
EXEMPLOS DE USO	“Não trate o filho ou aluno como café-com-leite ” (Folha de S. Paulo, fev./2004) “Em Vitória, PT é café com leite . Partido está enfraquecido no estado e na capital, onde o candidato petista, Perly Cipriano, está com 4% das intenções de voto.” (Revista Veja, set./2016)
SINÔNIMOS	Ingênuo; principiante; neutro; descomplicado.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	-----

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	28
UNIDADE LEXICAL	cair a ficha
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>cair</i> . - Inserção de pronome possessivo: “Caiu minha ficha.”; “ Minha ficha caiu.”
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Compreender ou tomar consciência de algo.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	“ Caiu a ficha do pessoal.” (Revista Veja, jan./2019) “Começa a cair a ficha : a vitória de Picciani é uma dor de cabeça a mais para Dilma.” (Revista Veja, fev./2016)
SINÔNIMOS	Cair na real; dar-se conta; compreender.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	As fichas telefônicas passaram a ser utilizadas no Brasil na década de 1960 para fazer ligações a partir de telefones públicos (chamados também de “orelhões”). Em 1970 a Companhia Telefônica Brasileira padronizou essas fichas, que se popularizaram e foram amplamente utilizadas até os anos 1990, quando foram substituídas por cartões telefônicos. As ligações só eram efetivadas quando as fichas caíam, ou seja, eram depositadas no telefone público e acionavam um

	comando que permitia que a chamada se realizasse. É daí que surge a expressão “cair a ficha”, mas associada à ideia de entender algo.
--	---

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	29
UNIDADE LEXICAL	dar nomes aos bois
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>dar</i> . - Inserção do pronome indefinido <i>todos</i> : “ <i>Dei nome a todos os bois citados.</i> ”
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Revelar os verdadeiros responsáveis por algum ato, ou seja, apontar os culpados.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	“ <i>Em seu depoimento aos investigadores, ela deu nome aos bois. Era só um vereador: Carlos Bolsonaro.</i> ” (Revista Veja, abril/2019) “ <i>Espremido por seis horas na CPI, em 25 de junho, ele finalmente deu nome aos bois: ‘Foi o Ricardo Barros que o presidente falou.’</i> ” (Folha de S. Paulo, nov./2022)
SINÔNIMOS	Apontar; dedurar; delatar; caguetar.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	-----

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	30
UNIDADE LEXICAL	dar samba
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>dar</i> .
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Dar certo; ter êxito.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	“ <i>Achei que podia dar samba</i> ” (Oliveira – Revista Isto é, nov./2001) “ <i>Deu samba, deu certo, conseguimos fazer uma grande junção. Estou feliz demais com o resultado.</i> ” (Péricles – UOL, nov./2019)
SINÔNIMOS	Correr bem; funcionar; dar certo.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	-----

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	31
UNIDADE LEXICAL	deixar no chinelo
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>deixar</i> . - Inserção de complemento após o verbo <i>deixar</i> : Deixar [alguém ou algo] no chinelo.

SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Deixar para trás, ou seja, ser superior ou estar à frente do outro com larga vantagem.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	“As minhas havaianas vão deixar as outras no chinelo.” (Revista Veja, jun./2005) “O dono do lance foi o empresário Ricardo Olivieri, que tem uma construtora em Miami e deixou no chinelo o segundo maior lance: João Paulo Diniz (Pão de Açúcar) levou para casa uma camiseta assinada pelo jogador Kaká por 10 mil brinquedos.” (Folha de S. Paulo, nov./2002)
SINÔNIMOS	Destacar; sobressair; suplantar; sobrepujar; vencer.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	-----

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	32
UNIDADE LEXICAL	mato sem cachorro
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	- A expressão pode aparecer acompanhada do adjetivo <i>grande</i>: “O <i>grande mato sem cachorro</i> de não aprender a pensar.” - Muitas vezes é precedida por verbos como <i>ser</i>, <i>deixar</i>, <i>ficar</i> e <i>estar</i>, junto da preposição <i>em</i>: “O carro quebrou no meio do caminho e acabou a bateria do celular. <i>Estamos num mato sem cachorro</i>”.
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Situação difícil ou sem saída, sem ter a quem recorrer; problema com pouca probabilidade de ser solucionado.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Uso informal. Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	“Dilma está no mato sem cachorro. Mas com Mercadante! E isso é um perigo para todos! [...]A presidente Dilma Rousseff está perdidaça! Quase emendo um “coitada!” aqui, seguido da inevitável exclamação, mas me lembrei depois que ela venceu a (re)eleição há meros três meses.” (Revista Veja, fev./2015) “Caso o PSG seja eliminado, torcida e imprensa podem — e vão— elencá-lo [Neymar] entre os culpados, por sempre ficar ausente na hora H. É um mato sem cachorro. Enquanto isso, o Chelsea parece interessado em trazer o brasileiro para a Premier League.” (Folha de S. Paulo, mar./2023)
SINÔNIMOS	Sem saída; perdido; desorientado; encurralado; enrascado.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A origem dessa expressão é incerta. Uma das explicações se baseia nas caçadas, uma vez que em épocas passadas eram muito comuns no Brasil. No século XVI, Padre José de Anchieta já mencionava em suas epístolas o uso de cães pelos indígenas para a caça de antas. Outro jesuíta, Acuña,

	relata o uso de cães para caça pelas populações indígenas no início do século XVII. ⁷⁷ A perpetuação desse costume de utilizar os cachorros para adentrar a mata e auxiliar na caçada pode ter originado a expressão “mato sem cachorro”, vinculada à noção de que o caçador, ao se aventurar na floresta sem um cachorro para captar o cheiro da presa e localizá-la, estaria em uma situação bastante difícil.
--	---

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	33
UNIDADE LEXICAL	<i>picolé de chuchu</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal.
VARIAÇÕES	-----
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Algo ou alguém sem graça, monótono ou enfadonho.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Depreciativo. Pejorativo.
EXEMPLOS DE USO	“Não é à toa que esse governador tem apelido de picolé de chuchu porque é uma coisa insossa, como comida sem sal. Ele nunca fala nada grave do Estado. Se tem problema, é com o governo federal ou prefeitura” (Lula – UOL, maio/2022) “Não sou um showman. Me apelidaram de picolé de chuchu. Quem quiser ver show vá ver o gênio do Tom Cavalcante. Precisamos resolver problemas. O Brasil precisa de construtores, não gladiadores.” (Geraldo Alckmin – Revista Veja, fev./2018)
SINÔNIMOS	Sem graça; sem sal; apático; monótono; enfadante; enfadonho.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Associação metafórica ao vegetal chuchu, que contém grande teor de água e, por isso, é considerado por muitos como um alimento sem sabor, insosso e aguado.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	34
UNIDADE LEXICAL	<i>pra cachorro</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal. locução adverbial.
VARIAÇÕES	-----
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Muito, em grande quantidade ou com grande intensidade.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão popular.
EXEMPLOS DE USO	“Muitas vezes, não basta dizer 'estou feliz'. Vem uma certa necessidade de dizer 'estou feliz pra cachorro' e isso não precisa ser justificado no nosso cotidiano.” (Arthur Guerra – Viva Bem UOL, dez./2021)

⁷⁷ FERNANDES-FERREIRA, H. **A caça no Brasil: panorama histórico e atual**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

	<i>Tirando ser açucarada e o valor calórico, do ponto de vista nutricional não há nada que desabone as passinhas. Mas, no desespero para não sair perdedor da discussão, se você é pelo fim delas no seu Natal, apele gritando: uva-passa é ruim pra cachorro! E é mesmo.... (Lucia Helena – Viva Bem UOL, dez./2019)</i>
SINÔNIMOS	Pra burro; pra caramba; muito; bastante.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	O sentido de “em grande quantidade” pode ter surgido na cultura rural brasileira, em que a comida que sobrava para os animais era sinal de fartura. Nesse sentido, o excesso de comida ocasionava uma sobra da qual até os animais se beneficiavam, ou seja, havia tanta comida que sobrava até para o cachorro comer. ⁷⁸

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	35
UNIDADE LEXICAL	<i>pra inglês ver</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	-----
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Algo que é feito somente para manter as aparências; algo que se finge fazer ou que se faz de qualquer jeito para aparentar estar cumprindo alguma obrigação ou formalidade.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão popular.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Para o eleitorado, que não está nem um pouco interessado em discurso pra inglês ver, vai sobrar promessas. Há de se ter bom humor. E muita reza brava para não ficar pior do que está.” (Revista Veja, ago./2018)</i> <i>“Se você quer que a população entenda que é preciso fazer um ajuste, comece ajustando o seu próprio governo. Qualquer coisa diferente disso é papo pra inglês ver.” (Revista Veja, jan./2017)</i>
SINÔNIMOS	De fachada; enganoso; fingido; dissimulado.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Ela surgiu na primeira metade do século XIX, quando a Inglaterra, por interesses econômicos, tentou abolir a escravidão no mundo. Em sua lista, estava o Brasil, que tinha nas pessoas escravizadas a base de sua economia. Para enganar a potência, o Império colocava navios no litoral com a suposta missão de ir atrás das naus negreiras.

⁷⁸ RODRIGUES, S. ‘Pra cachorro’, ‘pra burro’: como explicar essas expressões?. **Veja**. São Paulo: Grupo Abril, 20 set. 2013. Sobre Palavras. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/pra-cachorro-pra-burro-como-explicar-essas-expressoes>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SAITO, F. S. Algumas expressões idiomáticas hiperbólicas do Português Brasileiro e suas relações com os frames de avaliação e massa quantificada. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27021>. Acesso em: 06 jul. 2023.

	Entretanto, na prática, nada acontecia. Era uma encenação “para inglês ver”. ⁷⁹
--	--

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	36
UNIDADE LEXICAL	<i>pulo do gato</i>
INFORMAÇÕES LINGUÍSTICAS	sintagma nominal.
VARIAÇÕES	- Plural: <i>pulos do gato</i> - Pode aparecer acompanhada do verbo <i>dar</i> , significando uma situação de esperteza, de alguém que encontrou uma forma de escapar de uma situação complicada: “ <i>Como ex-pedreiro deu 'pulo do gato' e ficou rico com obras de luxo nos EUA.</i> ” (UOL, jun./2023)
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Truque ou segredo fundamental para a execução de algo ou solução de um problema; aquilo que faz com que uma pessoa tenha sucesso ou se destaque em meio às outras.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão popular. Folclore.
EXEMPLOS DE USO	“ <i>O pulo do gato da Buser para conquistar os governadores. Startup de transporte rodoviário espera ter encontrado a solução para garantir o endosso dos estados à sua atividade.</i> ” (Revista Veja, jan./2021) “ <i>E esse é o segredo, o pulo do gato, do The Voice. Ele mexe com nossas emoções e nos faz torcer... porque os cantores, TODOS, são muito bons, e durante aquele pequeno espaço de tempo que o cantor está no palco, ficamos na torcida para que uma cadeira dos jurados – que ficam de costas durante as audições – vire.</i> ” (Otávio Mesquita – Ofuxico, dez./2012)
SINÔNIMOS	Segredo; artimanha; estratégia; truque.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A origem da expressão está relacionada a uma fábula do folclore brasileiro: “Admirando o gato pela sua destreza e agilidade, a onça foi pedir-lhe umas aulas, no que foi atendida pelo gato. A onça aprendeu tudo muito rapidamente, mas escondia o traiçoeiro desejo de transformar o gato em uma deliciosa refeição. Depois de achar que tinha aprendido tudo, a onça correu na direção do gato pronta para devorá-lo. Foi quando o felino deu o pulo do gato, lançando-se rapidamente para o alto de uma árvore, longe do alcance da traiçoeira aluna. Faminta e desapontada, a onça falou para o gato: ‘Compadre gato, por que você não me ensinou esse

⁷⁹ SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Pra inglês ver! Confira a origem das principais expressões populares brasileiras**, São Paulo, 04 jan. 2016. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pr-ingles-ver-confira-a-origem-das-principais-expressoes-populares-brasileiras/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

	pulo?”. O inteligente gato soube guardar o segredo para se salvar no momento em que mais precisou”. ⁸⁰
--	---

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	37
UNIDADE LEXICAL	<i>preço de banana</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal.
VARIAÇÕES	-----
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Custo bastante acessível; preço muito baixo; barato.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão popular.
EXEMPLOS DE USO	“‘Entregaram usinas a preço de banana’ diz deputado [Fábio Ramalho] sobre leilão da Cemig”. (Folha de S. Paulo, set./2017) “Lula diz que Bolsonaro ‘quer vender Eletrobras a preço de banana’.” (UOL, maio/2021)
SINÔNIMOS	Pechincha; barato; bagatela; mixaria; ninharia.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	“Essa expressão remonta ao descobrimento do Brasil: ao chegar aqui, os portugueses encontraram bananeiras produzindo naturalmente, sem que fosse necessário plantá-las. Durante a colonização, era comum encontrar a fruta em propriedades agrícolas e quintais, pelo simples motivo de que as bananeiras são plantas de fácil cultivo em climas quentes e úmidos. A abundância fez com que a fruta não atingisse altos valores comerciais, e assim a banana virou sinônimo de produto barato”.⁸¹

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	38
UNIDADE LEXICAL	<i>rei da cocada preta</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma nominal.
VARIAÇÕES	- Supressão do adjetivo <i>preta</i>: rei da cocada. - Feminino: rainha da cocada preta / rainha da cocada. - Plural: reis da cocada preta / rainhas da cocada preta.
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Pessoa convencida, que se considera mais importante ou melhor que os outros.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Expressão popular.
EXEMPLOS DE USO	“Você está me deixando tão feliz. Estou me achando a rainha da cocada preta hoje.” (Mamma Bruschetta –

⁸⁰ Prof. Ari Riboldi. Texto disponível em: <https://www.espacovital.com.br/publicacao-40148-o-pulo-do-gato>. Acesso em: 07 jul. 2023.

⁸¹ GEORGINO, E. A preço de banana: portugueses criaram expressão no Brasil. *Aventuras na História*, São Paulo, 23 out. 2017. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/preco-banana-518167.phtml>. Acesso em: 07 jul. 2023.

	<i>Folha de S. Paulo, out./2020)</i> <i>“Sucesso é bom, mas não virei rei da cocada preta”.</i> (Doria – <i>Folha de S. Paulo, out./2017)</i>
SINÔNIMOS	O bom; o cara; estrela.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	Quando a Família Real portuguesa veio morar no Brasil, em 1808, o rei Dom João VI tinha o privilégio de comer as primeiras cocadas pretas (cobiçadas por serem mais fresquinhas) e só depois os demais podiam servir-se. Dessa forma, os brasileiros passaram a usar a frase para debochar de pessoas arrogantes que se sobrepõem aos outros, como se fosse um rei ou rainha. ⁸²

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	39
UNIDADE LEXICAL	<i>rodar a baiana</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal. expressão idiomática.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>rodar</i> .
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Fazer escândalo, causar confusão ou discutir de modo espalhafatoso, normalmente como reação a uma ofensa ou provocação.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Sou tranquila, mas se a marreta está saindo do cabo, rodo a baiana”.</i> (Simone – <i>Revista Veja</i>, jun./2020) <i>“Os professores dizem: ‘Vamos iniciar um trabalho em dupla, escolham seus parceiros’. Sempre ficará alguém de fora. Nesse aspecto, os pais devem rodar a baiana quando percebem o isolamento. Não se pode deixar isso acontecer”.</i> (<i>Revista Veja</i>, jul./2017)
SINÔNIMOS	Fazer barraco; armar barraco; dar escândalo; tirar satisfação; discutir; brigar.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A expressão teve origem nos blocos de Carnaval do Rio de Janeiro, no início do século XX. “Como alguns malandros aproveitavam a folia para beliscar as nádegas das moças que desfilavam, capoeiristas passaram a se fantasiar de baianas para proteger as damas. Quando um engraçadinho tentava o desfrute, levava um golpe de capoeira. Quem estava de fora só via a baiana rodar e não entendia nada” ⁸³ .

⁸² ORÁCULO. De onde surgiu a expressão “rei da cocada preta”? **Superinteressante**. São Paulo: Grupo Abril, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/de-onde-surgiu-a-expressao-rei-da-cocada-preta>. Acesso em: 07 jul. 2023.

⁸³ MENEGHETTI, D. A origem de 35 expressões populares brasileiras. **Superinteressante**. São Paulo: Grupo Abril, 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/nao-marque-touca-a-origem-de-35-expressoes-populares>. Acesso em: 07 jul. 2023.

FICHA LEXICOGRÁFICA Nº	40
UNIDADE LEXICAL	<i>tomar doril</i>
INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICAS	sintagma verbal. frase de efeito.
VARIAÇÕES	- Flexão do verbo <i>tomar</i> .
SIGNIFICADO/DEFINIÇÃO CULTURAL	Desaparecer sem deixar rastros ou dar notícias, sumir.
INFORMAÇÕES PRAGMÁTICAS	Cotidiano. Publicidade.
EXEMPLOS DE USO	<i>“Na semana de pior crise entre Jair Bolsonaro e o PSL, a líder do governo no Congresso, Joice Hasselmann, tomou Doril. Nesta terça-feira, ela não foi ao Planalto para o anúncio de uma medida provisória que prevê o pagamento do 13º do Bolsa Família”. (Revista Época, out./2019)</i> <i>“#Ciro tomou Doril. Onde está Ciro Gomes? Derrotado em Fortaleza, quando souu a camisa mas não levou a ex-mulher Patrícia Saboya ao segundo turno, Ciro poderia ter aparecido ontem em Belo Horizonte”. (Revista Veja, out./2008)</i>
SINÔNIMOS	Tomar chá de sumiço; dar [o] perdido; desaparecer; sumir.
REFERÊNCIA HISTÓRICA	A expressão se tornou popular no Brasil devido a uma frase de efeito de uma campanha publicitária de um analgésico para dor de cabeça: “Tomou Doril, a dor sumiu”. A propaganda começou a ser veiculada no final da década de 1970 e o <i>slogan</i> continuou a ser usado no decorrer dos anos. Em 2020 sofreu uma pequena alteração, focando na dor de cabeça: “Tomou Doril, a dor de cabeça sumiu”.

Com base nos exemplos expostos, notamos que é possível registrar e categorizar as ULCM por meio de fichas lexicográficas. No entanto, salientamos a dificuldade em localizar informações sobre as origens de algumas expressões ou suas referências históricas, justamente porque os sentidos culturais que carregam surgem no cotidiano, de forma tão trivial, que nem sempre são registrados, embora algumas ULCM já estejam presentes em dicionários. É difícil identificar a partir de quando começaram a ser usados ou por qual motivo, embora a maioria dos falantes nativos sejam capazes de compreendê-los sem grandes dificuldades.

Essa proposta de ficha poderá servir para o ensino-aprendizagem do léxico de duas formas: 1) como atividade pedagógica, que pode ser aplicada pelo professor em sala de aula ou utilizada de forma autônoma pelo aprendiz, como uma ferramenta para aprofundar o conhecimento acerca das ULCM e ampliar o vocabulário na língua-alvo; 2) como um instrumento de registro das ULCM para a elaboração de obras lexicográficas voltadas para o ensino desse léxico, principalmente para falantes não-nativos.

Em um panorama cada vez mais promissor para a internacionalização da língua portuguesa e do proeminente papel no Brasil no recebimento de estrangeiros, torna-se imperativo pensar em soluções para o ensino e aprendizagem do idioma, processo dinâmico que vai além da assimilação das normas gramaticais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo teórico inicial da tese, apresentamos um panorama histórico da língua portuguesa a fim de introduzir nossas discussões acerca da sua possível internacionalização e das especificidades da variante brasileira. Assim, continuamos percorrendo sobre a implantação no idioma no Brasil, destacando os impactos do processo de colonização na constituição do PB, que muito se distingue do europeu. Salientamos o destaque do Brasil na economia mundial, que, aliado à intensificação do processo de globalização e popularização da internet, induziu maior procura por cursos ou aulas de português. Com isso, o desenvolvimento da área de PLE passou a ocorrer com mais celeridade, com certificação de proficiência, criação de novos cursos, publicação de materiais didáticos, implantação de cursos de licenciatura e implementação de pesquisas acadêmicas.

Uma vez esquadrihada a questão do desenvolvimento da área de PLE e seus diversos contextos, passamos para o capítulo seguinte, com uma discussão mais específica: o ensino-aprendizagem do léxico em PLE. Para tanto, tratamos da definição e caracterização do conceito de léxico. Em seguida, pormenorizamos a Lexicologia e a Lexicografia, ciências dedicadas ao estudo do léxico e que são basilares para este trabalho. Por fim, afunilamos o debate, abordando a noção de competência lexical e questões relacionadas ao ensino do léxico, especialmente em PLE.

Quanto ao ensino do léxico, nos interessava, sobretudo, o viés cultural. Por isso, no item subsequente, dedicamo-nos à concepção de cultura, apresentando definições de diferentes autores da antropologia, a fim de ter uma ideia geral do conceito para, depois, relacioná-lo ao ensino de línguas. Quanto a essa temática, realizamos uma revisão bibliográfica, com a perspectiva de linguistas que defendem a correlação entre língua e cultura e linguistas que argumentam a favor da dissociação entre língua e cultura na sala de aula.

Neste trabalho, entendemos que aprender a língua-alvo envolve acolhimento e integração à comunidade, uma vez que o conhecimento linguístico nos permite a comunicação e a interação com os demais. Contudo, é somente quando esse conhecimento está atrelado à cultura, que se inicia o processo de “desestrangeirização” do idioma (Almeida Filho, 2002) e inclusão do falante não-nativo.

Podemos dizer que esse assunto está relacionado à concepção de lexicultura, proposto por Galisson (1988), que definimos ainda no capítulo 4. Esse conceito instrumental visa colocar a cultura da nova comunidade linguística ao alcance do

estrangeiro por meio do léxico. Considerando que algumas UL são mais carregadas de referências culturais que outras, Galisson (1988) acredita que elas podem ser porta de entrada para que o falante não-nativo se aproprie tanto do idioma quanto dos dados culturais daquele grupo social.

Desse modo, entende que o dicionário pode ser uma importante ferramenta para que o sujeito acesse esse tipo de UL. Assim, no capítulo 5 abordamos a arquitetura, organização e tipologia dos dicionários, com foco na Lexicografia Pedagógica e no potencial papel dos dicionários como instrumentos no ensino de línguas. Em seguida, evidenciamos a abordagem dos dicionários quanto às informações culturais, que usualmente são excluídas dos enunciados lexicográficos, o que dificulta o acesso à cultura compartilhada. Por meio dessa reflexão, constatamos a necessidade de um tratamento especial para o léxico culturalmente marcado nas obras lexicográficas, para que cumpram com o propósito a que se refere Galisson (1988), de tornar os dados culturais veiculados pelas UL mais tangíveis aos falantes não-nativos.

Com isso em mente, passamos aos procedimentos metodológicos, que nos auxiliaram a responder a primeira questão de pesquisa: “Qual é a escala de compreensão apresentada por aprendizes estrangeiros em relação a uma seleção de dez unidades lexicais culturalmente marcadas do português do Brasil”?

Para responder essa pergunta, foi preciso fazer o levantamento e a seleção de ULCM na revista *Veja*, por meio de uma pesquisa documental, para posterior elaboração e aplicação de um questionário eletrônico, a fim de averiguar a escala de compreensão dos falantes não-nativos em relação a essas UL selecionadas. O total de 38 pessoas respondeu ao questionário, fornecendo dados que, embora não sejam de larga escala, são suficientes para os propósitos da pesquisa.

Os dados coletados demonstram que os estrangeiros que estão aprendendo a língua portuguesa encontram dificuldades em compreender os significados de ULCM, mesmo estando em diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, quem declarou estudar português há mais tempo não atingiu a maior escala de compreensão delimitada em todas as UL em comparação com os que alegaram estudar o idioma há menos tempo. Além disso, é importante lembrar que, enquanto respondiam ao questionário, os participantes poderiam utilizar recursos de pesquisa diversos e que, mesmo assim, manifestaram ter dificuldade no entendimento das UL. Isso porque falta a eles o conhecimento da cultura compartilhada, que também pode ser difícil de localizar ao utilizar dicionários ou tradutores, por exemplo.

Notamos, nos exemplos retirados da revista *Veja*, que esse tipo de UL não está presente apenas nas interações mais coloquiais do cotidiano, mas também nas mídias que tratam de assuntos correntes. Embora façam uso de uma linguagem mais formal, notamos que as ULCM são utilizadas, sobretudo, como forma de aproximação com o leitor ou de chamar sua atenção para determinado tema.

Dessa forma, se o falante não-nativo não compreende essas UL, seu acesso a esse tipo de texto fica comprometido. Ademais, podemos presumir que isso pode influenciar também a comunicação como um todo, aumentando as chances de indiscrições e mal-entendidos. Por isso, reafirmamos a necessidade de um olhar especial para essas ULCM, pensando em formas de torná-las mais acessíveis aos estudantes estrangeiros, incluindo-as em materiais didáticos e obras lexicográficas voltadas para aprendizes.

Isso nos conduz à segunda pergunta de pesquisa, “Como compor uma proposta de ficha lexicográfica que torne o conteúdo cultural das unidades lexicais mais acessível aos estudantes estrangeiros?”.

Para responder essa questão, partimos dos dados do questionário eletrônico, cuja aplicação, além de ter o propósito de investigar a escala de compreensão das UL selecionadas, tencionava levantar informações a respeito das informações que os sujeitos consideravam relevantes na busca pelos significados de ULCM: exemplos, informações linguísticas, vídeos, imagens ou informações culturais.

Com isso, elaboramos nossa proposta de ficha lexicográfica, com base tanto nos dados coletados, quanto nos preceitos de Galisson (1988), que propôs um modelo de verbete para a criação de um dicionário específico para as UL com CCP na língua francesa. Além disso, levamos em conta propostas de outros linguistas, como Moreira (2018) e Xatara (2001), pensando em uma abordagem que contemplasse também as lexias complexas e expressões idiomáticas.

Criamos uma proposta de ficha lexicográfica que pode auxiliar tanto na concepção de obras lexicográficas que tratem desse léxico culturalmente marcado, a fim de favorecer a usabilidade para aqueles que estão aprendendo o idioma, quanto no estudo sistematizado dessas UL, seja como atividade pedagógica aplicada em sala de aula pelo professor, ou de uso autônomo pelo próprio aprendiz.

Notamos, em nossa pesquisa, que um número significativo das ULCM recolhidas na revista *Veja* está dicionarizado, contudo, concordamos com Moreira (2018), Pruvost (2003), Caetano (2011) e Galisson (1988) quando consideram que normalmente o conteúdo cultural não é plenamente contemplado pelos dicionários. Quando o principal

suporte das obras lexicográficas era o papel, podemos inferir que essas informações não eram incorporadas devido ao espaço limitado da diagramação. Embora atualmente o suporte eletrônico tenha quebrado essa barreira, uma vez que o espaço é, de certa forma, ilimitado, notamos que o modo de apresentar esse tipo de informação ainda segue o modelo dos dicionários impressos. Desse modo, deduzimos que é preciso um tratamento específico para essa categoria de UL, com o propósito de atender às necessidades daqueles que estão aprendendo o idioma e que precisam, além de informações linguísticas, de conhecimentos culturais e pragmáticos.

Assim, cremos que a composição das fichas que contemplam o léxico culturalmente marcado, deve estar comprometida com a acessibilidade, ou seja, apresentar as informações de forma que estejam claras e fáceis de localizar. Ademais, é preciso destacar as definições culturais e incluir, além das informações linguísticas, exemplos e informações pragmáticas, ilustrações e, na medida do possível, referências históricas. Concordamos com Galisson (1988) a respeito da relevância de conhecer as origens da CCP, de modo que o processo histórico de formação do sentido cultural facilite o entendimento das ULCM. No entanto, recordamos que o acesso a este tipo de informação demanda muita pesquisa e nem sempre é possível conseguir informações suficientes ou fontes totalmente confiáveis. Por isso, em algumas UL, não há possibilidade de disponibilizar esses dados.

Durante o processo de elaboração da ficha lexicográfica, notamos a necessidade de uma abordagem diferente para as lexias complexas, cujo significado não pode ser desvinculado da definição cultural, uma vez que a interpretação literal de uma expressão idiomática, por exemplo, fica esvaziada de sentido. Também notamos que era preciso incluir campos para informar ao usuário sobre a possibilidade de variações e a existência de outras expressões com o mesmo sentido, isto é, sinônimos.

Embora nossa tese oportunize importantes reflexões, atentamos para o fato de que as UL recolhidas e as fichas preenchidas que apresentamos são apenas exemplos do léxico culturalmente marcado do PB e de exequibilidade da ficha para o tratamento sistematizado desse léxico. Para um estudo mais amplo, assim como para a formulação de uma obra lexicográfica, é preciso adotar um *corpus* informatizado, que permita o levantamento de maior número de UL e identificação das mais frequentes. Contudo, devemos lembrar que contemplar toda a lexicultura de uma comunidade linguística é algo inatingível, da mesma forma que não é possível documentar todo o léxico de um idioma (Biderman, 1998b), haja

vista que ele é um sistema aberto, sujeito à criatividade dos falantes e em constante processo de expansão e retração.

Esperamos que trabalhos como este contribuam para a visibilidade do tema e percepção de que precisamos dar mais atenção ao léxico no ensino do PB, tanto em sala de aula quanto na elaboração de dicionários para aprendizes de PLE. Sendo o léxico culturalmente marcado um dos fatores de inclusão ou exclusão de um estrangeiro na comunidade de falantes nativos (Barbosa, 2008), ratificamos a importância de incluir e intensificar o estudo desse léxico no ensino-aprendizagem de PLE e consideramos que nossa proposta de ficha lexicográfica possa contribuir para a sistematização desse estudo e para a Lexicografia.

Outrossim, constatamos a viabilidade de identificação, catalogação, categorização e descrição desse léxico, o que permite ser possível bosquejar, no futuro, um material lexicográfico que trate da lexicultura, pensando nas especificidades daqueles que estão aprendendo o PB, que seja acessível e de fácil atualização, dado que percebemos, em nossa pesquisa, que os sujeitos recorreram enormemente aos recursos digitais. Dessa forma, é imprescindível que a lexicografia acompanhe as inovações tecnológicas, com obras que estejam disponíveis na Internet, permitindo a inclusão de recursos visuais e audiovisuais, busca rápida, interligação de dados, facilidade de atualização, além do amplo espaço para armazenamento e disposição de informações.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.academia.org.br/>. Acesso em: 02 out. 2021.

AGAR, M. Culture blends. In: AGAR, M. **Language shock**: understanding the culture of conversation. Nova York: Harper Collins, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas;SP: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: CUNHA, M. J. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 39-55.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna**: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2017. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 10 mar. de 2023.

ALMEIDA, G. M. de B.; FERREIRA, J. P.; CORREIA, M.; OLIVEIRA, G. M. Vocabulário Ortográfico Comum (VOC): constituição de uma base lexical para a língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, p. 204-215, jan.-abr, 2013.

AMATO, G. *Youtubers* brasileiros mudam o jeito de falar das crianças portuguesas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 abr. 2021. Caderno Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/youtubers-brasileiros-mudam-jeito-de-falar-das-criancas-portuguesas-1-24995679>. Acesso em: 15 set. 2021.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ARCTICO, L.; SEVERIAN, M. R.; CINTRA, M.; ROCHA, N. A. Expressões idiomáticas no ensino de PLE. In: NADIN, O. L.; FERREIRA, A. A. G.; FARGETTI, C. M. (orgs.). **Léxico e ensino**. Araraquara: Letraria, 2015. p. 53-63.

AULETE digital. **O dicionário da língua portuguesa na internet**. Rio de Janeiro: Lexicon. Disponível em: <https://www.aulete.com.br>. Acesso em: 21 mar. 2022.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

AZORÍN FERNANDEZ, D. La lexicografía como disciplina lingüística. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Espanha: Ariel Linguística, 2003. p. 33-52.

BAGNO, M.; CARVALHO, O. L. de S. O potencial do português brasileiro como língua internacional. **Interdisciplinar**, Sergipe, v. 22, p.11-26, jan./jun., 2015.

BANZA, A. P. Uma língua; muitas vozes: para uma política linguística pluricêntrica do Português. In: HAßLER, G.; SCHÄFER-PRIEB, B. (ed.). **Contatos linguísticos na sequência da expansão portuguesa** / Sprachkontakte im Rahmen der portugiesischen Expansion. Berlin: Peter Lang Verlag, 2021. p. 15-32.

BARBOSA, L. M. A. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: SIGNORINI, M. B.; GATTOLIN, S. B. B.; MIOTELO, V. (orgs.) **Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 107-119.

BARBOSA, L. M. A. **Opacité et transparence lexico-culturelle dans l'apprentissage du portugais langue étrangère au Brésil**: les paroles de chansons, instruments de médiation linguistique et culturelle. Lille: Atelier National de Reproduction de Thèses, 2008.

BARBOSA, L. M. A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 10-11, p. 31-41, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATTAGLIA, R. Quem inventou a caipirinha?. **Superinteressante**. São Paulo: Grupo Abril, 20 abr. 2023. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/quem-inventou-a-caipirinha>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, n.40, p.27-46, 1996.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998a.

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, n.2, p.161-181, 1998b.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**: (teoria lexical e linguística computacional). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: Editora EDUCAT da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p. 98-122.

BORBA, F. S. **Organização de dicionários**: uma introdução à lexicografia. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do livro**. Brasília, [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números**. Brasília: MJSP, [202-]. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. **Doing second language research**. New York: Oxford, 2002.

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: português como língua adicional no Brasil: perfis e contextos implicados. **ReVEL**, vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAETANO, F. S. M. O componente lexicultural em dicionários para aprendizes. **Entreletras**, Araguaína, v. 4, n. 2, p. 44-57, 2013.

CARDOSO, E. I.; LINS, A. B. Lexicultura do sertão: uma proposta didática para estudantes da educação profissional no semiárido baiano. **Revista do GELNE**, v. 22, número 1, 2020, p.3-14.

CARTAGENA, N. Teoría y práctica de la traducción de nombres de referentes culturales específicos. In: BERNALES, M.; CONTRERAS, C. (eds.). **Por los caminos del lenguaje**. Chile: Sociedad Chilena del Lenguaje, 1998. p. 7-22.

CAVALCANTI, F. O cabra é bom ou ruim? Considerações acerca do caráter social das metáforas animais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE METÁFORA NA LINGUAGEM E NO PENSAMENTO. 5., 2015, Belo Horizonte. **Anais do V CIMLP**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CEREZO, E. A. El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje. **Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera**, Madrid, n. 5, 2005. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f6bc0348-9343-4459-8671-d8d506cb16f7/2005-redele-5-03atienza-pdf.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

COELHO, F. **Entendedores entenderão**. 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@inglescomfelipe/video/7109567349400882438>. Acesso em: 15 jan. 2023.

COLÉGIO DOM PEDRO II. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cp2.g12.br/index.php>. Acesso em: 02 out. 2021.

CONSOLO, D. A.; MEDEIROS DOS SANTOS, V. A(s) cultura(s) brasileira(s) em sala de aula: o ensino de português como língua estrangeira em uma classe multilíngue.

Portuguese Language Journal, Roosevelt, NJ, n.13, 2019. Disponível em: <https://portugueselanguagejournal.com/index.php/home/article/view/34>. Acesso em 04 jun. 2023.

CORREIA, M. **O que queremos desta língua?**. Disponível em: <https://www.dn.pt/opiniao/o-que-queremos-desta-lingua-13662782.html>. Acesso em 22 set. 2021.

CUNHA, A. L. da. A lexicografia pedagógica e o léxico especial. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 5. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: CUNHA, M. J. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p.13-31.

DASCAL, M.; BORGES NETO, J. De que trata a linguística, afinal?, **Histoire, Epistemologie, Langage**, [S. l.], t. 13, fasc. I, p. 13-50, 1991.

DICIONÁRIO Priberam. **Dicionário Priberam online de Português**. Lisboa: Priberam Informática, S.A, c2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 12 maio 2022.

DURAN, M. S. **Parâmetros para a elaboração de dicionários bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras**. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. **Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces**. Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, 2007.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo, UNESP, 2005.

ETHNOLOGUE. **What are the top 200 most spoken languages?** Dallas: SIL International, 2021. Disponível em: <https://www.ethnologue.com>. Acesso em: 10 out. 2021.

FARIA, A. B. Amélias: imagens da mulher de verdade na canção de Ataulfo Alves. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, Natal, n. 6., jul.-dez. p. 104-124, 2014.

FERNANDES-FERREIRA, H. **A caça no Brasil: panorama histórico e atual**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FERRAZ, A. P. O discurso publicitário e a criação de palavras novas: o desenvolvimento da competência lexical. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v11i2.5575>.

FERRAZ, G. Por que se usa o termo “Deu Zebra”? **G1**, Campinas, 13 dez. 2022. Terra da Gente. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da->

gente/noticia/2022/12/13/por-que-se-usa-o-termo-deu-zebra.ghhtml. Acesso em: 12 set. 2020.

FUENTES MORÁN, M. T. Lexicografía pedagógica/didáctica: entrevista com Maria Teresa Fuentes Morán. [Entrevista concedida a] Claudia Zavaglia e Odair Luiz Nadin. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 12, n. 4, p. 2466-2469, 2018.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Disponível em: <https://www.gov.br/bn/pt-br>. Acesso em: 02 out. 2021.

FURTOSO, V. B. Português para falantes de outras línguas: institucionalização nas universidades brasileiras e publicações. In: GIMENEZ, K. M. P. (org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p. 120-130.

GALISSON, R. Cultures et lexicultures pour une approche dictionnaire de la culture partagée. **Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales**, Lyon, an. 7, p. 325-341, 1988.

GALISSON, R. La culture partagée: une monnaie d'échange interculturelle. **Français dans le monde – recherches et applications lexiques**, Paris, août-septembre, p. 113-117, 1989.

GALISSON, R. La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. **Mélanges CRAPEL**, Paris, n. 25, p. 47-73, 2000.

GALISSON, R.; ANDRÉ, J. C. **Dictionnaire de noms de marques courants**: essai de lexiculture ordinaire. Paris: Didier Érudition, 1998.

GEORGINO, E. A preço de banana: portugueses criaram expressão no Brasil. **Aventuras na História**, São Paulo, 23 out. 2017. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/preco-banana-518167.phtml>. Acesso em: 07 jul. 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZALEZ-PASTOR, M. D. Developing intercultural competence in the English for Tourism classroom through the study of cultural words. In: BOSCH, G.; SCHLACK, T. **Teaching foreign languages for tourism: research and practice**. Berna: Peter Lang, 2013. p.107-126.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUILLÉN DÍAZ, C. La lexiculture: d'un concept instrumental à un outil d'intervention en didactique des langues-cultures. **Mots et Lexiculture**, Paris, p. 33-50, 2003.

HWANG, D. A. Lexicografia: dos primórdios à nova lexicografia. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. **Linguagens em interação III**: estudos do léxico. Maringá: Clichetec, 2010. p. 33-44.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022 – Panorama**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama>. Acesso em: 30 set. 2023.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA; COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LINGUA PORTUGUESA. **Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://voc.cplp.org>. Acesso em: 25 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Angola). **Estatísticas sociais**. Luanda: INE, 2021. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao/inicio/estatisticas>. Acesso em: 30 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Cabo Verde). **Resultados preliminares do V recenseamento geral da população**. Praia: INE, 2021. Disponível em: <https://ine.cv/publicacoes/resultados-preliminares-do-v-recenseamento-geral-da-populacao-habitacao-rgph-2021/>. Acesso em: 30 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Moçambique). Maputo: INE, 2021. Disponível em: <https://www.ine.gov.mz/>. Acesso em: 30 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Portugal). **Censos 2022**. Lisboa: INE, 2022. Disponível em: <https://censos.ine.pt/>. Acesso em: 30 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Timor Leste). **Timor-Leste em números**. Díli: INE, 2021. Disponível em: <https://inetl-ip.gov.tl/pt/2023/08/29/timor-leste-em-numeros-2021/>. Acesso em: 30 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Histórico**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/historico>. Acesso em: 21 set. 2021.

INTERNET World Stats. **Top 20 countries with the highest number of internet users**. 2021. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/top20.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

INTERNET World Stats. **Usage and population statictics**. 2021. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com>. Acesso em: 20 set. 2021.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

KRAMSCH, C. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução: Lúcia Maria de Assunção Barbosa. **Contexturas**: ensino de língua inglesa, v.15, p. 115-134, 2009.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian journal of language teaching research**, Urmia, v. 1, p. 57-78, 2013.

KRIEGER, M. G. Tipologias de dicionários: registros e léxico, princípios e tecnologias. **Caleidoscópio**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 141-147, set./dez. 2006a.

KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 235-252, 2006b. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

KRIEGER, M. G.; MÜLLER, A. F. Lexicografia pedagógica: uma proposição prática exemplificada. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 12, n. 4, p. 1950-1972, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-3>.

KRIEGER, M. G.; MÜLLER, A. F.; GARCIA, A. R. R.; BATISTA, R. P. O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, p. 173-187, 2006.

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. In: KRIEGER, M. G.; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFMS, 2004. p. 133-152.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos internos e externos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: Editora EDUCAT da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p.15-44.

LIMA, M. Por que o símbolo do Imposto de Renda é um leão?. **Você S/A**, São Paulo, 08 fev. 2021. Guru Perguntas & Respostas. Disponível em: <https://vocesa.abril.com.br/coluna/guru/por-que-o-simbolo-do-imposto-de-renda-e-um-leao>”. Acesso em: 04 jul. 2023.

LIMA, W. F. A contribuição da lexicultura partilhada para o aperfeiçoamento da competência comunicativa em língua estrangeira (LE). In: **SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO**, 59., 2001, Marília. [Anais digitais]. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/acomunic.htm>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LOPES, M. Como Monteiro Lobato transformou crítica social usando ‘Jeca Tatu’ em sucesso literário. **BBC News Brasil**, São Paulo, 25 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45254398>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**. Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60301>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LUCCHESI, D. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega**, [Santiago de Compostela], v. 4, p.45-65, 2012.

LUCCHESI, D. Periodização da história sociolinguística do Brasil. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 347-382, 2017.

LUQUE NADAL, L. Los culturemas: unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?. **Language design**, Barcelona, v. 11, p. 93-120, 2009.

MARÇALO, M. J.; NAUEGE, J. M. Aquisição do léxico na aprendizagem do português L2: o caso de Angola. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, n.31, v. 31, 2018, p. 230-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2018.37002>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/37002/26793>. Acesso em 15 maio 2023.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 53-77.

MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI: um cenário a partir do Brasil. **Linha d'água**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.37-64, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i2p37-64>.

MENEGHETTI, D. A origem de 35 expressões populares brasileiras. **Superinteressante**. São Paulo: Grupo Abril, 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/nao-marque-touca-a-origem-de-35-expressoes-populares>. Acesso em: 07 jul. 2023.

MISTURINI, F. W. **O livro didático de Português para estrangeiros: reflexões e análises a partir da sociolinguística**. 2015. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5041>. Acesso em: 10 set. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOLINA, D. Por que pessoas usadas para atos ilegais são chamadas de laranjas?. **Superinteressante**, São Paulo, 19 fev. 2018. Mundo estranho. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/cotidiano/por-que-pessoas-usadas-para-atos-ilegais-sao-chamadas-laranjas/>. Acesso: 04 jul. 2023.

MOREIRA, G. L. El componente cultural en los diccionarios de ELE: análisis de los artículos gazpacho, sangría, bocadillo, paella, albergue y posada. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 12, n. 4, p. 2240-2263, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-12>.

NÃO deixe o leão pegar no seu pé: conheça a história por trás do símbolo do Imposto de Renda. **G1**, Rio de Janeiro, 07 abr. 2022. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/imposto-de-renda/noticia/2022/04/07/nao-deixe-o-leao-pegar-no-seu-pe-conheca-a-historia-por-tras-do-simbolo-do-imposto-de-renda.ghml>. Acesso em: 04 jul. 2023.

NEVES, A. C. **Portuguese as an additional language**. Macau: Springer, 2020.

NEWMARK, P. **A textbook of translation**. London: Prentice-Hall International, 1988.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, J. H. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**. Campinas: Pontes, 2006. p. 149-172.

OLIVEIRA, E. C. de; MOREIRA, F. J. F.; SILVA, S. V. C. Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de Educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI: 10.3895/rtr.v4n0.11322.

ORÁCULO. De onde surgiu a expressão “rei da cocada preta”? **Superinteressante**. São Paulo: Grupo Abril, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/de-onde-surgiu-a-expressao-rei-da-cocada-preta>. Acesso em: 07 jul. 2023.

ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: SANTOS, P.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 191-224.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEDROSO, S. F. **A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**. 1999. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1999.

PEREIRA, V. Quem eram os escravos ‘tigres’, marcantes na história do saneamento básico no Brasil. **BBC News Brasil**, São Paulo, 30 nov. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50526902>. Acesso em: 05 jul. 2023.

PIETROFORTE, A. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p.75-93.

POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2018.

POTTIER, B. **Linguística geral: teoria geral e descrição**. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

POUCHKOVA, S. **Vers une dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE)**. 2010. Tese (Doutorado) -- Universidade de Strasbourg, Estrasburgo, 2010.

PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. Diretoria de Bem-estar Animal. **Farra do boi**. Florianópolis. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/bemestaranimal/index.php?cms=farra+do+boi&menu=7&submenuid=451>. Acesso em: 05 jul. 2023.

PRUVOST, J. Some lexicographic concepts stemming from a French training in lexicology. **Kerneman Dictionary News**, Tel Aviv, n. 12, p. 10-15, jul. 2003.

RAJAGOPALAN, K. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta?. **Linguagem em foco**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2010.

REVISTA Veja. **Acervo Veja**. São Paulo: Grupo Abril, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/acervo/>. Acesso em: jun. 2021. Site passando por reformulação.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, 2019.

RODRIGUES, S. Da vitrola ao jabá. **Veja**. São Paulo: Grupo Abril, 2013. Sobre Palavras. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/da-vitrola-ao-jaba>. Acesso em: 02 jul. de 2023.

RODRIGUES, S. ‘Pra cachorro’, ‘pra burro’: como explicar essas expressões?. **Veja**. São Paulo: Grupo Abril, 20 set. 2013. Sobre Palavras. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/pra-cachorro-pra-burro-como-explicar-essas-expressoes>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SAITO, F. S. Algumas expressões idiomáticas hiperbólicas do Português Brasileiro e suas relações com os frames de avaliação e massa quantificada. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27021>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Pra inglês ver! Confira a origem das principais expressões populares brasileiras**, São Paulo, 04 jan. 2016. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pra-ingles-ver-confira-a-origem-das-principais-expressoes-populares-brasileiras/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SCARAMUCCI, M. Português é POP. [Entrevista cedida a] Flávia Foreque. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 out 2011. Caderno Mercado.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SCHMITZ, J. R. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, n. 36, p. 213-236, 1992.

SEABRA, M. C. T. C.; WELKER, H. A. Questões teóricas genéricas. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para que são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37.

SILVA, A. S. **O português no mundo e a sua standardização**: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2018.

SILVA, M. C. P. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (orgs.). **As ciências do léxico**. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. v. 3.

SMITH, M. M. Competência lexical, dicionário e discurso: encontros e estranhamentos. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p.183-198, 2005.

STEFANEL, X. O tupi nosso de cada dia. **Revista de Brasil**, São Paulo, ed. 100, 01 nov. 2014. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/o-tupi-nosso-de-cada-dia-8105/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

TANG, R. The place of “culture” in the foreign language classroom: a reflection. **The Internet TESL Journal**, v. 5, n. 8, aug. 1999.

TEIXEIRA, J. O léxico também usa Prada?: Léxico, cognição e publicidade. In: ALMEIDA, A. D.; SANTOS, E. S.; SOLEDADE, J. (orgs.). **Saberes Lexicais**: mundos, mentes e usos. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2015. p. 279-314.

THE WORLD BANK OPEN DATA. Disponível em: <https://data.worldbank.org/>. Acesso em: 30 set. 2023.

UNIVERSIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Missão**. Lisboa: AULP, [202-]. Disponível em: <https://aulp.org/>. Acesso em: 20 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATIN-AMERICANA. **Institucional**. Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em: 12 maio 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Estudos da Linguagem. **O que é o Celpe-Bras?**. Campinas: IEL, [202-]. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/celpebrasunicamp/o-que-e-o-celpe-bras/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Estudos da Linguagem. **Português Língua Estrangeira**. Campinas: UNICAMP, 2022. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/nucli/pagina-exemplo/>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Instituto de Línguas. **Alunos novos**: matrícula. São Carlos: UFSCAR, 2022. Disponível em:

<https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/cursos/novos-alunos-ple>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

VARGAS, M. D. Lexicografia pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1934-1949, 2018.

WELKER, H. A. Breve histórico da metalexigrafia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros. **Matraga**. Rio de Janeiro, p. 69-84, 2006. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/matraca/matraca19/matraca19a04.pdf>. Acesso em 01 de jul. de 2023.

XATARA, C. Tipologia das expressões idiomáticas. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, n. 42, p. 169-176, 1998.

XATARA, C. Dicionário de expressões idiomáticas francês-português/português-francês. **Idioma 21**. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro: UERJ, 2001. p. 19-22. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12644953/dicionario-de-expressoes-idiomaticas-frances-portugues>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ZAVAGLIA, C. Metodologia em Ciências da Linguagem: Lexicografia. In: Adair Vieira Gonçalves; Marcos Lúcio de Sousa Góis. (Org.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico. Campinas: Mercado de Letras, 2012. v. 1, p. 231-264.

**ANEXO 1 – PLANILHA DE UNIDADES LEXICAIS CULTURALMENTE
MARCADAS**

	Unidade Lexical	Dicionarizada ⁸⁴	Classificação Gramatical	Contexto	Localiz. na Revista	Data
1	Abacaxi	Sim [Brasil], [Figurado]	Substantivo masculino	- O abacaxi da reeleição - Como se faltassem abacaxis para a presidência descascar. - O abacaxi para descascar - Ao vencedor, os abacaxis - Descasca-me ou te devoro (imagem abacaxi)	p. 30 p. 41 p. 36 capa	25/08/2004 20/07/2005 06/05/2020 02/12/2020 24/04/2019
2	Acabar em pizza	Não	Sintagma verbal	- Isso pra você é acabar em pizza ? - Conciliação sem pizza - Não vai acabar em pizza	p. 65 p. 5 p. 11	07/09/2005 30/11/2005 25/01/2006
3	Amélia	Sim [Informal, Depreciativo]	Substantivo feminino Adjetivo	- De Amélia ela não tem nada.	p. 53	03/08/2005
4	Anta	Sim [Brasil, Informal, Depreciativo]	Substantivo feminino	- Temos de pegar as antas que dão aula na universidade e levar pra aprender lá.	p. 31	24/07/2019
5	Armar barraco	Sim, a partir de <i>barraco</i> [Brasil, Informal]	Sintagma verbal	- Quem armou o maior barraco em público foi o namorado dela. (Maurício Ricardo)	p. 53	27/09/2006
6	Arroz com feijão	Não	Sintagma nominal	- Arroz com feijão	p. 6	15/05/2019
7	Arruda	Sim, mas não contempla o sentido da CCP	Substantivo feminino	- Foi pensando em pessoas como você que a gente teve a ideia de colocar esta arruda aqui.	p. 70	16/03/2005
8	Auê	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Não faço auê , não faço carnaval, não faço social com os fãs. Eu sou paulista, meu amor.” (Alessandra Negrini)	p. 40 p. 32 p. 22	22/12/2004 04/02/2004 13/02/2019

⁸⁴ Consulta realizada no dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/>

				- O deputado estadual de Goiás pelo PRP esclarece por que surgiu de chapelão na cabeça e com a esposa no colo na cerimônia de posse – cena que causou auê nas redes sociais.		
9	Axé	Sim [Brasil, Religião]	Substantivo masculino Interjeição	- Foi demais para o meu axé . (Alcione) - Operário do axé - Axé, irmão!	p. 25 p. 66	28/10/2020 23/01/2019 30/07/2020
10	Azul	Sim, mas não contempla o sentido da CCP	Adjetivo	- Tudo azul no mundo das piscinas	p. 94	04/02/2004
11	Babado	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Babado novinho em folha - Babado forte no pancadão	p. 88 p. 90	01/02/2006 13/02/2019
12	Bafafá	Sim [Brasil]	Substantivo masculino	- O bafafá do Tuk-Tuk - Bafafá no mundo das artes	p. 35 p. 67	29/09/2004 25/09/2019
13	Bagulho	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- O bagulho não é tão simples	p. 99	07/08/2019
14	Baixar a bola	Não	Sintagma verbal	- Ele entrega o livro e baixa a bola .	p. 36	08/06/2005
15	Balada	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	<i>propaganda Credicard</i> - A sua é cair na balada ? <i>propaganda Terra</i> - Viu por que as melhores baladas vivem trocando de lugar? <i>Propaganda Sony</i> - Vamos nessa. Vamos de balada . <i>Propaganda Ford</i> - Muitos pais e mães vão para a balada com os filhos e chegam a namorar seus amigos – até que ponto isso é normal? - Baladas equivalem a uma maratona.	p. 111 p. 102 p. 32 p. 74 p. 108	02/06/2004 25/05/2005 18/05/2005 11/05/2005 29/03/2006
16	Baranga	Sim [Brasil, Informal,	Substantivo feminino Adjetivo	- É mole ficar velha se você foi coadjuvante e baranga a vida	p.28	17/06/2020

		Depreciativo]		inteira.		
17	Bate-boca	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Bate-boca de vizinhos	p. 50	01/03/2006
18	Bebum	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo de dois gêneros Adjetivo	- Como se eu fosse um vagabundo e um bebum .	p. 15	24/03/2004
19	Bicar (se)	Sim, mas não contempla a CCP	Verbo	- Por que os tucanos não se bicam .	p.82	15/02/2006
20	Bichado	Sim, mas não contempla a CCP	Adjetivo	- Não vamos fazer como aquele cara que tem um carro todo furado, com a porta toda bichada .	p. 36	11/02/2004
21	Bicheiro	Sim [Brasil]	Substantivo masculino	- Não tenho nada contra bicheiro . Meu pai foi bicheiro. - Agora o comandante quer dar uma de bicheiro .	p. 43 p.47	14/04/2004 13/07/2005
22	Blabláblá	Sim (blá-blá-blá)	Substantivo masculino	- São só blabláblás . (Luiz Fernando Furlan)	p. 49	20/04/2005
23	Bocó	Sim [Brasil, Informal, Depreciativo]	Substantivo masculino Adjetivo	- [...] parou de repetir aquelas teorias bocós dos seus assessores de política externa.	p. 54	10/11/2004
24	Bode	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- O bode da esquerda - Peguei bode . Estou farto.	p.60 p.128	28/09/2005 16/03/2005
25	Bofe	Sim [Brasil, Informal, Gíria]	Substantivo masculino	- Paula, quem vai ser o bofe ?	p. 43	17/11/2004
26	Boi de piranha	Não	Sintagma nominal	- Ele resume suas angústias em uma carta na qual diz que foi convertido em “ boi de piranha ” pela justiça.	p. 36	30/10/2019
27	Boitatá	Sim [Brasil, Etnografia]	Substantivo masculino	- Mitsubishi não é saci nem boitatá , mas já está virando lenda no sertão - A Ambev e o boitatá	p. 39 p. 68-69	21/07/2004 22/06/2005
28	Bolada	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Os indenizados da ditadura reafirmam a estrutura de classes contra a qual diziam lutar: rico pega uma bolada . Os pobres,	p. 54	24/11/2004

				apenas um troco.		
29	Bolado	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo	- Eu fico boladão, velho. Fico bolado com essa parada aí. (Vagner Love)	p. 36	01/05/2019
30	Bom de bico	Sim, a partir de <i>bico</i>	Sintagma nominal	- Bons, mas só de bico	p. 58	26/10/2005
31	Boquinha	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo feminino	- Como conseguir uma boquinha no serviço público	p. 63	24/06/2020
32	Botar o bloco na rua	Não	Sintagma verbal	- Ele botou o bloco na rua	p. 36	16/03/2005
33	Botar para quebrar	Não	Sintagma verbal	- Botava para quebrar.	p. 15	24/03/2004
34	Bufunfa	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Luz, câmara e muita bufunfa	p. 96	08/05/2019
35	Bundão	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino Adjetivo	- Bundão é o senhor. (Datena)	p. 28	02/09/2020
36	Cabra	Sim [Brasil]	Substantivo masculino	- Um cabra de saia no Ceará - Cabra safado! - Cabra da peste	p. 36 p. 53 p. 52	06/10/2004 28/09/2005 26/08/2020
37	Café com leite	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino Adjetivo	- Café com leite	p. 98	25/03/2020
38	Café no bule	Não	Sintagma nominal	- Essa gente tem café no bule	p. 38	08/09/2004
39	Caipirinha	Sim	Substantivo feminino	- Nós temos que tomar caipirinha na Casa Branca.	p. 37	04/08/2004
40	Cair a casa	Não	Sintagma verbal	- A casa caiu	p. 36	30/12/2020
41	Cair a ficha	Sim, a partir de <i>ficha</i>	Sintagma verbal	- A ficha começou a cair - Caiu a ficha do pessoal	p. 87 p. 58	25/11/2020 09/01/2019
42	Camelô	Sim [Brasil]	Substantivo masculino	- A Cidade do México começa a prender camelôs e flanelinhas	p. 60	22/09/2004
43	Canelada	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo feminino	- Quatro caneladas do “Intolerância Futebol Clube”	p. 26	31/07/2019
44	Cantada	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Sou uma negação na arte da cantada . (Junior) - Cantadas de boteco. (<i>Propaganda Bohemia</i>)	p. 49 p. 144	20/04/2005 12/10/2005
45	Cara de pau	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo	- Corrupção cara de pau e pernas curtas - Lula é cara de pau - É muito cara-de-	p. 84 p. 11 p. 45 p. 45	22/12/2004 07/06/2006 02/11/2005 14/12/2005

				pau. - Um vice cara-de-pau		
46	Carnaval	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino	- Sua cerveja velha quer fidelidade? Péssima hora, é carnaval . - O governo atual mais parece um peru bêbado em dia de carnaval . - O maior carnaval - Não faço auê, não faço carnaval , não faço social com os fãs. Eu sou paulista, meu amor. (Alessandra Negrini)	p. 56 p. 46 p. 76 p. 40	18/02/2004 01/06/2005 18/12/2019 22/12/2004
47	Carne de vaca	Não	Adjetivo	- A síndrome da carne-de-vaca	p. 154	24/11/2004
48	Carteirada	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- A velha carteirada	p. 26	27/04/2020
49	Cartola	Sim [Brasil, Informal, Depreciativo]	Substantivo masculino	- Terror dos cartolas	p. 121	06/04/2005
50	CDF	Não	Substantivo masculino Adjetivo	- O novo Honda CR-V também é CDF .	p. 92	11/05/2005
51	Chave de cadeia	Não	Sintagma nominal	- Os “ chaves ” de cadeia que cercam Lula	capa	04/11/2015
52	Chucro	Sim [Brasil]	Adjetivo	- Mesmo sendo um cara do mato, mais chucro , com uma forte relação com a natureza...	p. 36	23/10/2019
53	Cofrinho	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino	- Jeans usado bem baixinho forma um ninho que a moçada com carinho apelidou de cofrinho .	p. 24	08/02/2006
54	Colher de chá	Não	Substantivo feminino	- O fim da colher de chá	p. 42	28/09/2005
55	Companheiro	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino	- A balada dos companheiros - O que é isso companheiros ? - Tive uma ideia, companheiros do PRB (Partido da Rataria do Bem):	p. 48 p. 33 p. 21	18/02/2004 02/03/2005 29/06/2005

				vamos botar a culpa no queijo!		
56	Conversa mole	Sim, a partir de <i>conversa</i> [Brasil, Informal]	Sintagma nominal	- Conversa mole. <i>Bolsonaro não tem sido um interlocutor confiável</i>	p. 51	05/06/2019
57	Curva de rio	Não	Sintagma nominal	- Curva de rio	p. 23	23/09/2020
58	Da porra	Sim, mas não contempla a CCP	Sintagma nominal	- “Mulherão da porra é a Fernanda, que está lá em casa com barrigão, que enjoou cinco meses” Rodrigo Hilbert, apresentador e “homão da porra ”, devolvendo o epíteto à sua mulher.	p. 29	21/08/2019
59	Da Silva	Não	Sintagma nominal	- O programa Pró-Brasil, espécie de PAC dos tempos do PT, parecia ter morrido, mas está vivinho da silva .	p. 59	26/08/2020
60	Dar bola	Não	Sintagma verbal	- Quando você tem um problema ninguém dá, digamos, a menor bola? - Nem Lula dá bola pra eles.	p. 2 p.54	08/06/2005 21/06/2006
61	Dar no pé	Não	Sintagma verbal	- Um pé para dançar com a moça e outro para dar no pé se o pai dela descobre. (Anúncio Havaianas)	p. 6	05/01/2005
62	Dar nome aos bois	Não	Sintagma verbal	- Em seu depoimento aos investigadores, ela deu nome aos bois . Era só um vereador: Carlos Bolsonaro.	p. 32	10/04/2019
63	Dar pé	Não	Sintagma verbal	- Enfim, esse é um país que tem e dá pé . (Anúncio Havaianas)	p. 6	05/01/2005
64	Dar samba	Não	Sintagma verbal	- Deu samba	p. 117	08/03/2006
65	Dar um gelo	Não	Sintagma verbal	- Vou dar um gelo neles	p. 35	27/11/2019
66	De carteirinha	Sim [Brasil]	Sintagma nominal	- Oposição de carteirinha	p. 36	13/03/2019
67	De lavada	Não	Sintagma nominal	- De lavada	p. 51	17/07/2019
68	Dedo-duro	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo de dois gêneros	- Ele declara também que sou um ‘ dedo-duro , igual aos da ditadura’.	p. 105	18/01/2006

69	Deixar no chinelo	Não	Sintagma verbal	- As minhas havaianas vão deixar as outras no chinelo.	p. 16	29/06/2005
70	Dono da bola	Não	Sintagma nominal	- O dono da bola - O discreto dono da bola	p. 14 p. 74	24/04/2019 24/07/2019
71	Encher o saco	Sim, a partir de <i>saco</i> [Brasil, Informal]	Sintagma verbal	- O FMI não enche mais o saco. (<i>Lula</i>)	p. 61	01/11/2006
72	Enrolar	Sim [Brasil, Informal]	Verbo	- Quem enrolar , vai ficar sem.	p. 64	24/03/2004
73	Entrar numa fria	Não	Sintagma verbal	- O espião que entrou numa fria	p. 58	04/08/2004
74	Farra do boi	Não	Substantivo feminino	- É preciso pôr fim a essa farra do boi com o dinheiro do contribuinte. (Roberto Busato)	p. 36	23/03/2005
75	Ferrar	Sim [Brasil, Informal]	Verbo	- Pra ferrar o chefe da Casa Civil	p. 42	07/04/2004
76	Festa junina	Não	Substantivo feminino	- As festas juninas são importantes no Nordeste quanto o carnaval no Rio de Janeiro, e a principal atração são as quadrilhas, as danças típicas de São João. - A quadrilha ainda não terminou. Comemore as festas juninas com Pepsi Twist.	p. 108 p. 6	30/06/2004 29/06/2005
77	Ficante	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo de dois gêneros	- Algumas meninas da turma de Gabriela encontraram seus “ficantes” .	p. 45	junho/2004 – esp. jovens
78	Ficar	Sim [Brasil, Informal]	Verbo	- Naquela noite, o plano das meninas era um só: ficar com alguém. - Ao ficarem , os jovens estão buscando um jeito próprio e mais livre de se relacionar. - Se sua filha diz que “ficou” com dois numa festa, não faça escândalo.	p. 45 p. 48 p. 15	junho/2004 – esp. jovens 02/06/2004
79	Filhinho de	Não	Sintagma	- Tenho orgulho de ser	p. 38	16/10/2019

	papai		nominal	filhinho de papai. (Eduardo Bolsonaro)		
80	Filme queimado	Não	Sintagma nominal	- Filme queimado - Queimou o filme	p. 36 p. 48	11/08/2004 13/03/2019 18/12/2019
81	Flanelinha	Sim [Brasil: Rio de Janeiro]	Substantivo de dois gêneros	- A Cidade do México começa a prender camelôs e flanelinhas	p. 60	22/09/2004
82	Fogo de palha	Não	Sintagma nominal	- Fogo de palha - Fogo de palha ou surto de <i>hashtag</i> ?	p. 26 p. 61	04/09/2019 11/09/2019
83	Futrica	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo feminino	- Não vai haverá futrica	p. 44	11/08/2004
84	Gatinho	Não	Substantivo Adjetivo	- Um gatinho no governo - A gatinha da Soul music	p. 119 p. 70	04/08/2004 23/02/2005
85	Gato	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo Adjetivo	- Se o gato ainda por cima é príncipe. - Para acabar com “ gatos ” e gatunos	p. 115 p. 32	Dezembro / 2004 09/03/2005
86	Gato escaldado	Não	Sintagma nominal	- Gato escaldado	p. 34	10/03/2004
87	Global	Sim, mas não contempla a CCP	Adjetivo	- Global , “pero no tanto” - A receita dá 20 dias aos globais para que justifiquem a escolha pelo contrato de pessoa jurídica [...]	p. 139 p. 26	06/12/2006 22/01/2020
88	Gogó	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino	- Sorte no gogó , azar na grana - Perdeu o cargo, mas não no gogó - Na base do gogó	p. 71 p. 66 p. 77	16/01/2019 02/01/2019 27/02/2019
89	Hora do vamos ver	Não	Sintagma nominal	- Hora do vamos ver	p. 41	13/02/2019
90	Jabá	Sim [Brasil]	Substantivo masculino	- Jabá condenado - Gravadoras que pagam “ jabá ” estão na mira da justiça americana. - Foi oferecido um jabá para tocar o meu disco e eles mandaram de volta dizendo que era muito moderno, não dava pra tocar nem pagando. (Tom Zé) - Tudo feito na base do jabá	p. 163 p. 139 p. 43 p. 67	30/11/2005 02/11/2005 18/10/2006 03/06/2020
91	Jararaca	Sim	Substantivo	- O desespero da	capa	16/03/2016

		[Figurado]	feminino	jararaca		
92	Jeca-tatu	Sim [Brasil, Depreciativo]	Substantivo masculino	- é melhor ter Lula vestido de caipira do que um presidente elegante com ideias de Jeca Tatu	p. 56	23/06/2004
93	Laranja	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- “ Laranjas ” exportam bilhões - “Laranja” paraguaio - Nós somos laranjas - Acabei funcionando como laranja - O rei dos laranjas	p. 132 p. 37 p. 34 p. 46 capa	21/12/2005 15/02/2006 11/11/2020 25/12/2019 18/12/2013
94	Leão	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino	- A previdência substitui parte do Leão . - Onde o leão é manso - Impostos: e o leão continua papando o seu, o meu, o nosso. - O Leão investiga - O leão virou papai noel	p. 117 p. 48 p. 36 p. 34 capa	Dezembro / 2004 28/07/2004 16/03/2005 17/05/2006 19/12/2007
95	Lambança	Sim [Brasil]	Substantivo feminino	- A lambança do zero um	capa	30/01/2019
96	Lanterna	Sim [Brasil], [Esporte]	Substantivo feminino	- Na lanterna	p. 50	15/02/2006
97	Lerê-lerê	Não	Substantivo masculino	- A volta do lerê-lerê	p. 148	03/11/2004
98	Lorota	Sim [Brasil, Popular]	Substantivo feminino	- Só lorota - Lorota lucrativa	p. 26 p. 62	19/02/2020 23/03/2019
99	Lulismo	Não	Substantivo masculino	- Quanto ao ensino médio e universitário, a sociedade dá um jeito. O resto é empulhação. O resto é lulismo . - Morre o petismo, nasce o lulismo - O lulismo alimenta uma base em que a retórica antiamericana alcança às vezes píncaros de paranoia.	p. 159 p. 51 p. 56	24/11/2004 28/06/2006 23/01/2019
100	Lulista	Não	Adjetivo	- Os lulistas acham que não. Acham que é melhor converter universidade num curso supletivo, com a função de ensinar tudo o que deveria ter sido ensinado nas séries	p. 159 p. 193	24/11/2004 04/05/2005

				anteriores. - Os lulistas rejeitam a ideia americana. É simplória demais.		
101	Mão-boba	Sim [Brasil]	Substantivo	- A mão-boba de Bloom	p. 84	03/03/2004
102	Maracutaia	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Os corruptos brasileiros adoram falar. Adoram verbalizar suas maracutaias , adoram comentar o saldo de suas trambicagens. - [...] se a maracutaia não for bem feita, o dinheiro pode voar e ir embora.	p. 117	8/12/2004
103	Matar aula	Não	Sintagma verbal	- Eu matava aula pra jogar pelada	p. 40	06/10/2004
104	Mato sem cachorro	Não	Sintagma nominal	- Estamos em um mato sem cachorro . (Fernanda Montenegro)	p. 80	01/01/2020
105	Mauricinho	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo masculino	- Mauricinhos do pagode	p. 130	13/07/2005
106	Meia-boca	Não	Adjetivo	- turbina meia-boca	p. 44	09/11/2005
107	Melar	Sim [Brasil]	Verbo	- A oposição quer melar o processo eleitoral. (Lula)	p. 52	27/09/2006
108	Micar	Sim [Brasil, Informal]	Verbo	- O dual micou - Vida após o show micado	p. 53 p. 65	13/12/2006 02/01/2019
109	Mico	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Um mico para a Caixa - O mico das 7 - Projetos micados - Os micos do turismo gastronômico	p. 45 p. 110 p. 46 p. 127	07/09/2005 25/01/2006 26/03/2006 13/12/2006
110	Mina	Sim [Brasil]	Substantivo feminino	- Os manos e as minas	p. 47	junho/2004 – esp. jovens
111	Muamba	Sim [Brasil]	Substantivo feminino	- O uber da muamba	p. 94	30/10/2019
112	Muvuca	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Ae, bro: tem Jack na muvuca	p. 81	19/04/2006
113	Nego	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Todo mundo sabe, nego pisa na canela	p. 47	04/05/2005
114	No sal	Não	Sintagma nominal	- Moro, aliás, segue no sal com Bolsonaro.	p. 27	28/08/2019
115	Novela	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo feminino	- A novela da venda - A novela da cultura - Fim de novela	p. 33 capa p. 32	21/04/2004 29/01/2020 26/08/2020

116	Olé	Sim [Brasil], [Futebol]	Substantivo masculino Interjeição	- Satélites de graça, olé!	p. 30	30/06/2004
117	Olho gordo	Sim, a partir de <i>olho</i> [Informal]	Sintagma nominal	- Adeus, olho gordo	p. 92	21/07/2004
118	Pagar mico	Sim, a partir de <i>mico</i> [Brasil, Informal]	Sintagma verbal	- 2014 o ano em que pagamos mico	capa	31/12/2014
119	Pagar o pato	Sim, a partir de <i>pato</i> [Informal]	Sintagma verbal	- Los Hermanos entram em crise e trabalhador brasileiro paga o pato.	p. 39	21/07/2004
120	Pai dos burros	Sim [Informal]	Substantivo masculino	- O pai-dos-burros	p. 40	28/09/2005
121	Pai de santo	Sim [Brasil], [Religião]	Substantivo masculino	- Só sou baiano, não sou pai-de-santo.	p. 37	11/02/2004
122	Pancadão	Sim [Brasil, Informal], [Música]	Substantivo masculino	- Pancadão neles - Valendo-se de letras palatáveis e fusões com outros gêneros, os astros paulistas do pancadão quebram a hegemonia dos cariocas [...] - Babado forte no pancadão	p. 133 p. 85 p. 90	22/09/2004 13/02/2019 13/02/2019
123	Pão-duro	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo masculino	- Vovô é pão-duro	p. 32	17/05/2006
124	Papo-furado	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo de dois gêneros	- Papo furado	p. 61 p. 60	22/02/2006 23/12/2020
125	Parada	Sim [Brasil: Rio de Janeiro]	Substantivo feminino	- Eu fico boladão, velho. Fico bolado com essa parada aí. (Vagner Love) - Zeca, vamos fazer uma parada amanhã?	p. 36 p. 14	01/05/2019 24/03/2004
126	Parça	Não	Substantivo masculino	- Parça de sucesso - Um parça na mira da PF	p. 59 p. 72	29/01/2020 12/06/2019
127	Paredão	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino	- No paredão	p. 24	15/07/2020
128	Pato	Sim [Brasil], [Informal]	Substantivo masculino	- Como não ser o pato da vez	capa	14/01/2009
129	Patricinha	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo feminino	- Patricinhas em campanha - Nem sexy nem	p. 90 p. 70 p. 33	22/09/2004 11/08/2004 maio/2004

				patricinha - Patricinhas fazem tudo igual, estão fadadas à extinção. - Patricinha , não. Descolada, por favor. - Eu sou favelada, cresci com ratos comendo meu pé. Agora as patricinhas ficam aí rebolando com a minha música.”	p. 67 p. 113	ed.especial 10/03/2004 13/12/2006
130	Pé-de-boi	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo masculino	- [...] o colunista pé-de-boi da Folha de São Paulo.	p. 67	09/11/2005
131	Pegadinha	Sim [Brasil], [Televisão]	Substantivo feminino	- <i>Propaganda da Vivo</i> Vem com câmera e não é pegadinha . - Finalmente: taxa zero com zero pegadinha .	p. 6 p. 6	Novembro/2005 24/04/2019
132	Pegar	Sim [Brasil, Informal]	Verbo	- Tenho várias amigas que nunca peguei	p. 41	07/07/2004
133	Pegar bode	Não	Sintagma verbal	- Peguei bode . Estou farto.	p. 128	16/03/2005
134	Pegar mal	Não	Sintagma verbal	- Assim pega mal	p. 48	junho/2004 – esp. jovens
135	Pelada	Sim [Brasil]	Substantivo feminino	- Eu matava aula pra jogar pelada	p. 40	06/10/2004
136	Pelé	Não	Substantivo	- O pelé dos presidentes	p. 190	28/12/2005
137	Pepino	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino	- O pepino mais recente é com o Banco Rural. - Essa companhia é só pepino . (Eurico Teles)	p. 29 p. 36	Dezembro / 2004 18/12/2019
138	Perua	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Perua na lama - O mensalão da perua - Peruas no Orkut do meu marido	p. 55 p. 69 p. 79	11/02/2004 15/06/2005 25/01/2006
139	Petismo	Sim [Brasil], [Política]	Substantivo masculino	- Só na Petrobras, o custo lulista foi até agora de 14,6 bilhões de reais. A gente não tem dinheiro pra bancar mais 6 anos de petismo .	p. 111	19/01/2005
140	Petista	Sim [Brasil], [Política]	Adjetivo Substantivo de dois gêneros	- A expectativa petista - Roberto Jefferson garantiu que Lula não sabia o que os petistas faziam por debaixo do	p. 33 p. 109	23/03/2005 29/06/2005

				pano.		
141	Picareta	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo de dois gêneros	- A micareta picareta	p. 55	10/05/2006
142	Picolé de chuchu	Não	Sintagma nominal	- Os picolés de chuchu culturais - Os tais carismáticos, agressivos, perderam a eleição e o chuchu aqui teve 12 milhões de votos. (Alckmin)	p. 108 p. 42	26/01/2005 21/12/2005
143	Pila	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Não ia ganhar a eleição no voto, ia ganhar no pila (dinheiro).	p. 51	27/07/2005
144	Pindaíba	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Na pindaíba	p. 38	08/06/2005
145	Piriguete	Sim [Brasil, Informal, Depreciativo]	Adjetivo Substantivo feminino	- O Zezé está aí com a piriguete dele.	p. 23	04/11/2020
146	Pisar no tomate	Não	Sintagma verbal	- Dilma pisou no tomate	capa	17/04/2013
147	Pito	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino	- O Itamaraty só entrou no caso do brasileiro sequestrado no Iraque depois do pito de Lula.	p. 48	02/02/2005
148	Pixuleco	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- A volta dos pixulecos - A república dos pixulecos	p. 38 capa	11/03/2020 19/08/2005
149	Plim-plim	Não	Onomatopeia	- Plim-plim - Em 2019, a turma do plim-plim vai convidar as pessoas a se inspirar mais nas coisas simples da vida.	p. 39 p. 26 p. 34	08/06/2005 22/01/2020 23/10/2019
150	Pombinhos	Sim, a partir de <i>pombinho</i>	Substantivo masculino	- Pombinhos e discretinhos	p. 87	20/07/2005
151	Popozuda	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo feminino	- Justa até não poder mais, baixa até o limite, a calça das popuzudas do funk vira peça fashion - Depois de J-Lo, a América e o mundo se curvam a outra popozuda : Beyoncé Knowles	p. 60 p. 64	30/06/2004 07/01/2004

152	Pra cachorro	Sim [Brasil, Informal]	Sintagma nominal (valor adverbial)	- Bom pra cachorro - Ruim pra cachorro	p. 73 p. 58	19/06/2020 03/04/2019
153	Pra caramba	Sim [Informal]	Sintagma nominal (valor adverbial)	- Todo mundo diz que ele bebe pra caramba. (Ronaldo) - Pop pra caramba	p. 46 p. 74	14/06/2006 05/06/2019
154	Pra chuchu	Sim [Brasil, Informal]	Sintagma nominal (valor adverbial)	- Ele, galantemente de noivo, com flor na lapela, e ela charmosamente de noiva, com pintinhas pretas nas bochechas, tranças loiras e um buquê de repolho bonito pra chuchu. - O Brasil vai crescer pra chuchu , nós vamos ter emprego pra chuchu , e vai ser um governo que é um chuchuzinho. (Alckmin)	p. 56 p.35	23/06/2004 01/03/2006
155	Pra inglês ver	Não	Sintagma nominal	- Inglês pra inglês ver - Pra inglês ver	p. 122 p. 52	29/09/2004 25/04/2005
156	Preço de banana	Não	Sintagma nominal	- A preço de banana?	capa	20/07/2011
157	Pulo do gato	Não	Sintagma nominal Substantivo masculino	- Os pulos-do-gato	p. 96	13/09/2006
158	Puxa saco	Sim [Brasil, Informal]	Adjetivo Substantivo de dois gêneros	- Troféu puxa-saco	p. 26	15/01/2020
159	Quadrilha	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo feminino	- As festas juninas são importantes no Nordeste quanto o carneval no Rio de Janeiro, e a principal atração são as quadrilhas , as danças típicas de São João. - A quadrilha ainda não terminou.	p. 108 p. 6	30/06/2004 29/06/2005
160	Quebra-galho	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- O bronzeado artificial tem apenas função estética, é um quebra-galho da vaidade.	p. 23	22/12/2004
161	Quebrar a cara	Sim, a partir de <i>cara</i>	Sintagma verbal	- Quem estiver torcendo para o	p. 42	08/06/2005

		[Brasil, Informal]		fracasso do Brasil, vai quebrar a cara.		
162	Quebrar o galho	Sim, a partir de <i>galho</i> [Brasil, Informal]	Sintagma verbal	- Quebra meu galho aí! (Aécio)	p. 47	19/04/2006
163	Quentinha	Sim [Brasil]	Substantivo feminino	- Quentinhas de luxo - Quentinha de rico	p. 78 p. 31	19/06/2020 25/09/2019
164	Rabo preso	Não	Sintagma nominal	- A república do rabo preso.	p. 24	10/08/2005
165	Racha	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Racha no PP	p. 38	11/05/2005
166	Rainha da cocada	Não	Sintagma nominal	- A rainha da cocada	p. 126	14/09/2005
167	Rodar	Sim [Brasil, Informal]	Verbo	- Outro na fila para rodar é Arthur Weintraub, irmão barulhento do ex-ministro do MEC[...]	p. 24	15/07/2020
168	Rodar a baiana	Sim, a partir de <i>baiana</i> [Brasil, Informal]	Sintagma verbal	- Sou tranquila, mas se a marreta está saindo do cabo, rodo a baiana. (Simone)	p. 27	19/06/2020
169	Ronaldinho	Não	Substantivo	- Porque não pode todo mundo ser o “ Ronaldinho ”	p. 61	25/10/2006
170	Saci	Sim [Brasil, Etnografia]	Substantivo masculino	- Mitsubishi não é saci nem boitatá, mas já está virando lenda no sertão	p. 68-69	21/07/2004
171	Saco	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Ecstasy é muito bacana na hora. Quando você cai na real, é um saco. (Fernanda Lima)	p. 41 p. 40	22/12/2004 18/02/2004
172	Sacoleiro	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino Adjetivo	- Adiós, sacoleiros	p. 46	04/11/2020
173	Saia justa (saia-justa)	Sim, a partir de <i>saia</i> [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Saia-justa em Nova York. - Uma saia-justa no caminho de John Kerry	p. 32 p. 58	17/03/2004 18/02/2004
174	Sair da moita	Não	Sintagma verbal	- Ele não sai da moita	p. 36	19/07/2006
175	Sair do buraco	Não	Sintagma verbal	- A arte de sair do buraco	p. 28	24/04/2019
176	Samba	Sim [Brasil], [Música]	Substantivo masculino	- O melhor jeito de levar o samba no bolso. - Chico Buarque mostrando tudo o que o samba tem de bom,	p. 136 p. 31	15/06/2005 08/06/2005

				além das mulatas.		
177	Sanduba	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	<i>Propaganda Mc Donald's</i> - O sanduba matador.	p. 70	07/09/2005
178	Santinho	Sim [Brasil], [Informal]	Substantivo masculino	- Mais que um santinho eletrônico	p. 54	02/08/2006
179	Se achar	Não	Sintagma verbal	<i>Propaganda Sadia</i> - A nossa soja está tão gostosa que está se achando .	p. 40	04/10/2006
180	Selinho	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Ao romper o protocolo da posse com discurso em libras e selinho , a primeira-dama, 27 anos mais jovem que Bolsonaro, mostra que não quer ser decorativa.	p. 52	09/01/2019
181	Sem pé nem cabeça	Não	Sintagma nominal	- O PT faz um acordo com o PTB que vai até 2006, e inaugura a temporada de alianças sem pé nem cabeça	p. 46	07/07/2004
182	Ser fogo	Sim, a partir de <i>fogo</i> [Brasil, Informal]	Sintagma verbal	- Brasileiro é fogo . Bastou vir para o espaço e já sumiu um planeta.	p. 55	06/09/2006
183	Simpatia	Sim [Brasil], [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Você pode até tentar a simpatia da romã no ano novo. - Você pode até tentar a simpatia da sopa de lentilhas no ano novo, mas faça um plano de previdência Bradesco só pra garantir.	p. 33	Dezembro / 2004 15/12/2004
184	Sinuca	Sim [Brasil], [Jogos], [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Estou em uma sinuca . (Bela Gil)	p. 15	20/02/2019
185	Sofrência	Sim [Brasil]	Substantivo feminino	- Sofrência descolada	p. 94	29/04/2020
186	Suruba	Sim [Brasil, Informal], [Tabuísmo]	Substantivo feminino	- Vou lá ver se alguém quer me convidar para aquele surubão . (Juliana Paes)	p. 28	19/02/2020
187	Tapa	Sim [Brasil], [Informal]	Substantivo masculino	- Às vezes eu brinco com o meu menor, falo para ele dar um tapa na cerveja. - Ia em comício	p. 15 p. 58	24/03/2004 25/04/2005

				comigo, dava um tapinha , tinha cabelo comprido...e olha o que virou!		
188	Tchan	Não	Substantivo masculino	- O tchan do deputado	p. 45	13/10/2004
189	Ter sangue de barata	Não	Sintagma verbal	- Mas ninguém tem sangue de barata .	p. 36	08/05/2019
190	Tiete	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo de dois gêneros	- Famosos em dia de tiete	p. 90	25/08/2004
191	Tigrada	Não	Substantivo feminino	- Aviso à tigrada e aos gatos angorás (governo bem docinho). (Weintraub)	p. 26	19/06/2020
192	Tirada	Não	Substantivo feminino	- O diplomata das tiradas	p. 31	24/02/2004
193	Tirar uma casquinha	Não	Sintagma verbal	- Todo mundo tira uma casquinha no carnaval. - Possessiva. Pode nem tirar uma casquinha .	p. 61 p. 28	03/03/2004 02/09/2020
194	Tira-teima	Não	Substantivo masculino	- Tira-teima	p. 36	22/12/2004
195	Tomar chá de sumiço	Não	Sintagma verbal	- O grupo de personalidades que tomou chá de sumiço das redes sociais	p. 24	21/08/2019
196	Tomar doril	Não	Sintagma verbal	- Tomou Doril	p. 34 p. 47	03/03/2004 16/11/2005
197	Traíra	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino Adjetivo	- Se eu soubesse que eles iriam te chamar de traíra , como fizeram depois que a propaganda foi ao ar, deixava todos os xingamentos e ainda colocava outros da minha parte.	p. 15	24/03/2004
198	Trambicagem	Não	Substantivo feminino	- Os corruptos brasileiros adoram falar. Adoram verbalizar suas maracutaías, adoram comentar o saldo de suas trambicagens .	p. 117	8/12/2004
199	Trambique	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Avelar comanda a investigação que detonou o trambique do dossiê preparado por dirigentes do PT. (André Petry) - Cripto trambique	p. 94 p. 68	04/10/2006 23/10/2019

200	Tricolor	Sim, mas não contempla a CCP	Substantivo masculino Adjetivo	- Leônidas foi tricolor !	p. 26	11/02/2004
201	Tucano	Sim [Brasil], [Política]	Substantivo masculino Adjetivo	- O pôquer dos tucanos - É devido ao estado pasmo do governo que as sardinhas aliadas e os tubarões tucanos estão mordendo a carne da baleia petista com redobrado entusiasmo. - O filósofo da Unicamp, antes feroz crítico dos tucanos , diz que o partido de Lula sempre foi autoritário e, por isso, às vezes, atropela a democracia. - Soberba tucana - E eles querem levar junto os tucanos ... - A crise dos tucanos se agrava após a denúncia contra José Serra	p. 48 p. 46 p. 11 p. 38 p. 68	12/05/2004 21/04/2004 16/02/2005 11/05/2005 06/07/2005 03/07/2020
202	Tutu	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- Olha o tutu aí	p. 39	02/02/2005
203	Urucubaca	Sim [Brasil]	Substantivo feminino	- O presidente Lula se porta como um candidato, mas o problema dele é a urucubaca da falta de governo, do governo que não funciona, não tem projeto e é frouxo eticamente.” - A urucubaca da governadora	p. 40 p. 51	08/02/2006 29/11/2006
204	Vapt-vupt	Não	Advérbio Adjetivo	- A lua-de-mel, no Caribe, foi vapt-vupt : quatro dias. - O implante vapt-vupt . - Bronzeado vapt-vupt : 4 truques para já chegar à praia com a cor certa. - Turismo vapt-vupt - Literatura vapt-vupt	p. 121 p. 100 p. 23 p. 47 p. 94	8/12/2004 04/06/2004 22/12/2004 26/03/2006 23/09/2020
205	Velho	Sim, mas não contempla a	Substantivo masculino	- Eu fico boladão, velho . Fico bolado	p. 36	01/05/2019

		CCP		com essa parada aí. (Vagner Love)		
206	Verdinha	Não	Substantivo feminino	- Preserve o verde (e as verdinhas) - A fuga das verdinhas	capa p. 65	21/08/2019 20/11/2019
207	Vestir a camisa	Sim, a partir de <i>camisa</i> [Brasil]	Sintagma verbal	- Para a sua empresa vestir a camisa do desenvolvimento.	p. 83	22/06/2005
208	Vira-e-mexe	Sim [Brasil]	Substantivo de dois gêneros	- Além da dieta, há um ano Klein faz esteira e alongamento às 6 da manhã na mini academia montada em seu escritório, onde vira-e-mexe sobe na balança para conferir o peso; 83,2 quilos, “de roupa”.	p. 113	24/11/2004
209	Vira-lata	Sim [Brasil], [Informal]	Adjetivo Substantivo de dois gêneros	- Não somos vira-latas	p. 8	11/11/2020
210	Xing ling	Não	Adjetivo Substantivo de dois gêneros	- Bordeaux xing ling - Nada de xing ling	p. 76 p. 60	28/08/2019 06/10/2019
211	Xô	Sim [Informal]	Interjeição	- Xô CPMF	p. 66	11/09/2019
212	Xodó	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo masculino	- O xodó do Dutra. - Sou apaixonado por carros esportivos. Tenho uma Ferrari Moderna, um Hummer, aquele jipe que parece um tanque, uma perua Volvo e um Porsche 90, meu xodó . - O novo xodó dos ricos brasileiros	p. 39 p. 13 p. 45	14/04/2004 21/01/2004 16/08/2006
213	Zap	Não	Substantivo masculino	- A lição do zap	p. 98	27/11/2019
214	Zás-trás	Sim	Interjeição	- Em passagem zás-trás pelo Rio, a baianinha finalmente desencantou o tesouro que andava guardando.	p. 115	Dezembro / 2004
215	Zé ninguém	Sim [Informal, Depreciativo]	Substantivo masculino	- Anti-Herói americano mistura drama, desenho e documentário para contar a incrível	p. 122	28/04/2004

				trajetória de um zé ninguém .		
216	Zebra (dar zebra)	Sim [Brasil, Informal]	Substantivo feminino	- Zebras são coisa do passado	p. 94	12/04/2006