

SIMPÓSIO 37  
ESTUDOS DO LÉXICO E DE DICIONÁRIOS E  
ENSINO DE PORTUGUÊS

COORDENADORES

Orlene Lúcia de Saboia Carvalho  
(Universidade de Brasília)

Roberto Mulinacci  
(Università di Bologna)

Valeria Tocco  
(Università di Pisa)



## A APROPRIAÇÃO DO LÉXICO E O USO DO DICIONÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MÚSICA COM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kely Cristina Nogueira SOUTO<sup>1</sup>  
Evandro Carvalho de MENEZES<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar como as crianças, em processo de alfabetização, se apropriam do léxico considerando-se determinados conceitos presentes nas aulas de Música e de Língua Portuguesa. Diferentes vocábulos como orquestra, timbre, andamento, maestro, maestrina, apresentador, arranjo, plateia, ensaio, entre outros, pertencentes a um mesmo campo semântico, são evidenciados em aulas de Música e, de maneira integrada, são construídos e reconstruídos nas aulas de Língua Portuguesa. A evolução dos conceitos aconteceu na medida em que as crianças tiveram a oportunidade de percebê-los ou realizá-los na prática musical, seja através da performance ou de jogos e brincadeiras musicais. O estudo foi desenvolvido em uma sala de aula em que circulam diferentes gêneros e suportes textuais. Os gêneros textuais verbete, biografia e letra de música, presentes nas aulas, foram analisados de modo a compreender como eles contribuem para a construção de sentido por parte da criança. A inserção das crianças em uma prática de letramento e em práticas musicais é também objeto de análise na medida em que possibilita reflexão, análise e compreensão de determinados conceitos e consequente ampliação do léxico. Ao longo deste trabalho utilizamos uma lógica de investigação etnográfica (Castanheira, 2004; Green; Dixon & Zaharlick, 2005), usando o recurso de videogravação, além de notas de campo e registros diversos produzidos pelas crianças em sala de aula. Artefatos coletados nas aulas de Língua Portuguesa e de Música compõem o conjunto de dados analisados. Estudos de (Carvalho; Bagno, 2011); (Ilari, 2002); (Souza, 2010) entre outros, contribuem de maneira significativa para as análises e discussões apresentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apropriação do Léxico; Práticas Musicais; Ensino Fundamental

### Introdução

Este estudo, que alia ensino e pesquisa, tem por objetivo analisar como as

---

<sup>1</sup> Professora da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, Centro Pedagógico, E-mail: kensouto@gmail.com

<sup>2</sup> Professor da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, Centro Pedagógico, E-mail: menezesevandro@yahoo.com.br

crianças em processo de alfabetização se apropriam do léxico pertinente a determinados conceitos presentes nas aulas de Música e de Língua Portuguesa. Considerando-se que o léxico é uma noção abstrata que se refere ao *conjunto de palavras e expressões de uma língua*, a apropriação referida neste estudo diz respeito a um uso parcial desse léxico – ou seja, de certo repertório lexical ou vocabulário especificamente usado em certas áreas ou práticas sociais (ORLENE, 2014). Diferentes vocábulos pertencentes ao campo semântico da Música foram evidenciados e, de maneira integrada, construídos e reconstruídos durante um semestre letivo, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto nas aulas de Música. A evolução destes conceitos aconteceu na medida em que as crianças tiveram a oportunidade de percebê-los ou realizá-los na prática, no fazer musical ou, como denominado por Small (1995:2), “musicando”.<sup>3</sup> Para este autor, o uso do termo como verbo favorece a ideia de música como ação que envolve todas as pessoas presentes em um evento musical, independentemente do papel que estejam desempenhando. Neste sentido, entendemos, como Small (1995:2), que “uma performance musical é um encontro entre seres humanos onde significados são construídos”.<sup>4</sup>

As discussões apresentadas estabelecem um diálogo com os estudos de Kleber (2006) ao conceber que músicas e práticas musicais são construções sociais vivenciadas concretamente em múltiplos contextos conectados. Para a autora, linguagens e sons musicais “não são estruturas por si, mas estruturáveis pela sociedade”, implicando relações dialéticas individuais com o mundo externo. Assim, em suas relações, “as pessoas agem juntas através da linguagem e da música reproduzindo-se materialmente, mediante os sons, o que constitui a sociedade, a música, bem como a subjetividade dos indivíduos” (Kleber, 2006:29).

Estudos linguísticos voltados ao léxico fundamentaram as análises e permitiram a compreensão acerca da evolução e da apreensão dos conceitos por parte das crianças – entre eles, os estudos de Carvalho e Bagno (2011; Ilari (2002); Souza (2010); Coroa (2011).

Ao longo deste trabalho utilizamos uma lógica de investigação etnográfica (Green, Dixon & Zaharlick, 2005), apoiada em recurso de videogravação, além de notas de campo e registros diversos produzidos pelas crianças em sala de aula. Artefatos

---

3 *Musicking* (SMALL, 1995)

4 *A musical performance is an encounter between human beings in which meanings are being generated* (id.ib.1995)

coletados nas aulas de Língua Portuguesa e de Música compõem o conjunto de dados aqui apresentados.

Vocábulos como *orquestra*, *timbre*, *andamento*, *maestro*, *maestrina*, *apresentador*, *arranjo*, *platéia*, *apresentação* e *ensaio*, estiveram presentes nas aulas. Apresentamos neste estudo as análises dos vocábulos *arranjo*, *ensaio* e *apresentação* que, de maneira integrada às aulas de Música, foram explorados nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da apresentação de diferentes gêneros textuais, aliados ao uso do dicionário e à elaboração de verbetes pelas crianças. A ampliação do léxico ocorreu por meio de diferentes estratégias de ensino que envolveram a prática musical, a leitura, a escrita, a análise e a reflexão sobre a língua.

### **A escola e a sala de aula**

O trabalho foi desenvolvido em uma Escola de Educação Básica localizada no campus universitário da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), região Sudeste do Brasil. A escola atende a 600 alunos selecionados através de um sorteio público. Aproximadamente 50% desses alunos pertencem a famílias cujo nível socioeconômico é baixo. O horário de funcionamento da escola é de 7h30min às 15h10min para todos os alunos desde o ano de 2011. Isso coloca importantes desafios para professores, coordenação e direção da escola. Um deles refere-se à pouca experiência relativa à organização do ensino em tempo integral, tanto nessa escola em particular quanto no sistema educacional brasileiro. Outro desafio relaciona-se à construção de uma prática educativa coerente e compartilhada entre todos os professores. Assim, pensar em trabalhos mais articulados e numa perspectiva interdisciplinar tem sido objetivo do trabalho pedagógico na referida escola e um dos focos desta investigação.

Buscando superar estes desafios, os professores responsáveis pelas disciplinas Língua Portuguesa e Música vêm desenvolvendo trabalhos integrados, valorizando a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem. Neste sentido os desejos das crianças, a curiosidade, a capacidade de imaginar, sugerir, supor, questionar, debater foi constantemente incentivada e o trabalho por projetos foi adotado como postura pedagógica pelos educadores. Em meio às variadas concepções e nomenclaturas em torno desta postura, alguns autores contribuíram com referenciais significativos.

Destacamos os Projetos de Trabalho (Hernández, 1998a; 1998b; 2000; 2001), a Pedagogia por Projetos (Jolibert, 2006) e a Pedagogia de Projetos (Leite, 2014).

A turma em que este trabalho foi realizado possuía uma rotina já constituída desde o início de 2012. A professora alfabetizadora tinha uma carga horária de 14 horas semanais com toda a turma, composta por 27 alunos. O professor de Música tinha uma carga horária de 4 horas semanais, atuando com um grupo de 13 alunos a cada semestre. Em cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças frequentaram por um semestre as aulas de Música.

Dentre os conteúdos curriculares estavam presentes: Música, Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Programa de Esportes e Tópicos Integrados - que compreendem conteúdos de História, Geografia e Ciências. Além disso, foram desenvolvidos projetos diversificados que envolveram diferentes áreas de conhecimentos.

Os professores que atuaram nas aulas de Língua Portuguesa e Música são engajados em linhas de pesquisas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem da língua, formação de professores, Pedagogia de Projetos e Educação Musical.

### **As interfaces entre as aulas de Língua Portuguesa e de Música e a construção de uma prática de letramento**

Nas aulas de Língua Portuguesa, tomamos como princípio a importância de desenvolver diferentes projetos voltados à apropriação do sistema de escrita, considerando a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade. Desde o início do processo de alfabetização as crianças conviveram cotidianamente com poemas, cartas, bilhetes, anúncios, cardápios, receitas e histórias infantis diversas. Projetos de leitura literária e a frequência semanal à biblioteca visavam à integração entre a família e a escola, proporcionando o desenvolvimento e a ampliação do repertório das crianças em relação aos diferentes gêneros literários e, concomitantemente, ao léxico.

Têm destaque, neste trabalho, os gêneros textuais letra de música, biografia e verbete. Letras de música foram trabalhadas tendo em vista o interesse das crianças. Ora as músicas foram sugeridas pelas crianças, ora foram apresentadas pela professora. O trabalho com esse gênero textual consistiu em aliar letra e música numa prática que previa a exploração de vocábulos e a compreensão de sentido, quando possível. Tem

destaque a música *South American Way* e a biografia de Carmem Miranda. Além desta biografia, em que diversos vocábulos foram explorados, elegemos outros músicos e compositores, entre eles, Henry Mancini e Wolfgang Amadeus Mozart. Vocábulos recorrentes no âmbito das práticas musicais foram trabalhados de modo articulado tanto no campo da linguagem como nas vivências nas aulas de Música.

O gênero verbete esteve também em evidência tendo em vista as diferentes oportunidades de uso dos dicionários em sala de aula. Destacamos que a nossa intenção não foi apenas conhecer o significado das palavras por meio do dicionário, mas apreender seu sentido a partir da função que assumem em determinado campo e contexto: o da música. Daí a importância das vivências musicais compreendidas como prática social e sua articulação com diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, buscávamos proporcionar às crianças o conhecimento do léxico e os diferentes significados que lhes são conferidos dependendo das situações cotidianas, na prática discursiva, considerando a língua em uso.

Nas aulas de Música as atividades foram essencialmente práticas. Na sala de música havia um piano e alguns instrumentos como flautas doces, xilofones, metalofones, teclados, violões, tambores e alguns menores de percussão e efeito, como triângulos e reco-recos. É importante ressaltar que estes instrumentos foram utilizados como auxiliares no processo de exploração e organização dos materiais sonoro-musicais e que o desenvolvimento de habilidades técnicas de execução não foi o objetivo central. Atividades de exploração sonora, criação, recriação, e variados jogos e brincadeiras musicais foram realizadas visando à aproximação das crianças da música e de seus elementos constituintes. Todos os conteúdos, conceitos e habilidades foram trabalhados a partir de situações concretas surgidas no momento em que as crianças assumiam algum desafio de aprendizagem.

### **O uso do dicionário na sala de aula**

Nessa sala de aula os dicionários sempre foram disponibilizados às crianças, desde seu ingresso na escola. A lista de material escolar, distribuída aos pais no início do ano letivo, inclui a aquisição de livros de literatura, revistas em quadrinhos e um minidicionário. O trabalho pedagógico com os dicionários tem relevância na medida em

que este suporte assume uma função tal como se apresenta na sociedade, independentemente do contexto escolar. Para a exploração e conhecimento dos dicionários, tão logo no início do Ensino Fundamental, apresentamos questões como: Para que servem os dicionários? Quando precisamos usar um dicionário? Qual a importância dos dicionários no nosso dia a dia?

No início da escolarização, é comum que crianças de 6 a 8 anos demonstrem certo desconhecimento acerca da função dos dicionários e do gênero verbete. O aspecto visual dos minidicionários chamou a atenção das crianças ao considerar a disposição das palavras, sua forma de organização e a composição, que se apresenta por meio de verbetes. Esta forma de organização dos dicionários se distancia dos livros literários, das revistinhas e de outros materiais acessíveis e familiares aos alunos. É comum as crianças problematizarem o tamanho da letra e a ausência das ilustrações - o que torna o material, muitas vezes, pouco atrativo. Nesse sentido, tomamos como estratégia fundamental a apresentação concomitante dos dicionários ilustrados, material disponibilizado para as turmas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, MEC/PNLD 2013), cujo acervo contém um número significativo de dicionários ilustrados<sup>5</sup> que facilita a interação das crianças com o material escrito. A exploração desses dicionários em sala de aula permitiu às crianças reconhecerem a sua forma de organização e a sua função. Destacamos que tais ilustrações, além de serem recursos que tornam o suporte mais interessante, constituem uma estratégia que viabiliza a exploração dos sentidos. Tal como afirma Rangel (2011), para alunos em fase de alfabetização inicial é desejável que as ilustrações tenham um papel central na explicitação dos sentidos; além disso, elas podem ajudar o aluno a localizar a palavra procurada, funcionando também como um meio de alcançar a definição.

No momento em que houve a exploração dos minidicionários algumas afirmações foram frequentes: “Este livro não tem gravuras”, “Aqui tem um monte de palavras”, “Só tem coisa escrita”, “As palavras e as letras são pequenas”. Neste momento questões diversas foram apresentadas às crianças: como as palavras estão organizadas, como eu posso encontrar uma palavra? Qual a diferença entre os livros que conhecemos e os dicionários? As crianças começaram a perceber que há uma lógica de

---

<sup>5</sup> Foram disponibilizados os dicionários: “Fala Brasil!” Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa; Caldas Aulete - Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo; Dicionário Aurélio Ilustrado; Dicionário Ilustrado de Português; Dicionário Júnior de Língua Portuguesa; Palavrinha Viva: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa; e Saraiva Júnior – Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado.

organização e que a ordem alfabética se evidencia. Tendo em vista o trabalho de apresentação do alfabeto, no início do ano letivo, e todo um trabalho que visava à organização dos nomes próprios, as crianças compreenderam a ordem alfabética como recurso importante para a localização das palavras neste suporte. Essa organização, por ordem alfabética, passou a ser reconhecida e utilizada pelas crianças.

Outro aspecto explorado diz respeito à função dos dicionários. Para que servem os dicionários? A função, por vezes, foi percebida por algumas crianças tendo em vista o acesso que tinham a este suporte no meio familiar. Alguns relatos das crianças exemplificaram os usos que se têm fora do contexto escolar: “quando minha mãe não sabe escrever uma palavra ela olha no dicionário”, “meu pai falou que pra gente não escrever errado tem que conferir as palavras nos dicionários”. É importante destacar que a função vinculada aos sinônimos não é comumente citada ou reconhecida pela maioria das crianças. Nesse sentido cabe ao professor construir junto aos alunos essa noção que se imprime ao dicionário em relação ao seu papel de mediador no processo de apreensão ‘das coisas do mundo’, dos significados e sentidos a elas associados, construídos e modificados de acordo com práticas sociais e contextos de uso. Podemos, em sala de aula, mobilizar diferentes conhecimentos em situações contextualizadas e em constante prática discursiva. Cabe problematizar e refletir como os dicionários podem contribuir para a ampliação do léxico das crianças na faixa etária entre 6 a 8 anos, tendo em vista a importância das interações entre os pares e com os adultos – nas quais se destacam as experiências vividas no meio social, o acesso aos diferentes materiais escritos e as interações em práticas orais. Desse modo, acreditamos que a ampliação do léxico ocorre essencialmente em situações contextualizadas e que há uma rede de relações a ser construída pelos sujeitos, o que envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos, bem como questões semânticas, sintáticas, morfológicas, entre outras.

O uso do dicionário na sala de aula assume o caráter didático e pedagógico, e tal como os livros didáticos das diversas disciplinas, é um suporte importante a ser usado de maneira previamente planejada e intencional. Ainda que alguns verbetes, quando consultados e trabalhados em interação com as crianças, não sejam acessíveis à compreensão de todos, é importante que o dicionário esteja disponível na sala de aula. Há que se considerar também que nem sempre tais dicionários apresentam os verbetes em destaque em sala de aula; nesse momento torna-se necessário apresentar às crianças outras fontes.

Destaca-se a importância deste material no ensino e na aprendizagem dos processos de apropriação da leitura, da escrita e do letramento. Nessa sala de aula, a prática de uso dos dicionários se aliou aos contextos vividos pela turma nas diferentes leituras, vinculadas ou não aos livros didáticos, e integrada às aulas de Música. Vale ressaltar que para fins didáticos utilizamos os dicionários do tipo 1, com aproximadamente 1000 verbetes cada, destinados ao alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, turmas de alfabetização. Tais materiais se caracterizam por serem obras essencialmente didático-pedagógicas, orientadas, por princípios lexicográficos, organizadas por padrões editoriais característicos: organização em verbetes; ordem alfabética; diagramação de página, geralmente em colunas; anexos e apêndices com informações sobre a língua. (Rangel, 2011:52; 2014:88-89).

Na sequência didática elaborada neste projeto, o dicionário configurou-se como material complementar, e foi trabalhado na última fase, após o uso de diferentes estratégias vivenciadas pelas crianças nas aulas de Língua Portuguesa e de Música. Práticas musicais, leitura de biografias, letras de músicas, foram materiais que permitiram o contato com um novo vocabulário. As crianças foram imersas em situações contextualizadas, aqui entendidas como diversas oportunidades de vivência e interação com práticas musicais e gêneros discursivos a elas relacionados - ou seja, relativos a certo campo ou esfera social - quando tiveram a oportunidade de conhecer, refletir e analisar novos vocábulos inerentes a um determinado campo semântico, o da Música.

### **O desenvolvimento de um projeto integrado e a inserção em um novo universo lexical**

O projeto desenvolvido consistiu na montagem da “Orquestra da Pantera Cor de Rosa”. Deste projeto, que envolveu atividades integradas nas aulas de Língua Portuguesa e de Música, emergiram os verbetes e conceitos referidos neste trabalho.

Partindo de um pequeno fragmento musical criado por um dos alunos, ao piano, o professor de Música organizou a turma em quatro grupos, um grupo de flautas doces, um de tambores e percussão, um de teclas (xilofones e metalofones), e três alunos ao piano. Cada grupo foi convidado a desenvolver outro fragmento que se relacionasse

com aquele criado pelo aluno. Estes fragmentos foram apresentados para os colegas e registrados em vídeo.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a executar novamente os fragmentos e, após uma conversa sobre as características de cada um, sugerir formas de agrupar as quatro partes em uma única peça. Desta atividade surgiram diversas perguntas dos alunos a partir da prática musical e de expressões utilizadas pelos professores. O professor de música utilizou uma baqueta para marcar a entrada das partes de cada grupo na peça. Isso chamou a atenção dos alunos e desencadeou uma conversa sobre a figura do maestro, sua função e o uso da batuta. Além disso, da divisão do grupo em quatro tipos diferentes de instrumentos emergiram conceitos como instrumentos de percussão, naipes de instrumentos e as características sonoras de cada um.

Em outra aula de música, que tinha como objetivo a apreciação de músicas realizadas a partir de fontes sonoras não convencionais, a proposta seria a exibição de um vídeo da peça de Stockhausen *“Helicopter String Quartet”*, executada por um quarteto de cordas dentro de quatro helicópteros em pleno voo, em que os sons dos helicópteros integram a peça. Antes da exibição do vídeo, os professores aguçaram a imaginação dos alunos, questionando como seria o som de uma peça tão peculiar e ainda desconhecida deles. Um dos alunos disse que sabia como era o som de um violino e reproduziu para a turma fazendo um movimento no ar, como se estivesse tocando o instrumento. A partir daí, diversos alunos passaram a imitar o som dos helicópteros e de outros instrumentos de corda que conheciam. Os professores sugeriram que as crianças se agrupassem como uma orquestra. Utilizando objetos disponíveis na sala de aula, como cadernos, régua e lápis, rapidamente uma pequena orquestra imaginária se formou com os alunos imitando os sons dos helicópteros, dos instrumentos de corda e os gestos necessários para executá-los. Nem todos os alunos se integraram como “instrumentistas” à orquestra. Uma das alunas, lembrando a atividade de uma aula já realizada e acima relatada, pediu para ser “aquela pessoa que fica assim...” imitando com os braços o movimento de um regente. A brincadeira foi se desenvolvendo como uma “real” apresentação de orquestra. Em determinado momento, a turma, com a participação dos professores, representou todo o ritual da apresentação de uma orquestra. Nesta atividade as crianças atuaram de forma lúdica e criativa, aguçando suas curiosidades acerca dos conceitos e procedimentos inerentes à prática musical.

Partindo destas situações concretas e tendo sempre em vista uma perspectiva interdisciplinar e integrada, os professores de Música e Língua Portuguesa propuseram uma visita da turma à Escola de Música da UFMG, para que o grupo tivesse a oportunidade de assistir a um ensaio de uma orquestra sinfônica. Um acontecimento interessante, ocorrido nesta visita e que diz respeito à compreensão de conceitos pelas crianças a partir de suas experiências, foi que alguns alunos questionaram o fato de o maestro “ficar parando e repetindo partes da música o tempo todo”. Isto demonstrou que os alunos não haviam compreendido o sentido da palavra *ensaio*, nem do ponto de vista prático, nem do conceitual.

Esta incompreensão, esclarecida posteriormente com a diferenciação entre o que seria um *ensaio* e uma *apresentação*, embasou uma segunda proposta, que consistiu na montagem, utilizando os instrumentos disponíveis na sala de música, de uma “orquestra” da turma. A montagem da orquestra envolveria o ensaiar e o executar uma peça musical em uma apresentação para os demais colegas da escola.

A peça escolhida foi o tema do desenho *A Pantera Cor de Rosa*. Esta escolha se deu pela possibilidade de criação de um arranjo simples, em que a participação de todos poderia gerar um resultado musical significativo. Além disso, a ‘Pantera’ é uma personagem conhecida e admirada pelos alunos, sendo a música-tema rica em elementos diversos, em variações e improvisações. As crianças tiveram a oportunidade de assistir a diversos episódios do desenho e de conhecer e perceber as características da música.

Na organização da “orquestra” cada criança escolheu o instrumento que mais lhe interessava e os ensaios passaram a ocorrer em pelo menos duas das quatro aulas semanais. Nas outras aulas, através de jogos e atividades variadas, os diversos conceitos e expressões musicais passaram a ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e de Música, tanto do ponto de vista conceitual como prático.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a biografia do compositor Henry Mancini, autor da peça que estavam ensaiando. Neste gênero textual, os vocábulos *arranjo* e *composição* foram reapresentados às crianças, possibilitando a elas o confronto de suas experiências práticas com as informações textuais.

Os principais conceitos e expressões trabalhados ao longo do projeto foram: timbre, arranjo, composição, partitura, forma musical, compasso, andamento, grave e agudo, plateia, naipes de instrumentos, maestro ou maestrina, instrumentos de percussão

e outros tipos, ensaio, orquestra, tocar forte ou fraco, regência, música-tema, prêmio Grammy e estúdio.

Com a finalidade de recapitular todas as etapas do projeto desenvolvido foram realizadas duas atividades. A primeira consistiu na elaboração de cartazes contendo imagens, registros e anotações produzidas durante o semestre para serem afixados na sala de música. A segunda consistiu em uma proposta de criação musical envolvendo conceitos e habilidades trabalhadas. Estas criações foram apresentadas entre os colegas de turmas e comentadas.

O projeto culminou com apresentações da “orquestra” para os alunos de outras turmas da escola. Nas apresentações, a plateia assistiu a um episódio do desenho da *Pantera Cor de Rosa*, sem o som original, com a música tema realizada ao vivo pelos alunos da turma.

### **A ampliação do léxico e a apreensão dos conceitos pelas crianças**

A partir de situações concretas, as crianças tiveram a oportunidade de ampliar o repertório lexical enfatizado no trabalho descrito. Neste estudo, apresentamos o desenvolvimento dos conceitos de *arranjo*, *ensaio* e *apresentação* pelas crianças, termos aplicados em situações diversas, mas que assumiram significados específicos quando apresentados no contexto das práticas musicais.

### **O conceito de *arranjo***

Nas aulas de Música o professor já havia utilizado o termo *arranjo* quando propôs que as crianças executassem o tema da *Pantera Cor de Rosa*. Entretanto, elas demonstraram desconhecê-lo quando o termo surgiu novamente nas aulas de Língua Portuguesa, na biografia de Henry Mancini. O texto informava que Mancini estudou “arranjo e composição em uma escola de Nova York (em 1942), e mais tarde fez especialização em Música para o cinema (...)”. O fragmento não possibilitou que as crianças fizessem associações acerca deste conceito em relação às vivências nas aulas de Música. Algumas crianças associaram o termo à noção de arranjar no sentido de

conseguir alguma coisa ou de arrumar, organizar, colocar em ordem. “Arranjar é tipo arranjar uma coisa que é muito legal”. “Arranjo é quando a pessoa arranja alguma coisa para fazer, ver TV, jogar, sair, ouvir música e andar de bicicleta”, disseram alguns alunos.

A professora associou a palavra *arranjo* a um arranjo de flores artificiais presente na sala de aula: “olhem bem, nós temos um arranjo na sala, o que é este arranjo? É deste mesmo *arranjo* que nós falamos nesse texto? Mancini começou a estudar *arranjo*. O que significa isso?” Neste momento uma criança explicitou: “é uma coisa parecida com o arranjo de flores, nós pegamos um monte de flores e montamos então o arranjo. Então... arranjo é quando nós pegamos várias músicas para fazer outra música, um tanto de música forma outra música”.

Nas aulas de Música o conceito de *arranjo* foi retomado, problematizado e ressignificado. As crianças tiveram oportunidade de vivenciar, na prática, o que seria um *arranjo* no sentido musical. Nos ensaios da “orquestra” dos alunos foi necessária uma adaptação da peça de Mancini em função dos instrumentos disponíveis na sala de aula e compatíveis com as habilidades musicais de cada um. Desse modo, as crianças realizaram uma reconstrução da música-tema do desenho animado, ou seja, um novo *arranjo*. Após esta vivência prática, um dos alunos explicitou: “arranjo é reconstruir uma música de outra forma usando os instrumentos que o grupo tem para executar a música”. Nesta definição, as crianças se aproximaram do conceito de *arranjo* no sentido musical. No campo da música popular, este conceito tem sido reelaborado a partir de diferentes pontos de vista. Segundo Menezes Júnior (2014:7), o termo *arranjo* foi herdado do universo da música erudita ocidental e “vem sendo construído a partir das transformações culturais que ocorreram ao longo do século XX e XXI”. Para as crianças da turma, naquele momento, foi satisfatório – na perspectiva do projeto proposto - compreender *arranjo* como uma necessária adaptação, reelaboração da peça original, para que fosse possível executá-la com os instrumentos disponíveis, dentro dos limites das habilidades de cada um e no formato de apresentação que pretendíamos.

Após esta vivência de realização do *arranjo* nas aulas de Música, foi proposto, nas aulas de Língua Portuguesa, que os alunos investigassem o referido termo nos dicionários. Neste momento, foi necessário problematizar se o termo a ser procurado seria *arranjo*, *arranjador* ou *arranjar*, uma vez que estas variações constavam na biografia de Mancini.

Os dicionários foram distribuídos para serem trabalhados em pequenos grupos e as crianças deveriam encontrar o vocábulo e o respectivo significado. Ressalte-se que, nesse momento, o conceito já era familiar aos alunos. Assim, o dicionário configurou-se como um material complementar que possibilitaria a ampliação do conceito e a apreensão de que uma mesma palavra pode denotar mais de um sentido, dependendo do contexto. O vocábulo *arranjo* foi localizado por um grupo de crianças no ‘dicionário Aurélio’(FERREIRA, 2008). Há que se destacar que o sentido musical trabalhado em nossas aulas não foi reconhecido no verbete localizado nesse dicionário, no qual encontramos:

**Arranjo** ar.ran.jo substantivo masculino 1. Ação de arranjar(-se), ou o resultado deste ato. Minha mãe fez o arranjo da mesa de aniversário. 2. Disposição ordenada de objetos. Fez um belo arranjo com as flores. 3. Acordo entre pessoas; combinação, ajuste. Fizeram um arranjo para dividir a herança. 4. Concerto: O arranjo do carro custou mil reais (Ferreira, 2008:45, grifo do autor).

Nos dicionários, “Fala Brasil!” e Caldas Aulete, encontramos apenas o verbo *arranjar*. Foi possível constatar que, também nesse caso, não houve interlocução com o sentido de arranjo trabalhado nas aulas de Música. De acordo com o dicionário Fala Brasil! (2011)

**Arranjar** (ar.ran.jar) 1. **Arranjar** é conseguir. Td: Arranjei um emprego na fábrica. Tdi: A Karine me arranjou um emprego na fábrica. 2. Td **Arranjar** também é colocar as coisas no lugar. Desculpem-me a bagunça, não tive tempo de arranjar a casa. 3. PR informal Você se arranja quando fica bem em determinada situação. O quarto é meio apertado, mas dá pra gente se arranjar aqui numa boa. Sinônimo (de 1 a 3): arrumar (Braga; Fernandes, 2011:41, grifo dos autores ).

As crianças perceberam que o sentido de *arranjo* apreendido nas aulas de Música e de Língua Portuguesa não estava presente nos dicionários consultados. Perceberam, também, que a definição apresentada nos dicionários se aproximava muito das noções que eles tinham, no início, antes de vivenciarem a prática do arranjo musical. A intercessão entre os diferentes gêneros textuais, a prática musical e as referências que já possuíam, permitiu que percebessem os diferentes sentidos que um vocábulo pode assumir e as relações possíveis entre eles, possibilitando a construção de uma competência lexical.

## Os conceitos de *apresentação* e *ensaio*

Foi também através da intercessão entre as vivências práticas e as relações com os textos que os alunos tiveram a oportunidade de ampliar suas competências lexicais, esclarecendo as diferenças, na prática e conceitualmente, entre os vocábulos *ensaio* e *apresentação*. O estranhamento às constantes interrupções do maestro, observadas quando visitaram a orquestra na UFMG, em um *ensaio*, e não em uma *apresentação*, pode ser retomado e reelaborado pelas crianças, na prática musical de produzir e realizar as apresentações da “orquestra” - como pode ser percebido na definição que deram ao final desta vivência: “ensaiar é treinar muito pra ficar bom e pra apresentar pra outras pessoas”.

Em relação ao vocábulo *apresentação*, a criança que representou o papel de maestrina na “orquestra” dos alunos elaborou o seguinte conceito: “apresentação para mim é quando a gente faz um trabalho que a gente aprende, depois ensaia para apresentar para os outros”. Ao analisar esses conceitos, podemos perceber que os alunos compreenderam a essencial diferença entre três momentos da prática musical: aprender, ensaiar e apresentar. Vale ressaltar que o conceito de *arranjo*, analisado anteriormente, perpassou e foi vivenciado pelos alunos nestas três fases. As crianças tiveram nova oportunidade de retomar estes vocábulos e as relações entre eles quando entraram em contato com o conceito de *ensaio* no dicionário Caldas Aulete:

**ensaio** en.sai.o sm. Ensaio é cada um dos testes que fazemos para ter certeza de que algo dará certo quando for apresentado ao público: *Hoje as bailarinas têm ensaio. O ensaio do coral será às 10 horas.* Ensaiar en.sai.ar vb. Ensaiar é fazer um ensaio (Caldas Aulete, 2011:180, grifo do autor).

Nesta definição, a dimensão de “teste” atribuída ao vocábulo foi somada às construções conceituais das crianças como momento de fechamento de um processo que culminou com uma *apresentação*. Isso pode ser observado na definição apresentada pelas crianças - “ensaio é uma coisa que a gente faz pra ficar bom”. Constatamos que as crianças extrapolaram a definição presente nesse dicionário, referindo-se às dimensões essenciais do termo *ensaio*, apoiando-se nas práticas musicais, no aprendizado construído ao longo de um processo e no aprimoramento das performances individuais e do grupo.

## **Considerações finais**

Este estudo possibilitou diversas análises acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por meio da elaboração de um Projeto de Trabalho integrado e interdisciplinar. Os dados permitiram compreender como se deu a ampliação do repertório lexical de crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, ao estabelecermos a interlocução entre as áreas de Língua Portuguesa e de Música. A construção de conceitos foi possível a partir das relações estabelecidas entre esses campos de conhecimentos, tanto no que diz respeito à presença dos gêneros discursivos, quanto às vivências práticas nas aulas de Música.

Ao trabalhar com os dicionários em sala de aula compreendemos que, tal como afirma Coroa (2011:63), “o acesso ao dicionário nas práticas pedagógicas representa o alargamento do conhecimento simbólico da linguagem na formação do aluno”. Nas aulas analisadas, o dicionário foi um importante suporte, que integrou os diferentes materiais didáticos que contribuiram para a formação do leitor, permitindo a construção e a reconstrução dos sentidos, uma rede de significações, a evolução e a ampliação do léxico. O uso do dicionário não se configurou como um estudo de sinônimos, mas como possibilidade de ampliação e reconstrução de conceitos analisados nas práticas de leitura e nas vivências musicais. Os vocábulos foram incorporados ao vocabulário das crianças a partir de suas vivências, inferências e construções conceituais. Trabalhamos com a diversidade de suportes e gêneros textuais de modo que as crianças pudessem compreender os seus usos e as suas funções em contextos diversos. As análises mostraram que os vocábulos, mesmo não constantes e familiares nos discursos infantis, quando vivenciados na prática e analisados nos diferentes gêneros discursivos, foram, gradativamente, incorporados e compreendidos pelas crianças.

A prática pedagógica desenvolvida priorizou a elaboração e a definição de significados por parte das crianças na medida em que vivenciaram alguns conceitos nas aulas de Música associados às leituras e às discussões dos diferentes vocábulos em situações reais de uso. Assim, as práticas discursivas estabelecem, com o dicionário, “um diálogo significativo em que a experiência do leitor se articula com a informação do verbete, construindo a significação desejada” (Coroa, 2011:69). Trata-se, portanto, de uma articulação entre a vivência dos conceitos, a análise e a reflexão sobre os vocábulos presentes nos textos e nos dicionários.

Todo o trabalho exigiu do aprendiz uma interpretação, a adequação das informações e dos significados presentes nos gêneros discursivos, a interação com os conceitos enfatizados, a construção de relações semântico-discursivas e a construção de conhecimentos linguísticos na língua em uso e nas práticas musicais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. 2014. Pedagogia de projetos. In: *Dicionário crítico da educação*. Belo Horizonte: Dimensão.

BRAGA, Rita de Cássia E.; FERNANDES, Márcia. 2011. *Fala Brasil!* Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão.

BRASIL. Presidência da República. 2008. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*: altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação. 2013. Guia do Livro Didático / PNLD 2013. Brasília: MEC.

CALDAS AULETE, Francisco Júlio de. 2011. *Dicionário escolar de Língua Portuguesa ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. São Paulo: Globo.

CARVALHO, Orlene L.S.; BAGNO, Marcos (Orgs.). 2011. *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial.

CARVALHO, O. L. S. 2014. Léxico. In: *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina A.S.Frade et al. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.p. 189-190. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale). Acesso em 02.07.2015

COROA, Maria Luíza. 2011. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, Orlene. Lúcia; BAGNO, Marcos. *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 61-72.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 2008. *Dicionário Aurélio Ilustrado*. Curitiba: Positivo.

GENOUVIER, Emile; PEYTARD, Jean. 1974. *Linguística e Ensino de Português*. Coimbra: Almedina.

GOMES, P. V. N. 2007. *O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar*. (Tese de Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras.

GREEN, Judith. L.; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. 2005. A etnografia como

uma lógica de investigação. Trad. de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. *Educação em Revista*. n. 42, p.13-79. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. 1998a. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, Fernando. 1998b. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, Fernando. 2000. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, Fernando. 2001. Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Porto Alegre: *Revista de Educação*, v. 3, n. 4, 2-7.

ILARI, Rodolfo. 2002. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. 2006. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed.

KLEBER, M. O. 2006. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes.

MENEZES JÚNIOR, Carlos Roberto Ferreira. 2014. *Considerações sobre o conceito de arranjo na música popular a partir do estudo sobre o “conceito de obra” proposto por Lydia Goehr (1992)*. São Paulo: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

RANGEL, Egon de Oliveira. 2011. *Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”*. São Paulo: Parábola, p. 37-60.

RANGEL, E. O. 2014. Dicionários – seu uso em alfabetização. In: *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina A.S.Frade et al. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.p.88-89. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale). Acesso em 02.07.2015

SMALL, Christopher. *Musicking: a ritual in social space*. Cielo, Texas, Apr. 1995. Disponível em: <http://www.musekids.org/musicking.html>>. Acesso em: 24 jan. 2009.

SOARES, Magda Becker. 1998. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, Maria da Graça de. 2010. *A importância do léxico no letramento*. In: X Congresso de Educação do Norte Pioneiro (Anais). Jacarezinho: Universidade Estadual do Norte do Paraná/Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras Comunicação e Artes.



De volta ao futuro da língua portuguesa.

C'cu'f'q'X'UJO GNR'/'Uko r »ukq'O wpf kcrif'g'Guwf qu'f'g'N'pi vc'Rqt wi wgc

Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 3853-3874

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p3853

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

## O REGISTRO DA PRONÚNCIA NOS DICIONÁRIOS *AURÉLIO* E *HOUAISS*

Maritana Luiza ONZI<sup>6</sup>

### RESUMO

Com este trabalho pretendemos cooperar com o estudo da Lexicografia no Brasil e abordar um assunto ainda pouco estudado na literatura metalexigráfica: a informação sobre a pronúncia nos dicionários. Ainda que a principal função dos dicionários seja a de relacionar uma série de palavras de um idioma e oferecer seu significado é sabido que os consulentes esperam muito mais desse tipo de obra. Além do significado os usuários desejam encontrar nos dicionários a maior quantidade possível de esclarecimentos gramaticais. Dado que a pronúncia está entre as indicações que fazem parte dos dicionários, nosso trabalho tem como objetivo analisar a informação fônica em dois dicionários do português: 1) Dicionário Aurélio da língua portuguesa; 2) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Como metodologia de análise observamos: 1) de que maneira a informação fônica é descrita no *outside matter*; 2) qual sistema de notação é utilizado para anotar a pronúncia; 3) se os dicionários apresentam as variantes existentes no português brasileiro. Nos dois dicionários analisados, verificamos se os mesmos conseguem fornecer ao consulente de forma clara e satisfatória as informações que ele busca quanto à pronúncia, pois nem sempre a maneira como as indicações da pronúncia aparecem dentro da microestrutura ajudam o consulente a localizar rapidamente a informação desejada e, em muitos casos, não permite nem mesmo que o consulente entenda que tipo de informação está sendo oferecida.

PALAVRAS-CHAVE: dicionários; língua portuguesa; pronúncia.

### INTRODUÇÃO

A função dos dicionários é muito mais do que ser um repositório de palavras, eles assumem papéis que podem ser pedagógicos e normativos. Normativos porque eles são vistos por grande parte das pessoas como a representação da verdade de uma língua. E pedagógicos porque os dicionários constituem um recurso de pesquisa e ensino ao incorporar aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e fonéticos das línguas reunidos em um só lugar.

---

<sup>6</sup> Orientadora: Profa Dra Ieda Maria Alves. USP/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: [tanaluiza@hotmail.com](mailto:tanaluiza@hotmail.com)

O dicionário é uma ferramenta indispensável na aprendizagem das línguas e o aluno deve saber manejá-lo para tirar dele todo o proveito possível, visto que é a ferramenta que conduz o aluno à autonomia, pois no dicionário estão presentes informações gramaticais que auxiliam o consulente no processo da junção das peças do discurso, isto é, de produzir, de compreender e de traduzir em qualquer idioma.

Algumas pesquisas<sup>7</sup> comprovam que os alunos buscam essa autonomia, porque os resultados dessas sondagens apontam que o dicionário é utilizado pelos consulentes por várias razões, entre elas: procurar o significado de uma palavra, checar a ortografia, verificar a pronúncia e conferir as relações sintagmáticas.

As pesquisas que consultamos registraram que a pronúncia está entre os três itens que os consulentes mais procuram, porém nessas mesmas pesquisas os alunos expressaram a dificuldade em entender os símbolos utilizados nas transcrições (HÖFLING, 2006).

Tanto na linguística quanto na lexicografia as transcrições fonéticas são fundamentais, embora seja uma tarefa demorada, repetitiva e custosa, contribuindo para que erros humanos possam ocorrer natural e frequentemente. Reiteramos essa problemática com a afirmação de Quilis et al. (1999), os quais acreditam que a transcrição da pronúncia, não somente nos dicionários, mas nas obras linguísticas em geral, tem sido um dos obstáculos mais duros que teve e tem que vencer a ciência da linguagem.

Ratificamos a ideia acima com a afirmação de Hulbert (1955 *apud* LANDAU, 1991), que acredita que os dicionários são menos satisfatórios quanto à pronúncia do que quanto à ortografia, significado e etimologia. O registro da língua falada é difícil de adquirir, difícil de transcrever de forma precisa e inequívoca, difícil de representar compreensivelmente em um dicionário.

Com o acima exposto justificamos a pertinência do nosso trabalho e além do mais a informação fônica nos dicionários é um assunto pouco estudado no âmbito dos estudos lexicográficos. Para contribuir com essa área selecionamos nesse estudo duas obras lexicográficas da língua portuguesa: 1) Dicionário Aurélio da língua portuguesa; 2) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Temos como objetivo analisar a indicação da pronúncia desses dois dicionários e ver se respondem a contento as dúvidas que os usuários possam ter quanto à pronúncia. Como metodologia de análise observamos qual

---

<sup>7</sup> Cf., entre outros, ARAÚJO, Edna; HÖFLING, Camila; WELKER, Herbert.

notação os dicionários usam para indicar a pronúncia no componente microestrutural. Em outro componente, denominado *outside matter*, está o guia de pronúncia, faremos uma reprodução parcial dos guias, analisaremos como os dicionários os apresentam, se explicam de forma clara e precisa os símbolos utilizados e se os exemplifica.

Para uma melhor organização, o presente estudo está dividido em quatro sessões: 1) falando sobre as funções dos dicionários; 2) falando sobre a informação fônica nos dicionários; 3) análise dos dicionários: a) Dicionário Aurélio da língua portuguesa; b) Dicionário Houaiss da língua portuguesa; 4) considerações finais.

## **FALANDO SOBRE AS FUNÇÕES DOS DICIONÁRIOS**

O dicionário como vimos anteriormente é para muitos consulentes, o instrumento ao qual se recorre não somente para conhecer o significado das palavras, mas também para resolver incertezas gramaticais. Por esse motivo, fornecer indicações gramaticais é uma obrigação para qualquer dicionário, e a maior razão se deve ao fato do dicionário ser institucionalmente destinado ao público de não especialistas, aos quais resulta útil qualquer tipo de indicação ortográfica, fonética e sintática. Os dicionários podem ser, portanto, um ótimo instrumento pedagógico, pois eles constituem um recurso de pesquisa e ensino por incorporarem os mais variados aspectos de um idioma.

Entre os autores que se voltam ao caráter pedagógico dos dicionários em seus estudos está Béjoint (1981). Esse autor acredita que os aprendizes de uma língua necessitam, em primeiro lugar, de esclarecimentos que os capacitem a uma comunicação mais efetiva na língua que estão aprendendo e eles têm no dicionário uma importante ferramenta a seu dispor, nem sempre perfeita, mas muito útil, que pode levá-los a compreender melhor a abrangência de sentido de uso de uma nova palavra, e propiciar uma produção mais correta e exata na habilidade escrita e oral.

Referentemente à escolha do dicionário no auxílio ao processo de comunicação, Béjoint (1981) ressalta em seu trabalho que, para as atividades de compreensão, o melhor dicionário é aquele que contém o maior número de entradas, e as elucidações necessárias nesse dicionário são o significado denotativo e conotativo, variações de linguagem e indicações sobre as irregularidades dos verbos. Para as atividades de produção, o autor (*idem*) menciona que para a escrita o aluno necessita de informações ortográficas a fim de saber como se escreve uma determinada palavra e como a

dividimos, já em atividades orais as informações fonéticas são fundamentais para se conhecer a pronúncia das palavras.

Desenvolver habilidades de comunicação é um dos principais anseios dos consulentes, os quais necessitam de uma orientação sobre a forma mais apropriada para se expressar em sua língua materna ou em língua estrangeira e o dicionário é um instrumento adequado para satisfazer tal anseio. De acordo com Alves; Antunes (2001) todo dicionário – seja monolíngue ou bilíngue, enciclopédico ou de língua, seletivo ou geral – tem um caráter pedagógico e apresenta, assim, um cunho normativo, já que se atribui ao lexicógrafo o poder de registro a respeito do significado, do uso e do funcionamento de uma unidade lexical.

Se os lexicógrafos se derem conta de que cada verbete pode conter explicações que reflitam, até certo ponto, a competência dos falantes para estabelecer relações entre as unidades do léxico, serão capazes de construir eficientes ferramentas de auxílio no uso da língua. Vistos assim, os dicionários levarão seus consulentes não apenas a compreensão do item consultado, mas ao seu uso efetivo em situações de comunicação.

Em suma, para os aprendizes ou falantes de um idioma, aprender e saber como usar uma palavra tem uma importância didática, psicológica e social. Saber como usar um lexema corretamente envolve aprender para entender e usar sua fonologia, sua gramática, sua morfologia e seu potencial sintático.

O dicionário é uma obra que tem grande potencial para ser elevado à categoria de material didático utilizado durante o estudo de um idioma, em atividades como: desenvolvimento de vocabulário, estudo da gramática, verificação da pronúncia, saber usar a língua na produção e interpretar na recepção, além do conhecimento da cultura. Com todos os recursos e explicitações presentes nos dicionários sendo utilizadas, podemos afirmar que ele se apresenta como uma ferramenta pedagógica, uma obra primordial que auxilia na aprendizagem de uma língua.

## **FALANDO SOBRE A INFORMAÇÃO FÔNICA NOS DICIONÁRIOS**

A equivalência, ou não, entre a grafia e a pronúncia é um argumento bastante questionado entre os autores para o registro da pronúncia nos dicionários. Welker (2004) acredita que, quando um sistema ortográfico se distancia notavelmente do

princípio fonêmico, como na língua francesa e na inglesa, as indicações sobre a pronúncia são imprescindíveis se o elemento léxico não está na competência do falante, seja ele nativo ou não da língua. Svensén (2009) assume que, para as línguas em que existe uma grande diferença entre a ortografia e a pronúncia, o Alfabeto Fonético Internacional (doravante AFI) é o único sistema possível.

Já para línguas como o português, o italiano e o espanhol, Welker (2004) assume que há regras as quais permitem pronunciar adequadamente a grande maioria dos lexemas, pois existe uma maior coincidência entre a grafia e a pronúncia. O autor argumenta que os dicionaristas podem indicar a pronúncia dessas línguas pela ortoépia, usando acentos e letras do próprio alfabeto para indicar a pronúncia somente das entradas que possam gerar dúvidas.

Landau (1991) vê algumas desvantagens em representar a pronúncia pelas letras do alfabeto, porque com frequência elas representam mais de um som, por exemplo, a letra **g** do português pode ser pronunciado com dois fonemas /g/, /ʒ/. E algumas vezes duas letras diferentes representam o mesmo som, por exemplo, as letras **j** e **g** são pronunciadas com /ʒ/.

Devido à ambiguidade ortográfica e fônica das consoantes, Wells (1985) é partidário da utilização do AFI para transcrever a pronúncia nos dicionários, afirmando que o uso dos símbolos fonéticos ajuda resolver tais ambiguidades.

Qualquer que seja o código utilizado para registrar a pronúncia, os dicionários devem atentar para a qualidade do guia de pronúncia, presente no *outside matter*, este tem grande relevância no auxílio aos usuários em responder as suas perguntas sobre os símbolos usados na microestrutura, caso o consulente se depare com algum dado no interior de um verbete que não é entendido, tal elemento poderá ser facilmente recuperada no *outside matter*.

Outro questionamento que é levantado pelos autores é se, nos dicionários, a informação fônica deve aparecer de forma sistemática em todas as entradas ou somente naqueles vocábulos com peculiaridades de pronúncia. Referentemente a isso os estudiosos de lexicografia no Brasil acreditam que a presença da pronúncia é bastante importante, principalmente para os homônimos, os arcaísmos, os regionalismos e os estrangeirismos. (Bevilacqua et al., 2011).

Ainda sobre questão acima, Svensén (1993) defende que a necessidade do registro da pronúncia em todas as entradas varia entre as línguas, por exemplo, no português as não correspondências entre a ortografia e pronúncia são poucas e

sistemáticas, por esse motivo não há necessidade da informação da pronúncia em todas as entradas. No entanto, o autor chama a atenção para a posição do acento na língua portuguesa, que não é previsível em muitas palavras, por isso deve ser mostrado sempre que seja passível de dúvida.

A necessidade de se indicar a pronúncia também varia entre os diferentes tipos de dicionários. Para Svensén (2009), as explicações sobre a pronúncia são indispensáveis nos dicionários que são inteiramente ou parcialmente elaborados para a produção oral, os chamados “dicionários de pronúncia”. Nos dicionários monolíngues a informação fônica é relevante apenas nas entradas que podem causar dificuldades, além de todas as palavras estrangeiras e segundo o autor, nos dicionários bilíngues, a pronúncia deve ser mostrada em todas as entradas.

Da mesma maneira pensam Zanatta; Bugueño Miranda (2008), os quais acreditam que nos dicionários monolíngues não é tão relevante a indicação de pronúncia, pelo menos para a língua portuguesa, já que essa língua tem uma relativa compatibilidade entre a grafia e a pronúncia. Os autores acreditam que a única circunstância em que a transcrição fonética poderia ser funcional em um dicionário geral de língua portuguesa é quando se trata da pronúncia de estrangeirismos, tais como *apfelstrudel*, *know-how*, *stand-by*, *skinhead*, *workaholic*, *paella*, *déjà-vu*, entre outros, pois estes mantêm inalterada a forma ortográfica da língua-fonte. Os autores destacam, ainda, que nesses casos a indicação da pronúncia é fundamental, dado que nem sempre há o mesmo respaldo fônico entre as letras da língua de origem dos estrangeirismos e a língua que os incorpora.

Contrariamente aos autores mencionados acima, Quilis et al (1999), consideram que a pronúncia nos dicionários monolíngues é importante para saber qual é a pronúncia mais adequada das palavra. Essa informação é importante para aqueles que fazem da língua falada sua profissão, como os artistas, locutores, oradores e para todos os estrangeiros que queiram adquirir uma pronúncia correta da língua em estudo.

Em todos os idiomas ocorrem variações de pronúncia e uma das questões fundamentais de todos os dicionários é o modelo de pronúncia que deve estar representado em suas páginas.

Na língua portuguesa as variações são bastante comuns. Sendo assim, o lexicógrafo tem que determinar qual variante deve ser usada na transcrição. Welker (2004) acredita que deve ser escolhida a representativa da fala das pessoas letradas, por se tratar de uma pronúncia-padrão. Entretanto, no caso do Brasil, não existe uma

pronúncia estabelecida como *standard*, o que torna os dados fornecidos pelos dicionários não completamente representativas da realidade.

De acordo com Zanatta; Bugueño Miranda (2008), o dicionário deve tomar como base a língua realmente empregada por uma comunidade linguística, isto é, a norma real. A dificuldade que se apresenta, sobretudo para o português brasileiro, se assenta sobre o fato de não existirem estudos que permitam estabelecer uma determinada norma real a ser convertida em norma ideal pelo dicionário, a fim de satisfazer o anseio normativo dos falantes apresentando-lhes o que de fato constitui a língua portuguesa empregada no Brasil. Para a instauração de uma teoria da norma ideal a ser representada na obra lexicográfica, é de fundamental importância estabelecer onde buscar uma norma que possa ser empregada como norma ideal.

A distinção entre norma real e norma ideal é estabelecida por Coseriu (2004). A norma real é a que a comunidade realiza de fato, considerando variáveis diatópicas, diastráticas, diafásicas e diacrônicas. A norma ideal é a que os falantes consideram como um modelo.

Biderman (2001) considera que a norma ideal seja definida com base em uma variável diatópica, considerando o eixo Rio-São Paulo.

Contrariamente a Biderman, Quilis (1982 apud Mestre, 1999) indica que o modelo de pronúncia não deve ser caracterizado diatopicamente, deve ser determinado diastraticamente, pertencendo a um estrato culto, preferencialmente de nível médio.

Acreditamos que se as variações forem frequentes em âmbito nacional – e não apenas regionalismos – deverão ser registradas. Percebemos também que a decisão de incluir as variantes depende da extensão e do tipo de dicionário. Em uma breve consulta em dicionários monolíngues e bilíngues do inglês podemos observar que eles geralmente indicam as pronúncias britânica e americana. Nas obras do português vimos que nos dicionários monolíngues são mostradas as variações de pronúncia e nos bilíngues não.

Expostos os questionamentos que permeiam o assunto por nós levantado e o arcabouço teórico sobre o tema, passemos para as análises dos dicionários.

## ANÁLISE DOS DICIONÁRIOS

Nos dicionários estudados, reproduzimos e analisamos os guias de pronúncia presentes no *outside matter*. Observamos na microestrutura qual sistema de notação é utilizado para anotar a pronúncia dos estrangeirismos, das palavras homógrafas e das letras e sons que são ambíguos. E por último verificamos se os dicionários contemplam a diversidade fonética da língua portuguesa.

### Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa

O dicionário Aurélio utiliza letras e acentos da língua portuguesa para registrar a pronúncia na microestrutura, a apresentação é feita entre parênteses em seguida da palavra-entrada. Essa obra não registra a pronúncia de todas as entradas, aponta a ortoépia de algumas palavras para esclarecer a pronúncia quando o caso é passível de dúvida nos seguintes casos: das vogais **e** e **o** quando têm a pronúncia fechada e não recebem acento gráfico; da ortoépia dos ditongos orais abertos; com a exclusão do trema na grafia a pronúncia da letra **u**; e a pronúncia normativa da letra **s** seguida do **b** mudo<sup>8</sup>. Em (1) apresentamos alguns exemplos:

- (1) cunhete (ê)  
vinculador (ô)  
bodas (ô)  
boia (ói)  
subsequente (qüen)  
subsistência (sis)

A pronúncia dos estrangeirismos é registrada com a utilização do AFI. A representação é fonética e está entre colchetes; logo após a transcrição, entre parênteses, é indicada a língua de origem do estrangeirismo como vemos em (2):

---

<sup>8</sup> Muitos falantes do português brasileiro pronunciam com [z] a sequência “bs”, muito provavelmente pela assimilação do vozeamento da letra b, o dicionário, no entanto não mostra essa possibilidade de pronúncia que é bastante profícua.

- (2) scherzo [ˈskɛʁtso] (It. )  
storyboard [ˈstɔɪjbɔɪd] (Ingl.)  
teenager [ˈtiːneɪdʒə] (Ingl.)  
croissant [kʁwaˈsɑ̃] (Fr. )  
sashimi [sɑʃimi] (Jap. )

As palavras homógrafas, nas quais a diferença de significação se dá pelo acento prosódico, estão separadas em duas entradas e são contempladas em (3):

- (3) colher (é)  
colher (ê)

Os homógrafos de corte estão separados em duas entradas, no entanto o dicionário não mostra a pronúncia aberta (ó), somente fechada (ô), o mesmo ocorre para lobo. Em sede e soquete, o Aurélio só aponta a ortoépia do (ê).

Os homógrafos de forma estão divididos em duas entradas, esse caso o dicionário trata diferentemente dos outros, ele acentua a pronúncia fechada com o acento circunflexo diretamente no lema e faz a seguinte observação: “de *forma*, com mudança de timbre” (Ferreira, 2010:970) e não há nenhuma informação sobre a pronúncia aberta.

A letra **x** é a letra mais ambígua da língua portuguesa, dado que possui quatro sons diferentes, todavia o dicionário Aurélio inclui, ao lado do lema, somente dois sons da **x**, como verificamos em (4):

- (4) hexágono (cs)  
toxina (cs)  
taxinomia (tàcs)  
executar (z)  
existência (z)

O dicionário não mostra os casos em que a letra **x** é pronunciada com [s] (*exceto, exclamar*) e [ʃ] (*taxa, peixe*).

A obra em análise não fornece explicações em relação às variações de pronúncia da nossa língua, excetuando a ortoépia das palavras que podem ser faladas com ou sem trema. Em (5) mostramos dois exemplos:

- (5) liquescer (ques ou qües)  
liquidificador (qui ou qüi)

As considerações acerca de como o dicionário Aurélio trata da pronúncia na microestrutura serão mostradas posteriormente e concomitantemente com as ponderações que tecemos sobre o dicionário Houaiss, pois ambos os dicionários registram a pronúncia da mesma maneira.

Passamos agora para reprodução e análise do guia de pronúncia do Aurélio, o guia está presente no outside matter e é composto de três páginas.

O dicionário começa mostrando os símbolos fonéticos de acordo com o AFI, em seguida oferece informações de fonética articulatória e por último, quando o som tem correspondência em português, são dados exemplos<sup>9</sup>:

### **Vogais**

ʌ posterior semiaberta, como no ingl. *funk*, *rush*; próxima da vogal neutra [ə], mas geralmente acentuada, e pronunciada com a língua mais recuada e a boca mais aberta.

e semifechada anterior; como no port. *ver*, *verde*.

o semiaberta posterior; corresponde aproximadamente ao /o/ aberto, como em *sorte*.

y fechada anterior; sem correspondente em port.; a boca na forma do /u/, com a língua na posição do /i/. É a pronúncia do *u* fr., como em *fondue*, *déjà vu*; e do *ü* do alemão, como em *Kümmel*, *über*.

### **Consoantes**

g velar sonora; como no port., *gato*, *açougue*.

ʒ fricativa palatoalveolar sonora; como no port. *jogo*.

---

<sup>9</sup> A sequência e exemplos é um resumo das transcrições feitas a partir do dicionário, sofrendo apenas algumas alterações.

l contínua (sem fricção); a língua não chega a tocar o céu da boca, i. e., não produz oclusão; é o som representado tipicamente pelo r do ingl.: *rock-and-roll*, *software*.

ç fricativa palatal; sem correspondente em port.; a fricção é semelhante à pronúncia do [ʃ], mas o dorso da língua é recuado, i.e., levado à parte posterior do palato, como no al. *Reich*.

### Semivogais

w bilabial; pronuncia-se como o /u/ semivogal de ditongo, no port. *quadro*, *chapéu*.

j palatal; pronuncia-se como o /i/ semivogal de ditongo, no port. *boi*, *herói*, *colégio*.

### Sinais especiais

ɑ representa a vogal aberta posterior na pronúncia do ingl.; é semelhante ao [a], mas realizada com a língua em posição mais recuada e a boca um pouco mais fechada e arredondada; ingl. *shop*, *top*.

' sinal que precede a sílaba tônica

: indica duração completa (ou longa).

Em seguida, o dicionário apresenta um quadro listando os símbolos fonéticos usados na transcrição de palavras e expressões estrangeiras, oferece a classificação fonética de acordo com o IPA e por último traz um exemplo:

**Quadro 1. Lista dos símbolos fonéticos (adaptado do dicionário Aurélio)**

Símbolo AFI	Classificação AFI			Exemplo
	Consoantes			
ə	Consoante desvozeada	fricativa	dental	bluetooth ['bluwtuwə] (ingl.)
Ts	Consoante desvozeada	africada	alveolar	pizzicato [ˌpit.tsi'kato] (it.)
ʃ	Consoante desvozeada	fricativa	retroflexa	feng chui [fəŋʃwèj] (chin.)
	Vogais			
ʌ	Vogal posterior arredondada	meio-aberta	não	cup [kʌp] (ingl.)
u	Vogal posterior arredondada	fechada	não	surimi (suri' mi)
ɜ	Vogal central arredondada roticizada	meio-aberta	não	t-shirt [tɪj.ʃɜ:t] (ingl.)
	Diacríticos			

-	Tom alto (tom 1 do chinês mandarim)	shantung [ʃ'ān'qūn] (chin.)
˘	Breve	ad interim [ad'intèrem] (lat.)
˙	Vogal anteriorizada	ad infinitum [ad'ɛn'finɛto(m)] (lat.)

Acreditamos que o guia de pronúncia do Aurélio, presente no *outside matter*, é de boa qualidade para os estrangeirismos. O mesmo contém informações sobre fonética articulatória, isso é importante para saber como se pronunciam os fonemas que não existem na língua portuguesa. Havendo um correspondente em português o dicionário dá um exemplo deste idioma auxiliando, dessa maneira, o usuário a identificar a letra correspondente daquele fonema. Nos casos em que não há correspondência a obra ensina como se produz determinado fonema mostrando quais pontos de articulação devem ser utilizados para a sua produção.

Consideramos que o quadro apresentado é desnecessário, pois a maioria das explicações se repete em relação à primeira parte do guia de pronúncia. Ao invés de trazer o quadro seria interessante que o dicionário utilizasse esse espaço tecendo algumas considerações sobre a ortoépia da língua portuguesa, porém não o faz.

### Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa

O dicionário Houaiss anota a ortoépia de algumas palavras para esclarecer a pronúncia nos casos que podem gerar dúvidas aos consulentes. A pronúncia na microestrutura é registrada nos seguintes casos: informa sobre o fechamento das vogais **e** e **o** quando não recebem acento gráfico; indica a pronúncia dos ditongos orais abertos; esclarece a pronúncia da letra **u** com a exclusão do trema na grafia; orienta sobre a ortoépia dos hiatos; instrui como se pronuncia, segundo a gramática normativa, a letra **s** seguida do **b** mudo; e indica o som das vogais tônicas de timbre aberto que não recebem acento gráfico, quando se trata de vocábulos terminológicos ou não muito correntes. A informação fônica é mostrada logo após a palavra-entrada e está entre barras invertidas, como vemos em (6):

- (6) armazenador \ô\  
nervo \ê\  
ipomeia \éi\  
caixana \a-i\

linguista \gü\  
subsídio \sí\  
cateter \tér\

A indicação da pronúncia dos estrangeirismos segue o que é recomendado pelos estudiosos, é apontada no Houaiss com a utilização do AFI e os símbolos estão entre barras invertidas. Em seguida da transcrição o dicionário mostra, de maneira abreviada e entre colchetes, a língua a que pertence o estrangeirismo. Seguem exemplos em (7):

- (7) forfait \fɔR'fɛ\ [fr.]  
paella \pa'eʎa\ [esp.]  
recall \r'kɔl\ [ing.]  
scherzo \'skertso\ [it.]  
weltanschauung \'vɛltanʃawun\ [al.]

A maneira de tratar as palavras homógrafas segue o mesmo modelo do dicionário analisado anteriormente. Elas estão separadas em duas entradas e seguidamente ao lema, entre barras invertidas, é mostrado se a vogal é aberta ou fechada. Em (8) apresentamos alguns exemplos:

- (8) forma \ó\  
forma \ô\  
corte \ó\  
corte \ô\  
lobo \ó\  
lobo \ô\

O dicionário Houaiss não segue um padrão na apresentação dos homógrafos, em algumas palavras são mostradas a pronúncia aberta e a fechada, em outras somente a fechada, como por exemplo, **colher**, **sede** e **soquete**, o Houaiss só aponta a ortoépia do (ê).

Nas palavras que contêm a letra **x**, o dicionário inclui, ao lado da palavra-entrada, as letras **cs**, **z** para mostrar as diferentes pronúncias, contempladas em (9):

- (9) hexacampeão (z, cs ou gz)  
taxiar (cs)  
êxito (z)  
exercer (z)

O dicionário Houaiss, assim como o dicionário Aurélio também não mostra os casos em que a letra **x** é pronunciada com [s] (*têxtil*, *exclamar*) e [ʃ] (*xícara*, *graxa*).

Landau (1991) acredita que as variações de pronúncia devem aparecer na microestrutura do dicionário, logo após a palavra-entrada, e é dessa maneira que o Houaiss faz. A obra em análise contempla três casos de variação: informa sobre a possibilidade de se pronunciar o **e** aberto ou fechado; apresenta as palavras que podem ser pronunciadas com ou sem trema; e indica as variações de pronúncia do prefixo **hex-**. O exemplos são dados em (10):

- (10) topete \é ou ê\  
líquido \qu ou qü\  
hexagonal \z, cs ou gz\

As informações fônicas exibidas na microestrutura dos dois dicionários analisados por nós nesse estudo estão em conformidade com o que é defendido por Welker (2004), o qual acredita que para a língua portuguesa não é obrigatório que a pronúncia esteja presente em todas as entradas, mas somente nas palavras que possam gerar dúvidas e a indicação da pronúncia pode ser feita com a utilização de acentos e letras da nossa língua.

Nas obras em análise o registro da pronúncia dos estrangeirismos é feito de acordo com o AFI e sendo assim segue o que é indicado pelos lexicógrafos. A indicação da pronúncia para os estrangeirismo é uma informação fundamental e deve ser feita utilizando o AFI, dado que nem sempre há o mesmo respaldo fônico entre as letras da língua de origem dos estrangeirismos e a língua que os incorpora.

Não dispomos na língua portuguesa falada no Brasil de uma pronúncia descritiva, em função disso os dicionários gerais, inclusive os que estamos analisando fornecem poucos esclarecimentos com relação à pronúncia de palavras que variam, se fossem contemplar todas as variações os dicionários teriam que considerar e representar a diversidade fonética do português brasileiro.

Na sequência reproduzimos e analisamos o guia de pronúncia do Houaiss, o qual é composto por uma página<sup>10</sup>.

Para começar o dicionário define ortoépia e transcrição fonética. A primeira é a indicação normativa da pronúncia de um vocábulo, enquanto a segunda é uma indicação apenas informativa. Explica que a ortoépia é fornecida em verbetes da língua portuguesa, e a transcrição fonética em palavras e locuções de outras línguas.

O dicionário explica no outside matter as informações de pronúncia presentes na microestrutura. Para melhor visualização dividimos a explanação, contida no Houaiss, em sete tópicos:

a) o timbre das vogais tônicas fechadas **e** e **o**, quando não são acentuadas graficamente, por exemplo, gaveta \ê\;

b) os hiatos, por exemplo, distribuidor \u-i...ô\ ;

c) o som da letra **x**, por exemplo, hexágono \z, cs ou gz\;

d) o timbre dos ditongos orais abertos, por exemplo, ideia \éi\;

e) com a queda do trema a pronúncia da letra **u**, por exemplo, linguiça \gü\.

f) o som das vogais tônicas de timbre aberto que não recebem acento gráfico, especialmente quando se trata de vocábulos terminológicos ou não muito correntes, por exemplo, cateter \tér\.

g) no caso das entradas que são vocábulos ou locuções estrangeiras o registro da pronúncia se dá pela transcrição fonética, utilizando o AFI para esse fim, por exemplo, *déjà-vu* \de'ʒa vy\.

Em seguida, o dicionário explica os diacríticos utilizados na transcrição fonética:

a) ['] acento de intensidade - indica, nos vocábulos de duas ou mais sílabas, que a sílaba seguinte a esse diacrítico é a tônica.

---

<sup>10</sup> Destacamos que a sequência e exemplos é um resumo do guia oferecido pelo dicionário, sofrendo apenas algumas modificações.

b) [-] acento melódico - indica se a curva melódica se mantém no mesmo nível ao longo do vocábulo, por exemplo, a palavra japonesa *kana* \kãna. Ou se ao contrário, decai a partir de certo ponto, por exemplo, *aikido* \aj̃kido:\.

c) Tom lexical – nas línguas tonais, o tom lexical é representado por um acento gráfico agudo [´] (tom alto) ou grave [˘] (tom baixo), ou por um algarismo alceado junto à sílaba em que ocorre.

d) [:] duração – após uma vogal indica se ela é longa, isto é, se tem duração maior que a duração padrão das vogais na língua.

Ao final das explicações, o dicionário argumenta que no caso das variações de pronúncia entre o inglês norte-americano e o britânico, foi optado por representar a primeira delas, por ser mais corrente no mundo de hoje.

Depois de elucidar como o dicionário Houaiss trata da informação fônica na obra é oferecido um quadro das vogais e outro das consoantes. Os quadros contêm os símbolos fonéticos, o ponto e modo de articulação e exemplos:

**Quadro 2. Vogais (adaptado do Dicionário Houaiss)**

ɛ	Vogal semiaberta, anterior, não arredondada	Port. <i>pé</i> , Fr. <i>adresse</i>
ʌ	Vogal semiaberta, anterior, não arredondada	Ing. <i>Bus</i>
ɪ	Vogal de grau de abertura entre fechado ([i]) e semifechado ([e]), posição da língua entre anterior e central, não arredondada	Ing. <i>Big</i>
U	Vogal fechada, posterior, arredondada	Port. <i>Lua</i> Fr. <i>boulevard</i>
u	Vogal fechada, posterior, não arredondada	Jap. <i>Shiatsu</i>

**Quadro 3. Consoantes (adaptado do dicionário Houaiss)**

K	Consoante oclusiva velar surda	Port. <i>Cama</i>
θ	Consoante fricativa dental surda	Ing. <i>Thiller</i>
ϕ	Consoante fricativa bilabial surda	Jap. <i>Tofu</i> Gr. <i>Physis</i>
ʎ	Consoante aproximante lateral alveolar velarizada	Rus. <i>Kulak</i>
ʎ	Consoante aproximante lateral palatal	Port. <i>Calha</i> It. <i>passacaglia</i> Esp. <i>Paella</i>
R	Consoante vibrante ou fricativa uvular	Fr. <i>Raffiné</i>

Consideramos o guia de pronúncia do Houaiss, disponível no *outside matter*, o melhor entre os dois dicionários analisados. É um guia conciso, mas que oferece esclarecimentos pertinentes e não repetitivos. Expressa a ortoépia da língua portuguesa,

o que auxilia o usuário nativo e o aprendiz da nossa língua. Apresenta um quadro com os símbolos do AFI utilizados para transcrever os estrangeirismos, nele constam informações de fonética articulatória e exemplos no português e na língua estrangeira, o que contribui para a decodificação dos fonemas.

Nas nossas análises buscamos conferir se os dicionários auxiliam o aprendiz nas atividades orais, nas quais as informações fonéticas são necessárias para se conhecer a pronúncia das palavras e também se auxiliam o falante nativo nas dúvidas que ele possa ter na pronúncia dos estrangeirismos e das palavras que variam no próprio idioma.

A opção de registrar a pronúncia pelas letras do alfabeto, como as obras em análise fazem, pode funcionar bem entre os falantes nativos que estão familiarizados com os sons de sua língua, mas não funciona entre aprendizes estrangeiros, que podem não saber como se pronuncia uma letra e podem utilizar os equivalentes da sua língua (Landau, 1991).

A nosso ver, o aprendiz da língua portuguesa terá algumas dúvidas ao se defrontar com a maneira de indicar a pronúncia escolhida pelos dicionários Aurélio e Houaiss, pois ainda que exista uma grande coincidência entre a grafia e a pronúncia, no português diversos sons e letras são ambíguos. Por exemplo, a letra **x** do português pode ser pronunciada com quatro fonemas /z/, /s/, /ʃ/ ou /ks/. Se um dicionário de língua portuguesa deixar de indicar a pronúncia do **x** não ficará claro para um consulente estrangeiro como essa letra deve se pronunciada. Por esse motivo não compreendemos a ausência de dois dos quatro possíveis sons da letra **x**.

Acreditamos que para todas as letras e sons que são ambíguos deveria ser registrada a pronúncia na microestrutura. Os diferentes sons das letras **c**, que pode ser pronunciada [k] e [s]; do **g**, que depende do ambiente em que se encontra é falado [g] e [ʒ]; do **s**, que se pronuncia com [s] e [z], não são expostos nos dois dicionários analisados.

A nossa sugestão para resolver o problema das letras e sons ambíguos e da equivalência do som de duas línguas diferentes é de que a pronúncia seja registrada na microestrutura empregando os símbolos do AFI. Wells (1985) é partidário da utilização do AFI, afirmando que o uso dos símbolos fonéticos ajuda resolver a ambiguidade ortográfica de algumas consoantes.

Queremos salientar novamente a relevância do guia de pronúncia, pois é difícil para os usuários que não têm conhecimento do AFI a decodificação de símbolos de difícil compreensão. Se nos guias constarem informações de fonética articulatória, a

exposição dos grafemas, depois os símbolos fonéticos e exemplos das consoantes e dígrafos que se pronunciam diferentemente de uma língua para outra contribuiria para a decodificação dos fonemas.

Outro problema considerado por nós é que as obras não seguem um padrão bem definido em relação aos homógrafos, pois já que os dicionários analisados se propõem em trazer a indicação ortoépica deveria fazê-lo em todas as ocorrências e não só em algumas, principalmente pelo fato de as palavras terem diferença de significação devido ao acento prosódico ser aberto ou fechado.

Consideramos que os dicionários analisados não auxiliam o aprendiz do português nas possíveis dúvidas que ele poderia ter quanto à pronúncia. cremos que o dicionário Houaiss seja um pouco melhor por tecer no *outside matter* explicações da ortoépia da língua portuguesa. O dicionário Aurélio lança as letras do alfabeto para registrar a pronúncia na microestrutura e não explica o que significa aquelas letras mostradas logo após a entrada.

A informação fônica se repete nos dicionários estudados, as obras registram a pronúncia da mesma maneira e para as mesmas entradas. Nas análises feitas inferimos que dicionários oferecem as indicações de pronúncia somente para os falantes da língua portuguesa, já que estes conhecem os sons da sua língua e provavelmente não teriam dúvidas com as consoantes ambíguas. No entanto se um falante nativo tivesse dúvidas quanto à variação mais aceita de uma palavra ficaria sem esclarecimento, tanto no Aurélio quanto no Houaiss são mostradas as variações, mas os dicionários não dizem qual das formas se usa mais, qual é a mais indicada.

Os dois dicionários acertam ao registrarem a pronúncia dos estrangeirismos utilizando o AFI, o que evita a impressão de que as palavras estrangeiras sofreram adaptação dos sons da língua de chegada. Utilizar letras da nossa língua não seria a melhor escolha, pois a transcrição feita através desse método pode gerar confusão ao usuário que está acostumado a associar as letras aos sons da sua língua. Tomemos como exemplo a letra ‘h’ que para os falantes de português é uma consoante muda, já para os ingleses é uma consoante que tem som.

O guia de pronúncia nos dicionários analisados é bastante bom para saber a pronúncia dos estrangeirismos. Os quadros expostos são completos, mostram os grafemas, depois os símbolos fonéticos e são oferecidos exemplos. As obras contêm informações de fonética articulatória, mostram os modos e pontos de articulação de todos os fonemas auxiliando dessa maneira o consulente na decodificação e ensinam

como se pronunciam alguns fonemas não existentes na língua portuguesa contribuindo dessa forma para a habilidade oral do usuário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um dicionário não deve ser tomado apenas como um simples depósito ou acervo de palavras, ao contrário, deve ser um guia de uso e, como tal, tornar-se um instrumento pedagógico de primeira linha, auxiliando o consulente nas mais diversas tarefas na aprendizagem de um idioma.

Os consulentes quando procuram a pronúncia de uma palavra estão em busca de esclarecimentos que os capacitem a uma comunicação mais efetiva da língua e eles têm no dicionário uma importante ferramenta a seu dispor, nem sempre perfeita, mas muito útil, que pode levá-los a compreender melhor uma nova palavra, e propiciar uma produção mais correta e exata na habilidade oral.

Verificamos nas análises dos dicionários que nem sempre a maneira como as indicações da pronúncia aparecem dentro da microestrutura ajudam o consulente a localizar rapidamente a informação desejada e, em muitos casos, não permite nem mesmo que o consulente entenda que tipo de explicação está sendo oferecida. O *outside matter*, no qual está presente o guia de pronúncia, poderia elucidar possíveis dúvidas dos usuários ao se depararem com os símbolos aplicados na microestrutura. Acreditamos que um guia de pronúncia bem elaborado facilita a compreensão do consulente e é uma peça fundamental para o sucesso do usuário nas respostas que ele busca quanto à informação fônica.

A pronúncia representa o aspecto físico, o corpo da língua, ela também expressa os sentimentos e emoções do falante, por isso a aquisição de uma proficiência oral é importante e os dicionários têm grande potencial de se tornarem uma ferramenta a mais no auxílio dos usuários no momento da produção oral, com foco na pronúncia.

Para finalizar em se tratando da informação fônica mais vale pecar por excesso do que por deficiência, um dicionário exaustivo será mais útil a mais pessoas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Ieda M.; ANTUNES, Letizia Z. 2001. Dicionário básico italiano-português. In: OLIVEIRA, A.M. P. P., ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: UFMS, p. 127-130.

ARAÚJO, Edna Maria V. M. 2007. *O dicionário para aprendizes em sala de aula: uma ferramenta de ensino e aprendizagem*. 234 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

BEJOINT, Henri. 1981. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics*, v. II, n. 3, p. 207-222.

BEVILACQUA, Cleci R.; HUMBLÉ, Philippe. R. M.; XATARA, Claudia. (orgs.). 2011. *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial.

BIDERMAN, Maria Teresa C. 2001. Os dicionários da contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A.M. P. P., ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: UFMS, p. 131-144.

COSERIU, Eugênio. 2004. Sistema, norma e falar concreto. In: . *Lições de linguística geral*. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, p. 119-125.

FERREIRA, Aurélio B. de H. 2010. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Positivo Editora, Curitiba.

HÖFLING, Camila. 2006. *Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo*. 373 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. 2009. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

LANDAU, Sidney. 1991. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge: CUP.

MESTRE, Antonio. R. 1999. La transcripción fonética automática del diccionario electrónico de formas simples flexivas del español: estudio fonológico en el léxico. *Estudios de Lingüística del Español*, 4, Barcelona. Disponível em: <http://elies.rediris.es/elies4/>. Acesso em: 25 ago. 2015.

QUILIS, Antonio; CASADO-FRESNILLO, Celia; MARCOS, Rafael. 1999. Dos diccionarios de pronunciación: el primer Diccionario de pronunciación española en CD-Rom con audio y el primer Diccionario de pronunciación del español de España y de Hispanoamérica. *Revista Española de Lingüística* 29, Madrid, p. 434-454. Disponível em: <http://www.uned.es/sel/pdf/jul-dic-99/29-1diccionarios%20de%20pronunciacion.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SVENSÉN, Bo. 1993. *Practical lexicography: Principles and methods of dictionary-making*. Oxford: Oxford University Press.

SVENSÉN, Bo. 2009. *A handbook of Lexicography. The theory and practice of dictionary-making*. Cambridge: CUP.

WELLS, John C. 1985. English pronunciation and its dictionary representation. In: Ilson. R. *Dictionaries, lexicography and language learning*. Oxford: Pergamon Press.

WELKER, Hebert A. 2004. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus.

ZANATTA, Flávia.; BUGUENÕ MIRANDA, Felix. 2008. A normatividade em dicionários gerais de língua portuguesa. In: LIMA-HERNANDES, M. C.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G; MARTIN, V. L. de R. (Orgs.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH-USP, p. 1-20. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp21/05.pdf>. Acesso em 24 mai. 2015.



De volta ao futuro da língua portuguesa.

C'vcu'f'q"X"UJO GNR"/"Uko r »ukq'O wpf kcrif'g'Guwf qu'f'g'N'pi vc'Rqt wi wgc

Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 3875-3890

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p3875

http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

## **O JEITINHO BRASILEIRO: CULTUREMA E A FORMAÇÃO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS.**

Heloisa da Cunha FONSECA<sup>11</sup>

**RESUMO:** Muito se tem falado a respeito da importância da observação dos traços culturais principalmente na Fraseologia e Lexicografia Fraseológica. Para isto, usaremos as definições de Pamies Bertrán (2007, 2009), para quem os culturemas podem ser observados como símbolos extralinguísticos culturalmente motivados, servindo de modelo para a criação de expressões figuradas. Estas unidades podem estar relacionadas a uma variedade de setores da vida humana como acontecimentos históricos, músicas, personalidades, ingredientes culinários e tantos outros, que vão criando uma consciência social. Neste contexto, as variações e transposições de sentido serão observadas tendo por base a Semântica Cognitiva, por meio das Metáforas Conceptuais, Goffman (1974), Lakoff e Johnson (1980), e dos Espaços Mentais, Fauconnier (1985), Fauconnier e Turner (1998, 2002). Em ambos os casos, a linguagem figurada é tida, pelo menos em princípio, como um conceito motivado, já que usa unidades muito básicas de representação sendo um conceito entendido em termos de outro. Assim, queremos investigar se as unidades “vender o peixe”, “macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca”, “siri que dorme a onda leva”, “boi que dorme acaba no espeto”, “onça que dorme vira tapete”, “puxar a brasa para a sua sardinha”, “puxar a sardinha para o seu lado”, “caiu na rede, é peixe”, representam um mesmo culturema, o “jeitinho brasileiro”, caracterizado pela malandragem criativa e usado como justificativa para ações que saem do padrão esperado de comportamento. Este estudo observa alguns trabalhos importantes como os de Pamies Bertrán (2007, 2008, 2012), Luque Nadal (2009), Molina Martínez (2001), entre alguns outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fraseologia; Culturema; Semântica Cognitiva, Espaços Mentais, Zoônimos.

### **A noção de culturema**

O culturema, quando abordado dentro da Fraseologia, é uma noção recente principalmente se comparada à Tradução, campo em que há uma profusão de termos

---

<sup>11</sup> Projeto FAPESP 2014/15385-8. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro Jardim Nazareth. CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. heloisafonseca25@gmail.com.

para denominar as ocorrências culturais observáveis por meio da língua, como: elementos culturais, palavra cultura, realia, indicadores culturais, entre outros. Os culturemas nos estudos fraseológicos começaram a ser estudados mais intensamente a partir dos anos 80 e têm ganhado muita notoriedade e visibilidade com os trabalhos desenvolvidos, principalmente, pelas universidades espanholas, como é o caso do Grupo de Investigação de Linguística Tipológica e Experimental (GILTE), da Universidade de Granada. Esse grupo pesquisa temas que perpassam o léxico e a cultura das línguas, atualmente possui vários colaboradores em diversas partes do mundo e exportam materiais em diversas linhas e línguas relacionados a este tópico de interesse.

Algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas também no Brasil, porém de forma menos intensa e geralmente relacionadas à Tradução. Pode-se perceber também que as pesquisas brasileiras que citam “culturema”, muitas vezes, o tratam de forma tangenciada ou como trampolim para a elucidação de um tópico diferente. Mesmo assim, vale ressaltar a importância desses trabalhos que, de uma forma ou outra, tentam retratar as questões culturais que transparecem em elementos linguísticos.

Segundo Luque Nadal (2009), a origem da noção de culturema não é clara havendo certa divergência entre os autores, dessa forma, alguns atribuem a criação desse termo aos teóricos funcionalistas Vermeer (1983) e Nord (1997), outros a Oksaar (1988). Ainda segundo Luque Nadal (2009: 97), a noção de culturema pode ser esclarecida da seguinte forma:

Podemos definir culturema como qualquer elemento simbólico específico cultural, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou fato, que seja suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tenha valor simbólico e sirva de guia, referência, ou modelo de interpretação ou ação para os membros de dita sociedade. Tudo isto implica que possa ser utilizado como meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.<sup>12</sup>

Para a autora um culturema pode ser qualquer símbolo cultural advindo de uma variedade de campos e que seja empregado com fim comunicativo no seio de uma cultura. Luque Nadal (2009), como se pode perceber na definição, não especifica que a observação destes símbolos deva surgir das comparações entre línguas o que difere de

---

<sup>12</sup> Tradução nossa, assim como as demais, do original: *Podríamos definir culturema como 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 miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura. (Luque Nadal, 2009: 97).*

alguns teóricos, principalmente mais relacionados à teoria da Tradução, na qual a comparação parece ser a forma mais eficaz de elucidar tópicos culturais, pois representariam problemas no ato tradutório. É o que sugere a definição de Molina Martínez (2006: 79) que entende “por culturema um elemento verbal o paraverbal que possua uma carga cultural específica em uma cultura e que ao entrar em contato com outra cultura, através da tradução, pode provocar um problema de índole cultural entre os textos de origem e meta”. Outro aspecto a ser observado nesta definição, assim como Nord (1997), é o fato de poder ser o culturema um elemento paraverbal, o ritmo, os silêncios, as repetições, o volume, tudo pode ser representado como culturema.

Também para Vermeer e Witte (1990: 34), o culturema pode ser observado a partir da comparação “um fenômeno social de uma cultura X que é entendido como relevante pelos membros dessa cultura, e que comparado a um fenômeno correspondente de uma cultura Y, é percebido como específico da cultura X”<sup>13</sup>. Segundo a definição destes autores o “fenômeno social” (cultural) é visto e entendido como relevante pelos integrantes de uma determinada comunidade, ou seja, os membros de dita cultura têm consciência da relevância do traço cultural.

Os autores, ainda, afirmam que há funções semelhantes e formas distintas para os culturemas, como no exemplo em que tanto o carro, a moto e a bicicleta servem de meio de locomoção, mas tem forma e funcionamento diferentes. O contrário também ocorre, formas semelhantes para funções distintas, como se pode ver em “tomar café” que na Alemanha ocorre na parte da tarde e na Espanha logo após o almoço.

Os culturemas, dessa forma, podem estar relacionados a uma infinidade de objetos, ações, acontecimentos, músicas, histórias, personalidades, relevos, política, culinária e uma série de outros fatores que pela repetição e contexto vão criando uma consciência social. É com base nesta consciência social, que criamos algumas imagens esquemáticas do tipo: coração como centralizador dos sentimentos e cabeça como centro da razão (RIVA, 2013).

Luque Nadal (2009: 94) lembra também a importância de obras específicas para a abordagem de traços culturais, pois estas unidades possuem características muito peculiares:

Noções culturais específicas de um país ou de um âmbito cultural e muitos deles possuem uma estrutura semântica e pragmática complexa. Os

---

<sup>13</sup> *Un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura, y que comparado a un fenómeno correspondiente de una cultura Y, resulta ser percibido como específico de la cultura X. (1990: 34)*

culturemas são também unidades de comunicação que necessariamente devem ser levadas em conta e inventariadas em dicionários *ad doc*.<sup>14</sup>

A autora aponta a necessidade de coletar e disponibilizar os culturemas em dicionários específicos, pois estas informações culturais influenciam diretamente no uso das línguas. Além disso, segundo ela, esses dicionários não devem ser saturados de informação enciclopédica, mas sim, devem representar o mundo simbólico dos culturemas e as unidades fraseológicas e metáforas que decorram deles.

Um dos precursores no estudo dos culturemas aplicados à teoria fraseológica é Pamies Bertrán, para ele a Tradução, a Fraseologia e a Lexicografia Fraseológica, apesar de geralmente usarem a mesma terminologia, não abordam os fenômenos culturais sob a mesma perspectiva. Assim, para Pamies Bertrán (1997), os culturemas são extralinguísticos, como podemos observar a seguir:

[...] extralinguísticos na medida em que, mesmo sendo verbalizáveis, não são necessariamente verbalizados e quando o são, ele ocorre sempre a *posteriori*, mediante uma dupla codificação, em sentido lotmaniano, já que a semiotização linguística se sobrepõe a uma simbolização extralinguística prévia. (Pamies Bertrán, 2007: 2-3).<sup>15</sup>

Nesse contexto, segundo este autor, os culturemas são “símbolos extralinguísticos culturalmente motivados”, que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como meras alusões ao simbolismo.

Assim, para Pamies (2007), os culturemas geram os frasemas que entram na língua e se fixam por meio do uso cotidiano. Dessa maneira os culturemas tendem a conservar sua autonomia, pois criam metáforas, que por sua vez seguem criando novas unidades fraseológicas, e o valor simbólico inicial segue dando origem a outros grupos metafóricos que vão resultar novos fraseologismos. Luque Nadal (2007: 97) resume a noção de culturema, baseando-se em Pamies Bertrán, e apresenta da seguinte forma:

Poderíamos definir culturema como qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou feito, que seja suficientemente conhecido entre os membros de

---

14 *Nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y muchos de ellos poseen una estructura semántica y pragmática compleja. Los culturemas son también unidades de comunicación que necesariamente han de ser tenidas en cuenta y inventariadas en diccionarios ad doc. (Luque Nadal, 2009: 94).*

15 *Son extra-lingüísticos en la medida en que, aun siendo verbalizables, no son necesariamente verbalizados, y cuando lo son, ello ocurre siempre a posteriori, mediante una “doble codificación”, en el sentido lotmaniano, ya que la semiotización lingüística se superpone a una simbolización extra-lingüística previa. (Pamies Bertrán, 2007: 2-3)*

uma sociedade, que tenha valor simbólico e sirva de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros de tal sociedade.<sup>16</sup>

Com relação a esta cultura observável na língua, muitos autores propuseram separações em campos de sentido, mais ou menos abrangentes, numa tentativa de se estabelecer uma taxinomia que cobrisse todas as possibilidades. Outros teóricos, ainda, tentaram estabelecer conceitos e determinar uma tipologia descrevendo seu comportamento e aspectos característicos.

Neste contexto, propomos a tabela a seguir, baseada em Molina Martínez (2006: 61-64), na qual é possível observar um resumo de alguns autores que cunharam conceitos que tiveram maior aceitação ao determinar estas unidades de caráter cultural e que seguem representando um desafio no ato da tradução. Alguns destes conceitos são velhos conhecidos como: elementos culturais, palavra cultura, realia e indicadores culturais.

De certa maneira, como é possível ver na tabela, há uma concorrência entre conceitos, apesar de serem a observação de um mesmo fenômeno, em que uma definição se mescla com outra ou são adaptações de propostas já existentes. Todas estas definições, no entanto, são tomadas pelo viés da Tradução.

Tabela I - Tipologia dos elementos culturais.

<b>Autor</b>	<b>Tipologia cultural relacionada à tradução</b>	<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>
<b>Nida</b>	a. Ecologia; b. Cultura material; c. Cultura social; d. Cultura religiosa; e. Cultura Linguística.	Elementos culturais	Marca o início dos estudos dos elementos culturais como “problemas” de tradução.
↑ ↓			
<b>Newmark</b>	a. Ecologia; b. Cultura material; c. Cultura social; d. Organização, costumes e ideias; e. Gestos e hábitos.	Palavra cultura	Adaptação da proposta de Nida distingue a linguagem “cultural” da “universal” e “pessoal”.

<sup>16</sup> Podríamos definir *culturema* como 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 miembros de dicha sociedad. (Luque Nadal, 2007: 97).

<b>Vlakhov e Florin</b>	a. Geográficos e etnográficos; b. Folclóricos e míticos; c. Objetos cotidianos; d. Sociais e históricos.	Realia	Elementos textuais que exprimem cor local e história.
<b>Bödeker, Freese, Koller</b>	Realia com sentido mais amplo.	Realia	Realidades físicas e ideológicas específicas de uma cultura em particular.
<b>House</b>	Tradução patente ( <i>overt</i> ) e tradução encoberta ( <i>covert</i> ).	Filtro cultural	Permitem classificar as traduções pela distância cultural entre os textos.
<b>Nord</b>	Funções textuais: a. Fática; b. Referencial; c. Expressiva; d. Apelativa.	Indicadores culturais	Pontos que marcam as diferenças entre as culturas formando barreiras culturais.

Como é possível perceber nesta tabela resumo, Newmark adapta a tipologia de Nida acrescentando elementos não verbais, como os gestos. Também propõe o conceito de “palavra cultura” que representa um fato ou acontecimento em específico, como seria o caso de mensalão no Brasil, uma lexia criada para representar a corrupção e designar a recepção de verbas ilegais. Paralelamente ao conceito de palavra cultura está a “linguagem universal”, como “morrer” e “viver”, que seriam conceitos comuns a todos os povos, e a linguagem pessoal, variável entre indivíduos.

Outros teóricos como Vlakhov e Florin fazem uma tipologia parecida a de Nida e Newmark, porém esta tipologia faz parte da subdivisão do termo *realia* que para eles são os elementos que denotam cor local e história e, portanto, são também especificadores culturais. Bödeker, Freese, Koller também acreditam na existência de tal conceito, porém de forma ainda mais geral, já que aceitam as “realidades ideológicas”. Um conceito tão amplo nos parece contraproducente, já que dentro de uma mesma cultura podem existir ideologias distintas e, apesar de estas estarem submetidas

aos especificadores culturais comuns, mostram escolhas pessoais sendo, portanto, uma questão idiossincrática.

Os outros autores, House e Nord, admitem dentro de suas atividades de tradução a existência de fenômenos que devem ser observados nos textos de trabalho tendo em consideração, mais especificamente, os textos origem. Assim seus conceitos de filtro e indicador cultural, são observados nas diversas funções que o texto pode encabeçar.

De forma resumida, poderíamos dizer que o *culturema*, para a Teoria da Tradução, apresenta-se como o fruto da comparação entre duas ou mais línguas e releva especificidades culturais que são observáveis pela língua, constituindo na maior parte das vezes um desafio para o tradutor. Já para a Lexicografia fraseológica e a Fraseologia os *culturemas* são noções culturais extralinguísticas que acabam por gerar construções linguísticas, muitas vezes, conotadas. Como veremos a seguir.

### **Culturemas e cognição**

É possível perceber, observando-se os trabalhos de Pamies Bertrán (2008a: 143), que há uma relação muito forte entre a fraseologia e a semântica cognitiva no tangente à observação de traços culturais e transferências de sentido. Assim a cultura determinada as criações lexicais e por sua vez as criações fraseológicas:

Um dos fatores que indica o entrelaçamento do cultural no lexical é a possibilidade de produzir ou de compreender as expressões figuradas constituídas por expansão a partir de palavras em que o referente já é por si próprio um símbolo na cultura da comunidade. Isto é o que chamamos de *culturema*<sup>17</sup>.

Para este autor a semântica cognitiva é responsável por explicar grande parte das construções fraseológicas, pois segundo ele “a cognição é fortemente influenciada pela herança cultural”<sup>18</sup> (2008: 143), dessa maneira as metáforas desempenhariam papel de destaque na formulação dessas expressões já que une conceitos díspares em uma única unidade de significação.

---

*17 L'un des facteurs qui manifestent l'emboîtement du culturel dans le lexical est la possibilité de produire ou de comprendre les expressions figurées construites par expansion à partir de mots dont le référent est déjà lui-même un symbole dans la culture de la communauté. C'est ce que nous appelons cultureme. (Pamies Bertrán, 2008a: 143)*

*18 La cognition est fortement médiatisée par l'héritage culturel. (Pamies Bertrán, 2008a: 143)*

No senso comum, as metáforas estão amplamente relacionadas ao pensamento poético e literário. São vistas e tratadas como um objeto que se instala fora da linguagem do dia a dia e pertencente ao vocabulário de grandes escritores e pensadores da língua. Entretanto, a metáfora é tão presente na linguagem humana que a maioria das pessoas faz uso desse recurso sem perceber que o estão empregando. Assim, para Gibbs (2002) as metáforas são para os humanos como a água é para os peixes.

É impossível pensar certas expressões da vida cotidiana sem recorrer a elas. Como no exemplo “tempo é dinheiro” em que é possível observar certas unidades lexicais específicas do tipo “*gastar* tempo” e “*poupar* tempo”. Em “tempo é dinheiro” duas unidades muito diferentes são relacionadas e o tempo que constitui uma unidade abstrata passa a ser tratada como o dinheiro, uma unidade concreta.

Algumas pessoas, no entanto, fazem uso proposital de tais estruturas com o objetivo de dar maior expressão e força à linguagem, seja falada ou escrita. Utilizam-nas como uma forma de persuadir e mostrar domínio sobre determinado assunto, além de estabelecerem uma proximidade com o interlocutor (Sardinha, 2007).

Para os teóricos da semântica cognitiva as metáforas conceptuais estabelecem-se como conceitos na mente. Esses conceitos são socialmente reconhecidos, uma vez que fazem parte do imaginário social e são passados de geração em geração entre os usuários da língua. Nesse sentido, pode-se pensar que as metáforas são uma forma de identificação cultural e linguística, que transparece a maneira pela qual uma comunidade vê e esquematiza o mundo e as atividades que a cercam.

Para Lakoff e Johnson (1980) o processo cognitivo que envolve a transferência de sentido vale-se das categorias de níveis mais básicos que, de certa maneira, resumem uma delimitação mental. Nesse sentido, Goffman (1974) antes mesmo de Lakoff, propõe o conceito de *frames*, para ele cada instituição da vida humana é regida por um frame e os usuários da língua sabem os cenários de cada um desses *frames*. Pode-se dizer que os *frames* são combinações de esquemas mentais.

Nesse sentido, alguns autores da semântica cognitiva, argumentam que muitas metáforas são motivadas, ao menos em princípio, por atividades concretas e sentidos literários, ou seja, traços visíveis de um mecanismo psicológico subjacente à criação metafórica.

Pode-se perceber um pensamento parecido na teoria dos espaços mentais proposta principalmente por Fauconnier (1985, 1997) e Fauconnier e Turner (1998, 2002). Para eles os espaços mentais organizam a maneira como pensamos e falamos, e

são constituídos por *frames* e modelos cognitivos, tudo é operado no cérebro e as relações de sentido que fazemos abrangem áreas cerebrais muito próximas a áreas onde se processam os sentidos e a experiência.

Para Fauconnier e Turner (1998: 137) todas as estruturas dentro do sistema são vistas como espaços mentais, que por sua vez são tidos como pacotes de conceitos. Assim como podemos ver a seguir:

Em nosso modelo, as estruturas de entrada, as estruturas genéricas e as estruturas de mescla no sistema são espaços mentais. Espaços mentais são pequenos pacotes conceituais à semelhança de como pensamos e falamos, para fins específicos de compreensão e ação. Espaços mentais são partes específicas de conjuntos de elementos, estruturadas por *frames* e modelos cognitivos. Eles estão interligados, e podem ser modificados conforme o pensamento e o desdobrar do discurso. Espaços mentais podem ser usados de maneira geral para modelar mapeamentos dinâmicos no pensamento e na linguagem<sup>19</sup>.

De forma resumida, os teóricos deste “modelo de redes” acreditam que a cognição humana está dividida em espaços mentais. Estes espaços mentais seriam responsáveis pelo ecletismo do raciocínio humano, assim não precisamos ter uma estrutura pré-construída para cada ação ou ato comunicativo, pois como a cognição é interligada, interconectada, ela busca elementos de vários campos, de vários espaços mentais, para comporem um novo discurso, o chamado *blend*.

Ao falarmos ou compreendermos uma unidade fraseológica, por exemplo, vários campos são acionados e os *frames* de cada um deles são interligados. Um *frame*, então, constitui-se como um “conhecimento esquemático de longo prazo” (Fauconnier; Turner, 2002: 40), ou seja, um conhecimento já estabelecido. Assim, há uma transferência de sentido que vai do espaço mental básico ao novo espaço mental que pode ser um enunciado ou uma unidade fraseológica. É o que podemos perceber na ilustração, que representa o nível mais básico de relação entre espaços mentais, sempre representados por círculos.

---

<sup>19</sup> In our model, the input structures, generic structures, and blend structures in the network are mental spaces. Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. Mental spaces are very partial assemblies containing elements, and structured by frames and cognitive models. They are interconnected, and can be modified as thought and discourses unfold. Mental spaces can be used generally to model dynamical mappings in thought and language. (Fauconnier; Turner, 1998: 137)

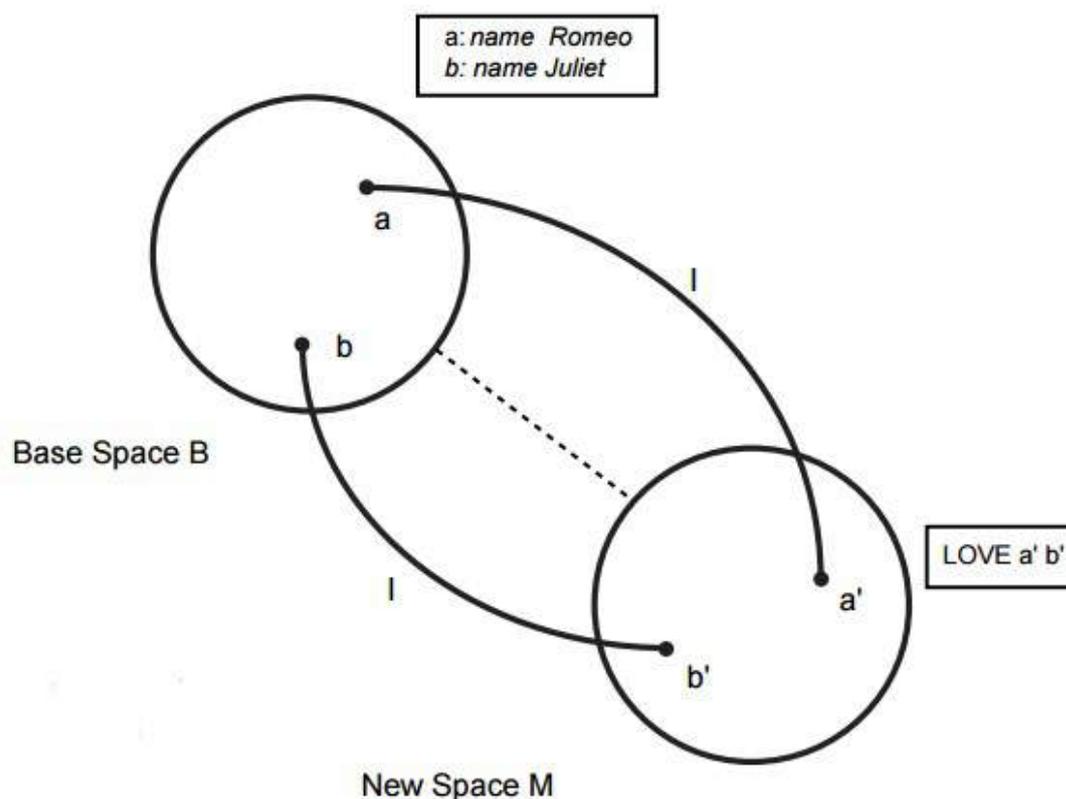


Figura I - Espaços Mentais.

No exemplo “*Talvez Romeo esteja apaixonado por Julieta*”, proposto por Fauconnier (1994) e que serve de base para esta imagem, temos o acionamento do frame “X apaixonado por Y” no qual há a implicação lógica de dois aspectos “o apaixonado - a” e o “alvo da paixão - b”. A unidade lexical “talvez” marca a possibilidade, é um criador de espaço, assim o *blend*, novo espaço formado, pode ser verdadeiro ou não.

A complexidade destes esquemas, que representam os espaços mentais, é proporcional aos enunciados que descrevem, no entanto, todos tem em comum o acionamento de um *frame*, partindo de um espaço mental básico como fonte de criação de espaços mentais mais complexos em *blending*.

Em ambos os casos, tanto pela teoria das metáforas conceituais, como pela teoria dos espaços mentais a linguagem figurada é tida, pelo menos em princípio, como um conceito motivado já que usa unidades muito básicas de representação, sendo um conceito entendido em termos de outro. Retomando essas representações de base, queremos investigar se as unidades “vender o peixe”, “macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca”, “siri que dorme a onda leva”, “boi que dorme acaba no espeto”,

“onça que dorme vira tapete”, “puxar a brasa para a sua sardinha”, “puxar a sardinha para o seu lado”, “caiu na rede, é peixe”, representam um mesmo culturema, já que poderiam representar o “jeitinho brasileiro”, caracterizado pela malandragem criativa para benefício próprio ou de um grupo e, também, como argumento de autoridade e justificativa para ações que de alguma forma saem do padrão de comportamento esperado.

Estas unidades fraseológicas foram selecionadas porque, pelo menos em princípio, pareciam apresentar um conceito comum, o de “esperteza”, que seria uma das marcas do “jeitinho brasileiro” com a qual os brasileiros driblam a falta de recursos, a burocracia exacerbada, os contratempos da vida. Ser esperto é, então, uma necessidade para viver bem em um país com tantos entraves.

Para isto, vamos tentar recuperar as noções mais básicas, o espaço base, segundo a teoria dos espaços mentais que poderiam representar a parte motivada destas unidades fraseológicas.

**Vender o peixe** - realçar as próprias qualidades para levar proveito em algo.

Conceitos principais: PROPAGANDA / PROMOÇÃO / PUBLICIDADE (esperteza).

Vender marca o *frame*, pois implica um vendedor, um comprador e uma mercadoria ou produto. Além disso, em algum momento, o produto a ser vendido precisa representar um ganho ou uma necessidade para o comprador.

**Macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca** - pessoa experiente, vivida, não entra em enrascadas.

Conceitos principais: ASTÚCIA (esperteza).

Podemos observar aqui um encadeamento de espaços mentais, dos quais podemos destacar que “macaco velho” representa a experiência humana, a pessoa vivida. Esta sabedoria, que pode ser a respeito de diversos fatores experimentados na vida, é direcionada a um aspecto específico: “cumbuca”, que assumo o caráter de “algo desconhecido”. Aqui poderíamos sugerir o funcionamento de um *frame* básico de que “o desconhecido pode representar um perigo”.

**Boi que dorme acaba no espeto / Onça que dorme vira tapete / Siri que dorme a onda leva** – alerta para não perder aquilo que se tem ou manter vigilância para conseguir uma boa oportunidade.

Conceitos principais: ATENÇÃO / VIGILÂNCIA (esperteza).

Estas três unidades fraseológicas, com zoônimos tão distintos, retomam a mais básica lei da natureza em que os mais fortes dominam, e se alimentam, dos mais fracos, para que esta lei não se cumpra é preciso manter vigilância, atenção. O perigo se transfere as unidades “espeto”, “tapete” e “onda” que ao seu turno representam fatalidades para os respectivos zoônimos. Em termos ainda mais básicos, a desatenção, no mundo animal, pode acarretar a morte.

**Puxar a brasa para a sua sardinha / Puxar a sardinha para o seu lado** - empenhar-se para melhorar ou elevar coisas de interesse próprio.

Conceitos principais: INTERESSE (esperteza).

Estas unidades fraseológicas relacionam-se com os conceitos de espacialidade e deslocamento, sempre levando em conta o sujeito, o “eu”, como centro de tudo. Assim, o “possuir” é um aspecto positivo e manter a qualidade da posse é ainda mais. Quando a relação de posse é relacionada a alimentos, e neste caso o zoônimos representa uma fonte de sustento, um alimento, se assevera o interesse, pois comida é vida, comida sempre é um ganho, um aspecto positivo.

**Caiu na rede, é peixe** - todas as coisas e acontecimentos diversos podem ser aproveitados de alguma maneira.

Conceitos principais: PROVEITO (esperteza).

Esta unidade fraseológica desencadeia o *frame* “pesca”, segundo o qual um sujeito se vale de um artifício ou engenharia objetivando a captura de um animal aquático, geralmente um peixe, considerando-se uma categoria mais básica. A captura, observando-se espacialidade e deslocamento, é um conceito positivo principalmente se relacionada à nutrição, representada pelo lexema peixe. A unidade fraseológica, então, vale-se da categoria mais básica, peixe, aplicada a categorias mais específicas, outras coisas que possam cair na rede. Desta maneira tudo é tratado em termos de categoria básica, uma vez que será equiparado a peixe, sempre representando um ganho.

Observadas as unidades fraseológicas acima, poderíamos dizer que há em todas elas o traço esperteza, mas de forma menos dominante que os outros conceitos que poderiam representar o sentido destas unidades. Assim, apesar de manterem esta base comum, a conceito esperteza não se desvela como um caracterizador, ou como um conceito marcador cultural, pelo menos não o é quando relacionado a estas unidades fraseológicas. Desta maneira não chega a constituir, apesar de usar recursos linguísticos da cultura brasileira (macaco, siri, cumbuca, onça), um culturema.

No entanto, o sema “esperteza” é algo a ser observado nas construções linguísticas brasileiras e, inclusive, na literatura e no noticiário, pois retrata uma faceta do brasileiro. Mas é preciso salientar, que nem sempre a prosódia semântica relacionada a “esperteza” é negativa. Para Berber Sardinha (2004: 236) a prosódia semântica é “a associação recorrente entre itens lexicais e um campo semântico, indicando uma certa conotação (negativa, positiva ou neutra) ou instância avaliativa”. Para este autor, o estudo da prosódia semântica é importante no sentido de que revela significados que os manuais de tradução e os dicionários não descrevem (Fonseca, 2012: 7).

Assim, a prosódia semântica de “esperteza” pode ser positiva quando associada à criatividade e conserto, restauração, de materiais. Além disso, pode ser vista como uma forma de inteligência, pois implica em lidar com uma variedade de elementos e fatos, todos ao mesmo tempo, sendo preciso harmonizá-los.

### **Considerações finais**

Apesar de não ser possível afirmar que todas as unidades fraseológicas analisadas pertencem ao mesmo culturema, porque têm categorias de base muito distintas, este artigo buscou deixar ainda mais clara a influência dos modos de vida e da ação da identidade cultural na constituição da linguagem natural, e como a vida em sociedade, aliada a fatos históricos, políticos e geográficos, fixa usos e expressões fraseológicas que são propagadas e repetidas até entrarem para o acervo léxico e cultural das sociedades.

Nesse sentido, os culturemas fazem parte do desenvolvimento humano sendo quase impossível pensar uma vida fora deles e das metáforas as quais eles dão vida. Essas estruturas constituem o nosso sistema cognitivo e ocupam partes do cérebro que

são instantaneamente ativadas no ato comunicativo. No entanto, esse acesso às informações guardadas no cérebro não é natural para indivíduos que pertencem a outras comunidades de fala e têm outras estruturas cognitivas.

A tendência é que os falantes ativem as redes associativas as quais estão habituados e que foram estabelecidas no seio de uma cultura específica. A cultura, nesses casos, separa o que é “nosso” do que é do “outro”, portanto, para que seja possível entrar na cultura do outro é necessário aprender essa estruturas culturalmente marcadas e, para isso, trabalhos como este se fazem necessários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berber Sardinha, A. 2004. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Monole.

Fauconnier, G. 1985 (1994). *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Fauconnier, G.; Turner, M. 1998. Conceptual Integration Networks. In: *Cognitive Science*, Vol 22 (2), p. 133-187, ISSN 0364-0213.

\_\_\_\_\_. 2002. *The Way We Think*. New York: Basic Books.

Fonseca, H. C. 2013. *Fraseologismos zoônimos*: elaboração de base de dados português-francês. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto.

\_\_\_\_\_. 2012. *Estudo Lexicográfico a luz da Linguística de Corpus*: Fraseologismos zoônimos. Anais do Elc-Ebralc, São Carlos. Disponível em: <http://www.nilc.icmc.usp.br/elc-ebralc2012/index.php/pt/>.

Gibbs, R. W. 2002. *The Challenge of Cognitive Linguistics*. I Conference on Metaphor in Language and Thought. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

Goffman, E. 1974. *Frames Analysis*. New York: Harper and Row.

Lakoff, G.; Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University Press.

Luque Nadal, L. 2009. *Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?* Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, Issue 11, p. 93-120.

Molina Martínez, L. 2001. *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació.

\_\_\_\_\_. 2006. *EL otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Nord, C. 1997. *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

\_\_\_\_\_. 2000. *What do we know about the target-text receiver?*. Em: Allison Beeby, Doris Ensinger & Marisa Presas, eds. *Investigating Translation*. Amsterdam: Benjamins.

Pamies Bertrán, A. 1992. *De l'intraduisible a l'intertextuel dans l'oeuvre de Georges Brassens*. BRACOPS, M. (éd.): Traduire et interpréter Georges Brassens. Numéro spécial de la revue *Équivalences*, Université de Bruxelles, vol. 22-23, p. 49-71.

\_\_\_\_\_. 2002. *L'Interculturel et les universaux sémantiques l'équivalence cognitive en traduction*. Ekonomická Fakulta, Universty Mateja Bela v Banskej Bystrici.

\_\_\_\_\_. 2007. El lenguaje de la lechuga. Apuntes para un diccionario intercultural. In Luque Durán, J. D. & Pamies Bertrán, A. (eds.) *Interculturalidad y lenguaje: el significado como corolario cultural*. Granada: Granada Lingvistica / Método vol. 1, p. 375-404.

\_\_\_\_\_. 2008a. Comparaison inter-linguistique et comparaison interculturelle. En : Michel Quitout (ed.) *Traduction, proverbes & traductologie*. Paris: Éditions L'Harmattan, p. 143-156.

\_\_\_\_\_. 2008b. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. *Paremia*, 17, p.42-57. ISSN 1132-8940.

\_\_\_\_\_. 2012a. Zoo-symbolism and metaphoric competence. In: Szerszunowicz, J.; Yagi, K. (eds.). *Focal Issues on Phraseological Studies*. Bialystok (Polska): University of Bialystok (Poland) & Kwansai Gakuin University, Osaka (Japan), p. 291-314.

\_\_\_\_\_. 2012b. Phraseologie et compétence métaphorique: universaux cognitifs vs. héritage culturel. In: Kaldieva, S.; Zaharieva, R. (eds.). *Linguistic Studies in honour of Prof. Sijka Spasova-Mihaylova*. Sofia: Akademichno Izdatelstvo "Prof. Marin Drinov".

Pamies, A.; Pazos, J.M.; Monteiro, R. et al. 2009. *Implementación lexicográfica de los símbolos desde un enfoque multilingüe e intercultural: el culturema "buitre"*. In: J.Korhonen et al. (eds.). *Phraseologie - Global - Areal - Regional*. Tübingen: G.Narr, p. 339-350.

Riva, W. A. 2013. *Motivação para a neologia na fraseologia brasileira por meio dos culturemas*. Goiás.

Sardinha, T. B. 2007. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial.

Vermeer, H. J. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León; coordenação de Heidrun Witte Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.



## CAMPO LEXICAL ‘VESTUÁRIO’: VERBETES DO DICIONÁRIO INFORMATIZADO ANALÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>20</sup>

Michelle Machado de Oliveira VILARINHO<sup>21</sup>

### RESUMO

O tema desta pesquisa se insere na linha de pesquisa Léxico e Terminologia, desenvolvida no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm), da Universidade de Brasília. O objeto de estudo é o dicionário analógico, entendido como um tipo de repertório lexicográfico de caráter onomasiológico, no qual os lexemas são organizados partindo das ideias ou dos conceitos para chegar às unidades lexicais. A motivação para a realização desta pesquisa é identificar o modo como o campo lexical ‘vestuário’ é apresentado no *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa* de Azevedo (2010) e no *Le Dictionnaire des Analogies* (DA) de Pechoin (2009). O objetivo da pesquisa é apresentar verbetes do campo lexical ‘vestuário’ para o Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa (DIALP). O referencial teórico baseia-se na aplicação dos conceitos da Versão Ampliada da Teoria dos Protótipos de Kleiber (1990) e da Semântica de Frames de Fillmore (1977) para organização dos lexemas nos verbetes da parte analógica do DIALP. Empregamos o método descritivo-comparativo, de modo que os percursos metodológicos usados foram: i) análise dos verbetes do campo lexical *vestuário* nas obras de Azevedo (2010) e de Pechoin (2009); ii) reformulação do verbete *indumentária* de Azevedo (2010); iii) preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Vilarinho (2013) para compor o verbete da parte analógica; iv) preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich (2001) para elaboração dos verbetes da parte alfabética; v) compilação de algumas definições do *Glossário de Terminologias do Vestuário*, de Cruz (2013). Como resultado, elaboramos o verbete *vestuário* da parte analógica e verbetes da parte alfabética do DIALP.

**PALAVRAS-CHAVE:** dicionário analógico. Vestuário. Versão Ampliada da Teoria dos Protótipos. Semântica de Frames.

---

20 Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

21 UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; Instituto Central de Ciências - ICC Sul, mezanino, B1 069; CEP: 70910-900; pesquisadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm) da UnB; e-mail: michelleprofessora@gmail.com.

## Introdução

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Léxico e Terminologia do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Essa linha de pesquisa é desenvolvida no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da UnB.

O objeto de estudo é o dicionário analógico que é um “tipo de repertório lexicográfico de caráter onomasiológico, no qual os lexemas são organizados partindo das ideias para chegar às unidades lexicais. Os lexemas são agrupados em um mesmo verbete por possuírem identidade de relações”, segundo Oliveira (2010, p. 34-35).

O objetivo é confeccionar verbetes do campo lexical ‘vestuário’ para o Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa (DIALP) que está em fase de elaboração. A justificativa da pesquisa se dá em razão da concretização da criação de dicionário com base no modelo apresentado na tese intitulada “Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa” de Vilarinho (2013).

Como percursos metodológicos adotados os procedimentos a seguir:

- i) Leitura do *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (DALP)* de Azevedo (2010) e do *Le Dictionnaire des Analogies (DA)* de Pechoin (2009) com vistas a decidir os lexemas que comporão a nomenclatura do dicionário.
- ii) Delimitação de critérios para seleção e para exclusão de lexemas do DIALP.
- iii) Preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Vilarinho (2013) para compor o verbete da parte analógica.
- iv) Preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich (2001) para elaboração dos verbetes da parte alfabética.
- v) Compilação de algumas definições do *Glossário de Terminologias do Vestuário*, de Cruz (2013).

As discussões desta pesquisa serão apresentadas nas seções, a saber: 1) estrutura do *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa* de Azevedo (2010) e do *Le Dictionnaire des Analogies (DA)* de Pechoin (2009), na qual detalharemos a organização dessas obras lexicográficas; 2) metodologia para elaboração do DIALP, em que há descrição

dos procedimentos empregados na pesquisa; 3) verbetes elaborados, na qual redigiremos o modelo adotado para confecção dos verbetes.

### **1 Estrutura do Dicionário Analógico da Língua Portuguesa de Azevedo (2010) e do Le Dictionnaire des Analogies (DA) de Pechoin (2009).**

O DALP de Azevedo (2010) foi selecionado como *corpus* desta pesquisa, uma vez que é o dicionário analógico mais recente produzido no Brasil. É uma obra de ampla circulação, possui recolha de lexemas exaustiva, o que nos motivou a investigar o modo como o campo lexical ‘vestuário’ é apresentado nessa obra. O DA (2009) de Pechoin também é uma obra francesa recente. Como a lexicografia francesa é mais avançada que a brasileira, optamos por escolher o DA para identificarmos a organização do campo lexical em estudo nessa obra.

Ambos os dicionários são constituído por categorização, por verbetes e por índice remissivo. A categorização rege a organização dos verbetes. Cada categoria e subcategoria compõe um verbete. Após a apresentação da categorização, os verbetes são organizados em ordem alfabética, de modo que os lexemas afins da palavra-entrada são registrados.

No DALP (2010), a categorização segue, com adaptações, o modelo do *Thesaurus of English Words and Phrase Classified and Arranged so as to Facilitate the Expression of Ideas and to Assist in Literary Composition* de Roget (1852). Esse Theusarus é o primeiro dicionário analógico que serviu de modelo para o surgimento desse tipo de repertório lexicográfico no mundo. Assim sendo, como a obra de Roget (1852) apresenta a categorização com cada verbete encabeçado por um número classificatório, no DALP (2010), essa estrutura se mantém. Em seguida, há os verbetes e, posteriormente, existe o índice remissivo.

Uma vez a categorização de Roget (1852) apresenta uma estrutura complexa, visto que foi influenciada pelos trabalhos do anglicano bispo Wilkins (1668) e do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C). Roget se baseou no sistema de categorização do bispo (1668), com o objetivo de estabelecer um esquema conceitual universal e contribuir para o entendimento mútuo mediante o conhecimento da sistematização dos conceitos fundamentais da ciência (MINGORANCE, 1994: 24). Diante dessa estrutura complexa, o consulente consegue encontrar o lexema que procura mediante a consulta

ao índice remissivo, o qual registra os lexemas organizados em ordem alfabética e seu respectivo número classificatório para que o verbete seja localizado.

O verbete que contempla o campo lexical ‘vestuário’ é ‘indumentária’, inserido na subclasse ‘dimensões’ da classe ‘espaço’. Essas classificações causam estranhamento ao falante do Português Contemporâneo. A seguir, registramos o verbete ‘indumentária’, para que sua estrutura seja observada:

<p>△ 225. <b>Indumentária</b>, indumento, vestuário, vestiaria, vestimenta, vestidura, vestes, enxoval, fatiota, véstia, vestido (<i>cobertura</i>) 223; roupa, roupagem, abafo, agasalho, fardagem, costume (gal.), adorno, toaleta, garbo, galhardia (moda) 851; traje, traje domingueiro, libré, farda, uniforme; casa de modas, butique, sapataria, luvária, camisaria;</p> <p>vestido roçagante, luxo, requinte (<i>ornamento</i>) 847;</p> <p>roupa de gala/de festa; grande uniforme, grande gala; traje a rigor, traje de passeio, traje esporte; guarnição, aviamento, enfeite 847;</p> <p>fardamento, vestes sacerdotais 999;</p> <p>máscara, mascarilha, meia-máscara, fantasia, traje leve, roupão, penhoar, robe, pijama, <i>négligé</i>, camisola, <i>baby-doll</i>, trajes menores, roupa de baixo, roupa íntima, roupa branca, calcinha, sutiã, porta-seios, corpete, cinta, tanga, anágua, combinação, espartilho, justilho, <i>corsage</i>, apertadouro, sunga, cueca(s), ceroula, camiseta; trajes caseiros, encacho, calimbé, lipa, farrapos, farrandulagem, farrapagem, farrapada, molambo, trapo, andrajo, haçpólique, frangalho, trapalhice (nudez) 226;</p> <p>túnica, burca, xador, alizaba, aljuba, diploide (ant.), chambre, bata, capote, capeirão, capirote, tabardo, mantô, alquicé, alquicel, alqueicer, mantelete, gabão = garnacho (pop.), albornoz, <i>houppelande</i>, casacão, sobretudo, sobrevestes, <i>par-dessus</i>; <i>surtout</i>, impermeável, peplo, peplum (ant.), poncho,</p>	<p>pelérine, paximina, xale, cachecol, suéter, pulôver, cardigã, <i>cache-nez</i>, <i>pelisse</i>, xairol, fichu, boá, estola; gabardo, gabinardo, <i>gabardine</i>, capa, guarda-pó, mantão (ant.), rocló, jasezinho, maquintoche, jaqueta, jaquetão, jaleco, clâmide, cerome;</p> <p>borjaca, camisa, gibão, aljuba, farragoulo, ferragoulo, braga, calções, calças, bermudas, pantalonas, <i>collant</i>, <i>legging</i>; guarda-mato, perneiras, gravas, calção; terno, fato, fraque, casaca, paletó, <i>blazer</i>, casaco, sobrecasaca, <i>smoking</i>, colete, redingote;</p> <p>saia, saioté, mini, midi, maxi (ssaia), mantéu, enágua, guarda-pé, brial (ant.), vestido, terninho, conjunto, blusa, bustié, segunda pele, bolero, crocota (ant.), saia-balão = merinaque, crinolina, <i>polonaise</i>, polonesa, indúsió, toral = cabeção de camisa, corpete, vasquim, vasquinha, garibáldi, avental, fraldilha;</p> <p><i>casquette</i>, chapéu, caqueiro, chapeirão, sombreiro, barrete, coca, capuz, barretina, capirote, camailha, capacete, gorro, gorra, boina, carapuça, chapelete, chapelina, chapelinha, chapelório, bicorne, tricórnio, cartola, bicancra, chapéu armado, castor, tromblom, umbráculo, véu, cendal, mantilha, velilho, anteface, sobrevirtude, coifa, amículo, trunfa, capelo, penteado, penteadura, toucado, <i>coiffure</i>, telônio, cabeleira, peruca, chinô, chorina, monho, turbante, fota, fez, morrião, capelina (<i>armadura</i>) 717; solidéu, capidulo (ant.), lenço, amictório (ant.), alcobaça, gravata, gravatinha, <i>plastron</i>, plastrão, punhos, colarinho, sambarca, cinto, cinturão 45, 247; meias, meia-calça, soquete, peúgas, embotadeira, meote, milhano;</p>	<p>alfaiate, sastre, xastre (ant.); algibebe, algibebe, dubador (ant.), roupavelheiro, albardeiro, modista, costureira, <i>couturier</i>, sapateiro, chumeco, chapineiro, alparcaiteiro, alparqueiro, chineleiro, tamanqueiro, cordovaneiro, remendoneiro, remendão, chapeleiro, retroseiro;</p> <p>guarda-roupa, vestiário (<i>receptáculo</i>) 191.</p> <p>V. vestir, trazer, usar; estar com, ir-se, meter, trajar; meter a uso, enfiar, envergar, enrolar-se, arroupar-se, enroupar-se, enfiar-se, amañhar-se, encadernar-se, fantasiar-se, arrumar-se, aprontar-se, adornar-se, enfeitar-se, agasalhar-se, ataviar-se 847; acotiar;</p> <p>levar, trazer a cotio; encasacar-se, calçar; preparar-se, revestir-se 223; aprestar-se, envolver-se, arranjar-se, abafar-se, acobertar-se, abaetar-se, embiocar-se, rebucar-se, empapelar-se, embrulhar-se;</p> <p>espartilhar-se, enluvar-se, engravatar-se, encapotar-se, empantufar-se, encarpucar-se, encapuzar-se, abarretar-se, embarretar-se, ensamarrar-se, paramentar-se, abatinar-se, pôr-se à fresca 226; fardar-se, uniformizar-se, tocar, enfaixar;</p> <p>cingir, envolver em faixas; pôr cueiros, equipar, ajaezar, enjaezar, arrear, selar, encilhar, encangalhar, encoleirar;</p> <p>empenar, implumar, enfiar-se de penas.</p> <p><b>Adj.</b> vestido &amp; u; esterlicado, encapotado, embuçado = osco, apolainado, roupiado, pronto, <i>costumé</i>, calçado, <i>chaussé</i> em <i>grande tenue</i>, em grande gala 882; escameado, elegante, deslegante, produzido.</p> <p><b>Adv.</b> a zamparina, a paisana.</p>
--	--	---

Figura 1: Verbetes ‘indumentária’ do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa.

Fonte: (AZEVEDO, 2010: 89-90, com adaptações<sup>22</sup>).

Por meio da leitura desse verbete, fica evidente que há diversos lexemas em um mesmo verbete. A explicação que o guia de uso do dicionário nos dá é que “os grupos não têm uma estrutura lógica, embora as palavras estejam, geralmente, agrupadas por proximidade semântica” (AZEVEDO, 2010: xi). Nosso questionamento é acerca do limite da proximidade semântica. Não localizamos a identidade de relação entre indumentária e vários lexemas, a saber: *apertadouro*, *aviamento*, *guarnição*, *libré*, *marcarilha*, *penhoar*, entre outros. Como o léxico reflete a cultura da sociedade, com o passar dos anos, alguns lexemas deixam de ser usados. Apesar de o dicionário ser uma versão atualizada e revista, a maioria dos verbetes são iguais ao da edição de 1950.

<sup>22</sup> Foi feita colagem para que pudéssemos visualizar apenas o verbete ‘indumentária’.

Assim sendo, há vários lexemas que não estão registrados no Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2009) e no Novo dicionário Aurélio (2010), a saber: *calimbé, cerome, gabinardo, jasezinho, lipa, maquintoche, maquintoche, paximina, pelisse, redingote, vasquim*, entre outros. Além disso, são lexicografados estrangeirismos não utilizados por falantes da Língua Portuguesa, tais como os lexemas *cache-nez, casquette, chaussé en grande de ténue, coiffure, corsage, costumé, coutumier, gabardine, houppelande, par-dessus, pelisse, plastron, polonaise, surtout*. Esses exemplos de lexemas do verbete ‘indumentária’ comprovam a necessidade de revisar a seleção da nomenclatura do dicionário.

No DA (2009), por sua vez, o campo lexical em análise é contemplado no verbete ‘859 vêtement’. A organização dessa obra é sistemática e alfabética. No prefácio, informa-se que a obra ultrapassa a ordem alfabética, visto que os agrupamentos de palavras se dão em função da semelhança semântica para recuperar as palavras esquecidas, descobrir as palavras incomuns e explorar os campos nocionais escolhidos.

Com base na obra, “*affinité, air de famille, association, communauté, corrélation, correspondance, dérivation, équivalence, extension, filiation, identité, liaison, lien, parenté, proximité, rapport, relation, réminiscence, ressemblance, similitude, voisinage...tel est le domaine de l'analogie.*”<sup>23</sup> (PECHOIN, 2009: VI). Se o campo da analogia abrange essa amplitude de ideias, é possível inferirmos que as analogias na obra serão construídas nessas ideias.

Assim sendo, a obra é constituída por 3 partes. A primeira parte, intitulada “*thèmes et notions*”, possui a lista de lexemas que encabeçam os verbetes. Esses lexemas são registrados em ordem alfabética e são antecidos por número arábico. A ordenação desta parte em ordem alfabética facilita a consulta na segunda parte.

A segunda parte é a apresentação do dicionário analógico. Os verbetes estão organizados em ordem alfabética e antecidos pelo número arábico, que é o número do verbete, conforme a classificação recebida na seção “*thèmes et notions*”. No verbete, os agrupamentos afins são registrados em acepções.

A terceira parte é o índice, no qual todas as palavras que aparecem na obra são registradas em ordem alfabética e remetem ao número do verbete em que podem ser

---

<sup>23</sup> Tradução: afinidade, ar de família, associação, comunidade, correlação, correspondência, derivação, equivalência, extensão, filiação, identidade, ligação, laço, parentesco, proximidade, relação, reminiscência, semelhança, similaridade, vizinhança...tal é o domínio da analogia.

localizadas. Essa parte facilita a consulta ao dicionário, posto que o consulente não precisará ler a seção “thèmes et notions” e nem os verbetes do dicionário até encontrar o lexema que deseja. O índice é constituído por 125.000 entradas que remetem aos verbetes.

A organização dos lexemas por ordem alfabética na seção “thèmes et notions” é coerente. A numeração que antecede o verbete é necessária para que o consulente possa consultar o índice e localizar o lexema que procurar. Destarte, a estruturação das partes da obra é útil ao consulente. Entretanto, não são explicitados os critérios para os agrupamentos das palavras nas acepções dos verbetes. Esclarece-se que as palavras se agrupam por “families de sens”, sem prestar esclarecimentos detalhados. Além disso, não há menção sobre o que justificou a inclusão dos lexemas que encabeçam os verbetes.

A seguir, inserimos o verbete ‘vêtement’:

859 VÊTEMENT	
n. 1	<b>Vêtement</b> : habit. – Fam. : chiffon, fringue, frusque [vêtement], nippe, pelure, sape.
2	<b>Péj.</b> – Fripes, haillons, loques, guenilles ; vx : hardes, oripeaux. – Cache-misère [fam.] – Défroque.
3	<b>Atours</b> [lit.] – Affaires, effets [sout.]. – Garde-robe ; trousseau.
4	<b>Ajustement, habillement</b> ; mise, tenue ; costume, toilette, vêtement ( <i>le vêtement</i> ) [lit.], vêture [vx ou litt.] ; parure. – <b>Accoutrement</b> , affublement [lit. ou rare] ; [fam., péj.] : atifement, figotage, harnachement. – <b>Déguisement</b> .
5	<b>Essayage</b> . – <b>Déshabillage</b> .
6	<b>Tenu de ville</b> . – <b>Ensemble</b> ( <i>un ensemble</i> ) ; complet, costume ; tailleur.
7	<b>Chandail, jersey, lainage, pull ou pull-over, ras-du-cou, tricot</b> ; cardigan, gilet ; surchemise ; angl. : sweater, sweatshirt ou sweat-shirt. – <b>Chemise</b> ; chemisette, liquette [fam.] ; polo ; cache-cœur, chemisier, corsage ; basquine [anc.] ; caraco [anc.] ; guimpe.
8	<b>Blouse, casaquin</b> [anc.], marinière. – <b>Tunique</b> ; cote [anc.]. – <b>ANTIQ.</b> : angusticlave, chiton, dalmatique, laticlave, péplum ; bliaud [1857].
9	<b>Veste, veston</b> ; blazer, jaquette, saharienne ; casaque ; kabig ; boléro, spencer. – Anc. : pourpoint, redingote.
10	<b>Robe</b> ; robe chasuble, robe sac ; fourreau ; robe longue ; friponne ( <i>la friponne</i> ) [anc.] ; anc. : circassienne, levantine. – <b>Jupe</b> , juquette, minijupe ; jupe-culotte ; basquine. – <b>Surcot</b> [anc.].
11	<b>Pantalon</b> ; fam. : culbutant, falzar, fendant, fendard, froc, futsal, grimpant. – <b>Blue-jean</b> ou jean ; corsaire. – Anc. : chaussees ; bas-de-chausses, haut-de-chausses ou grègues ; culotte. – Bermuda.
12	<b>Imperméable</b> ou, fam., <b>imper</b> ; ciré, gabardine, trench-coat ou, fam., trench. – Anorak ; blouson ; fam., vx : pot-en-l'air, rase-pec. – <b>Manteau</b> ; pardessus ; loden, raglan ; manteau de fourrure, pelisse ; himation [ANTIQ.]. – <b>Trois-quarts</b> ; caban, canadienne, duffel-coat ou duffle-coat [anglic.], paletot, parka ; saie ou sagum [ANTIQ.]. – <b>Cape</b> ; boumous, manie [anc.], mantelet, poncho ; anc. : houppelande, pèlerine. – <b>ANTIQ.</b> : roge ; chlanvyde.
13	<b>Lingerie</b> ; linge de corps, sous-vêtement ; dessous ( <i>les dessous</i> ). – <b>Culotte, slip</b> ; string [anglic.]. – <b>Gaine</b> ; gaine-culotte ou panty. – <b>Bustier</b> ,
	guapière ; anc. : corselet, corset. – <b>Body</b> [anglic. ou jussaucorps, chemise-culotte, combiné. – <b>Combinaison</b> , jupon ; secrète ( <i>la secrète</i> ) [anc.]. – <b>Sourien-gorge</b> . – <b>Bas, demi-bas</b> ; collant ; jarretière [anc.] ; jarretelle ; porte-jarretelles. – <b>Socoquette</b> .
14	<b>Caléçon</b> ; arg. : calebar, caieif ou caiecif. – <b>Slip</b> ; sibard [arg.]. – <b>Débardeur</b> , gilet de peau, maillot ou tricot de corps, marcel, tee-shirt ou T-shirt [anglic.]. – <b>Chaussette</b> ; fixe-chaussettes [anc.].
15	<b>Chemise de nuit</b> , nuisette ou, angl. : waff, babydoll ; pyjama ; fiseuse. – <b>Peignoir, robe de chambre, saie-de-lit</b> ; douillette. – <b>Déshabillé, négligé</b> ( <i>un négligé</i> ).
16	<b>Layette</b> ; barboreuse, brassière, grenouillère.
17	<b>Tenu de sport</b> ; sportswear [anglic.]. – <b>Jogging</b> [anglic.], survêtement ou, fam., survêt, training [anglic.]. – <b>Pantalon de golf</b> ou knickerbockers [anglic.] ; fuseau de ski. – <b>Amazone</b> ; riding-coat [anglic.]. – <b>Cuissard, flottant, short</b> . – <b>Maillot de bain</b> ; bikini, monokini ; combi-short ; cache-sexe, string [anglic.].
18	<b>Bleu de travail</b> , combinaison, cote, salopette. – <b>Blouse, sarrau ou sarrot, vareuse</b> ; tablier.
19	<b>Tenu ou habit de cérémonie</b> (aussi : de gala, de soirée). – <b>Smoking</b> ou, fam., smok ; frac, queue-de-morue, queue-de-pie. – <b>Vêtement de deuil</b> .
20	<b>Uniforme</b> . – <b>MLL.</b> : capote, dolman [anc.] ; treillis. – <b>RELIG.</b> : zube ; camail, mosette ou mozette ; chape, chasuble ; rochet, surplis ; froc, soutane.
21	<b>Parties d'un vêtement</b> . – <b>Corps</b> ; devant, dos ; manche ; basque, pan ; capuchon. – <b>Ceinture</b> , dessous-de-bras, encolure. – <b>Retroussis</b> . – <b>Épaulette</b> ; poche ; col, collet ; collerette, fraise. – <b>Fermeture Éclair</b> (nom déposé), Zip [anglic., nom déposé].
22	Anc. : cage, cerceau, <b>crinoline</b> , faux-cul [fam.], panier, tournure, <b>vertugadin</b> .
23	<b>Ornements des vêtements</b> . – <b>Affûtiaux</b> [fam.], farfreluche. – <b>Ruban</b> ; faveur, galant. – Anc. : falbala, pretintaille. – <b>Garniture</b> , passementerie ; dentelle 165.
24	<b>MLL.</b> – <b>Insignes</b> ; chevron, épaulette, fourragère ; galon ou, arg., sardine.
25	<b>Accessoires</b> . – <b>Chapeau, couvre-chef</b> ; fam. : bada, galure, gelurin ; arg. : bitos, doaloz. – <b>Chapeau mou, feutre</b> ; albanais, bicoquet, borsalino. – <b>Haut-de-forme</b> ; ascot, bolivar, claque, gibus, huic-reflets, tube. – <b>Canotier, panama</b> .
	– <b>Sombbrero</b> ; sterson. – <b>Béret, casquette</b> ; toque ; bonnet ; cagoule ; passe-montagne ; capuche, capuchon, chaperon [anc.]. – <b>Coiffe</b> ; anc. : bevolet, guimpe, hennin.
26	<b>RELIG.</b> – <b>Cornette</b> ; scapulaire. – <b>Calotte</b> ; kippa [jussisme].
27	<b>MLL.</b> – <b>Képi</b> ; casquette, fromage blanc [arg., ml.]. – Anc. : bicorne, tricorne.
28	<b>Écharpe</b> ; cache-col, cache-cou, cache-nez ; mantille. – <b>Châle</b> ; fichu, pointe ; modeste ( <i>la modeste</i> ) [anc.]. – <b>Foulard</b> ; carré ; pochette ; mouchoir. – <b>Gant, mitaine</b> ; moufle ; manchon. – <b>Cravate, régare</b> ; jabot, lavallière ; noeud papillon.
29	<b>Bouton de manchette</b> . – <b>Ceinture</b> , ceinturon, cordelière ; bretelles.
30	<b>Sac à main</b> ; réticule. – <b>Éventail</b> . – <b>Ombrelle</b> ; en-cas, en-tout-cas ; parapluie ; fam. : pebroque, riflard. – <b>Canne</b> . – <b>Face-à-main</b> , lognon, monocle 574.
31	<b>Mouche</b> ; assassine ( <i>l'assassine</i> ), discrète, galante.
32	<b>Penderie 519</b> ; dressing-room [anglic.]. – <b>Vestiaire</b> . – <b>Patère, portemanteau</b> . – <b>Cintre</b> ; val: de nuit.
v. 33	<b>Habiller</b> ; costumier [vx], vêtir. – <b>Accoutter</b> , affubler ; fam., péj. : arranger, attifer, corseter, fagoter, ficeler, harnacher. – <b>Costumer, déguiser, travestir</b> .
34	<b>Déshabiller 562, dévêtir</b> .
35	<b>Porter</b> ( <i>un vêtement</i> ) ; avoir sur soi. – <b>Revêtir</b> ; endosser, enfiler, mettre, passer.
36	<b>S'habiller, se vêtir</b> ; fam. : se fringuer, se nipper. – <b>Se costumer, se déguiser</b> .
37	<b>S'apprêter, s'arranger, se parer, se préparer</b> . – <b>S'engimancher</b> ; se mettre sur son trente-et-un [fam.], se pomponner [cour.].
38	<b>S'accoutter, s'affubler, s'attifer</b> [fam., péj.].
39	<b>Agraffer, boutonner</b> . – <b>Déboutonner, dégrafer</b> .
40	<b>Tomber la veste</b> [fam., région.]. – <b>Se débrailler, se dépoitrailler</b> .
Adj. 41	<b>Vestimentaire</b> .
42	<b>Habillé 520, vêtu</b> . – <b>Court-vêtu</b> , en petite tenue.
43	<b>Élégant 233</b> ; arrangé [vx], bien mis. – <b>Endimanché</b> .
44	<b>Costumé, déguisé, travesti</b> .

Figura 2: Verbetes ‘vêtement’ do *Le Dictionnaire des Analogies*<sup>24</sup> Fonte: (PECHOIN, 2009: 626-627)

24 Foi feita colagem para que pudéssemos visualizar apenas o verbete.

A estrutura do verbete é composta por número do verbete, título do verbete, acepções, palavras principais destacadas em negrito, informação gramatical, marcas de uso e remissões. O verbete registra 46 acepções, de modo que, das acepções 1 a 32, há os substantivos; das acepções 33 a 40, há os verbos, e das acepções 41 a 46, há os adjetivos.

Ao comparamos o DALP com o DA, é notável que a estrutura deste é melhor do que aquele. Tanto a categorização em ordem alfabética, com temas mais atuais, quanto as informações dos verbetes separadas por acepções tornam a estrutura do DA mais coerente. Contudo, o consulente, em ambas as obras, não sabe claramente os critérios que fazem com que os lexemas estejam agrupados.

Após a identificação das estruturas das obras analisadas, delimitamos nossa proposta de modelo de dicionário analógico, a qual será descrita na seção posterior.

### **1) Metodologia para elaboração do DIALP**

A fim de interpretar o modo como as analogias foram postuladas no Dicionário analógico da língua portuguesa, de Azevedo (2010), empregamos os procedimentos metodológicos seguintes: i) seleção dos lexemas lexicografados no verbete ‘indumentária’; ii) consulta e cópia da definição de cada um dos lexemas do verbete no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa – DEHLP – (2009) e no Novo Dicionário Aurélio – NDA – (2010); iii) análise do tipo de relação semântica entre o verbete e o lexema. Se a relação entre o verbete e o lexema demonstrasse vagueza, optamos por exclusão de lexema. Os motivos para a exclusão foram: i) lexemas que tenham a marca de uso ‘antigo’ ou ‘arcaico’; ii) lexemas não lexicografados nos dicionários; iii) lexemas que não são utilizados no contexto do Português Contemporâneo; iv) lexemas que designam objetos de vestuário para animal; v) conceitos conexos cuja relação seja distante do conceito.

O verbete ‘indumentária’ possui 368 substantivos, dos quais excluímos 285 por meio da aplicação dos critérios mencionados. Fizemos a análise apenas com o Dicionário analógico da língua portuguesa de Azevedo (2010), tendo em vista que é o último dicionário analógico de Língua Portuguesa publicado. Como cada língua tem sua especificidade para estabelecer as analogias e nem sempre o falante da Língua

Estrangeira (LE) conseguirá captar a essência da analogia, decidimos empregar a metodologia de análise só com o dicionário de língua portuguesa.

A compilação da definição de cada um dos lexemas do verbete ‘indumentária’ da obra de Azevedo (2010) foi consultada no DEHLP (2009) e NDA (2009) por serem obras lexicográficas atualizadas, bem elaboradas e fáceis de consultar.

Podemos notar que há roupas, calçados e acessórios apresentados no mesmo verbete. No entanto, sugerimos que os lexemas fossem distribuídos em mais de um verbete, cujas palavras-entrada fossem vestuário, calçado e acessório, visto que a divisão nessas categorias organizaria os lexemas, o que facilitaria a localização dos lexemas afins.

Os lexemas categorizados como conceitos conexos não foram incluídos, visto que possuem distanciamento do significado e tornariam o verbete infundável, já que as associações apresentadas nos verbetes da área de transporte são subjetivas e vagas.

Como o Dicionário Analógico de Língua Portuguesa (2010) não possui mudanças relevantes na recolha dos lexemas em relação à edição de 1950, os lexemas que os falantes usam em cenas de uma época sofrem mudanças com o decorrer do tempo e caem em desuso. Por isso, há necessidade de ajustar os lexemas no dicionário, tendo em vista que causa estranheza vários lexemas do verbete ‘indumentária’ e de outros verbetes.

No quadro, registraremos os lexemas que sugerimos a exclusão do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa (2010) do verbete ‘indumentária’.

Quadro 1: Substantivos para exclusão do verbete ‘indumentária’ do DALP (2010)

#### **Substantivos excluídos**

abafo, abarca, adorno, albardeiro, albornoz, alcobaça, alcorque, algibeba, algibebe, alizada, aljuba, alparca, alparcateiro, alpargatas, alparqueiro, alpercatas, alquicé, alquicel, alquicer, amículo, andrajo, anteface, apertadouro, armado, arnês, aviamento, babucha, babuche, barrete, barretina, bicanca, bicorne, boa estola, borjaca, borzeguim, botifarra(pop.), botim, botinha, Braga, brial, cabeção de camisa, cabeleira, *cache-nez*, calções, Cáliga, calimbé, camalha, camisaria, cangalha, caparação, capeirão, capelina, capelo, capídulo, capins, capirote, capote, capuz, caqueiro, carapuça, cardigã, casa de modas, Casaca, casacão, casquete, castor, cendal, cerome, ceroula, chabraque, chambre, chanca, chapeirão, chapeleiro, chapelete, chapelina, chapelinha, chapelório, chapineiro, chineleiro, chinó, chispe, chispo, chorina, chumeco, cinturão, clâmide, coca, cofo, coifa, coiffure, confortante, coparazão, cordovaneiro, corpote, corsage, costume, coutumier, crépida, crinolina, crocota, cueiro, diploide, domingueiro, dubador, embotadeira, enágua, encacho, enxalmo, equipamento, espartenhas, fardagem, fardamento, farragoulo, farrapada, farrapagem, farrapos, fatiota, fato, ferragoulo, fez, fichu, fota, fraldilha, frandulagem, frangalho, gabão, gabardine, gabardo, gabinardo, galhardia, galocha, Garibaldi, garnacho, gibão, gorra, grande gala, grande uniforme, gravatinha, grevas, gualdrapa, guarda-mato, guarda-pé, guarda-pó, guarnição, haccólique, houppelande, impermeável, indúcio, Jaz, jaquetão, jasezinho, justilho, Libré, Lipa, Luvraria, luxo, manopla, manta, mantão, mantelete, mantéu mantilha, mantô, maquintoche, mascarilha, maxi (ssaia), meias, Meote, merinaque, midi, milhano, mini, mitene, modista,

molambo, monho, morrião, négligé, pantufo, par-dessus, passamaque, paximina, real, pelerine, pelisse, puff, penhoar, penteadura, peplo, peplum, perneiras, peúgas, plastrão, plastrom, polonaise, polonesa, porta-seios, punhete, punhos, redingote, regalo, remendão, remendeiro, requinte, retroseiro, robe, rocló, roupa de baixo, roupa de gala/ de festa, roupa íntima, roupagem, roupa-velheiro, saia-balão, saiote, sambarca, sambarco, sapata, sapatorra, sastre, sela, selagão, selim, servilha, silhão, sobrecasaca, sobrevestes, sobrevirtude, soco, solidéu, sombreiro, *surtout*, tabardo, tamanqueiro, Telônio, Toalete, toral, toucado, traje a rigor, traje de passeio, traje esporte, traje leve, trajes caseiros, trajes menores, trapalhice, tricórnio, tromblom, trunfa, turbante, umbráculo, vasquim, vasquinha, velilho, vestes, vestes sacerdotais, vestia, vestiaria, vestidura, xador, xairol, xale.

Fonte: (VILARINHO, 2013: 141)

Com relação aos verbos, excluímos 58 lexemas do verbete ‘indumentária’, posto que, nas cenas que envolvem os *frames* desse verbete, não são empregados os verbos excluídos, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 2: Verbos para exclusão do verbete ‘indumentária’ do DALP (2010)

#### **Verbos excluídos**

ir-se, meter, trajar, meter a uso, enfiar, envergar, enrolar-se, arroupar-se, enroupar-se, enfarpelar-se, amanhar-se, encadernar-se, enfeitar-se, Espartilhar-se, enluvar-se, encapotar-se, empantufar-se, encarpuzar-se, encapuzar-se, abarretar-se, embarretar-se, ensamarrar-se, paramentar-se, abatinar-se, pôr-se à fresca; embiocar-se, rebuçar-se, empapelar-se, embrulhar-se, cingir, envolver em faixas; pôr cueiros, equipar, ajaezar, enjaezar, arrear, selar, encilhar, encangalhar, encoleirar; empenar, implumar, enfeitar-se de penas, tocar; enfaixar; embiocar-se, rebuçar-se, empapelar-se, embrulhar-se.

Fonte: (VILARINHO, 2013: 141)

Ao aplicarmos a ideia de que os verbos que aparecem nas cenas do esquema do verbete *vestuário* devem ser lexicografados, selecionamos os verbos subsequentes:

Quadro 3: Verbos selecionados do verbete indumentária do DALP (2010)

#### **verbos selecionados**

vestir, usar, estar com, fantasiar-se, arrumar-se, aprontar-se, agasalhar-se, engravatar-se, fardar-se, uniformizar-se.

Fonte: (VILARINHO, 2013: 142)

Após excluir os substantivos que não devem fazer parte do verbete *vestuário*, de acordo com os critérios estabelecidos, selecionamos os lexemas a seguir para elaboração dos verbetes do campo lexical *vestuário*.

Quando foram finalizadas a inclusão e exclusão dos lexemas extraídos do DALP, consultamos a obra Glossário de Terminologias do Vestuário, de Cruz (2013) para recolher mais lexemas. Entretanto, como esse glossário é terminológico, selecionamos apenas lexemas empregados pelo falante de língua comum. O critério adotado para essa recolha foi o conhecimento enciclopédico. Para completar a

nomenclatura do campo em elaboração, inserimos também lexemas com base no conhecimento enciclopédico.

O quadro a seguir detalha a fonte de cada lexema incluído no verbete em elaboração, o quantitativo de lexemas extraídos das respectivas fontes.

Quadro 4: lexemas para compor a nomenclatura do verbete ‘vestuário’ do DIALP

Fonte	Quantitativo Substantivos	Quantitativo Verbos	Lexemas
Dicionário Analógico de Língua Portuguesa de Azevedo (2010)	66	10	alfaiate, butique, colarinho, costureiro, costura, guarda-roupa, manga, indumentária, indumento, agasalho, anágua, bata, bermuda, biquíni, bolero, blazer, blusa, burca, calcinha, calça, v. calçado, calção, camisa, camiseta, camisola, capa, capa de chuva, capacete, casaco, cinta, colete, combinação, cueca, espartilho, farda, fio-dental, fraque, jaleco, jaqueta, loja, maiô, paletó, pantalone, pijama, pulôver, robe, roupa, roupão, saia, segunda pele, <i>short</i> , <i>smoking</i> , sobretudo, suéter, sunga, sutiã, tanga, terminho, terno, traje, túnica, uniforme, vestes, vestiário, vestido, vestimenta. arrumar, aprontar, agasalhar, engravatar, estar com, fardar, vestir, usar, fantasiar, uniformizar.
Glossário de Terminologias do Vestuário, de Cruz	24		algodão, aplicação, barra, <i>baby look</i> , baloné, brechó, <i>cigarrete</i> , coleção, cós, designer, editor de

(2013)			moda, estilista, figurinista, <i>griffe</i> , jardineira, longuete, macacão, macaquinho, modelista, moletom, produtor, moda e mostruário e salopete.
Conhecimento enciclopédico	12	15	acessório, alça, botão, camiseta, capuz, couro, elegância, estilo, forro, <i>legging</i> , <i>lingerie</i> , trapo. ajustar, arrematar, colocar, cortar, costurar, experimentar, lavar, manchar, modelar, molhar, passar, provar, rasgar, secar e tirar.

Finalizada a seleção de lexemas para compor a nomenclatura do verbete analógico ‘vestuário’, elaboramos os verbetes, de modo que serão expostos na próxima seção.

### 3 Verbetes elaborados

Mediante a análise das estruturas dos dicionários analógicos existentes, identificamos que este tipo de obra precisa ser constituído das partes analógica e alfabética. A parte analógica deve conter uma categorização organizada por campo lexical em ordem alfabética. Cada campo lexical deve ser encabeçado por um verbete. No verbete, deve haver os lexemas que possuem relação semântica com a palavra-entrada. Os lexemas de cada relação semântica devem ser ordenados alfabeticamente. A parte alfabética, por sua vez, é igual a um dicionário de língua comum, constituída dos lexemas lexicografados na parte analógica. Cada parte da obra é ligada por meio dos hiperlinks para que o consulente possa transitar com agilidade entre os verbetes.

Para criação dos verbetes, adotamos os percursos a seguir: i) preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Vilarinho (2013) para compor o verbete da parte analógica; ii) preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich (2001) para elaboração dos

verbetes da parte alfabética; iv) compilação de algumas definições do *Glossário de Terminologias do Vestuário*, de Cruz (2013) e v) delimitação de modelo de definição para os hipônimos do verbete ‘vestuário’.

A seguir registamos o verbete vestuário elaborado:

Quadro 5: Verbetes ‘vestuário’ do DIALP

<b>vestuário</b> <i>s.m.</i> peça de roupa que serve para cobrir qualquer parte do corpo humano.	
<b>substantivo</b>	<p><b>sin.</b> <b>indumentária, indumento, traje, roupa, vestes, vestimenta.</b></p> <p><b>hip.</b> v. acessório, agasalho, anágua, <i>baby look</i>, baloné, bata, bermuda, biquíni, bolero, blazer, blusa, burca, calcinha, calça, v. calçado, calção, camisa, camiseta, camisete, camisola, capa, capa de chuva, capacete, casaco, cigarrete, cinta, colete, combinação, cueca, espartilho, farda, fiorental, fraque, jaleco, jaqueta, jardineira, <i>legging</i>, <i>lingerie</i>, longuete, macacão, macaquinho, maiô, moletom, paletó, pantalone, pijama, pulôver, robe, roupão, saia, salopete, segunda pele, <i>short</i>, <i>smoking</i>, sobretudo, suéter, sunga, sutiã, tanga, terminho, terno, túnica, uniforme, vestido.</p> <p><b>mer.</b> alça, algodão, aplicação, barra, botão, capuz, cós, couro, colarinho, forro, manga.</p> <p><b>con. (lugar)</b> 1 brechó, butique, loja.</p> <p><b>con. (lugar)</b> 2 guarda-roupa, provador, vestiário.</p> <p><b>con. (profissional)</b> 3 alfaiate, costureiro, designer, editor de moda, estilista, figurinista, modelista, produtor.</p> <p><b>con.</b> 4 coleção, costura, <i>griffe</i>, elegância, estilo, moda, mostruário, trapo.</p>
<b>Verbo</b>	agasalhar, ajustar, aprontar, arrematar, arrumar, colocar, cortar, costurar, engravatar, estar com, experimentar, fardar, fantasiar, lavar, manchar, modelar, molhar, passar, provar, rasgar, secar, tirar, vestir, uniformizar, usar.

Os substantivos estão separados com base nas relações semânticas de sinonímia, hiponímia, meronímia, conceito conexo. No verbete, aparecem as abreviaturas para cada uma dessas relações. O conceito conexo, segundo Faulstich, está “justaposto em um mesmo plano hierárquico, que se encontram em coordenação de significados, e seus conteúdos semânticos são de mesmo valor” (FAULSTICH, 1995: 287). O conceito conexo provém de relação associativa. Para que tal relação não se torne vaga, delimitamos subcategorias, tais como ‘lugar’ e ‘profissional’. Os critérios para organizar as relações semânticas de conceito conexo foram: lugar que serve para guardar ou para experimentar a peça de roupa, profissionais da área, características relacionadas à peça de vestir. Os conceitos conexos sem possibilidade de categorizar, mas que possuem identidade de relação com a palavra-entrada foram lexicografados devido à inferência lexical. Essa inferência pode ser entendida como “o processo cognitivo de interpretar predicados da língua por meio da identificação de conexões entre os significados de lexemas ou por intermédio de informação enciclopédica do conhecimento de mundo da

sociedade”, conforme Vilarinho (2013: 242). Essa definição surgiu após leitura da obra de Cabrera & Filho (2007: 14).

Ao analisar os conceitos da Semântica de *frames* de Fillmore (1977) e da Versão Ampliada da Teoria dos Protótipos de Kleiber (1990) – teorias da Semântica Cognitiva –, percebemos que essas teorias podem ser aplicadas ao verbete de dicionário analógico. Como exemplo disso, notamos que o verbete *vestuário* agrupa um conjunto de lexemas, que forma um campo lexical, constituindo o esquema. Esquema se refere a “conceptual structures or frameworks that are linked together in the categorization of actions, institutions and objects found in sets of contrast, object prototypes, among other”<sup>25</sup>.

O esquema envolve cenas, que, ao serem concretizadas, ativam frames representados por lexemas. Cena refere-se às “experiências do mundo real, ações, objetos, percepções e memórias pessoais”, segundo Fillmore (1975: 82). *Frames*, por sua vez, “refers to the linguistic units associated with a cognitive scene, [...] presuppose a fairly complete understanding of the nature of the total transaction or activity”<sup>26</sup> (Id., *Ibid.*, p. 78-79).

O falante pode produzir enunciado, como, por exemplo: “A modelo vestiu o casaco da moda”. No enunciado, a cena é motivada pela ação exercida pela agente que é a modelo. Os lexemas *modelo*, *vestiu*, *casaco*, *moda* são os *frames*, os quais geram o esquema da cena. Quando se tem a cena, há seleção de *frames* que cria o esquema.

O público-alvo do dicionário analógico precisa ter acesso aos lexemas que o auxiliarão a construir cena e esquema de campos lexicais. Assim sendo, as analogias a serem estabelecidas não podem ser restritivas e nem excessivas. Em vista disso, ao selecionar os lexemas para comporem cada verbete, adotamos como critério a inclusão de lexemas que possibilitem ao falante construir enunciados para cenas, usando esquemas concretizados por meio dos *frames*. Nos casos dos verbos analógicos, consideramos os *frames* que podem ocorrer nas cenas. Com base nisso, incluímos os verbos analógicos que geralmente são empregados em eventos de comunicação da língua.

Apresentaremos o verbete *vestimenta* do léxico do vestuário, formado, por exemplo, pelos lexemas *traje*, *roupa*, *vestes*, *vestuários*, entre outros. A categoria *vestuário* forma a família.

---

25 Tradução: estruturas conceituais ou frameworks que estão ligadas entre si na categorização de ações, instituições e objetos encontrados em conjuntos de contraste, objetos prototípicos, entre outros.

26 Tradução: refere-se às unidades linguísticas associadas com cenas cognitivas, [...] pressupõem o entendimento bastante completo da natureza do evento ou atividade.

O conjunto de semelhanças entre os diferentes entes de uma mesma família são os ares de família, que consistem nos traços semânticos comuns entre os membros da mesma família. De acordo com Kleiber (1990: 157-158), ar de família é

caractérise un ensemble de similarités entre différentes occurrences d'une même famille. La question cruciale est cependant de voir quelles sont ces ressemblances : ce sont des propriétés qui n'ont pas besoin d'être partagées par tous les membres, mais que l'on retrouve au moins chez deux membres<sup>27</sup>.

Os lexemas denotam uma série de objetos, de modo que é necessário e suficiente que cada membro da categoria possua ao menos uma propriedade em comum com outro membro da categoria. Isso significa que *calça* compartilha com *blusa* pelo menos uma característica; *blusa* compartilha uma propriedade com *casaco*, *casaco* compartilha uma propriedade com *saia* e assim por diante.

A seguir, há os verbetes da parte alfabética que foram compilados de Cruz (2013):

**algodão** *s. f.* fibra de origem vegetal procedente do algodoeiro que apresenta bastante maciez, conforto e capacidade de absorção de umidade (C. L. S. C., 2013). “*Camisa de cambraia azul’água, bustiê de lycra turquesa bordado com pedrinhas da mesma cor e, calça corsário de algodão com coulissé na cintura – mais na moda, impossível*”. (M, 2000, edição 481). V. cotton. V. vestuário (parte analógica).

**aplicação** *s.f.* acessório costurado ou colado sobre alguma peça de roupa ou pedaço de tecido (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**babado** *s.m.* tira de tecido franzida ou pregueada, costurada sobre uma peça de roupa (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**baby look** *s. f.* estilo de blusa com recorte abaixo do busto (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**bainha** *s.f.* dobra com costura na extremidade de um tecido ou qualquer peça do vestuário (C. L. S. C, 2013). *Var.* barra. V. vestuário (parte analógica).

**balonné** *s. f.* saia que parece um balão, com a bainha virada para dentro bem franzida, presa a uma base interna, por um artifício de costura que garante a forma (C. L. S. C,

---

<sup>27</sup>Tradução: caracteriza um conjunto de similaridades entre diferentes ocorrências de uma mesma família. A questão crucial é, no entanto, de ver quais são essas semelhanças: são propriedades que não necessariamente precisam ser compartilhadas por todos os membros, mas que são encontradas ao menos em dois membros.

2013). V. vestuário (parte analógica).

**barra** *s.f.* V. bainha. V. vestuário (parte analógica).

**blazer** *s.m.* peça de vestuário similar ao paletó, porém menos formal e de modelagem e comprimento variados (C.L.S.C., 2013). “*Complete o look, com um blazer ou uma jaqueta por cima*”. (RC, edição 1169, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**bolero** *s.m.* casaquinho aberto, com ou sem mangas, que vai até quase a altura da cintura (C.L.S.C., 2013). V. vestuário (parte analógica).

**brechó** *s.m.* loja de artigos usados, principalmente roupas, calçados, louças, objetos de arte, bolsas e acessórios de estilo vintage (C. L. S. C, 2013). “*Aposte nas peças de tricô confortáveis e com carinho de brechó*”. (RC, edição 1152, 2012). ■ No século XIX um mascate chamado Belchior ficou conhecido por vender roupas e objetos de segunda mão no Rio de Janeiro. Com o tempo o nome se transformou por corruptela em "Brechó". V. vestuário (parte analógica).

**cachecol** *s.m.* acessório feito de tecido pesado como lã, linha, de tricô ou crochê, muito usado para aquecer o pescoço, principalmente no inverno, mas também é usado para compor um estilo (C.L.S.C., 2013). “*Repare na estampa e forma exagerada do cachecol*”. (RC, edição 1152, 2012). V. vestuário (parte analógica).

**cigarrete** *s.f.* modelo de calça justa e estreita caracterizado pelo efeito afunilador que chega até o ossinho do tornozelo (C.L.S.C., UnB, 2013). “*Medida certa: Do supercurto ao muito longo, são vários os comprimentos que você vai querer usar, o próximo será a calça cigarrete*”. (RC, edição 1152, 2012). ■ O estilo de calça cigarrete surgiu na década de 50 e fazia sucesso entre os homens. Conhecida por ser justa e estreita, o modelo de roupas masculinas ganhou fama entre as mulheres e se tornou moda nos anos 60. V. vestuário (parte analógica).

**colete** *s.m.* peça de roupa, sem mangas ou gola, tanto masculina quanto feminina, que cobre somente o tórax e o abdome (C. L. S. C, 2013). “*Use o seu camiseta com uma bota mais pesada e uma jaqueta de couro ou colete por cima*”. (RC, edição 1152, 2012). V. vestuário (parte analógica).

**corte** *s.m.* ação de cortar um tecido seguindo, com precisão, os riscos feitos, utilizando a máquina de corte adequada ao tecido a ser cortado (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**cós** *s.m.* tira de tecido que circunda certas peças de vestuário, particularmente calças e saias, na altura da cintura (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**coturno** *s.m.* sapato no estilo de uma bota de cano curto ou longo, fechado com cordão ou zíper (C.L.S.C., 2013). “*Aqui, a modelo combina o tricô com coturno, cinto de caveira e chapéu*” (RC, edição 1168, 2013). ■ Calçado usado especialmente nas representações de tragédias gregas. (PR., 2013). V. vestuário (parte analógica).

**designer** *s. m.* profissional responsável pelo planejamento, projeto e criação de um modelo de roupa (C. L. S. C, 2013). *Var.* estilista; modelista.

**echarpe** *s.f.* acessório de tecido retangular, bem larga e comprida, feita de materiais mais leves como algodão, voile ou chifon, indicada para dias com temperaturas mais amenas (C.L.S.C., 2013). “*Use sua echarpe colorida com T-shirt de cor única*”. (RC, edição 2130, 2011). ■ Pode ser usada ao redor do pescoço e também sobre os ombros. É uma peça estilosa, que dependendo do modelo, combina até com eventos formais, podendo ser combinada com vestidos e blazers. V. vestuário (parte analógica).

**editor de moda** *s. m.* profissional ligado à área de jornalismo que acompanha as temporadas e lançamentos de moda para escrever as matérias sobre coleções e desfiles. (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**figurinista** *s.2g.* 1. Profissional que apresenta o modelo criado pelo estilista (C. L. S. C, 2013). 2. Profissional que cuida do figurino e desenha as peças de roupa para o elenco de teatro, novela, filmes (C. L. S. C, 2013). ■ Muitas vezes o figurinista tem também a função de estilista. (D.S.T., 2011). V. vestuário (parte analógica).

**griffe** *s. f.* marca de certos artigos de luxo, em especial de vestuário, por via de regra com a assinatura do fabricante (C. L. S. C, 2013). ■ Nome do Estilista Jacques Griffe, da Maison Molyneux, famoso pelo seu corte e drapeado impecáveis. V. vestuário (parte analógica).

**jardineira** *s.f.* tipo de vestimenta com cava baixa e alças finas, de forma que não dá para usar sem nada por baixo. Indiferente se tiver pernas longas ou curtas, tecidos e modelagens. (C. L. S. C, 2013). “*Eba, a jardineira voltou! A peça fica linda com rasteira, sapatilhas ou tênis*”. (RC, edição 1158, 2012). *Var.* Salopete. V. vestuário (parte analógica).

**jeans** *s.m.* tecido com aspecto de algodão fabricado com fios tintos no urdume e fios brancos na trama. (C. L. S. C, 2013) . “*No calor, o top de gorgurão combina com a minissaia de jeans e forma um look bem esportivo*”. (M, 2002, edição 511). V. vestuário (parte analógica).

**lenço** *s.m.* acessório de formato quadrado, de diversos tamanhos e feito sempre em

tecidos leves como seda, algodão ou cetim, usado em dias de temperatura amena (C.L.S.C., 2013). ■ Por ser versátil, pode ser usado não somente no pescoço, mas também na cabeça. V. vestuário (parte analógica).

**longuete** *s.f.* saia que fica entre o tornozelo e o joelho (C. L. S. C, 2013). ■ Também conhecida por midi. V. vestuário (parte analógica).

**macacão** *s.m.* peça fechada até a parte de cima, podendo ter manga curta ou manga longa, mas tem pernas compridas sempre, independente do tipo de tecido ou modelagem (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**macaquinho** *s.m.* É o macacão em versão “perna curta”. A parte superior é a mesma, sempre fechada, o que varia é o tamanho da perna, se short ou bermuda (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**malha** *s.f.* Tecido feito do entrelaçamento de um fio consigo mesmo e ou com outros conjuntos de fios (C. L. S. C, 2013). “*Conjunto formado por minivestido frente-única de malha brilhante, com barra em diagonal, e calça de microfibra reta sem cós*”. (M, 1999, edição 480).

**mocassim** *s.m.* Sapato feito em couro e sem salto, com franjinha ou lacinho na parte de cima, a sola “sobe” pelos lados e pelas pontas dos pés e se juntam, formando um U (C. L. S. C, 2013). “*Ótimo para os dias mais quentes, o mocassim é ideal para ser usado com calça de sarja, bermuda ou jeans*”. (T., 2013). ■ Foi criado pelos índios norte-americanos. V. vestuário (parte analógica).

**moda** *s.f.* Uso passageiro que regula a forma de vestir, pentear, calçar e agir. Hábito ou estilo geralmente aceito, variável no tempo e resultante de determinado gosto, ideia, capricho e das interferências do meio (C. L. S. C, 2013) . V. vestuário (parte analógica).

**modelista** *s.2g.* Profissional que interpreta o conceito e o desenho do estilista e desenvolve um modelo real, além de acompanhar a confecção da primeira peça, realizando a prova e avaliando se o tecido teve o caimento previsto (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**moletom** *s.m.* Malha de algodão flexível e macia, produzida com dois cabos, sendo a base de um algodão mais fino e os loops do avesso em algodão grosso, usada geralmente para confecção de roupas esportivas e de inverno (C. L. S. C, 2013). “*Um visual para as tardes frias: casado de moletom, calça de veludo cotelê e uma camisa de flanela*”. (C, nº 7, ano 43, 2004). V. vestuário (parte analógica).

**mostruário** *s.m.* conjunto de diversas peças de um ou mais produtos para propaganda comercial (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

**peep toe** *s. m.* modelo de sapato discretamente aberto na ponta com salto de diferentes alturas (C. L. S. C, 2013). “*Este peep toe Pink são o máximo!*” (RV, edição 1157, 2012). V. vestuário (parte analógica).

**salopete** *s.m.* tipo de macacão de brim, de calças compridas, cuja parte superior é constituída de um peitinho com suspensórios que passam sobre os ombros e se prendem ao cós na parte traseira (C. L. S. C, 2013). Nota. Usada como blusa ou camisa, é traje de trabalho, tanto para homens como para mulheres, sendo usado atualmente como roupa informal ou esportiva especialmente para jovens. *Var.* jardineira. V. vestuário (parte analógica).

Para os hipônimos que precisam de definição, adotamos o modelo ‘o que é’ + ‘para que serve’, que é a definição pragmática, conforme proposto por Faulstich (2014: 382). A adaptação desse modelo às especificidades dos hipônimos de vestuário, que são os tipos de peças de roupa, postulamos a estrutura de definição, a saber: +peça do vestuário (hiperônimo), ± masculina ou feminina, +características (parte do corpo coberta). Como amostragem de aplicação do modelo, redigimos as definições a seguir:

Quadro 6: definições criadas

<b>Peça</b>	<b>Definição</b>
Bermuda	Peça do vestuário para cobrir até os joelhos.
Blusa	Peça do vestuário para cobrir o tronco.
Calcinha	Peça do vestuário feminino para cobrir as partes íntimas.
Calça	Peça do vestuário que cobre da cintura às pernas, as quais são vestidas separadamente.
Camisa	Peça do vestuário para cobrir o tronco, de modo que possui mangas longas ou curtas, é fechada na frente com botões.
Camiseta	Peça do vestuário para cobrir o tronco cujo tecido, geralmente, é leve, feito de algodão, por exemplo.
Cueca	Peça do vestuário masculino para cobrir as partes íntimas.
Pijama	Peça do vestuário usada para dormir, composta de blusa e short, ou blusa ou calça.
Saia	Peça do vestuário feminino que cobre a cintura e as pernas.
Short	Peça do vestuário para cobrir da cintura até as coxas.
Vestido	Peça do vestuário feminino que cobre tanto o tronco quanto as pernas.

Não concluímos ainda a redação de todas as definições do campo lexical em foco nesta pesquisa. Contudo, em outra oportunidade, finalizaremos a confecção dos verbetes que ainda faltam.

Como o principal público-alvo a que se destina o DIALP são aprendizes de Português do Brasil como Segunda Língua, defendemos que a recolha lexical presente nesta obra em elaboração contribuirá para o aprendizado dos alunos e para a elaboração de materiais didáticos pelos professores, já que faltam obras lexicográficas direcionadas para este público. Ademais, a possibilidade de consulta onomasiológica permite que o consulente possa encontrar o lexema que procura, mesmo quando ele não se recorda do significante.

### **Considerações Finais**

Nesta pesquisa, consultamos verbetes do campo lexical ‘vestuário’ nas obras DALP (2010) e DA (2009), o que nos revelou a estrutura da tipologia ‘dicionário analógico’, bem como as incoerências que poderiam ser eliminadas. Assim sendo, aplicamos metodologia para redigir verbetes ao DIALP, os quais foram confeccionados com rigor lexicográfico. O resultado disso foi a criação de 1 verbete da parte analógica e 35 verbetes da parte alfabética, além da postulação de modelo de definição para os tipos de peças de roupa. O produto deste estudo pode inspirar pesquisadores ao “fazer lexicográfico”, uma vez que há detalhamento de metodologia para elaboração de

dicionário. Ademais, este estudo contribuirá com o aprendizado de PBSL por disponibilizar verbetes que podem ser empregados pelos professores na elaboração de atividades e pelos alunos de PBSL que precisam consultar dicionário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, F. F. dos S. 2010. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: ideias afins/thesaurus*. 2. ed. atual. e revista. Rio de Janeiro: Lexikon.

Cabrera, J.; S. Filho, O. L. da. 2007. *Inferências lexicais e interpretação de redes de predicados*. Brasília: Universidade de Brasília, Finatec.

Cruz, C. L. da S. 2013. *Glossário de Terminologias do Vestuário*. Brasília: IFB.

Faulstich, E. 2014. Características conceituais que distinguem o que é para que serve nas definições de terminologias científica e técnica. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. In: ISQUERDO, A. N.; CORNO, G. O. M. D. (orgs.). Campo Grande, MS: UFMS. Disponível em: <[http://media.wix.com/ugd/90ae49\\_ea6188a1ff4c49979e390534a5d4ea35.pdf](http://media.wix.com/ugd/90ae49_ea6188a1ff4c49979e390534a5d4ea35.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. 2001. *Proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários*. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <[http://canaluniversitario.desenvolvimento.gov.br/monografias/doc/met\\_can\\_uni.zip](http://canaluniversitario.desenvolvimento.gov.br/monografias/doc/met_can_uni.zip)> Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. 1995. **Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina**. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 23, p. 281-288, set./out.

Ferreira, A. B. de H. 2010. *Novo dicionário Aurélio*. 7. ed. Versão 7.0. Dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo. 1 CD-ROM.

Fillmore, C. J. 1975. Scenes and frames semantics. In: SHIBATANI, M.I.; THOMPSON, S. *Essays in Semantics and Pragmatics* :In Honor of Charles J. Fillmore. Amsterdã: John Benjamins publishing company.

\_\_\_\_\_. 1977. Topics in Lexical Semantics. In: COLE, Roger. *Current issues in Linguistics Theory*. Bloomington: Indiana University Press.

Houaiss, A. 2009. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva.

Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype: catégories et sens lexical*. Press Paris: Universitaire de France.

Mingorance, L. M. 1994. La lexicografia onomasiológica. In: HERNÁN, Humberto (Org.). *Aspectos de lexicografía contemporánea*. Barcelona: Bibliograf.

Oliveira, M. M. de. 2010. *Confluência entre dicionário analógico e tesouro documentário como modelo de dicionário analógico*. xiv, 243 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6511](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6511)>. Acesso em: 18 outubro. 2014.

Pechoin, D. 2009. *Le Dictionnaire des Analogies*. Larousse: Paris.

Vilarinho, M. M. de O. 2013. *Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.



De volta ao futuro da língua portuguesa.

C'cu'f'q'X'UJO GNR'/'Uko r »ukq'O wpf kcrif'g'Guwf qu'f'g'N'pi vc'Rqt wi wgc

Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 3913-3935

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p3913

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

## A VALORIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO PRAGMATISMO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NOS DICIONÁRIOS MONOLÍNGUES E BILÍNGUES

Maria Luisa Ortiz ALVAREZ<sup>28</sup>

### RESUMO

A base cognitiva de uma comunidade linguístico-cultural inclui as representações bem determinadas de objetos culturais, manifestados através do léxico, que registra os conhecimentos sobre aquilo que o homem nomeia a partir da sua percepção da realidade. Segundo Ortiz Alvarez (2007), com o renovado interesse pela linguagem situada socioculturalmente, construída e/ou reconstruída, ressurgiu a percepção da relevância do léxico/expressões idiomáticas (EIs), uma verdadeira marca de identificação social. A EI é definida como uma unidade sintática, semântica e lexicológica, seu significado não pode ser calculado pelos significados das palavras nela contidas, portanto apresenta uma distribuição única e restrita dos seus elementos. As particularidades das EIs abrangem dois vetores: a forma, pois é constituída por um grupo de palavras e o conteúdo que sinaliza o significado idiomático. Assim, devemos considerar a interface idiomática e pragmática que relaciona as características das EIs com o contexto situacional em que são utilizadas, a relação entre o que é dito e o que é implicado e que melhor caracteriza a natureza do seu significado. Partindo desses pressupostos, discutiremos a importância da valorização do contexto e do pragmatismo das EIs em dicionários monolíngues e bilíngues.

**PALAVRAS-CHAVE:** expressões idiomáticas; contexto; dicionário; pragmatismo; uso.

### Introdução

O significado de uma expressão linguística se dá pelo seu uso na linguagem. Os sentidos que são atribuídos a ela, bem como a sua lógica de funcionamento ou técnicas de uso também dependem do contexto e inclui os hábitos e os costumes que temos ou empregamos em meio a proposições e fatos. Isso pressupõe que no uso dos signos de uma língua esteja presente a dimensão pragmática da linguagem (que integra a

---

<sup>28</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Atualmente Professora Associada da Universidade de Brasília, no Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Endereço: Colina UnB Bloco J Apto 401. Asa Norte. CEP: 70910-900. E-mail: [marialuisa.ortiz@gmail.com](mailto:marialuisa.ortiz@gmail.com).

dimensão semântica e sintática), o uso social que uma comunidade faz dessa linguagem, sendo que esta última passa a usos públicos com os chamados ‘jogos de linguagem’, à qual faz alusão um dos maiores expoentes do pragmatismo, o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951), em suas concepções filosóficas. Na primeira delas afirma que tanto a linguagem quanto o mundo possuem uma estrutura lógica subjacente e é necessário que haja uma correspondência entre linguagem e mundo. Na segunda, desenvolveu a ideia dos ‘jogos de linguagem’ considerando que ao usarmos a linguagem estamos agindo num contexto que envolve diversas práticas sociais. Assim, a linguagem determina, a partir dessas práticas, o modo como uma comunidade age no mundo, significa compreender a linguagem nos seus diferentes usos (Rorty, 1992). Sendo assim, após a *Virada Linguística*, as análises da linguagem se voltam para os usos, os contextos, os falantes e os discursos.

Portanto, é nos contextos de usos que podemos compreender uma palavra, ou uma proposição e que um significado emerge. (Marra Rodrigues, 2010: 5-6). Mas a linguagem também é regida por regras sociais, resultado de uma práxis linguística intersubjetivamente compartilhada que configura uma visão de mundo. O que é afirmado ou pressuposto é realizado ou dito em uma situação de emprego do cotidiano, lugar onde a língua se realiza, em contextos dialógicos, como parte de culturas e formas de vida.

Desta forma, de acordo com Ortiz Alvarez (2011:12-13), a contextualização das expressões idiomáticas (doravante EIs) procura indicar as condições em que se dá a modificação semântica. O contexto situacional nos mostra a convenção de uso dessas unidades, desde que o leitor/ouvinte esteja familiarizado com a situação descrita. Por outro lado, oferece muitos dados sem os quais é difícil chegar não apenas ao sentido, mas também, ao próprio uso da expressão idiomática. Se um dicionário fornece apenas o significado de uma expressão, fora do contexto, o consulente pode não conseguir captar seu sentido, mesmo que se trate de sua língua materna. A interpretação correta, baseadas em costumes, usos, opiniões, escalas de valores, ideologias, pressupõe a compreensão destes âmbitos de origem, portanto de um contexto de cultura.

No entanto, as expressões idiomáticas (doravante EIs), assim como outras unidades fraseológicas (doravante UFs) esporadicamente aparecem nos dicionários de língua (monolíngues ou bilíngues), já que, segundo Rodriguez Reina (2000: 322), a lexicografia não tinha prestado muita atenção à fraseologia, pois os lexicógrafos consideravam as palavras como elementos isolados, fora de todo contexto que ajudasse

a dar com precisão o seu significado. Atualmente, embora o panorama seja um pouco diferente, percebemos que as UFs, mesmo as que são compiladas em obras fraseográficas, ainda aparecem descontextualizadas, o que não permite que o consulente tenha acesso ao seu significado idiomático.

Nas últimas décadas tem se reconhecido o papel fundamental que desempenha a fraseologia na lexicografia e na fraseografia monolíngue e bilíngue. Nesse sentido Krzeszowski (1990: 71) afirma:

All such combinations of linguistic units, which also function as words [...] and which express fixed integrated notions naturally fall within the scope of lexicology, and it would be useless and impractical to pretend that they do not.

Contudo, se observa que nos dicionários monolíngues e bilíngues, a inclusão de UFs ainda é um problema por alguns motivos: a) na macroestrutura, a questão principal é a delimitação das unidades que serão nela incluídas; b) é necessário ter clareza sobre qual a composição lexical da unidade, essencialmente das EIs, pois, conforme Tristá Pérez (1998 *apud* Alves, 2014: 94), o equívoco em determinar os componentes de uma UF pode modificar sua categoria gramatical (se uma UF com função de advérbio é apresentada como verbal, por exemplo), além da preocupação com relação à palavra-chave da expressão (a primeira palavra plena, a palavra considerada o “centro semântico” da unidade, o substantivo, o verbo, o adjetivo, etc.); c) a classe gramatical que pode variar de dicionário para dicionário ou de língua para língua, a preferência do autor, assim como os critérios adotados a respeito; d) a concepção de fraseologia assumida (a ampla ou a estreita; a ampla inclui, além das UFs, os enunciados fraseológicos, tais como, aforismos, refrões, frases proverbiais, etc.; a estreita só inclui as combinações que equivalem a um sintagma); e) determinar se o lema que aparecer na entrada for independente, colocado por ordem alfabética e se tiver um sistema de remissivas ou puder ser registrado em todos esses lemas; f) não menos importante é o registro de variantes, por exemplo, *não meter o bedelho* (*não meter o nariz*), pois algumas podem ser usadas indistintamente sem perderem o seu significado idiomático, pois algumas expressões, dependendo das marcas de uso, das variantes linguísticas e do estilo podem ser utilizadas em determinados contextos e em outros não. Com relação à microestrutura, é necessário levar em consideração que tipo de informação fraseológica (semântica) será incluída, assim como as marcas de uso. A explanação do significado é

essencial para poder entendê-las, pois é global e metafórico, daí a importância da sua contextualização, desde que sejam bem exemplificadas.

## 1. As expressões idiomáticas

Alguns dos traços que identificam o sistema fraseológico são: 1) a organização das unidades fraseológicas em estruturas sintáticas (combinações de palavras ou orações); 2) a metaforização, característica fundamental dessas unidades, onde pelo menos um dos elementos da combinação sai dos marcos das regras gerais; 3) a presença de uma categoria semântica especial de significado fraseológico e; 4) o contexto onde elas são utilizadas.

Corpas Pastor (1996: 19-20), por sua vez, enumera cinco características básicas das UFs: 1) são expressões formadas por várias palavras; 2) estão institucionalizadas, ou seja, se tornam convencionais devido ao uso frequente; 3) possuem estabilidade, pois seus componentes mantêm certa ordem; 4) apresentam algumas particularidades semânticas ou sintáticas. Em outras palavras, podem apresentar algumas peculiaridades como: significado metafórico ou figurado, apesar de não ser essa uma característica de todas as unidades fraseológicas; 5) podem sofrer modificações nos elementos que as integram. A possibilidade de variação de seus elementos pode ser motivada por variantes lexicalizadas na língua ou devido a modificações ocasionais em contexto. Tristán Pérez (1988), a exemplo das pesquisadoras acima citadas, destaca como principais características a pluriverbalidade, a estabilidade e a figuratividade, enquanto outros argumentam que são a fixidez e a idiomaticidade.

Biderman faz algumas distinções com relação às unidades fraseológicas (1999: 751):

*As expressões idiomáticas* são expressões semanticamente opacas, cujo significado não depende do sentido de cada um dos seus componentes. Por outro lado, *colocações* são sequências semanticamente transparentes, formadas de itens lexicais que geralmente concorrem.

A autora compara as EIs com as colocações e qualifica as primeiras como opacas do ponto de vista semântico e as colocações como transparentes e ainda menciona os graus de cristalização. Com relação à opacidade e à transparência nós não concordamos plenamente com a autora, pois muitas EIs são transparentes porque a

metáfora que as transforma em imagens figuradas é (re)conhecida por aqueles que já tiveram oportunidade de cristalizá-la dentro do seu repertório lexical ou porque o contexto de uso as faz transparecer.

Para Xatara (1995:207), uma EI é um sintagma metafórico, cristalizado em um idioma pela tradição cultural, ou seja, consagrado pelo uso, pela frequência do emprego (tendo passado do individual para o social). Jorge (1997:371) define EI como um signo polilexical, uma unidade sintática, lexicológica e semântica cujo significado não pode ser calculado pelos significados das palavras contidas na expressão e apresenta uma distribuição única ou muito restrita dos seus elementos lexicais. Ortiz Alvarez (1998:103) afirma que a EI é uma combinação (sintagma) metafórica que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando do individual para o social) numa determinada língua, apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista semântico, numa EI o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido global, não é igual à soma do significado das partes, isto é, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos. Assim, as EIs passam por dois estágios, o primeiro é o processo de cristalização que as torna estáveis em significado e o segundo é a frequência de seu emprego. Segundo Jorge (2001:216), elas descrevem, pelas imagens que sugerem, o mundo real, os lugares, as experiências quotidianas, os sentires [...] Mantêm intacto o colorido de um povo, constituem uma voz rica de sabedoria que soube imprimir na linguagem a sua identidade.

Outra característica das EIs, a conotação, é que faz com que uma expressão seja reconhecida como idiomática, ou seja, o sentido literal de uma sequência de itens lexicais dá lugar ao metafórico. Entretanto, para que uma lexia complexa possa ser denominada idiomática, não basta ser indecomponível e conotativa. É importante também que esteja cristalizada em uma cultura. Consequentemente, a cristalização de uma EI também que garante sua inclusão nos dicionários. Uma das características mais marcantes dessas expressões é a convencionalidade que, segundo Tagnin (1989: 17-18) tem vários níveis em que ocorre: no nível sintático, no semântico e no nível pragmático. No nível sintático podemos falar da combinabilidade, da ordem e da gramaticalidade. A autora afirma que a ordem dos elementos, por exemplo, pode ser resultado da própria convenção (*prometer villas y castillas* (espanhol de Cuba) *prometer mundos e fundos* (português), não poderia ser *prometer castillas y villas*, nem *prometer fundos e mundos*. Já no caso da gramaticalidade há expressões que, desafiando qualquer explicação gramatical, se tornaram consagradas pelo seu uso, pois foram aceitas pelos falantes de

todo e qualquer tipo de nível sociocultural, por exemplo, *dourar a pilula, engolir sapo* (português); *hacerse el chivo loco, tragar en seco* (espanhol de Cuba); com relação ao nível semântico, a convencionalidade aparece dentro de uma relação não motivada entre a expressão e o seu significado, por exemplo, *bater as botas, esticar o pernil* (português); *cantar el manisero, largar el piojo* (espanhol de Cuba) que significa morrer. O significado de uma imagem também pode ser convencionalizado (*levantar os ânimos, estar na fossa*). Já o nível pragmático está relacionado ao aspecto situacional, que depende de um certo comportamento social onde se escolhe a expressão a ser empregada, de acordo com a ocasião.

Glucksberg (2001) acredita que a melhor maneira de observar as mudanças e as características nas expressões idiomáticas é a partir de uma perspectiva pragmática, pois dentro desta abordagem, elas são analisadas não somente com relação a sua forma, mas também de acordo com a intenção do falante e das informações contextuais em que a expressão é utilizada.

## 2. Contexto e uso

Se todo discurso tem a configuração de uma intencionalidade comunicativa, ao interpretá-lo, procura-se recuperar essa intencionalidade, a partir da relação entre as proposições colocadas na situação de comunicação e o conhecimento partilhado que se tem do mundo, o que permite estabelecer várias coerências em níveis linguísticos e pragmáticos. Em um dado contexto, uma palavra, ou uma frase, pode adquirir uma conotação que, em outro contexto, poderá transmitir um conjunto diferente de sugestões ou alusões. Parte-se do princípio de que não há frases isoladas, pois todas fazem parte de um contexto.

Em geral, se entende por contexto, em Linguística, o conjunto de conhecimentos e crenças compartilhado pelos interlocutores e tido como pertinente para eles produzirem e interpretarem seus enunciados numa situação de comunicação. Há três tipos de contexto: o linguístico, o situacional e o sociocultural. O primeiro está formado pelo material linguístico que precede e segue o enunciado e é chamado de cotexto, o segundo, o contexto situacional, é o conjunto de dados acessíveis aos participantes de uma comunicação que se encontram num contorno físico imediato. Em termos

pragmáticos, uma pergunta impõe-se a todos como um ato de fala ritualizado que demanda sempre uma resposta, que só pode ser definida em função do contexto e dos participantes do ato interativo. Finalmente, o contexto sociocultural é a configuração de dados que procedem de condicionamentos sociais e culturais acerca do comportamento verbal dos interlocutores que se comunicam nesse espaço-tempo, logo a sua adequação a diferentes circunstâncias. Há também regras sociais que determinam qual seria o tratamento ou registro linguístico que deve se usar em cada tipo de situação. Toda frase, independente de seu contexto, não tem um significado final em si mesma, devendo ser atualizada no e pelo contexto. O sentido pode ser considerado como um componente do uso linguístico em uma dada situação e, nesse caso, vale tanto para o sentido literal (denotativo) como para o figurado.

Os contextos socioculturais contribuem ativamente na interpretação de enunciados. Um dos seus aspectos mais importantes está constituído pelos marcos de referência (frames): os enunciados se interpretam sempre dentro de um marco metacognitivo que classifica a situação comunicativa e o papel dos participantes. Os marcos identificam se falam sério, se são irônicos ou se há um certo humor e geram expectativas e pressuposições sem as quais seria impossível produzir e interpretar a linguagem. Nesse sentido Levinson (1989:46) ressalta que para participar do uso cotidiano da linguagem, temos que ser capazes de fazer tais cálculos tanto na produção como na interpretação de mensagens. Esta capacidade é independente das crenças, sentimentos e usos idiossincráticos (...) e se baseia, na maior parte, em princípios bastante regulares e relativamente abstratos. A nossa capacidade pragmática nos permite construir enunciados, isto é, discursos que formam parte de redes de discursos e nos permite interpretar os enunciados alheios. Assim, a pragmática trabalha com enunciados construídos e tende a concentrar-se no estudo dos processos inferenciais (mecanismos inferenciais que fazem possível a comunicação) e pelos quais compreendemos o implícito, além do significado contextual. O contexto pragmático é, então, constituído pelo conjunto de informações (conhecimento de mundo e da situação, crenças) partilhadas por falante e ouvinte, e inferidas no ato da comunicação.

Grice (1975) delinea a Teoria das Implicaturas Conversacionais, que analisa o que os ouvintes fazem para captar o significado completo da mensagem quando os falantes querem comunicar algo a mais do que estão efetivamente dizendo. Conforme o autor, não existe acaso e, portanto, as informações transmitidas são intencionais. Além disso, afirma que há distinção entre o que é dito e o que é implicado. “O que é dito”,

para Grice, obviamente também é intencional e está ligado ao significado “convencionalmente” atribuído a uma frase, mas não se identifica necessariamente com ele porque, segundo o autor, há implicaturas convencionais.

Por exemplo: “Ela tem a *faca e o queijo na mão*, mas como tem *minhoca na cabeça e não tem jogo de cintura*, vai perder a chance de ganhar o emprego”. O locutor quis dizer que uma determinada pessoa tem todos os instrumentos e possibilidades (um bom curriculum, talvez) para ganhar um emprego e implica convencionalmente (através do significado de “mas”) que há um contraste entre o fato de ter todas as possibilidades de ganhar e o fato de não ter jogo de cintura. Logo pode-se inferir, a partir do modelo de Grice (1975), que as EIs serão compreendidas se forem interpretadas através do processo inferencial griceano, já que o seu sentido idiomático está no nível do que é implicado, pois seu sentido figurado é implícito. Segundo Leme (2008: 85), “a compreensão do significado não literal das EIs se relaciona com a Teoria das Implicaturas de Grice, pois o modelo investiga as informações transmitidas a partir do que foi dito pelo falante e também através das informações extraliterais, contemplando assim, a totalidade do significado de uma EI que se constrói com informações que estão além do que sua estrutura contém”. Portanto, é possível afirmar que a natureza do significado das EIs idiomáticas não se esgota no nível sintático ou semântico, já que o contexto comunicacional é sempre levado em conta durante o processo de interpretação e compreensão.

As expressões idiomáticas “*armar um barraco*”, “*chutar o pau da barraca*” “*rodar a baiana*”, por exemplo, que significam fazer confusão, briga podem ser facilmente mal interpretadas por um hispano-falante, uma vez que elas dependem de um contexto específico para fazer sentido. No caso da expressão *rodar a baiana*, é preciso ter alguns conhecimentos extralinguísticos para poder entender seu significado metafórico, pois não são expressões transparentes.



**Armar o barraco**



**Rodar a baiana**



<https://www.google.com.br/search?q=rodar+a+baiana+origem=armar+um+barraco>

<https://www.google.com.br/search?q=rodar+a+baiana+origem>

Neste trabalho resolvemos trazer a Teoria das Implicaturas com o objetivo de mostrar a importância e valorização do contexto e pragmatismo das EIs de outras UFs nos dicionários em geral.

### **3. Os dicionários**

Os dicionários são criadores, tanto de ilusões quanto de desilusões, transformando-se, de alguma maneira, em objetos míticos: aquilo que está neles está bem dito, o que não está, não. **Manuel Alvar Esquerre (1993)**

O dicionário é um “repertório de palavras, organiza-se, na maioria das vezes, por ordem alfabética para facilitar a consulta. Nele há informações gramaticais, semânticas, pragmáticas discursivas e socioculturais”. (Pontes, 2009: 24)

De acordo com Biderman (2001:131), o dicionário pode ser definido como “uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua”. A autora (1998:165) também o define como porta voz da sociedade, como aquele que deve registrar o uso da língua consagrada pelos escritores bem como os usos linguísticos correntes. E ainda ressalta que [...] “ele deve descrever também os diferentes níveis de linguagem, os registros sociais e, assim, não só identificar o vocabulário, mas também os usos marcados como típicos da linguagem coloquial, apontando os itens lexicais característicos de um uso popular, vulgar, chulo, as gírias e palavras e expressões obscenas”. (BIDERMAN, 1998:166). Ela também (op. cit.) enfatiza que o dicionário retrata a cultura de certa comunidade linguística, além de traduzir os modos de dizer, dessa comunidade nas suas mais variadas formas e peculiaridades o que mostra a dinamicidade da língua. Assim, o dicionário faz parte da cultura e da identidade dos povos.

Para Hernandez (1989:32) a função do dicionário é a de proporcionar informação ao usuário com o fim de facilitar a comunicação linguística. Ele é, fundamentalmente, uma obra de consulta, um instrumento didático e até um objeto sociocultural de consumo. Como se percebe, o dicionário, além de ser um livro de consultas, é uma obra pedagógica e de representação cultural de uma determinada comunidade. No entanto, Alcaraz (2006) chama atenção para a necessidade de que o dicionário seja para o falante um instrumento norteador, não um guia a ser cegamente

seguido, pois possui limitações. É claro que em muitos casos uma consulta não será suficiente para se resolver problemas relativos à significação, principalmente quando há ausência de contexto, porque, segundo Alcaraz (2006:122), as palavras,

[...] não são átomos à deriva no vasto universo linguístico; são, antes disso, elos que ocupam um lugar específico no tecido da linguagem, e, se mal colocadas, perdem seu valor, chegando a causar problemas de interpretação na comunicação oral e escrita.

De acordo com Biderman (2001:140), ao se elaborar um dicionário, a primeira questão colocada é a identificação da unidade léxica que constituirá o *lema* ou *entrada*. A autora argumenta que o reconhecimento de unidades lexicais complexas “é um problema espinhoso, pois sua identificação constitui uma séria dificuldade teórica”. De acordo com a pesquisadora, cabe ao lexicógrafo decidir se as lexicais complexas compuserem a macroestrutura do dicionário aparecendo como entrada, ou se forem incorporadas a outros verbetes como subentradas dos mesmos.

Teóricos da área compartilham seus pontos de vista sobre a distinção entre dois tipos de dicionários, o monolíngue e o bilíngue. Em geral, apontam que a diferença primordial entre os dicionários monolíngues e os bilíngues consiste na explicação apresentada. Nos monolíngues a explicação toma a forma de definição enquanto nos bilíngues é constituída de um ou mais equivalentes na língua meta. Por outro lado, o dicionário bilíngue não visa a uma simples enumeração de equivalentes, mas tem por finalidade assegurar precisão na tradução de termos que melhor designem, na língua de chegada, a noção apresentada na língua de partida (Xatara, 1998). Schmitz (2001: 163) afirma que “o grande problema com o dicionário bilíngue é sua limitação no que diz respeito ao número de vocábulos arrolados e a má qualidade das definições apresentadas”. Tosqui (2002), por sua vez aponta como deficiência o limitado espaço destinado aos vocábulos, já que dita limitação faz com que sejam abolidas as explicações e contextualizações, logo o consulente é obrigado a deduzir o significado apropriado. Sobre a estrutura, Borba (1993:7) acredita que “um dicionário que tenha a presunção de captar o signo em ação contemplará as três dimensões da linguagem: sintática, semântica e pragmática”.

Mas o significado fraseológico é um dos problemas mais complexos que enfrenta o fraseógrafo, pois são unidades lexicais do discurso que às vezes equivalem a um enunciado. Os dicionários bilíngues devem oferecer um equivalente em L2 que possa cobrir todas as propriedades semânticas, pragmáticas e comunicativas da unidade

fraseológica da L1. Por outro lado, contamos com dois tipos de equivalência dependendo do seu campo de aplicação, a equivalência semântica ou funcional, finalidade da fraseologia contrastiva, definida como equivalência do significado das unidades linguísticas, isto é, o significado idiomático ou fraseológico e se estabelece no nível da língua; a segunda, meta da tradutologia, se realiza em nível de fala, portanto os aspectos pragmáticos têm um papel importante, dentre eles a situação comunicativa, registro, marcas estilísticas, etc. A fraseografia recorre a ambos os tipos de equivalência.

Na microestrutura dos dicionários, sejam eles monolíngues ou bilíngues, os problemas da fraseologia estão relacionados, dentre outros, com: a) a lematização das unidades fraseológicas; b) o seu lugar na microestrutura; c) a sua marcação gramatical; d) seus contornos ou elementos facultativos; e) suas variantes f) o seu significado g) o contexto de uso. Silva (2011) elenca alguns parâmetros básicos no caso de ser analisado em um dicionário a inclusão de UFs: 1) a concepção de fraseologia adotada e as informações fornecidas nesse respeito); 2) a seleção quantitativa e qualitativa das UFs; 3) os critérios de registro dos lemas (também apontado por Tristán Pérez (1998)) e o grau de homogeneidade destes critérios, incluindo a análise das variantes; 4) a organização das UFs e das acepções; 5) a qualidade das definições; 6) o uso de marcas gramaticais e diassistemáticas, sua coerência e pertinência; 7) o uso de exemplos de acordo com as funções que desempenham; 8) as informações sobre relações semânticas entre as unidades (sinonímia, antonímia, etc.), critério intimamente relacionado à questão da variação. Assim, para realizar a nossa análise dos dicionários levaremos em consideração esses critérios acima elencados.

## **Análise**

Para este trabalho foi feita uma pesquisa em seis dicionários, três bilíngues e três monolíngues para identificar em quais deles são contextualizadas as expressões idiomáticas e se os exemplos colocados permitem que o consulente possa descobrir o seu significado. Assim, os dicionários fonte foram:

### **Dicionários monolíngues**

*Diccionario del Español de Cuba: español de Cuba: español de España de Gisela*

Cárdenas Molina, Antonia Maria Tristán Pérez e Reinhold Werner. Madrid: Gredos, 2000; *Diccionario de Locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español* de Inmaculada Penades Martínez. Madrid: Arco Libros, 2008; *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles* de Manuel Seco, Olimpia Andrés, Gabino Ramos. Madrid, Aguilar Lexicografía. 4ª edição, 2009.

### Dicionários bilíngues

*Novo PIP Dicionário de Provérbios, idiomatismos e palavras em usos francês-português, português-francês* de Claudia Xatara e Wanda Leonardo de Oliveira. 2ª. Edição estruturada. São Paulo: editora de Cultura, 2008; *Dictionnaire phraséologique thématique français - espagnol*, de Vilmos Bárdosi e Maria Isabel González Rey. Lugo. Editorial Axac, 2012; *Idiomatik Deutsch – Spanisch* de Hans Shemann, Carmen Mellado, Patricia Buján, Nely Iglesias, Juan P. Larreta, Ana Mansilla. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2013.

A escolha dos dicionários analisados obedece, primeiro, ao critério de acessibilidade e, em segundo lugar, deveriam ser fraseológicos, especificamente, embora um deles tenha uma proposta diferenciada, o *Diccionario del Español de Cuba*.

O *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del Español* é o terceiro e último volume de uma trilogia, todos os três da autoria de Inmaculada Penades Martínez. Na Espanha geralmente a nomenclatura adotada para se referir às EIs é a de *locução* utilizada anteriormente por Casares (1950). A autora logo no início esclarece que as unidades escolhidas são típicas do espanhol peninsular e correspondem às locuções que equivalem a um sintagma nominal ou a um nome. As definições são contextualizadas com exemplos de uso, a maioria extraídos do *Corpora de Referencia del Español Actual* (CREA), da Real Academia Española, assim como de outros corpora de língua oral. Foram também incluídas locuções sinônimas e antônimas, complementadas com informações gramaticais, pragmáticas e de outro tipo que possam ser do interesse do consultante. O dicionário inclui 1249 locuções, 600 nominais, 584 adjetivas e 65 pronominais, todas organizadas por ordem alfabética pela primeira palavra da locução. Com relação à microestrutura, cada entrada está constituída pelo lema que pode corresponder a uma locução que tenha somente uma

acepção ou pode incluir todas aquelas acepções com lemas idênticos, todas com seus respectivos exemplos de uso.

Como exemplos de uso e contextualização no dicionário temos:

**malas pulgas** *f.*- inf.(B2) Mal gênio. El padre mira a la madre con cara de *malas pulgas*. Me abrió la puerta una señora de mediana edad y *malas pulgas*. Se construye generalmente con el verbo **tener**. Seguramente le ha dejado su novia y *tiene malas pulgas*. El elemento *malas* de la locución puede ir modificado por el adverbio *muy*. Mi acompañante ponía cara de *muy malas pulgas*. El elemento *malas* de la locución puede ir modificado por el adverbio *muy*: Mi acompañante ponía cara de *muy malas pulgas*.

**Bicho raro** *m.* - inf. (B1) Persona cuyo carácter o comportamiento se aparta de lo normal. Yo no sé, a lo mejor soy *un bicho raro*; Cuando había una persona que tenía una alergia determinada, pues parecía que era un *bicho raro*, hoy en día casi vamos a ser *bichos raros* los que no tenemos alergias. O signo (B1) e (B2) indica que seria o nível para o aprendizado desse tipo de expressão.

O *Diccionario fraseológico documentado del Español actual: locuciones y modismos españoles* é uma das obras fraseológicas mais completas da língua espanhola. Contém 16.000 unidades e variantes, um número alto de expressões de uso do espanhol contemporâneo, comprovadas e acreditadas com depoimentos escritos dos últimos cinquenta anos, segundo o autor. Aqui também é utilizada a nomenclatura de *locução*. No caso da palavra *modismo*, foi acrescentada à palavra *locução*, mas os autores esclarecem que embora sejam consideradas por alguns lexicógrafos vozes equivalentes de fato não são, pois *modismo* evoca a noção de expressão imaginativa, pitoresca ou folclórica, peculiar de uma determinada língua. Além das locuções foram incluídas outras UFs. O adjetivo *documentado* no título é utilizado, já que foi contextualizado a partir de uma documentação real de uso escrito. Não foram incluídas locuções de outros idiomas, nem refrões, nem combinações fixas.

A informação que o dicionário oferece é: 1) variantes possíveis da locução; 2) categoria da locução, gênero, tipo; 3) nível de uso (coloquial, popular, vulgar, gíria, juvenil, literário, humorístico, irônico, etc); 4) a definição indica os elementos que não formam parte do significado, mas sim do contexto em que é utilizada a locução; 5) as citações dos textos têm base documental, mostram de onde foi extraída a locução e o seu funcionamento dentro de um contexto real. Todas as locuções aparecem na entrada pela palavra-chave, por ordem alfabética. Os autores utilizam a chamada palavra-

entrada que pode ser um substantivo, um verbo, um advérbio, etc., por exemplo, a entrada CABEZA. Cada entrada tem o texto e a página de onde foi extraída a locução.

**agachar (bajar) la cabeza** *v* (col) conformarse o someterse. RBuded *Charlatán*, 195: Ustedes me dicen que cubra un paño de gris naval, yo *agacho la cabeza...* y lo cubro. [Un pintor].

**caberle (o entrarle) en la cabeza** *v* (coloq.) resultar[le] comprensible. Normalmente se utiliza en construcción negativa. CBonald *Noche* 179: A mi *no me cabe en la cabeza* que tengáis que estar todo el tiempo reventando los caballos.

**ser el acabose** *v*. (coloq.) *ser el colmo* lo que ya no se puede superar. Se utiliza referido a pessoa ou coisa. Ser el fin de todo. Estas niñas de ahora *...son el acabose*. Yo al menos no los entiendo.

**llevar la batuta** *v* llevar el mando o la dirección. Delibes *Madera* 280: Haz lo que juzgues conveniente, Felipe. Tú has *llevado la batuta* desde el principio en esta desgraciada etapa.

*O Dicionario del Español de Cuba: español de Cuba: español de España* de Gisela Cárdenas Molina, Antonia Maria Tristán Pérez e Reinhold Werner é o primeiro da série Dicionários Contrastivos do Espanhol de América, fruto de um projeto de pesquisa com sede na Universidade de Augsburg. Sua intenção é puramente descritiva (não se propõe propagar norma linguística nenhuma, portanto não atende a nenhum critério de restrição, seu objetivo é informar sobre elementos léxicos do espanhol tal e como se fala e se escreve em Cuba); sua orientação é sincrônica (tenta descrever o uso atual das unidades escolhidas, não se interessa com a origem delas, nem com a sua evolução histórica, nem se pertenceram ao espanhol peninsular). A sua informação diacrônica se restringe às questões estilísticas ou que indiquem que são obsoletas. Há observações esporádicas sobre a motivação semântica de uma UF que tenha uma metáfora que não seja transparente para o falante cubano ou uma realidade que requeira de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que dificultariam a compreensão do significado da expressão. Os critérios de seleção das unidades foram: geolectal, difusão geográfica mínima, atualidade e frequência mínima, restritivo com relação ao vocabulário onomástico. Cada entrada é um lema com a definição com informação semântica e pragmática, marcas de uso, valor estilístico e restrições de uso determinadas por fatores sociais e situacionais, utilizando todas as expressões sinônimas possíveis.

Exemplos:

**agua** *f* Estado de embriaguez. *Curda, bufa, carga; guarapeta; jaladera; jalado; juma; nota; tono; vacilón, tumbao. Agarrar un agua; (sin).calentarse el pico; coger una nota; enguarapetarse; jalar. agua de churre. Café aguado sin aroma (agua de chirle; agua de jeringa. cambiarle el agua a los pececitos.- Orinar. como agua para chocolate.- coloq.* se refiere a una persona furiosa **(sin)**(*estar a mil; estar a millón*); *cortar el agua y la luz.- dejar de ayudar; descubrir el agua tibia.- presentar como novedad algo que ya es conocido. entrarle agua al bote.- asunto que se torna difícil. ponerse malo el mantecao; (sin)quedarse el fogón sin leña; caerle comején al piano; cerrarse el cuadro; cerrarse el dominó; ponerse el dado malo; caerle bicho al tabaco; trancar el dominó; hacerse agua el cerebro. – pensar insistentemente en la manera de resolver un problema (sin) romperse el coco; jugar agua .- bañarse (sin) jugar a los bomberos; tirarse un baldeo; pedir el agua por señas.- estar en una situación económica difícil (sin) no tener donde caerse muerto; vivir del aire; comerse un cable; comer tajada de aire; pasar el Niágara en bicicleta; estar atrás; saber por donde le entra el agua al coco.- ser astuto, ser experto) (sin) saber más que la bibijagua.*

**ser arroz con mango.- coloq** Situación en la que imperan la confusión y el desorden. *situação em que impera o desordem e a confusão (sin) choricera; despelote, jelengue; guararey; rebambarambara; recholata; recholateo; revolico; titingó.*

## Dicionários bilíngues

O *Dictionnaire phraséologique thématique français - espagnol*, de Vilmos Bárdosi e Maria Isabel González Rey tem como objetivo oferecer ajuda útil e prática para hispano - falantes na compreensão e usos de frases franceses (BRADOSI E GONZÁLEZ REY, 2012:8). Ao contrário da maioria das obras lexicográficas e fraseográficas, este dicionário não segue uma ordem alfabética, pois o critério de organização é a disposição temática conceitual das locuções francesas, para, segundo as autoras, *fomentar mais seu uso ativo e produtivo*. É realmente um método bastante inovador, a partir de conceitos - chave. As áreas temáticas constituem as 25 entradas que compõem a obra. Algumas locuções aparecem em várias entradas, mas com significado ou contexto de uso diferente. Os lemas trazem a definição em francês com seu equivalente em espanhol e em alguns casos há uma explicação sobre a origem da locução. As áreas temáticas obedecem a um índice alfabético que facilita a sua identificação e procura, assim como um índice unificado das locuções francesas e seus equivalentes espanhóis. O princípio básico organizador das entradas é baseado na

sinonímia ou associação dos conceitos - chave, por exemplo, *sympathie – amitié – amour – galanterie – mariage – famille*.(op. cit.: 10), em primeiro lugar aparecem, de acordo com o valor estilístico, as locuções literárias, em seguida as neutras, as coloquiais e por último as vulgares. No final do dicionário aparece um índice alfabético das locuções. As definições são paráfrases fáceis de entender e especificam com a maior exatidão as regras de uso gramatical e pragmático da locução. O dicionário também traz notas explicativas nas duas línguas. Foram selecionadas aproximadamente mil expressões das mais frequentes e produtivas da língua francesa atual, locuções verbais e adverbiais e locuções de tipo comparativas e apenas algumas locuções substantivas, como por exemplo, *(avoir) une mine de papier mâché ‘tener cara de acelga’*, que se tornaram substantivos metafóricos comuns. Nesse caso, foram consideradas como locuções substantivas aquelas que utilizam os verbos *avoir* ‘ter’; *être* ‘ser’; *devenir* ‘llegar a ser’. São incluídas locuções literárias e locuções coloquiais e algumas vulgares, do ponto de vista estilístico, embora a maioria seja de valor neutro ou levemente coloquial. O dicionário não contextualiza as locuções com exemplos de uso.

Exemplos:

<p>ÉNERGIE, FERMETÉ, DÉTERMINATION</p>
--

FAM. **péter le feu** \*\*\*

RARE, FAM. **péter du feu** \*

= avoir une grande énergie, une activité débordante ♦ tener mucha energía, una actividad desenfadada.

~ *echar* (alguien) *chispas*; *estar* (alguien) *que se sale*

**avoir quelque chose dans le ventre** \*\*

= avoir de l' énergie, de la volonté [en opposition avec: *ne rien avoir dans le ventre* ‘marquer d’ énergie, de volonté’] ♦ tener energía, voluntad [opuesto a: *ne rien avoir dans le ventre* ‘faltarle ( a alguien ) energía, voluntad]

~ *tener* (alguien) *agallas*; *tener* (alguien) *estómago*; *tener* (alguien) *riñones*

O *Idiomatik Deutsch – Spanisch* de Hans Shemann, Carmen Mellado, Patricia Buján, Nely Iglesias, Juan P. Larreta, Ana Mansilla reúne 33.000 expressões, o que, segundo Shemann, representa provavelmente o inventário de fraseologismos do alemão atual. A entrada traz a expressão em alemão e logo o seu equivalente em espanhol. Algo que merece a pena destacar é a intenção de informar ao consulente se a EI é usual ou se seu uso é restringido e, além das indicações de registro e estilo (literário, coloquial, familiar vulgar, etc.), também se observa a marcação de acordo com critérios retóricos. As expressões que são pouco usuais vão acompanhadas da marca correspondente e no

caso de apresentarem várias marcas, são reproduzidas conjuntamente. Também se destaca se o uso da expressão deve ser considerado como normal (não marcada), ou não. Assim, as indicações estilísticas, retóricas e pragmáticas tentam aproximar o leitor, na medida do possível, ao uso real da língua. Os verbetes fornecem várias neste caso são de caráter sociolinguístico (caráter formal, coloquial, etc.) marcas ou particularidades de uso (frequência), informações de caráter pragmático, sempre com exemplos de uso.

O Dicionário traz sistema de remissivas com expressões sinônimas ou quase sinônimas que indica, sempre que possível, qual expressão é mais habitual. A ordem alfabética de acordo com a categoria morfológica mais marcante na expressão, apoiados na hierarquia e categoria da língua (substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, pronomes, partículas, etc.), são princípios categoriais e não funcionais. No caso, por exemplo, em que a expressão não contenha nem substantivo, nem verbo, o elemento determinante será o adjetivo, se houver, ou o advérbio, por exemplo, **Wieder einmal** (de novo; outra vez – advérbio)

Exemplos:

**abgenert: völlig...abgenervt sein** (von jm. etw) ugs. **Neol.** estar harto de algo, estar hasta las pelotas - huevos de algo *vulg* em português (*estar cansado, estar de saco cheio*). Meinst Du, ich könnte den Pet mal fragen, ob er mir seinen Wagen leiht ? – Besser nicht. Der Peter ist völlig abgenervt. Diese woche ist nicht ein tag vergangen, na dem nicht jemand gekommen ist und ihn gefragt hat: “Kannst du mir dieses, kannst du mir jenes leihen?”

**angeknackst** (etwas) **angeknackst sein** ugs *estar de capa caída*. Col. *Estar hecho una mierda pop*

... Sei dem Unfall im vergangenen Jahr ist der Otto Brachthäuser etwas angeknackst.-n Physisch? – Auch psychisch is ter nicht mehr so belastbar wie früher!

O *Novo PIP Dicionário de Provérbios, idiomatismos e palavrões em usos francês-português, português-francês* é da autoria de Cláudia Xatara e Wanda Leonardo de Oliveira. A obra em tela assume a função de um dicionário fraseológico de usos (Xatara, 2010: 14). Descreve três tipos de unidades lexicais: provérbios, expressões idiomáticas e palavrões com recorrência à sinonímia interlinguística. A primeira parte traz 450 provérbios atestados como frequentes no português do Brasil, suas variantes, quando também frequentes, e seus equivalentes na língua francesa (frequentes ou não). As EIs, ocupam a segunda parte do dicionário, as autoras apresentam apenas um recorte das mais frequentes (aproximadamente 2500 francesas e 1500 brasileiras), mas têm uma

microestrutura mais complexa, segundo Xatara (2010:380), organizadas por ordem alfabética da primeira palavra da expressão, nas direções, francês - português e português - francês.

As fontes são principalmente dicionários fraseológicos e dicionários gerais, mas na dúvida com relação à versão francês-português, se recorreu a informantes franceses. As autoras procuraram observar as marcas de frequência de uso, as marcas sociais e as de tempo, expressões arcaicas ou em desuso foram descartadas, apenas foi levado em conta o significado atual e o espaço. As expressões de ambas as línguas foram selecionadas sem contemplar usos particulares ou regionalismos. Com relação à contextualização, cada entrada é abonada por contexto extraído da *web*, por ser um corpus de extensa dimensão, ao contrário das bases textuais existentes em que essas lexias complexas e a linguagem tabu não aparecem com muita frequência, apenas aparecem uma vez em cada texto (Xatara, 2010, *idem*).

Exemplos:

**feijão-com-arroz** “algo comum rotineiro”. Mais uma vez, a Alemanha jogou seu futebol retranqueiro e *feijão-com-arroz*, fez um golzinho miserável e avançou na classificação [...]. (www.concatenum.com/?arquivo=2002\_06;acesso em 23/04/04) = monnaie courante.

**ficar com dedos** “agir com cuidados para se relacionar com alguém”. Mas a opinião pública não entendeu por que o governo Fernando Henrique não teve escrúpulo de usar métodos condenáveis para evitar a investigação da banda pobre da administração federal e *fica com dedos* para conseguir do Congresso reformas que está devendo desde quando deu prioridade à reeleição em causa própria. (www.radiobras.gov.br/antiores/2001/sinopses\_1305.htm; acesso em 11/05/05) = mettre dès gants.

**mandar pentear macaco** (mandar às favas; mandar catar coquinho; mandar chupar prego; mandar lamber sabão; mandar pastar [vulgar]; mandar tomar banho (na soda(acústica)) “livrar-se rispivamente de alguém importuno”. A “cura” ainda está longe. Até lá, o melhor a fazer, caro leitor, é assumir a careca e mandar os detratores dos calvos *pentear macaco*. (www.medicamentogenérico.org.br/template.php3?content\_id=313061&type=L;acesso16/09/05) = *envoyer balader; envoyer paître; envoyer promener; envoyer sur les roses; envoyer valser.*

Observando detidamente alguns dicionários, percebe-se que seguem a regra segundo a qual o registro de uma expressão se dá pela primeira palavra, por ordem de preferência, substantivo, adjetivo, pronome e advérbio. Os autores normalmente não uniformizam a definição das subentradas. Enquanto uns preferem a base do sintagma

como descritor para iniciar a definição, outros preferem distinguir para cada subentrada um tipo de descritor para a definição. Dos seis dicionários analisados só um é dicionário geral (monolíngue), sobre o espanhol de Cuba, mas inclui um número extenso de EIs, embora se restrinja a colocar as expressões sinônimas, e não as apresente contextualizadas. No caso do dicionário temático (bilíngue) as locuções também não aparecem contextualizadas, mas nos dois casos as definições são claras e o consulente não encontrará muita dificuldade para entender seu significado idiomático e pragmático.

Em quase todos eles, o critério é a organização por ordem alfabética. As definições são claras, o que facilita a sua compreensão, como propõe Silva (2011). A maioria valoriza o contexto e uso das expressões. Todos os autores dos dicionários analisados se preocuparam com a questão da frequência e marcas de uso o que é conveniente para a dimensão pragmática dessas unidades. A quantidade de denominações que há para as UFs às vezes pode dificultar a sua compreensão, no caso dos dicionários pesquisados as EIs são denominadas de locução, frasemas, idiomatismos, fraseologismo, etc. Nesse sentido, isso remete à seguinte observação de Alvar Ezquerro apud Corpas (1996):

Cuando se está produciendo una profunda transformación en la lexicografía tanto en la teórica como en la práctica, los diccionaristas echan de menos que no se hayan delimitado y definido con claridad los diversos tipos de unidades fraseológicas, para saber cuáles habrían de aparecer en sus obras y cuáles han de ser el objeto de otra clase de repertorios: y las que se han ido incluyendo no responden a un programa metódico y coherente, sino a la buena intención y al saber hacer de los redactores de los diccionarios (Corpas 1996: 11)

As fontes utilizadas para a localização e seleção das expressões são dicionários e *corpora* e em todos os casos são usos atuais e frequentes.

### **Considerações finais**

Muitas das UFs apresentam mais de um significado dependendo da intencionalidade e do contexto em que são utilizadas. Por exemplo, *por-se em pontas dos pés* que tem um significado literal – esticar-se para chegar a qualquer objeto que está muito alto – e um sentido figurado (metafórico) – fazer-se sobressair, fazer-se notar. Portanto, à dimensão semântica deve, ainda, acrescentar-se a dimensão pragmática das UFs que se prende

com fatores como a atitude do falante, a posição e a relação social/idade, a expressão de comportamentos, entre outros. É necessário conhecer também outras variáveis, tais como a intenção do falante, a força ilocutiva, etc. Deste modo, para poder interpretar essas unidades, temos que conhecer os pressupostos conversacionais, crenças dos falantes, intenções, regras de interação dialogal, etc.

Tristá (1998) ressalta a importância de estabelecer uma classificação eficiente de UFs que auxilie na sua inclusão e tratamento lexicográfico dessas unidades nos dicionários. Contudo, também é importante formular que critérios, pragmáticos, semânticos e gramaticais irão reger a inserção delas nos dicionários para facilitar a sua busca. Por outro lado, a definição deve ser clara e acessível. As marcas de uso são informações através das quais podemos saber se uma unidade lexical é usada em uma determinada região e o nível linguístico em que é empregada. Embora sejam informações essenciais, muitos dicionários as negligenciam ou as comunicam de forma incoerente.

Qualquer língua seria muito mais pobre sem as suas UFs. Elas dão vivacidade à língua, transformando-a num instrumento dinâmico, para adaptar-se a cada instante e ser o veículo de uma consciência social. Como afirmam Carvalho e Bagno (2011, p. 9),

o léxico: está sempre em processo de formação: a todo momento, novas palavras são incorporadas ao patrimônio lexical do idioma, assim como antigas palavras perdem e/ou ganham novos sentidos, decorrentes das práticas sociais da linguagem.

Isso quer dizer que no uso e no contexto as EIs idiomáticas poderão ser compreendidas no discurso em que tais unidades ocorrem. O dicionário é uma obra aberta, atemporal, suscetível de modificações em sua constituição, pois as palavras e frases nascem, desaparecem, transportam-se de uma língua para outra, movimentam-se de uma área para outra, modificam-se continuamente, uma vez que representam a cultura e o conhecimento de um povo. Ele não é um produto acabado, fechado, insensível às transformações, pois as influências culturais e linguísticas entre os povos existem e novas experiências humanas surgem.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. 2006. Dicionário: alcance e limites. In: *Revista Fragmentos*, 30; pp.121-127.

ALVES, Cristina Fernandes. 2014. Inclusão e tratamento de unidades fraseológicas no Dicionário de Usos do Português do Brasil (2002). In: *Revista Domínios da Linguagem*. Vol. 8, No. 2, pp. 87-117.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. 1998. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de freqüências do léxico do português contemporâneo. In *Revista Alfa*, v. 42. São Paulo, pp. 161-181.

\_\_\_\_\_. 1999. Conceito linguístico de palavra. In: BASILIO, Margarida. (org.) *Palavra*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, pp. 81-97.

\_\_\_\_\_. 2001. Os Dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, pp.131-144.

BORBA, Francisco. 1993. Roteiro para montagem de um dicionário de usos do Português Contemporâneo. In: *Estudos sobre Lexicografia*. Araraquara, v. 5, p. 7-32.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.). 2011. *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial.

CASARES, Julio. 1950. *Introducción a la Lexicografía Moderna*. Madrid.

CORPAS, PASTOR, Gloria. 1996. Manual de fraseologia española. Madrid: Gredos.

GLUCKSBERG, Sam. 2001. *Understanding figurative language: from metaphors to idioms*. Oxford: Oxford University Press.

GRICE, Herbert Paul. 1975. *Logic and Conversaion: Syntax and Semantics III: Spee Acst*. New York: Academic Press.

HARTMANN, Reinhrad Rudolf Karl. 1983. On Specifying Context. How to Label Contexts and Varieties of Usage”. In: HARTMANN, Reinhrad Rudolf Karl (ed.) *Lexicography: Principles and Practice*. London: Academic Press, pp.109-119.

HERNÁNDEZ, Humberto. 1989. *Los diccionarios de orientación escolar*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

JORGE, Guilhermina. 1997. Despedir-se à francesa/filer à l’ anglaise – Reflexões em torno da tradutologia das construções fraseológicas na perspectiva interlínguas. In: *Polifonia*. Lisboa, Edições Colibri, n.º1, pp. 33-43,

\_\_\_\_\_. 2001. Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de uma identidade cultural. In: *Polifonia*. Lisboa: Edições Colibri, n.º v. 8, n. 2 pp.215-222.

KRZESZOWSKI Thomasz. 1990. The axiological aspect of idealized cognitive models. In: Tomaszczyk, Jerzy; Tomaszczyk - Lewandowska, Barbara (eds.). *Meaning and Lexicography*. Amsterdam: John Benjamin, pp.135-165..

LEME, Andreza da Costa. 2008. *Idiomaticidade e composicionalidade das expressões idiomáticas da língua inglesa: o significado na interface semântico-pragmática-etimológica*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS.

LEVINSON, Stephen. 1989. *Pragmática*. Barcelona: Teide.

MARRA RODRIGUES, Osvaldino. 2010. Esboço de uma inquirição filosófica, pragmático - expressivista da linguagem sobre as investigações filosóficas. In: *Nômadias. Revista Crítica de Ciências Sociais y Jurídicas* 25, pp. 209-223.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. 1998. Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura. In: FEYTOR Pinto, Paulo & JUDICE, Norimar (org.) *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, pp.101-117.

\_\_\_\_\_. 2011. Quais critérios deveriam orientar os lexicógrafos na inserção da fraseologia popular em dicionários gerais? In: XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe Rene. *Dicionários na teoria e na prática*. São Paulo: Parábola, pp. 79-86.

PONTES, Antônio Luciano. 2009. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: EdUECE.

RODRÍGUEZ REINA, María del Pilar. 2000. Cómo abordan la fraseología los diccionarios bilingües italiano-español del siglo XX desde perspectivas marinas. In: CORPAS, Gloria (ed.). *Las lenguas de Europa: fraseología, fraseografía y traducción*, Granada, Comares, pp. 321-345.

RORTY, Richard. 1992. *Wittgenstein e a virada lingüística*. Disponível em: [http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/rorty\\_virada.pdf](http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/rorty_virada.pdf). Acesso em: 30 nov. 2015.

SILVA, Maria Eugênia Olimpo de Oliveira. 2011. Dicionários: armas de dois gumes no estudo da fraseologia: o caso das locuções. In: ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa; HUELVA UNTERNBÄUMEN, Enrique (orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes, pp. 161-182.

SCHMITZ, Robert. 2001. A problemática dos dicionários bilingües. OLIVEIRA, Ana Maria Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, Vol. 1, pp. 161- 170.

TAGNIN, Stella. 1989. *Expressões idiomáticas e convencionais*. SP: Editora Ática.

TRISTÁ PÉREZ, Antonia Maria. 1998. Organización do material fraseolóxico num dicionario seral: problemas e alternativas. In: FERRO, Xesús (ed.). *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela.

TOSQUI, Patrícia. 2002. *Advérbios modalizadores: subsídios para dicionários bilingües*. Dissertação de Mestrado. UNESP, Araraquara.

XATARA, Cláudia. Maria. 1998. A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês. Tese de Doutorado. UNESP. Araraquara.

\_\_\_\_\_. 1995. O resgate das expressões idiomáticas. In: *Alfa: Revista de Lingüística*, São Paulo, v.39, pp.195-210.

\_\_\_\_\_. 2010. Dicionários do GP “Lexicologia e Lexicografia Contrastiva”. In: *Filologia linguística portuguesa*, n. 12(2), pp. 371-387.