

CONTRIBUIÇÕES DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E DA LEXICULTURA PARA UMA ABORDAGEM LEXICOGRÁFICA MONOLÍNGUE DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Camila Maria Corrêa Rocha*

Resumo: as expressões idiomáticas (EIs) são unidades lexicais (ULs) complexas, cujo significado não consiste na soma do sentido denotativo de cada vocábulo que as compõem, motivo pelo qual são frequentes, nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, referências às dificuldades que sua aprendizagem supõe. Seu estudo, sob a perspectiva lexicográfica monolíngue, decorre da crença de que os dicionários gerais monolíngues são um meio pelo qual os aprendizes de línguas estrangeiras podem ter acesso a elas, a fim de compreendê-las em todos os aspectos que as envolvem, sejam lexicais, semânticos ou culturais. A Lexicografia Pedagógica e a Lexicultura são disciplinas linguísticas cujos pressupostos devem embasar a Lexicografia quando o material lexicográfico são as EIs.

Palavras-chave: expressões idiomáticas; lexicografia; lexicografia pedagógica; lexicultura.

PEDAGOGICAL LEXICOGRAPHY AND LEXICULTURE CONTRIBUTIONS TO A MONOLINGUAL LEXICOGRAPHICAL APPROACH TO IDIOMATIC EXPRESSIONS

Abstract: the idiomatic expressions (IEs) are complex lexical units (LUs) whose meanings are not usually the same of the denotative meaning of each word they are made of, reason why they are frequent within foreign language teaching and learning contexts due to the difficulties that its learning supposes. Its study under the monolingual lexicographical perspective is due to the belief that general monolingual dictionaries are tools foreign languages students can use to have access to them and understand them in all aspects involved, whether lexical, semantic or cultural. The pedagogical lexicography and the lexiculture are linguistic subjects whose premises must support the lexicography when the lexicographical materials are the IEs.

Keywords: idiomatic expressions; lexicography; pedagogical lexicography; lexiculture.

Introdução

Na abordagem do léxico de línguas estrangeiras, persistiu, por décadas, entre profissionais, a ideia de que a competência linguística advém da memorização de listas de vocábulos e de que a língua é algo estático, por meio da qual não é possível

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente efetiva do Instituto Federal Catarinense.

interação. Nessa perspectiva, ela seria um código fechado, imutável como um cadáver, como coloca Fávero (1993, p. 153): “a língua é cadáver cloroformizado, pronto para servir à dissecação”. Essa concepção linguística, atualmente refutada por linguistas, não se revela eficaz no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e aponta a necessidade de que o léxico seja abordado sob uma perspectiva mais discursiva e de que a língua seja concebida como um produto de uma coletividade que, influenciada por seu entorno sócio-histórico, reconstrói-a continuamente. Fávero (1993, p. 155) retrata este dinamismo da língua ao defini-la como o esqueleto do corpo humano "sobre o qual se agregam novos músculos que irão conferir a ela maior agilidade, ou, ainda, do qual são extraídos órgãos supérfluos ou tecido adiposo, flacidez, por desuso ou disfuncionamento, visando a atender às novas necessidades de comunicação".

Entendemos, desta forma, que, quando a língua é concebida como estática e a lexia é abordada de forma descontextualizada, o dicionário tenderá a ser visto como um simples objeto de consulta por leigos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sem qualquer vínculo com a prática efetiva dos fatos da linguagem. Se, por outro lado, a abordagem linguística se fizer mediante sujeitos sociais que agem sobre o léxico, essa obra lexicográfica, concomitantemente, será concebida como uma ferramenta didática portadora dos valores e ideologias da realidade linguística que retrata e não simplesmente um livro de consulta, um “SOS” ou, como vulgarmente se diz, “o pai dos burros”.

Concebemos o dicionário, neste estudo, como um instrumento didático imprescindível no estudo de línguas estrangeiras, como a mais importante referência cultural da civilização moderna; ele é o lugar onde devem estar registradas as normas sociais da época e as marcas de uso dos falantes, nas quais se enquadram as expressões idiomáticas (EIs), nosso objeto do estudo. Estas, juntamente como os clichês, os provérbios, as gírias, as frases feitas, para citar alguns fraseologismos, são muito frequentes na linguagem coloquial e, apesar de serem usadas de forma automática pelos falantes nativos de uma língua, são unidades lexicais (ULs) culturalmente marcadas por revelarem suas crenças, valores e visões de mundo, motivo pelo qual sua compreensão por aprendizes de línguas estrangeiras supõe dificuldades.

As EIs são lexias complexas construídas por meio de relações metafóricas, as quais são as responsáveis por distanciar seu significado global do sentido isolado dos elementos que as compõem. Assim, pela ação da metáfora, quando uma pessoa diz estar “no bico do urubu”, ela não o está literalmente, mas utiliza a EI para comunicar, com

mais expressividade, o fato de encontrar-se em uma situação difícil. O mesmo ocorre, para citar outro exemplo, com “fazer um pé de meia”, utilizada comumente pelos falantes para referir-se ao ato de fazer uma poupança, guardar uma quantia de dinheiro. Se essas EIs não têm uma significação literal em língua portuguesa, ou seja, se seu significado extrapola o nível da denotação, a dificuldade em compreendê-las aumenta no contexto de ensino de línguas estrangeiras, uma vez que o grau de complexidade semântica aumenta na busca de equivalentes idiomáticos fraseológicos.

Considerando as dificuldades relativas ao seu ensino e aprendizagem acima explicitadas, atribuímos aos dicionários gerais monolíngues, sob a perspectiva da Lexicografia, o papel de serem um instrumento por meio do qual os aprendizes de línguas estrangeiras tenham acesso às EIs e consigam compreendê-las em todos os aspectos que as envolvem, sejam eles lexicais, semânticos e culturais. Também apontamos a Lexicografia Pedagógica e a Lexicultura como disciplinas linguísticas cujos pressupostos devem embasar a Lexicografia no tratamento lexicográfico relativo às EIs.

Entendemos por dicionário geral, aquele que, em tese, estuda todo o léxico de uma língua, sem recortá-la; o dicionário monolíngue, por sua vez, é uma obra lexicográfica construída pela metalinguagem, que se ocupa do léxico de uma única língua e que tem a função de representar o sistema linguístico sobre o qual ele foi elaborado, de modo a contemplar suas regularidades e variantes.

A Lexicografia e a inclusão das expressões idiomáticas em dicionários gerais monolíngues

Definimos *Lexicografia* como a ciência do dicionário, da sua prática e confecção por um cientista lexicógrafo, como uma técnica científica que se ocupa dos princípios que norteiam a sua elaboração e a de outras obras lexicográficas. Ela é uma disciplina no âmbito da Linguística Aplicada composta por dois componentes interligados, um teórico e um prático, sendo que o primeiro deve embasar e aperfeiçoar o segundo, ou seja, o componente teórico deve ser o responsável por transformar uma simples técnica de compilação do material léxico em uma ciência no âmbito da Linguística Aplicada.

O dicionário, por sua vez, é uma obra lexicográfica, um instrumento de perpetuação da cultura, posto que nele estão registradas as normas sociais da época e as marcas de uso dos falantes. Cano (1998, p. 206) define-o como a instituição linguística

cujas funções são transmitir o saber científico aos membros de uma comunidade e melhorar sua competência comunicativa.

Segundo a referida autora, a inclusão ou não de determinada UL no dicionário é uma decisão que deve ocorrer pela observação da alta frequência com que é usada pelos falantes e por sua importância na designação de uma determinada realidade. Todavia, no que concerne às ULs complexas, grupo da qual fazem parte as EIs, o que se observa é que sua inclusão na microestrutura de dicionários gerais de língua é, em geral, feita sem embasamento teórico, ou seja, não há critérios que indiquem a forma como elas devem ser propostas. Como consequência dessa assistemática, os lexicógrafos evitam incluí-las em suas obras de referência devido à dificuldade que sentem em organizá-las e, quando o fazem, apresentam-nas a partir de um verbete base, eleito de forma aleatória (LAPA, 1998, p. 73).

No caso das EIs especificamente, Ortíz Alvarez (2001, p. 93) atribui essa dificuldade à complexidade que seu estudo impõe. De acordo com a autora, o primeiro obstáculo que comumente é encontrado consiste na ausência das EIs e de outras unidades fraseológicas nos dicionários de língua, o que dificulta sua busca:

Primeiramente devemos ressaltar que tanto as expressões idiomáticas como outros tipos de fraseologismos, em geral, não se encontram repertoriados em obras de referência, particularmente nos dicionários de língua. Desse modo, a busca de seus equivalentes requer a pesquisa em várias fontes, sem que, muitas vezes, se obtenha resultados satisfatórios. Provavelmente, tal fato seja decorrente da complexidade do tratamento do tema, principalmente em relação ao seu reconhecimento. Assim, se é difícil identificá-las, não há como incluí-las em dicionários (ORTÍZ ÁLVAREZ, 2001, p.94).

Definimos EI como uma UL: a) complexa, pluriverbal e indecomponível em seu significado; b) construída com base figurada e, portanto, conotativa; c) criada pelo imaginário popular (que pode cristalizá-la ou excluí-la), decorrente da necessidade que o falante tem de comunicar uma ideia com mais expressividade que a que a linguagem denotativa oferece.

Com o intuito de contribuir para a resolução dos problemas que a inclusão das EIs nos dicionários acarreta, Welker (2004, p. 167) ressalta que é essencial que cada lexicógrafo escolha um modo de proposição e respeite-o e Xatara (1995, p. 197) acrescenta que tal escolha deve condizer com a tipologia e os objetivos do dicionário. Também devem ser incluídas, conforme expõe a autora, somente aquelas que tenham sido cristalizadas na comunidade linguística na qual são usadas, visto que a cristalização

torna seu significado fixo e, portanto, passível de ser dicionarizado. Também é problemática, de acordo com Krieger (2006, p. 6), a inserção de informações relativas à sua estrutura mórfica. Isso porque, ao contrário das lexias simples, para as quais há um modelo canônico a ser seguido, ainda não há uma estrutura mórfica canônica delimitada para as estruturas complexas.

A tradução das EIs na definição lexicográfica também é alvo de debates entre os lexicógrafos. Noble (2002, p. 181) constatou, em seus estudos, que ela é, em geral, deficiente, posto que as transferências semânticas que são feitas não abarcam o significado conceitual em sua totalidade. Assim, para Xatara, Riva e Rios (2001, p. 188), não basta que elas sejam definidas por uma paráfrase; é necessária a proposição de outra EI que lhe corresponda conotativamente, para que não se percam seus valores conotativos; desta forma, o tradutor deixa de simplesmente transferir significados e passa a construí-los, sob a influência do contexto cultural que o rodeia. Citamos, como exemplo, a EI “nas costas dos outros”, a qual, com base nas considerações de Xatara, Riva e Rios (2001, p. 188), ao ser inserida no dicionário, além de ter seu significado explicitado na paráfrase “sem trabalhar, às custas de outra pessoa”, deve receber também uma definição sinonímica, como, por exemplo, “na jugular”, de modo que sua essência conotativa seja preservada.

Um último item a ser discutido refere-se à localização das EIs nos dicionários, a qual pode ocorrer de duas formas: por sua inclusão na macroestrutura ou na microestrutura. A primeira consiste em apresentá-las como um lema, de forma independente, ao passo que, na segunda, que é a forma de inclusão mais comum, elas são propostas como subentradas de uma de suas ULs, como uma informação a mais sobre determinado lema. No caso de optar-se por apresentá-las na macroestrutura, como geralmente o fazem os dicionários de fraseologismos, Castillo Carballo (2003, p. 94) sugere que elas sejam localizadas no verbete correspondente a uma das lexias que as formam; assim, as que contêm, em sua estrutura, um substantivo, devem utilizá-lo como entrada. Na ausência dele, devem ser empregados os verbos (quando forem principais, não auxiliares), os adjetivos, os pronomes e, finalmente, os advérbios.

Tratados alguns impasses lexicográficos que envolvem a inclusão das EIs nos dicionários gerais monolíngues, abordamos, a seguir, a Lexicografia Pedagógica e suas contribuições para a Lexicografia quando o material lexicográfico são as EIs.

A Lexicografia Pedagógica

A Lexicografia Pedagógica (LP) é uma disciplina linguística, no âmbito da Lexicografia, voltada para a elaboração de dicionários que atendam às necessidades dos estudantes, motivo pelo qual julgamos pertinente a consideração de seus pressupostos no tratamento dado às EIs nos dicionários gerais monolíngues. Sabe-se que, por serem lexias complexas, elas exigem um olhar diferenciado por parte do lexicógrafo, um olhar que respeite suas especificidades.

A LP é a ciência que, partindo das necessidades e habilidades dos aprendizes ao consultarem um dicionário, se ocupa da elaboração de dicionários pedagógicos (DPs), não só destinados a aprendizes de línguas estrangeiras, mas também de língua materna, como explica Welker (2008, p. 18). Entre as características de um DP, Duran (2007, p. 204) destaca: "simplificar a busca, exibir as informações de forma clara, minimizando a possibilidade de incompreensão e de conclusões ambíguas; alertar para os enganos mais comuns cometidos pelos estrangeiros; fornecer informações sobre o uso do léxico".

Foi somente há pouco mais de vinte anos que a finalidade prática do dicionário passou a ser ressaltada no ensino de línguas, como destaca Duran (2008a, p. 55). Talvez por esse reconhecimento tardio, seu potencial didático seja ainda pouco explorado no contexto escolar, como coloca Krieger (2007, p. 298): "o ambiente escolar tende a reproduzir a prática social de consulta, limitando-se a utilizar a obra lexicográfica para a obtenção de respostas pontuais". Esse cenário é resultante, segundo a referida autora, da ausência de conhecimento do professor acerca das potencialidades do dicionário, da organização estrutural deste produto lexicográfico, bem como da inexistência de exercícios nos livros didáticos que motivem seu uso e ressaltem seu potencial didático (KRIEGER, 2007, p. 299). Neste sentido, deve haver a promoção de atividades que visem a integrar os aprendizes com os dicionários no ambiente de ensino de línguas e tais ações precisam partir do professor, quem deve ser o responsável por desenvolver habilidades de consulta, ou seja, ensinar ao aluno a usar esta ferramenta didática a seu favor. Desta forma, "ao ensinar o uso do dicionário e ao contemplar o uso do dicionário no ensino, o professor cria a oportunidade para que os alunos aprendam a explorar melhor essa ferramenta tanto dentro quanto fora da sala de aula" (DURAN, 2008b, p.201).

Duran (2007, p. 205) enumera quatro componentes da LP cujos papéis devem corroborar na elaboração e utilização dos dicionários da forma mais proveitosa e

didática possível, ao mesmo tempo em que discute o descompasso existente entre tais elementos: o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz. Quanto ao papel do lexicógrafo, a autora ressalta que atualmente os projetos lexicográficos estão sendo conduzidos por uma equipe treinada pelas editoras. No entanto, o treinamento oferecido não está contemplando o componente lexicográfico teórico necessário, somente o prático, o que resulta na elaboração de dicionários que atendem muito mais a interesses comerciais que aos preceitos lexicográficos.

O editor, outro elemento chave da LP, é geralmente, o próprio empreendedor do projeto lexicográfico, como explica Duran (2007, p.206). Já o professor, embora tenha consciência do seu papel no ensino da habilidade com os dicionários, em geral, não possui o domínio necessário dessa habilidade:

a maioria deles reconhece que os alunos carecem de habilidades para fazer bom uso do dicionário, mas consideram essas habilidades como pré-requisitos e eximem-se da responsabilidade de ensiná-las, alegando falta de tempo em seu planejamento de curso. (DURAN, 2007, p.207)

Diante do despreparo do professor, a tarefa de definir o dicionário adequado ao nível de estudo em que se encontram os alunos bem como de possibilitar-lhes o contato com as EIs nestas obras lexicográficas torna-se complexa, apesar de haver um aumento crescente do número de obras voltadas para a aprendizagem, existentes no mercado. Essa realidade faz com que a escola acabe optando pelos dicionários que possuem em seu título os adjetivos *mini* e *escolar*, os quais, em geral, não são obras estruturadas para a aprendizagem, mas dicionários que sofreram cortes sem levar em consideração critérios lexicográficos coerentes, como explica Krieger (2007, p. 305). Pode-se dizer, portanto, que não só o professor, mas “a escola brasileira não tem tradição de fazer indicação de dicionários, cruzando variáveis como etapa de aprendizagem e estrutura lexicográfica adequada ao programa de ensino visado” (KRIEGER, 2007, p. 303).

Quanto ao aprendiz, último componente primordial da LP, Duran (2007, p. 208) destaca que ele tem sido o foco de pesquisas na área, na medida em que cresce a preocupação dos lexicógrafos em elaborar dicionários que atendam ao perfil do aluno. Dentro desta perspectiva, tê-lo como foco inclui repensar a linguagem utilizada na explicação das acepções e realizar uma seleção lexical mais condizente com a sua realidade, sem, contudo, que se perca a noção de normatividade, inerente a todos eles. Aqui, acreditamos que o olhar ao aprendiz, às suas necessidades e possibilidades,

implica que se considere a inclusão das EIs nos dicionários, uma vez que é por meio delas, entre outras formas, que ele consegue atingir a competência comunicativa em uma segunda língua.

Duran (2008a, p. 54) salienta as diferenças existentes entre a Lexicografia e a LP. Segundo a autora, a primeira visa a ampliar o inventário do léxico das línguas, ao passo que a segunda não se preocupa com a quantidade de verbetes e informações sobre eles, mas com a qualidade deles, a qual passa a ser atestada por seu grau de adequação e de satisfação do aprendiz ao consultá-los. Welker (2008, p. 19), em seus estudos, subdivide a LP em teórica (também chamada de Metalexigrafia teórica) e em prática. A primeira ocupa-se das premissas e postulações relativas aos dicionários pedagógicos e a segunda trata da produção deles.

A LP possui três zonas de interface relevantes apontadas por Duran (2007, p. 209): a Linguística computacional, a Linguística de *corpus* e a Linguística Aplicada. A Linguística computacional interferiu positivamente na LP, porque o computador passou a fornecer dados por meio dos *corpora* eletrônicos, assim como eliminou restrições de espaço tão problemáticas nos dicionários impressos; desta forma, pode-se dizer que, na aprendizagem de línguas permeada pela Linguística computacional, professor e aluno alteram seus papéis assim como alternam as ferramentas utilizadas, segundo Duran (2007, p. 211). Outra zona de interface da LP é a Linguística de *corpus*, que fornece ao lexicógrafo um *corpus* e ferramentas necessárias para explorá-lo. Essa disciplina “ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3). Por fim, a Linguística Aplicada relaciona-se à Lexicografia Pedagógica pelo fato de que ambas têm em comum a necessidade de que a aquisição do léxico se torne mais efetiva.

Procuramos demonstrar, nas linhas acima, a importância da Lexicografia Pedagógica no ensino das línguas materna e estrangeira. Ainda que considerados os avanços alcançados por este domínio da Lexicografia na elaboração de dicionários de orientação pedagógica, há ainda lacunas a serem preenchidas, no que se refere aos protagonistas desta disciplina acima mencionados – o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz – e à necessidade de uma ação conjunta deles. No caso do tratamento lexicográfico dado às EIs, acreditamos que a ação destes quatro componentes corrobora na sua abordagem nos dicionários gerais monolíngues, uma vez que tal ação estará seguramente imbuída de uma consciência didático-pedagógica que vem a complementar

os preceitos lexicográficos tradicionais e a despertar a consciência da necessidade de que unidades lexicais diferentes sejam abordadas de formas diferentes.

Passar-se-á à abordagem da Lexicultura, outro aporte da Lexicografia considerado por nós essencial na elaboração de dicionários e outros produtos lexicográficos que têm as EIs como material lexicográfico.

A Lexicultura

O termo *lexicultura* nasce da percepção de que o léxico é o elemento linguístico propagador de significados e, portanto, revelador da cultura. É ele quem estabelece a relação entre língua e cultura e “nos auxilia a compreender e a explicar a sociedade da qual fazemos parte ou à qual pretendemos ou queremos aceder” (BARBOSA, 2009, p. 32).

Por outro lado, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, estudar o léxico é uma habilidade complexa, porque, como expõe Barbosa (2009, p. 32), os aprendizes deparam-se com um vocabulário que difere daquele ao qual estão habituados a utilizar e dominam.

No entanto, independente da complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem do léxico, este processo deve ser permeado por um movimento de descoberta de coincidências e divergências culturais que o aprendiz realiza entre sua língua materna e a língua de aprendizagem. Cremos que esse movimento ocorre quando os conteúdos lexicais são abordados sob uma perspectiva lexicultural, uma vez que ela transcende o plano linguístico e caminha em direção ao plano cultural.

Nesta linha,

o léxico passa a ser, assim, abordado como um *locus* privilegiado não apenas para o conhecimento, mas para o reconhecimento de significados culturais presentes em unidades lexicais culturalmente compartilhadas entre locutores nativos, mas que nem sempre se mostram transparentes para falantes de outras línguas, pertencentes a outras culturas (BARBOSA, 2009, p. 39).

A Lexicultura começa a atuar a partir da constatação de que há, em qualquer língua, ULs transparentes e opacas; estas últimas são adquiridas, no contexto de língua materna, de forma automática; entretanto, apreendê-las em língua estrangeira é uma tarefa um pouco mais complexa para o aprendiz, visto que elas são carregadas de

marcas culturais e o estudante não está inserido naquela cultura para compreendê-las de forma automática, como o faz em sua língua materna.

Foi diante desta constatação que, como explica Barbosa (2009, p. 33), Robert Galisson propôs, em 1987, o conceito de *lexicultura*. Tal proposição ocorreu quando o autor começou a observar as dificuldades encontradas por falantes não-nativos de língua francesa ao tentar adquirir o léxico desta língua; ou seja, foi a observação atenta aos obstáculos que a aprendizagem efetiva do vocabulário impõe que direcionou a abordagem de Galisson rumo a uma redefinição de léxico, como explica Pruvost (2003, p. 2).

O termo *lexicultura* resulta, de acordo com Guillén Diaz (apud BARBOSA, 2009, p. 33), da junção de *léxico* e *cultura*, os quais remetem, respectivamente, ao conjunto de ULs de uma língua e ao conjunto de manifestações do cotidiano de um povo expressas pelo léxico. Essa carga cultural compartilhada é observável nas locuções cristalizadas, como as EIs, motivo pelo qual as consideramos um conteúdo, além de lexical, lexicultural. Nelas, as associações estabelecidas, muitas vezes ilógicas e bizarras, conotam uma significação que extrapola a relação primária entre o significante e o significado.

Por serem ULs culturalmente marcadas, a inclusão das EIs nos dicionários gerais monolíngues destinados à aprendizagem de línguas estrangeiras deve ocorrer a partir da consideração dos pressupostos da teoria lexicográfica, em concordância com as questões lexiculturais acima expostas. Dessa forma, o dicionário será um instrumento não só de acesso à cultura do outro, mas uma ferramenta que estabelece uma relação entre as culturas natural e de aprendizagem.

Pruvost (2003, p. 1) explica, contudo, que a metalexigrafia ignora a informação lexicultural e que a Lexicografia prática, às vezes, inclui tal informação em uma ou outra entrada. Apesar disso, o autor considera o conceito de lexicultura essencial para a definição completa de uma UL e, portanto, indispensável na aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo ele, quando o dicionário oferece apenas definições clássicas, ele deixa de proporcionar ao consulente o conhecimento pleno das entradas; neste caso, “the definition of the word therefore lacks all that gives it its deepest resonance.”¹ (PRUVOST, 2003, p. 3).

¹ A definição da palavra, portanto carece de tudo o que lhe dá a sua mais profunda ressonância.

A informação lexicultural pode ser proposta no interior do verbete de maneiras diversas. Podemos informar sobre ULs culturalmente marcadas explorando sua simbologia, as relações analógicas que as permeiam bem como apresentando informações relativas à etimologia propriamente dita e à etimologia popular. Como exemplo, Pruvost (2003, p. 3) explica a necessidade de que, em dicionários de língua francesa, a palavra *muguet* (lírio do vale, em português), seja associada ao dia primeiro de maio, dia do trabalho, já que ela simboliza esta data e é vendida somente nela. O autor destaca a importância de que o aprendiz de francês como LE seja exposto a esta informação lexicultural para compreender o item lexical de forma completa.

No caso das EIs, os recursos lexiculturais acima mencionados podem ser explorados, com o intuito de explicar as associações, em geral, ilógicas e conotativas que permeiam a significação global das EIs, de modo a facilitar sua compreensão por aprendizes de línguas estrangeiras. Em nossa tese de doutorado², defendida em março de 2014, procuramos incluir tais informações nos verbetes por nós elaborados para nosso *corpus*, o qual compunha-se de 75 EIs. Também procuramos pautar a construção dos nossos verbetes nos pressupostos da Lexicografia Pedagógica, com o intuito de preencher as lacunas lexicográficas que comumente observamos nos dicionários existentes ao proporem as EIs em sua microestrutura.

A exemplo, apresentamos o verbete elaborado para a EI “com a pulga atrás da orelha”:

Com a pulga atrás da orelha: + Com suspeita, com desconfiança a respeito de algo ou alguém; **com o pé atrás.** @ *A repentina saída de Babi Rossi do 'Pânico na Band' deixou muita gente com a pulga atrás da orelha nos bastidores do programa* (OLIVEIRA; MIRANDA, 2013). # À orelha associam-se a inteligência, a compreensão e a percepção (CHEVALIER, 2001). Sob a perspectiva da analogia, ela possui, além da audição, outras propriedades como pressentir, sentir, perceber, prestar atenção, as quais possui aquele que fica com a pulga atrás da orelha (AZEVEDO, 1983).

Com base nos preceitos da LP, tomamos algumas decisões relativas à definição lexicográfica e à inclusão de exemplos em nossos verbetes. No que concerne à definição, com base na tipologia de definições proposta por Porto Dapena (2002), optamos pela junção das definições linguística conceitual perifrástica (DLCP) e

² Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto. 2014. Título: “A elaboração de um repertório semibilingue de somatismos fraseológicos do português brasileiro para aprendizes argentinos”.

sinonímica (DLCS), ou seja, todas as EIs foram definidas por uma perífrase, a qual veio seguida de um sinônimo (em negrito), quando havia; acreditamos ser esta a forma de definição mais completa e abarcadora e a mais facilitadora da compreensão do consulente. Quanto à exemplificação, optamos por exemplificar os verbetes com exemplos retirados das páginas da *web*, posto que, provenientes desta fonte, eles retratam a língua em uso do falante de português do Brasil. Por fim, conforme explicitado acima, incluímos informações relativas a relações analógicas e simbólicas, neste caso, referentes ao vocábulo *orelha*, que contribuam para a elucidação do significado da EI em foco.

Considerações finais

O dicionário, objeto de estudo da Lexicografia, foi concebido, na Linguística Moderna, sob perspectivas diversas.

Inicialmente, como o foco era a oralidade das línguas e a naturalidade da língua falada, todos os instrumentos veiculadores da língua escrita, dentre eles o dicionário, foram negligenciados. Foi somente na década de 1970 que ele começou a ser tratado do ponto de vista científico. Reconheceu-se, nessa década, segundo Azorín Fernandez (2003, p. 33), sua importância como instrumento do bem falar e passaram a ser priorizados os procedimentos metodológicos utilizados em sua constituição. Nos anos 1990, a importância dos estudos metalexigráficos foi incontestável entre os linguistas, os quais abordaram os dicionários em seus diversos aspectos: sua história, contexto de produção e abordagem na didática das línguas, como explica Azorín Fernandez (2003, p. 47).

Entretanto, apesar destes avanços consideráveis, podemos dizer que a abordagem de unidades lexicais complexas nele e em outras obras lexicográficas segue sendo falha, dadas as particularidades constitutivas que tais lexias possuem.

Deste modo e com vistas a minimizar tais dificuldades, apontamos a Lexicografia Pedagógica e a Lexicultura como disciplinas cujos pressupostos devem atuar juntos quando o material lexicográfico são as EIs. Suas contribuições tornam a inclusão das expressões idiomáticas em dicionários gerais monolíngues mais completa e compatível com suas especificidades. A LP, uma vez que está voltada para a elaboração de dicionários que atendam às necessidades dos estudantes, e a Lexicultura, que, ao conceber o léxico como o elemento linguístico revelador da cultura, entende o processo

de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como multicultural, no qual aprendizes de línguas estrangeiras compartilham não somente conteúdos linguísticos, mas visões de mundo.

Referências bibliográficas

AZORÍN FERNANDEZ, Dolores. La lexicografía como disciplina lingüística. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). **Lexicografía española**. Espanha: Ariel Lingüística, 2003. p. 33-52.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, n. 10-11, p. 31-41, 2009.

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.

CANO, Waldenice Moreira. Os dicionários de língua, a norma cultural e os terminologismos. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT DE LEXICOLOGIA, LEXICOLOGIA E TERMINOLOGIA DA ANPOLL, 1., 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CNPq, 1998. p. 205-215.

CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). **Lexicografía española**. Espanha: Ariel, 2003. p. 79-100.

DURAN, Magali Sanches. **Lexicografia pedagógica: atores e interfaces**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

_____. **Parâmetros para a elaboração de dicionário bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2008a.

_____. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008b.

FÁVERO, Teresinha Oliveira. Lexicologia em sala de aula. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 10, p. 153-167, 1993.

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, Maria Cândida T. C. (Org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 157-172.

_____. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, VIII. Campo Grande: UFMS, 2007. p. 295-309.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOBLE, Glades Dilelio. Comparación de las expresiones idiomáticas del portugués al español. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 21/22, 2002.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário

fraseológico? **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 2, n. 2, p. 83-96, 2001.

PORTO DAPENA, José- Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco Libros, 2002.

PRUVOST, Jean. **Some lexicography concepts stemming from a french training in Lexicology**. Kernerman Dictionary News, Israel, n. 11, July, 2003. Disponível em: <<http://kdictionaries.com/kdn12-2.html>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

XATARA, Claudia Maria. O resgate das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 195-210, 1995.

XATARA, Claudia Maria; RIVA, Huelinton Cassiano; RIOS, Tatiana Helena Carvalho. As dificuldades na tradução de idiomatismos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 8, p. 183-194, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5892/5572>>. Acesso em: 25 ago. 2013.