

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

SIMONE MARQUES DOS SANTOS

**O TRATAMENTO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM DICIONÁRIOS
BILÍNGUES DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR**

Campo Grande – MS
Agosto – 2015

SIMONE MARQUES DOS SANTOS

**O TRATAMENTO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM DICIONÁRIOS
BILÍNGUES DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Dra. Elizabete Aparecida Marques.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS
Agosto - 2015

SIMONE MARQUES DOS SANTOS

**O TRATAMENTO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM DICIONÁRIOS
BILÍNGUES DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR**

APROVADA POR:

ELIZABETE APARECIDA MARQUES, DOUTORA (UFMS)

APARECIDA NEGRI ISQUERDO, DOUTORA (UFMS)

ANA PAULA TRIBESSE PATRÍCIO DARGEL, DOUTORA (UEMS)

Campo Grande, MS, 19 de agosto de 2015.

À minha filha amada, Ana Rita,
E ao meu querido esposo, Genivaldo.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus por mais uma oportunidade concedida.

À professora e orientadora Elizabete Aparecida Marques, pelos ensinamentos e por acreditar que eu seria capaz. Sua orientação segura e, acima de tudo, carinhosa tornou o trabalho leve e prazeroso. Aos professores Aparecida Negri Isquerdo e Auri Claudionei Matos Frubel, pelas valiosas sugestões feitas durante o exame de qualificação. Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens pelo conhecimento compartilhado.

Aos meus amigos e companheiros do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, com quem dividi muitas alegrias.

Aos companheiros de trabalho e eternos amigos da Escola Estadual Carlos Souza Medeiros, que constantemente me deram força para cumprir mais uma etapa de estudo.

À minha mãe, não só pelo dom da vida, mas pelo amor e confiança em mim depositada, aos meus irmãos e irmãs, em especial à minha querida irmã Sônia, que vivenciou a minha trajetória de perto e por tornar os meus dias de estudos mais tranquilos.

Muito obrigada a todos.

“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 Esquerri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: ESTUDOS LEXICAIS: LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA.....	21
1.1. Lexicologia.....	21
1.2. Lexicografia.....	25
1.3. Lexicografia Pedagógica e os dicionários de orientação escolar.....	30
1.4. Tipologia de dicionários.....	34
1.5. Dicionário bilíngue.....	39
 CAPÍTULO 2: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS.....	44
2.1. Fraseologia.....	44
2.2. Unidades Fraseológicas – tipologia.....	46
2.3. As expressões idiomáticas.....	55
2.3.1. Tipologia das expressões idiomáticas.....	58
2.4. As expressões idiomáticas: o ensino e tratamento lexicográfico	60
2.4.1. As expressões idiomáticas e o ensino de língua estrangeira.....	60
2.4.2. O tratamento das expressões idiomáticas na Lexicografia bilíngue.....	65
 CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
3.1. Seleção das obras analisadas.....	70
3.2. Categorias de análise.....	72
3.3. Procedimentos de análise da superestrutura.....	73
3.4. Procedimentos de análise da macroestrutura e seleção dos dados.....	73
3.4.1. Seleção dos verbetes.....	73
3.4.2. Seleção das expressões idiomáticas a serem analisadas	74
3.5. Procedimentos de análise da microestrutura.....	77
 CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....	82
4.1. Superestrutura: informação sobre as expressões idiomáticas.....	82
4.2. Macroestrutura: análise das expressões idiomáticas	88
4.2.1. Critérios para a inclusão das expressões idiomáticas.....	89
4.2.2. Palavras-entradas.....	90

4.3. Microestrutura: análise das expressões idiomáticas.....	105
4.3.1. Lematização.....	106
4.3.2. Marcas de uso.....	116
4.3.3. Definição.....	119
4.3.4. Equivalência.....	125
4.3.5. Exemplos de uso.....	131
4.4. Sistematicidade e coerência interna.....	140
4.5. Aspectos conclusivos.....	143
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 146
 REFERÊNCIAS.....	 151
 ANEXOS.....	 161

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Áreas de estudo da Lexicografia.....	26
Figura 2 - Tipologia das locuções de J. Casares.....	48
Figura 3 - Classificação de Coseriu (1977).....	49
Figura 4 - Classificação das UFs proposto por Zuluaga (1980).....	50
Figura 5 - Tipologia proposta por Corpas Pastor (1996).....	54
Gráfico 1 - Categorical gramatical das palavras-entradas em que as EIs foram registradas.....	91
Gráfico 2 - Registro das EIs no dicionário <i>Michaelis</i>	95
Gráfico 3 - Registro das EIs no dicionário <i>Santillana</i>	98
Gráfico 4 - Registro das EIs no dicionário <i>Saraiva</i>	103
Gráfico 5 - EIs registradas no dicionário <i>Michaelis</i> esp/port.....	136
Gráfico 6 - EIs registradas no dicionário <i>Michaelis</i> port/esp.....	137
Gráfico 7 - EIs registradas no dicionário <i>Santillana</i> esp/port.....	137
Gráfico 8 – EIs registradas no dicionário <i>Santillana</i> port/esp.....	138
Gráfico 9 - EIs registradas no dicionário <i>Saraiva</i> direção esp/port.....	139
Gráfico 10 - EIs registradas no dicionário <i>Saraiva</i> direção port/esp.....	140
Quadro 1 - Dicionários selecionados para a análise.....	71
Quadro 2 - Exemplos de EIs registradas sob palavra-entrada com nome de animais.....	76
Quadro 3 – Critério de análise dos dicionários.....	77
Quadro 4 – Elementos observados nos dicionários.....	81
Quadro 5 - Partes introdutórias dos dicionários analisados.....	84
Quadro 6 - Exemplo de palavra-entrada <i>Saraiva</i> direção esp/port.....	92
Quadro 7 - EIs registradas em mais de um verbete no dicionário <i>Michaelis</i>	94
Quadro 8 - EIs registradas em mais de um verbete do <i>Michaelis</i> sob uma forma variante.....	94
Quadro 9 - EIs registradas em diferentes palavras-entradas nas direções do <i>Michaelis</i>	96
Quadro 10 - EIs registradas em mais de um verbete no dicionário <i>Santillana</i>	97
Quadro 11 - EIs registradas em mais de um verbete do <i>Santillana</i> sob uma forma variante..	98
Quadro 12- EIs registradas em diferentes palavras-entradas nas direções do dicionário <i>Santillana</i>	99

Quadro 13 - EIs registradas em mais de um verbete na direção esp/port do dicionário <i>Saraiva</i>	101
Quadro 14 - EIs registradas em mais de um verbete na direção port/esp do dicionário <i>Saraiva</i>	102
Quadro 15 - EIs registradas em mais de um verbete do <i>Saraiva</i> formas variantes.....	102
Quadro 16 - EIs registradas em diferentes palavras-entradas nas direções do dicionário <i>Saraiva</i>	104
Quadro17 - Marcas diastráticas encontradas no <i>Santillana</i>	117
Quadro18 - Marcas diastráticas encontradas no <i>Saraiva</i>	118
Quadro19 - Amostragem de definição no dicionário <i>Michaelis</i>	122
Quadro 20 - Amostragem de definição no dicionário <i>Santillana</i>	123
Quadro 21 - Amostragem de definição no dicionário <i>Saraiva</i>	124
Quadro 22 - Amostragem de equivalentes no dicionário <i>Michaelis</i>	127
Quadro 23 - Amostragem de equivalentes no dicionário <i>Santillana</i>	128
Quadro 24 - Equivalentes do dicionário <i>Santillana</i> port/esp sem equivalentes no port/esp..	129
Quadro 25 - Amostragem de equivalentes no dicionário <i>Saraiva</i>	130
Quadro 26 - Amostragem de exemplos de uso e definição no dicionário <i>Michaelis</i>	132
Quadro 27 - Amostragem de exemplos de uso e equivalente no dicionário <i>Michaelis</i>	132
Quadro 28 - Amostragem de exemplos de uso no dicionário <i>Santillana</i>	133
Tabela 1 - Exemplos da aplicação dos conceitos de A a G nas EIs registradas sob palavra-entrada com nome alimentos	80
Tabela 2 - Número de palavras-entradas selecionadas nos dicionários analisados.....	91
Tabela 3 - Número de verbetes selecionados para análise do dicionário <i>Michaelis</i>	93
Tabela 4 – Número de verbetes selecionados para análise do dicionário <i>Santillana</i>	96
Tabela 5 - Número de verbetes selecionados para análise do dicionário <i>Saraiva</i>	100
Tabela 6 - Número de palavras-entradas que registram EIs no substantivo, verbo e adjetivo	104
Tabela 7 - Frequência de registro de EIs nos dicionários.....	107
Tabela 8 – Número de EIs selecionadas para análise.....	121
Tabela 9 - Nº de EIs contempladas no dicionário <i>Michaelis</i> direção esp/port de acordo com os critérios estabelecidos.....	136
Tabela 10 - Nº de EIs contempladas no dicionário <i>Michaelis</i> direção port/esp de acordo com os critérios estabelecidos.....	136

Tabela 11 - Nº de EIs contempladas no dicionário <i>Santillana</i> direção esp/port de acordo com os critérios estabelecidos.....	137
Tabela 12 - Nº de EIs contempladas no dicionário <i>Santillana</i> direção port/esp de acordo com os critérios estabelecidos.....	138
Tabela 13 - Nº de EIs contempladas no dicionário <i>Saraiva</i> direção esp/port de acordo com os critérios estabelecidos.....	139
Tabela 14 - Nº de EIs contempladas no dicionário <i>Saraiva</i> direção port/esp de acordo com os critérios estabelecidos.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Letras e Linguística

EI – Expressão Idiomática

EIs – Expressões Idiomáticas

GETLEX – Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia

LP – Lexicografia Pedagógica

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PDBLP – Primeiro Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UF – Unidade Fraseológica

UFs – Unidades Fraseológicas

RESUMO

Aprender uma língua estrangeira não se resume apenas em conhecer os elementos gramaticais e estruturais do idioma, é preciso aprender também os elementos lexicais e culturais que possam possibilitar a comunicação em distintas situações. Nesse sentido, as unidades fraseológicas, sobretudo as expressões idiomáticas, desempenham um papel importante no aprendizado, visto que, estas unidades constituem uma parte da língua muito específica e colaboram para a compreensão dos elementos culturais da língua alvo. Entretanto, precisamente, são as expressões idiomáticas que geralmente causam maiores problemas no aprendizado de uma língua estrangeira, já que são combinações pluriverbais, que não podem ser entendidas, a partir da soma do sentido dos elementos constituintes. Um bom dicionário deveria ajudar a entender as expressões idiomáticas mais usuais e importantes para a comunicação. Dessa forma, esta dissertação configura-se como um trabalho de cunho metalexicográfico e consiste na análise do tratamento lexicográfico dispensado às expressões idiomáticas inseridas em três dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português e português/espanhol: *Dicionário Escolar Michaelis* (2007), *Minidicionário Saraiva* (2000) e *Dicionário Escolar Santillana* (2011), a fim de discutir a eficácia desses dicionários no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, consideramos a observação de alguns aspectos: a superestrutura, especialmente, no que se refere às informações inseridas no prefácio acerca das unidades complexas; a macroestrutura, no que concerne ao critério de escolha das palavras-entradas selecionadas para a inclusão das expressões idiomáticas e a microestrutura, no que diz respeito aos componentes do verbete (definição, marcas de uso, equivalentes e exemplos de uso). A justificativa para a escolha das expressões idiomáticas, entre as unidades fraseológicas inseridas nos dicionários se deve aos seguintes fatores: a) as expressões idiomáticas são essenciais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua seja materna ou estrangeira; b) essas unidades estão presentes nos livros didáticos; c) são frequentes em diferentes gêneros orais e escritos; d) as expressões idiomáticas revelam a cultura de uma comunidade linguística, e e) são elementos que geram muita dificuldade de tradução. Os resultados obtidos nos permitem concluir que nos dicionários analisados há pouca informação acerca de critérios adotados para o registro de expressões idiomáticas. Também concluímos que não há homogeneidade e sistematicidade na aplicação dos critérios adotados, uma vez que as expressões idiomáticas foram registradas em mais de uma palavra-entrada e que a maioria das expressões inseridas na direção português/espanhol não figuram na direção espanhol/português. Nesse sentido, essas obras não são totalmente eficazes no processo de ensino e aprendizagem do léxico da língua espanhola para aprendizes brasileiros. Calcados nos subsídios teóricos da Lexicografia e da Fraseologia, esperamos colaborar com os estudos realizados no âmbito fraseológico e metalexicográfico.

Palavras-chave: Fraseologia. Expressões Idiomáticas. Metalexicografia. Dicionário Bilíngue de Orientação Escolar.

ABSTRACT

Learning a foreign language is not only to know its grammatical and structural elements, but also to learn about the lexical and cultural elements that can enable communication in different situations. In this sense phraseologisms, particularly idioms, play an important role in learning, as these units constitute a very specific part of the language and collaborate to understand the cultural elements of the target language. However, it is the idioms that usually cause major problems in learning a foreign language, as they are multiverbal combinations that cannot be understood from the meaning of each element alone. A good dictionary should help learners to understand the most common and important idioms for communication. Thus, this dissertation is a metalexicographic work which consists in analyzing the lexicographic treatment given to the idioms inserted in bilingual school dictionaries (Spanish/Portuguese and Portuguese/Spanish) in order to discuss the effectiveness of these dictionaries in the teaching/learning process. For that we examine the following aspects: the superstructure, particularly with respect to information present in the preface of complex units; the macrostructure, regarding the selection criteria of headwords for the inclusion of idioms; and the microstructure, related to the entry components (definition, marks of usage, equivalent words and usage examples). The rationale for the choice of idioms among the phraseologisms inserted in dictionaries meets the following criteria: a) idioms are essential in the teaching and learning of a language, either mother tongue or foreign language; b) these units are present in textbooks; c) they are often found in different oral and written genres; d) idioms reveal the culture of a linguistic community; and e) they are elements that pose a lot of difficulty in translating. The results allow us to conclude that little information can be seen in the dictionaries analyzed about the criteria adopted for recording idioms, neither are there homogeneity or a systematic approach in applying the criteria adopted. These works, therefore, are not fully effective in teaching and learning the lexicon of the Spanish language for Brazilian students. Supported by the theoretical basis of lexicography and phraseology, we expect to cooperate with studies in both sentence and metalexicography level.

Keywords: Phraseology. Idioms. Metalexicography. Bilingual School Dictionary.

RESUMEN

El aprendizaje de una lengua extranjera no es sólo para conocer los elementos gramaticales y estructurales del idioma, sino que también aprender los elementos lexicales y culturales que pueden permitir la comunicación en diferentes situaciones. En ese sentido, las unidades fraseológicas, juegan un papel importante en el aprendizaje, pues estas unidades constituyen una parte de la lengua muy específica y colaboran para la comprensión de los elementos culturales de la lengua. Sin embargo, exactamente, son las expresiones idiomáticas que generalmente causan grandes problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que son combinaciones pluriverbales, que no pueden ser entendidas, desde la suma del sentido de los elementos constituyentes. Un buen diccionario le ayudaría a entender las expresiones idiomáticas más comunes e importantes para la comunicación. Por lo tanto, esta disertación se configura como un trabajo de cuño metalexicográfico y consiste en analizar el tratamiento lexicográfico dispensado a las expresiones idiomáticas insertadas en diccionarios de orientación escolar bilingües español/portugués y portugués/español, con el fin de discutir la eficacia de esos diccionarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, consideramos la observación de algunos aspectos: la superestructura, en particular con respecto a la información introducida en el prólogo sobre las unidades complejas; la macroestructura, en cuanto a los criterios para la elección de la palabra-entrada de selección para la inclusión de las expresiones idiomáticas y la microestructura, en lo que respecta a los componentes de la entrada (el uso de marcas registradas, definición, equivalentes y ejemplos de uso). La justificación de la elección de las expresiones idiomáticas, entre las unidades fraseológicas insertadas en los diccionarios se deben a los siguientes factores: a) las expresiones idiomáticas son esenciales en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, sea materna o extranjera; b) estas unidades están presentes en los libros didácticos; c) son comunes en los diferentes géneros orales y escritos; d) las expresiones idiomáticas expresan la cultura de una comunidad lingüística; y e) son elementos que generan mucha dificultad de traducción. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que en los diccionarios analizados hay pocas informaciones acerca de los criterios adoptados para el registro de expresiones idiomáticas. También concluimos que no hay homogeneidad y sistematicidad en la aplicación de los criterios adoptados, una vez que las expresiones idiomáticas fueron registradas en más de una palabra-entrada y que la mayoría de las expresiones inseridas en la dirección portugués/español no figuran en la dirección español/portugués. En ese sentido, esas obras no son totalmente eficaces en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua española para estudiantes brasileños. Basados en las bases teóricas de la Lexicografía y de la Fraseología, esperamos cooperar con estudios realizados en el ámbito fraseológico y metalexicográfico.

Palabras-clave: Fraseología. Expresiones Idiomáticas. Metalexicografía. Diccionario Bilingüe de Orientación Escolar.

INTRODUÇÃO

Quando um indivíduo fala, ele seleciona unidades lexicais e constrói enunciados que só serão compreendidos se o seu interlocutor fizer parte do mesmo grupo sociocultural. Ao selecionar e combinar essas unidades lexicais, ele quer se fazer entender, não só para transmitir informações, mas também para expressar seus pensamentos e sentimentos. Para isso, a aprendizagem do léxico constitui um fator fundamental para a organização da língua, a fim de melhor efetivar a comunicação do indivíduo com o mundo, pois segundo Biderman,

O léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras (BIDERMAN, 1998, p. 12).

De acordo com as necessidades do falante, vão se integrando à língua novas palavras, e o indivíduo tem que estar ciente das possibilidades de expansão do léxico e da consequente incorporação à língua de tipos de unidades lexicais, incluindo, desde as unidades simples até as complexas. Entretanto, a aprendizagem do léxico não se resume à ampliação desse repertório lexical, mas também no fato de proporcionar ao aprendiz o conhecimento das características funcionais dessas unidades, em todas suas dimensões, tendo em vista que, a partir do primeiro contato com uma nova unidade lexical, seja da língua materna ou estrangeira, dá-se “[...] uma relação de interdependência, envolvendo processos e níveis de diferentes naturezas, englobando aspectos cognitivos, sensoriais e culturais” (DURÃO; ANDRADE, 2009, p. 1088).

Dessa forma, cabe enfatizar que estudar uma língua estrangeira (doravante LE) requer um conhecimento que ultrapassa os elementos linguísticos e estilísticos. O ensino de um idioma na escola deve objetivar, além do aperfeiçoamento das competências linguísticas e comunicativas do aluno, proporcionar aos aprendizes o contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar e viver, considerando a experiência da linguagem coloquial que o aluno domina e leva à escola.

Neste sentido, o dicionário, “um objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas, sendo uma das mais relevantes instituições da civilização moderna” (BIDERMAN, 1998, p. 16) constitui uma obra indispensável para o sucesso da aquisição do léxico, tendo em vista que esta obra não se resume simplesmente a uma compilação de palavras “mas um produto sociocultural que reflete a mentalidade da sociedade na que surge e

transcende o âmbito do puramente linguístico” (SANTAMARÍA PÉREZ, 2000, p. 5). Portanto, contar com um dicionário que oriente de maneira clara e didática será muito útil ao aprendiz de línguas, principalmente nas primeiras etapas de ensino, uma vez que facilita a aquisição da LE que se almeja aprender.

Como o léxico de uma língua não está formado apenas por palavras isoladas, mas também por unidades pluriverbais, isto é, combinações fixas com o sentido unitário, os dicionários devem registrá-las, já que “podemos afirmar que essas unidades fazem parte do acervo do léxico, não são uma combinação qualquer” (BIDERMAN, 2005, p. 745). Tomando o dicionário como uma obra que reflete a realidade social e cultural de determinadas comunidades linguísticas, o registro de modo adequado das unidades complexas nas obras lexicográficas se faz cada vez mais necessário, pois são parte indissolúvel da cultura de um povo, presente na língua oral e escrita. Da mesma forma que os falantes de uma comunidade linguística concreta necessitam conhecer o léxico comum, também necessitam conhecer a fraseologia usual dessa comunidade (GARRIDO, 1989 *apud* SANTAMARÍA PÉREZ, 2000, p. 7).

Nesse sentido, defendemos a relevância do ensino e aprendizagem das expressões idiomáticas (doravante EIs) nas aulas de LE, logo que essas unidades fraseológicas (doravante UFs) fazem parte do cotidiano de um povo e são um reflexo de sua cultura. Estamos de acordo com Ortíz Alvarez (2002, p. 6) quando salienta que o desconhecimento dessas expressões pode fazer do aprendiz de uma determinada língua, um falante ingênuo, que conhece apenas o elenco das regras gramaticais e o seu léxico isolado. Assim, concluímos que o conhecimento adequado dessas unidades complexas é fundamental para que o aprendiz possa ter um conhecimento linguístico próximo ao de um nativo e, dessa forma, atingir uma competência comunicativa mais eficaz.

No âmbito lexicográfico, o registro das UFs em dicionários bilíngues de orientação escolar, sobretudo das EIs, encontra uma grande justificativa, afinal esses dicionários são obras lexicográficas de cunho didático e, portanto, importantes instrumentos de aquisição e compreensão do léxico de um idioma E, como esperamos que o aprendiz de uma LE tenha seu horizonte de conhecimento linguístico-cultural ampliado, os dicionários supracitados podem corroborar para a expansão de seu repertório lexical, possibilitando-lhe o domínio de níveis mais avançados de proficiência na língua alvo. No âmbito dos estudos linguísticos, as pesquisas realizadas na área da Metalexicografia têm contribuído para melhorar a qualidade das obras lexicográficas bilíngues por detectar os problemas enfrentados pelos aprendizes.

Diante dessas considerações, a pesquisa relatada nesta dissertação teve como objetivo geral estudar o tratamento das EIs em três dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português – português/espanhol: *Minidicionário Saraiva* (2000), *Dicionário Escolar Michaelis* (2007) e *Dicionário Escolar Santillana* (2011), com o intuito de contribuir com os estudos fraseológicos e metalexicográficos. Para atingir o objetivo geral, alguns objetivos específicos foram estabelecidos:

1. verificar se os dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português - português/espanhol contemplam as EIs;
2. analisar o tratamento lexicográfico das EIs em dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português - português/espanhol no que se refere às informações introdutórias, às palavras-entradas em que as EIs foram inseridas e os critérios de apresentação das informações relativas a essas unidades no interior do verbete;
3. contribuir para as discussões no que concerne ao tratamento lexicográfico das EIs em obras bilíngues;
4. evidenciar possíveis problemas apresentados pelos dicionários, os quais podem dificultar a localização e a compreensão das EIs pelos consulentes.

A opção pela análise das EIs deve-se à alta frequência dessas unidades em diferentes gêneros orais e escritos, a sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas, seja ela materna ou estrangeira, visto que as EIs refletem a cultura de um povo, bem como devido à dificuldade de compreensão e tradução que essas unidades lexicais geram em LE.

Em relação à opção pelos dicionários *Michaelis*, *Santillana* e *Saraiva*, entre outros dicionários de orientação escolar, não ocorreu de forma aleatória, foi resultado de nossa experiência como professora de língua espanhola, do Ensino Fundamental e Médio da rede pública Estadual, e do desenvolvimento de um estudo piloto, que teve como informantes professores dos municípios de Anastácio e Aquidauana, MS. O resultado da investigação demonstrou que esses dicionários são as obras mais utilizadas e requisitadas pelos professores em ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como LE.

Para realizarmos a pesquisa, embasamo-nos nos pressupostos teóricos de especialistas da área da Lexicologia, da Lexicografia e da Fraseologia: Biderman (1984; 1998; 2001; 2005), Corpas Pastor (1996), Hernández (1989; 2008), Martínez Montoro (2002), Montero Del Arco (2002; 2006), Olímpio Oliveira Silva (2004; 2011), Santamaría Pérez (1988; 2000), Tristá Pérez (1988), Welker (2002; 2004; 2011) e Xatara (1998; 2001; 2002; 2006), entre outros.

Metodologicamente, a análise está organizada da seguinte forma: a) análise das partes introdutórias das obras no que concerne à superestrutura; b) análise do critério e da seleção das palavras-entradas que abarcam as EIs, no que diz respeito à macroestrutura; c) lematização das EIs, marcas de uso, definição, equivalência e exemplos em relação aos aspectos microestruturais das três obras lexicográficas bilíngues de orientação escolar selecionadas para a pesquisa. Foram recolhidos um total de 561 verbetes para constituir o conjunto de dados da pesquisa: 339 da direção espanhol/português e 222 da direção português/espanhol.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo 1, intitulado *Estudos do Léxico*, tem por objetivo localizar nosso trabalho nos estudos metalexicógrafos, especialmente na Lexicografia bilíngue. Para isso, inicialmente, fizemos uma breve exposição sobre disciplinas que diretamente implicam nesta pesquisa ora relatada: a Lexicologia, a Lexicografia prática e teórica (ou Metalexicográfica), a Lexicografia Pedagógica e consequentemente, a tipologia de dicionários, com o foco na caracterização nos dicionários de orientação escolar.

No segundo capítulo, com a finalidade de discorrer sobre a definição e a classificação das EIs nos estudos fraseológicos, apresentamos uma sucinta reflexão sobre a disciplina que se ocupa do estudo dessas expressões e também sobre as diferentes classificações das UFs no decorrer dos anos. Nas últimas seções desse capítulo, destacamos a importância da inserção das EIs no ensino de língua estrangeira, bem como discutimos como essas unidades complexas da língua são apresentadas nos dicionários, especialmente nos bilíngues de orientação escolar.

No terceiro capítulo, expusemos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Apresentamos os dicionários selecionados para a análise; descrevemos o processo adotado para a seleção das obras e das EIs e, por fim, apresentamos os procedimentos adotados para recolhimento, bem como os passos seguidos para a análise das EIs.

No quarto capítulo, apresentamos a análise propriamente dita. Exibimos a análise da superestrutura dos dicionários, destacando especialmente as partes introdutórias; lançamos um olhar sobre a macroestrutura das obras e mostramos os critérios de inclusão das EIs e as palavras-entradas em que essas expressões foram registradas; discutimos aspectos da microestrutura e informamos a qualidade da informação lexicográfica inserida e a frequência do registro dos componentes: definição, equivalentes e exemplos de uso, também expusemos a análise da sistematicidade entre as direções e finalizando o capítulo, apresentamos uma síntese com aspectos conclusivos.

Além desses quatro capítulos, esta dissertação também possui uma lista de ilustrações, uma lista de abreviaturas, resumo em língua inglesa e espanhola, considerações finais, as referências das obras citadas e, por fim, os anexos.

CAPÍTULO 1

ESTUDOS LEXICAIS: LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA

Este capítulo tem por objetivo situar esta dissertação no âmbito dos estudos linguísticos, delimitando-se nos estudos lexicológicos e lexicográficos, mais especificamente em uma área de investigação, a Lexicografia teórica (ou Metalexicografia). Uma proposta de análise, dispensada às EIs em dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português - português/espanhol necessita do apoio de duas disciplinas da Linguística: a Lexicologia, que tem como foco as unidades lexicais de forma ampla e sob diferentes perspectivas teóricas, a Lexicografia, que, *a grosso modo*, na vertente prática, oferece subsídios teóricos e metodológicos para a confecção de diversos materiais lexicográficos e na vertente teórica que envolve os estudos relativos aos problemas ligados à elaboração e ao uso dos dicionários.

A Fraseologia, cujo objeto de estudo são as unidades complexas da língua, não será tratada neste capítulo, mas sim em um capítulo especial, por constituir o referencial teórico primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, como apresentamos, tem como foco as EIs inseridas nos dicionários bilíngues de orientação escolar. Assim, discorreremos sobre o objeto e pressupostos teóricos dessa disciplina no capítulo seguinte.

Essas disciplinas são de vital importância para o desenvolvimento deste trabalho, como expusemos, nossa proposta consiste no estudo das informações lexicográficas acerca das EIs em três dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português - português/espanhol, destinados especialmente aos alunos brasileiros que estão aprendendo o espanhol como LE. Dessa forma, a pesquisa se insere nos estudos de cunho lexicológico, ao adotar uma possibilidade de descrição lexicológica como suporte para as reflexões acerca das EIs, nos estudos de cunho lexicográfico, à medida que está circunscrita a um tipo especial de dicionário: o bilíngue de orientação escolar e também nos estudos metalexicográficos, ao refletir sobre a forma como as EIs são tratadas nos dicionários do tipo citado.

1.1. Lexicologia

Trata-se de uma área do conhecimento que nasce no âmbito da Linguística e se ocupa da análise e descrição de todo o conjunto de palavras que constitui uma língua. Nessa

perspectiva, cabe à Lexicologia abordar o estudo, análise, categorização e estruturação das palavras de uma língua, em todos seus aspectos, tendo, assim, como objeto de investigação as unidades lexicais.

Dessa forma, não se pode falar em Lexicologia, sem antes falar do seu objeto de estudo, as unidades lexicais da língua. Segundo Rey-Debove (1984, p. 46), o léxico pode ser definido como “o conjunto das unidades submetidas às regras da gramática dessa língua, sendo a conjugação da gramática e do léxico necessária e suficiente à produção e compreensão das frases” do idioma. Para este trabalho, utilizamos a noção de léxico como o inventário de palavras de uma língua. Assumimos, assim como Biderman (2001, p. 178), que

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. [...] Nesse processo em desenvolvimento, o léxico, se expande, se altera, e, às vezes, se contrai. As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o léxico.

Muitos são os estudos que almejam descrever e explicar o léxico de uma língua, o seu funcionamento, sua relação com outros aspectos da gramática, e os mecanismos de formação de novas palavras que os falantes utilizam costumeiramente. Os estudos que se pode fazer sobre o conjunto de palavras de uma língua são muitos e diversificados e não constitui tarefa fácil, já que

o léxico de uma língua inclui unidades muito heterogêneas – desde monossílabos e vocábulos simples até sequências complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios (BIDERMAN, 2005, p. 747).

De acordo com esse ponto de vista, Lorente (2004, p. 19-30) pondera que o léxico situa-se num cruzamento linguístico que absorve informações advindas de vários caminhos, ou seja, da fonética e da fonologia (sons), da semântica (significado), da morfologia (morfemas), da sintaxe (combinações sintagmáticas) e da pragmática (situações comunicativas e do uso linguístico). O léxico, assim, constitui um sistema ilimitado, constantemente em expansão e dependente, estando ligado também a outras áreas da Linguística.

Nesse sentido, Barbosa (1990, p. 153) conceitua a Lexicologia como ramo da Linguística que é a responsável pelo estudo científico do léxico. De acordo com a autora

(1990, p. 153), “a unidade lexical já é um nível de articulação morfo-sintático-semântico bastante complexo”, cabendo, assim, à Lexicologia, múltiplas tarefas, tais como: a) a definição de conjuntos e subconjuntos das unidades lexicais; b) conceituação e delimitação da palavra, assim como a elaboração dos modelos teóricos subjacentes as suas diferentes denominações, sua estruturação, tipologia e possibilidades combinatórias; c) exame do aspecto ideológico e das relações do léxico com o universo natural, social e cultural; d) abordagem da palavra como instrumento de construção e detecção de uma ideologia e de um sistema de valores; e) análise da influência do contexto em cada palavra e, reciprocamente, da determinação e da atuação de cada palavra em seus diferentes contextos possíveis; f) análise e descrição entre expressão e conteúdo, bem como dos fenômenos delas decorrentes (por exemplo, homonímia, sinonímia, hiponímia, hiperonímia, etc.); g) estabelecimento da rede de relações das palavras de um sistema linguístico; circunscrição da aptidão das palavras para se interligarem nos planos morfossintático, sintático e semântico, nos eixos paradigmático e sintagmático; h) estudo do conjunto de palavras de determinado sistema; sistematização dos processos fundamentais de criação e renovação do léxico; e i) a formalização da dinâmica do léxico e do processo neológico, observadas as fases de criação da palavra.

As tarefas descritas acima, conforme Barbosa (1990, p. 154), podem ser consideradas do ponto de vista diacrônico, sincrônico, pancrônico, podem sofrer um tratamento quantitativo ou qualitativo e ter uma abordagem descritiva ou aplicada.

No campo das definições, outra autora que conceitua a Lexicologia como um dos ramos da Linguística é Guerra (2003, p. 35), segunda a autora, é uma “disciplina linguística que se ocupa do vocabulário global de uma língua como conjunto estruturado, de seus movimentos e tendências gerais, segundo as épocas”, ou seja, dos problemas gerais relativos ao objeto de estudo desta disciplina, o léxico.

Krieger e Finatto (2004), assim como Barbosa (1999) e Guerra (2003), afirmam que a Lexicologia é parte da Linguística e que, portanto, realiza o estudo científico do léxico. As autoras ainda asseguram que

[...] os estudos lexicais tardaram a ser valorizados em virtude da concepção de que o léxico só comporta irregularidades. Essa equivocada visão relaciona-se largamente ao dinamismo do componente lexical das línguas que amplia e se transmuta conforme crescem e se alteram as necessidades de referência designativa e conceitual das sociedades. Com isso, os repertórios lexicais dos sistemas linguísticos são universos ilimitados. (KRIEGER; FINATO, 2004, p. 44).

Deste modo, vemos que as pesquisadoras apontam para uma propensão da Lexicologia ser entendida de modo difuso e relacionam tal propensão às diferentes visões e interesses que ocorrem à Lexicologia, assim como a complexidade que a noção do léxico proporciona.

Em consonância com os pesquisadores apresentados, assumimos nesta dissertação que a Lexicologia é uma disciplina da Linguística que trata dos itens lexicais de uma língua, realizando o estudo científico, no que tange ao significado e significante. Em relação às investigações lexicológicas, elas podem ser realizadas segundo a onomasiologia ou semasiologia, sob a perspectiva diacrônica ou sincrônica, podendo aplicar uma abordagem qualitativa ou quantitativa.

Como é possível observar por meio da opinião de alguns autores, não é fácil definir o léxico e delimitar os objetivos da Lexicologia. Os estudos respectivos às unidades lexicais são realizados sob diferentes perspectivas teóricas e constata-se avanços, embora os estudos sejam considerados recentes. Assim, também estamos de acordo com a caracterização da Lexicologia como disciplina conectada com outros âmbitos da Linguística, tal como a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, em especial a Semântica. Além disso, destacamos que o objeto de estudo da Lexicologia, a unidade lexical, é uma instituição que apresenta diferentes aspectos em sua composição. Neste ponto de vista, o léxico é visto como um sistema aberto, que se renova constantemente.

Deste modo, no que concerne às EIs, objeto de estudo desta pesquisa, a tarefa de explicá-las e defini-las representa um desafio para os estudos lexicológicos, pois essas unidades complexas não são de fácil de compreensão e descrição, como mostramos no próximo capítulo. Para a compreensão dessas unidades é preciso que se considerem diferentes elementos linguísticos que se manifestam em distintos níveis de análise linguística. E nessa convergência de diferentes níveis de interpretação linguística é que as unidades complexas de uma língua são definidas adequadamente, porém, é o que causa também dificuldades para sua descrição.

Nesta seção, discutimos a problemática que a Lexicologia encontra para descrever e explicar o funcionamento do próprio objeto de estudo. Ressaltamos o fato de a descrição do léxico de uma língua demandar análises complexas, por envolver fatores morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, e também discutimos a definição de diversos pesquisadores acerca da disciplina que estuda o léxico de uma língua. Na seção seguinte, tratamos da Lexicografia, ramo da Lexicologia, que se define como “a arte de compor dicionários” (CASARES, 1992, p. 11).

1.2. Lexicografia

A Lexicografia se preocupa com a elaboração de diferentes obras lexicográficas, tais como dicionários, glossários e vocabulários, apoiando-se nos estudos científicos lexicológicos. Além de sua característica prática, que é a compilação desses materiais lexicográficos, também possui um caráter teórico, focado nos problemas ligados à elaboração e no estudo do uso das obras.

De um modo geral, a Lexicografia busca organizar o léxico das línguas no intuito de registrá-lo em obras que funcionam como instrumentos de referência. Andrade (1988, p. 192) apresenta essa disciplina como o aspecto prático da Lexicologia. De acordo com a autora, “[...] a lexicografia parte de uma lista de palavras, que constitui o inventário de uma obra lexicográfica, e passa a descrevê-las semanticamente, por meio das definições” (ANDRADE, 1988, p. 192), acentuando, dessa forma, o caráter prático dessa área.

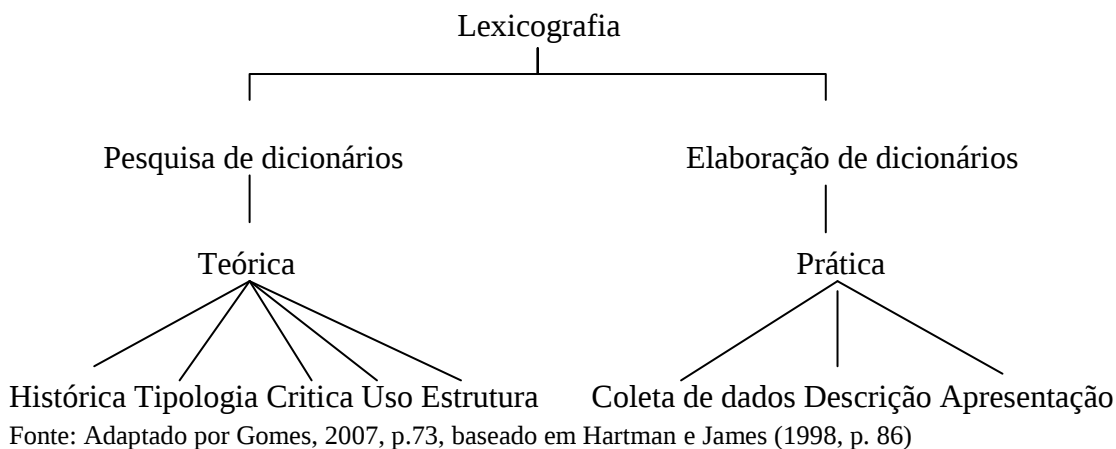
Hernández (1989, p. 8)¹ concebe a Lexicografia como “[...] a disciplina da linguística aplicada que se encarrega dos problemas teóricos e práticos que delineiam a elaboração de dicionários”. Portanto, fica claro, que a Lexicografia se apresenta como uma área do saber que compreende dois campos: a Lexicografia prática e a Lexicografia teórica (ou Metalexicografia).

Assim, a Lexicografia prática dedica-se à confecção dos repertórios lexicográficos, tendo como produto a obra enquanto objeto de uso. Na concretização deste campo, é preciso dar conta de todo o léxico a ser registrado e de compreender o funcionamento, em todos os níveis linguísticos das unidades lexicais que se está descrevendo. Já a Lexicografia teórica (ou Metalexicografia) ocupa-se da discussão teórica do conteúdo apresentado pelas obras e pelo “estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, da crítica de dicionários, da pesquisa da história da Lexicografia, da tipologia e da pesquisa de uso de dicionários” (WELKER, 2004, p.11). Essa área de estudo tem preocupações teóricas e metodológicas, visando, dessa forma, grandes contribuições ao ensino de línguas ao detectar problemas e apresentar soluções.

A figura, a seguir, ilustra de modo conciso, os dois campos da Lexicografia e seus respectivos interesses:

¹ “[...] la disciplina de la lingüística aplicada que se encarga de los problemas teóricos y prácticos que se plantea la elaboración de diccionarios” (HERNÁNDEZ, 1989, p.8) [Tradução nossa].

Figura 1- Áreas de estudo da Lexicografia



Quesada (2001) também é outra estudiosa que aborda os estudos da Metalexicografia e explica que

[...] esta área estuda aspectos tais como a história dos dicionários, sua estrutura, sua finalidade, sua relação com outras disciplinas (lexicologia, sociolinguística, semântica, estatística e informática), a metodologia de sua elaboração e a crítica de dicionários (Tradução nossa) (QUESADA, 2001, p. 43)².

Nessa mesma linha de raciocínio, Guerra (2003, p. 36) argumenta que a Lexicografia, na vertente teórica, ou seja, a Metalexicografia segue desempenhando a função de sustentar as pesquisas lexicológicas, contribuindo para aprimorar a prática de elaboração das obras lexicográficas. Essa autora ainda demonstra que o estudo lexicográfico se inclui também no domínio da Linguística Aplicada, pois a Lexicografia “surge e se desenvolve como uma parcela do conhecimento que tem uma finalidade prática: a confecção de repertórios léxicos” (GUERRA, 2003, p. 36) e também porque se desenvolve de forma interdisciplinar, à proporção que necessita de outras áreas do conhecimento para suas atividades práticas e teóricas.

Assim, partindo da concepção de que a Lexicografia é mais do que uma técnica, está sujeita à teoria e a etapas metodológicas. Nesse sentido, o lexicógrafo precisa embasar-se em critérios científicos desde a identificação do item lexical a ser tratado até a determinação da macro e microestrutura da obra. Isso quer dizer que o lexicógrafo precisa conhecer muito bem as técnicas de análise de línguas e estar interado de todo um conjunto de princípios e práticas estabelecidos ao longo do tempo como suporte.

² “[...] esta área estudia aspectos tales como la historia de los diccionarios, su estructura, su finalidad, su relación con otras disciplinas (lexicología, sociolingüística, semántica, estadística e informática), la metodología de su elaboración y la crítica de diccionarios” (QUESADA, 2001, p. 43).

Já Villar (2011, p. 18) acredita que o lexicógrafo é um técnico especializado na elaboração de obras lexicográficas e que, dessa forma, necessariamente ele é incumbido de diversas funções, tais como: dominar os métodos de seleção do vocabulário que comporá cada obra, descrevendo com maior exatidão os seus significados; dominar sua microestrutura, ou seja, o tipo de estrutura do verbete; apoderar-se das técnicas de recolha de vocábulos nos diversos estratos cronológicos e de uso da língua, conhecer os empregos da computação voltados para esse trabalho e entender de história da língua, de etimologia, conhecer outros idiomas. Depreendemos que, segundo esse autor, o produtor da obra é o lexicógrafo e o metalexicógrafo, ao mesmo tempo.

Dessa forma, o lexicógrafo é diferente de um dicionarista, visto que o último é apenas um produtor de dicionários, não segue critérios lexicográficos rígidos ao produzir suas obras, apenas executa um projeto sem ter que necessariamente embasar-se em estudos teóricos. Já o lexicógrafo, como argumenta Zavaglia (2012, p. 233.), “vale-se de estudos da morfologia, da sintaxe, da semântica, da pragmática para fundamentar sua obra”. Ele baseia-se em princípios lexicográficos e metalexicográficos e, conseqüentemente, contará com a ajuda de especialistas de outras áreas para a elaboração de verbetes. Nesse sentido, defendemos que qualquer obra lexicográfica que queira contribuir com o processo de ensino e aprendizagem deva ter como autores lexicógrafos e não meros dicionaristas, pois está claro que a confecção de um dicionário envolve questões pesquisas teóricas aprofundadas e muita dedicação.

No campo das definições, Welker (2011, p. 30) responde a uma pergunta em relação à Lexicografia ser uma *técnica* ou *ciência*. O autor postula que a palavra Lexicografia refere-se a duas atividades distintas e costuma ser subdividida em prática e teórica. A Lexicografia prática é a responsável pela elaboração do material lexicográfico e os produtos são os dicionário. Portanto, segundo o autor,

[...] não é uma ciência. Ela é uma técnica – e também uma prática – para a qual se precisa de muita ciência (num outro sentido, a saber, “conhecimento atento e aprofundado de alguma coisa”), pois quem elabora, ou copila, um dicionário tem que conhecer não somente fatos linguísticos, principalmente o léxico, como também as maneiras em que esses fatos podem ser apresentados num dicionário (WELKER, 2011, p. 30).

Já a Lexicografia teórica, conforme Welker (2011, p. 30), é a que estuda tudo o que se diz respeito a dicionários e os seus produtos são os conhecimentos adquiridos e divulgados, também conhecida como Metalexicografia e, sendo assim, “[...] essa área, sim, pode ser considerada uma ciência”.

Segundo Seabra (2011, p. 30), antes do aprimoramento dos estudos lexicográficos e do interesse dos linguistas, o termo Lexicografia era definido apenas como a arte de compor dicionários. Após a segunda metade do século XX, essas obras passam a ser objetos de estudo da linguística moderna. A obra de Julio Casares *Introducción a la lexicografía moderna* (1950) e o prólogo escrito por Ramón Menéndez Pidal para o *Diccionario Vox* (1945), na Espanha, abriram os caminhos para essas transformações. E assim, desde o acontecimento desses fatos e crescente interesse dos linguistas, paralelamente à prática da Lexicografia, foi-se fazendo a prática teórica. Dessa forma, devido à tarefa incubida à Lexicografia de descrever o léxico fundamentado em teorias e com critérios científicos, dá a essa área de estudo o caráter de ciência.

Em relação à história da Lexicografia no Brasil, Nunes (1996, p. 12) indica que ela iniciou com a chegada dos dicionários bilíngues português-tupi/tupi-português, produzidos pelos jesuítas, com o propósito de introduzir a língua portuguesa e catequizar os índios, representando, assim, o marco dos primeiros instrumentos linguísticos e lexicográficos.

O primeiro dicionário brasileiro, o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (doravante PDBLP), teve como colaborador e redator Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Em 1938 o português brasileiro contou com a edição desse dicionário de pequeno porte, mas de grande valor para a época. Até a 3ª edição de 1942 vendeu 100.000 exemplares. Na 6ª edição do PDBLP, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira passou a ser o principal editor e trabalhou intensamente em todas as edições consecutivas. A última edição foi a 11ª, pois, em 1967, a ditadura militar fechou a Editora Civilização Brasileira, que o publicava, interrompendo, assim, as publicações (BIDERMAN, 2003, p. 53-69). Nesse intervalo de tempo, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira dedicou-se à produção da própria obra, o dicionário *Aurélio*, com a primeira edição em 1975. Em seguida, vieram outros dicionários de grande porte e renomeados da Língua Portuguesa, tanto impressos como eletrônicos.

Como expusemos no início do capítulo, a Lexicologia e a Lexicografia estão diretamente ligadas durante o processo de elaboração de um dicionário, pois, é preciso conhecer minuciosamente o léxico da língua que se pretende compilar em uma obra.

A Lexicologia contribui muito para a tarefa lexicográfica, que não é pequena e tampouco se reduz a uma atividade compilatória. Ao contrário, é empreendimento imenso, devendo o dicionarista realizar uma intensa pesquisa para constituir a nomenclatura geral da obra, bem como chegar à estruturação dos verbetes (KRIEGER, 2004, p. 48).

Apesar de ser possível diferenciá-las, estão intimamente relacionadas, visto que para elaborar materiais lexicográficos, é preciso conhecer o léxico da língua natural para depois selecioná-lo para a elaboração do dicionário, como podemos perceber nas palavras da autora citada. Dessa forma, de modos distintos, “ambas têm como principal finalidade a descrição desse mesmo léxico” (BIDERMAN, 1998, p. 13). De acordo com essa perspectiva, estas disciplinas possuem o objeto de estudo comum, o léxico, mas fazem recortes diferentes para o estudo.

Para Barros (2006, p. 3), cada uma delas “possui modelos teóricos e métodos de análise específica, além de uma metalinguagem particular, o que garante a cada uma dessas ciências ou disciplinas uma identidade científica própria”. Entretanto, essa tarefa não tem se concretizado na elaboração de diversos materiais lexicográficos. Observamos que, apesar do avanço e investimento dos linguistas nos estudos lexicológicos e lexicográficos, ainda há obras que não seguem esses critérios, apenas são cópias de outras. Nota-se que não há coerência na construção das definições de alguns verbetes de determinadas obras. Claro que, não esqueçamos que os dicionários envolvem a ideologia do autor e como são obras produzidas pelo homem estão sujeitas a erros.

Quando discorremos sobre Lexicografia, podemos estabelecer diferenças entre a Lexicografia *Monolíngue*, que trabalha com a compilação de itens lexicais de uma língua somente, e a Lexicografia *Bilíngue*, que tem como foco o registro de dois idiomas diferentes. Há ainda a Lexicografia Pedagógica, que se ocupa especialmente de dicionários direcionados ao processo de aprendizagem de uma língua. Como explica Krieger (2011, p. 103), “pode-se dizer que seu foco reside no estudo das várias faces que constituem e envolvem os dicionários voltados à escola, relacionados ao ensino quer de primeira, quer de segunda língua”. Essa ramificação da Lexicografia que tem como objetivo contribuir com a qualidade das obras usadas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, tanto dicionários bilíngues como os monolíngues, está abordada com mais ênfase na seção seguinte.

Para finalizar, cabe ressaltarmos que, em 1986, foi criado o GETLEX, Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), que teve como idealizadora, a professora Maria Aparecida Barbosa. Assim, a Lexicografia brasileira tem contado com esse grupo de pesquisadores impulsionados na elaboração de obras lexicográficas, de artigos, de teses entre outros, que tem demonstrado grande interesse no registro do léxico. Para acompanhar o que acontece de produção no campo da Lexicologia, Lexicografia e Terminologia podemos consultar o site <http://www.mel.ieel.ufu.br/gtlex>.

1.3. Lexicografia Pedagógica e os dicionários de orientação escolar

A Lexicografia Pedagógica (doravante LP) se ocupa da produção de dicionários voltados para usuários aprendizes de línguas, materna ou estrangeira, que assume grande importância neste trabalho, que tem como objeto de estudo dicionários bilíngues de orientação escolar. Hernández define esta área de estudo como

[...] parcela da Lexicografía, que se relaciona especificamente com os dicionários que se elaboram para estudantes – materna ou não – qualifica-se de didáctica. Lexicografía Didáctica, pois, sem mais reservas, com a precisão (...) de que muitos pressupostos teóricos e aplicações práticas terão que atender a dois grandes grupos de destinatários: as crianças e jovens que estão aprendendo sua língua materna e aqueles, jovens e adultos, que adquirem uma língua em um momento posterior à aprendizagem da primeira (Tradução nossa) (HERNÁNDEZ, 2008, p. 22)³.

Hernández utiliza-se do termo Lexicografia Didática⁴ da tradição espanhola para referir-se à LP, o termo que utilizamos em nosso trabalho, em virtude de ser a denominação predominante no Brasil, cujos estudos começaram há serem desenvolvidos e aplicados há pouco. No entanto, segundo Krieger, a LP é uma área que

[...] vem crescendo em razão da importância do papel dos dicionários para a aprendizagem de línguas. Por ser recente, seu objeto está sendo delineado. Não obstante, pode-se dizer que seu foco reside no estudo das várias faces que constituem e envolvem os dicionários destinados à escola, relacionados ao ensino quer de primeira, quer de segunda língua. Tal foco evidencia também que a lexicografia pedagógica é motivada pela consciência do potencial didático dos dicionários e, indissociavelmente, com a preocupação da adequação e da qualidade das obras usadas no ensino de línguas. (KRIEGER, 2011, p. 103).

De uma forma geral, o objetivo da LP, enquanto prática, é desenvolver dicionários a serem utilizados no ensino de línguas e, enquanto saber teórico, é desenvolver estudos para potencializar os usos das obras lexicográficas como material pedagógico a ser utilizados na sala de aula. Nesse sentido, a LP será estudada por um viés pedagógico, porém, subdividindo-se em teórica ou metalexicografia (tendo conhecimento das necessidades do público-alvo se

³[...] parcela de la Lexicografía, que se relaciona específicamente con los diccionarios que se elaboran para estudiantes – materna o no – se califica de didáctica. Lexicografía Didáctica, pues, sin más reservas, con la precisión (...) de que muchos presupuestos teóricos y aplicaciones prácticas tendrán que atender a dos grandes grupos de destinatarios: los niños y jóvenes que se encuentran aprendiendo su lengua materna y aquellos, jóvenes y mayores, que adquieren una lengua en un momento posterior al aprendizaje de la primera (HERNÁNDEZ, 2008, p. 22).

⁴ Lexicografia didática é voltada ao aprendiz e LP é voltada para o professor. Welker (2011, p. 112) afirma que o termo mais comum na área da Lexicografia é o uso do adjetivo pedagógica, visto que, segundo o pesquisador, didática refere-se ao conjunto de métodos e técnicas que objetivam um ensino eficiente.

ocupa de princípios teóricos que subsidiam a elaboração de dicionários) e prática (a feitura dos dicionários), assim como a Lexicografia de um modo geral.

Em relação ao ensino de língua materna (doravante LM), Krieger (2011, p. 104) pondera que o desenvolvimento dessa disciplina está associado a duas razões. A primeira diz respeito “à falta de consciência da escola de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua” e a segunda razão deve-se “ao fato de que o dicionário é pouco e mal explorado pelos professores” (KRIEGER, 2011, p. 104).

Compreendemos que esses dois motivos se devam ao fato de que os professores não têm aulas voltadas à Lexicografia durante a formação acadêmica. Segundo Damim (2006, p. 31),

No cenário brasileiro, a Lexicografia [...] e a Metalexicografia [...] não são consideradas como disciplinas na maioria dos cursos de graduação. [...] é uma tarefa que ainda precisa ser desenvolvida, especialmente para que os professores possam realizar suas atividades didáticas mais bem capacitados a utilizar dicionários em sala de aula.

Por falta de conhecimento, tem-se a ideia equivocada de que o dicionário seja útil apenas para verificar significados pontuais ou para saber a ortografia. Parafraseando as palavras de Dargel (2011a), nota-se que há certos preconceitos sobre essa prática, é só lembrar a corrente expressão *procurar no pai dos burros*. Evidentemente que quem busca informações em um dicionário não é burro. Para amenizar essas equivocções, constitui-se função da LP, enquanto teórica, buscar meios para que possa tornar o uso do dicionário de orientação escolar produtivo e voltado para a aprendizagem.

Azorín Fernández (2007, p. 170-184), mediante os resultados de uma pesquisa que aplicou em diferentes escolas de Alicante, concluiu que, apesar do avanço da Lexicografia, os dicionários continuam apresentando deficiências em relação a alguns aspectos, tais como, o tratamento da fraseologia, a exemplificação, as informações gramaticais e a formulação das definições. Em relação ao uso do dicionário, concluiu que a maioria dos aprendizes reconhece que utilizam as obras lexicográficas escolares. Porém, não é dado vantajoso, pois de acordo com a pesquisa, os estudantes buscam no dicionário o significado de palavras, a ortografia, e os sinônimos e antônimos. E, também, chegou à conclusão que mais de 50% dos entrevistados começaram a familiarizar-se com o dicionário fora do ambiente escolar, fato que comprova que muitos educadores desconhecem os aspectos relevantes no uso do dicionário nas aulas de línguas.

Hernández (1991, p. 194) considera que os dicionários, que têm como público - alvo os aprendizes, deveriam ser os mais “mimados” pela LP, tanto teórica quanto prática, pois

deles e de uma adequada metodologia de seu uso, dependerá que os alunos possam seguir enriquecendo automaticamente sua competência linguística, seja na sua LM como na LE e se convertam em usuários capazes de extrair de qualquer tipo de obra lexicográfica informações relevantes ao aprendizado da língua.

No Brasil, as mudanças nesse contexto começaram a ocorrer somente no ano de 2000, quando o Ministério da Educação⁵ decidiu distribuir dicionários a alunos de 1ª a 4ª séries. Os dicionários visados foram os “minidicionários”, voltados ou não ao público escolar. De acordo com os critérios estabelecidos por uma comissão de especialistas, foram selecionados alguns exemplares e resenhados no Guia do livro didático. Assim, tornaram-se objetos de escolhas dos professores e doados aos alunos de 1ª a 4ª séries, em 2001, para que fizessem uso privado das obras.

No ano de 2002, com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuíssem um dicionário de língua portuguesa para o uso durante a vida escolar, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes da 5ª e 6ª séries. Em 2003, o PNLD distribui dicionários aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª séries, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental.

A partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Por meio do PNLD, foram propostos os primeiros parâmetros para a avaliação do dicionário no contexto do planejamento do PNLD e passou a avaliar obras lexicográficas. O objetivo era o “[...] de prover as escolas do ensino fundamental público das melhores, entre as disponíveis no mercado” (RANGEL, 2011, p. 39). Assim, foi apresentado o novo edital do Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários (PNLD - dicionários). Nesse edital já foram previstas restrições tipográficas, linguísticas e lexicográficas para submeter os dicionários do tipo escolar à análise. Foram introduzidas algumas mudanças significativas. Entre elas, apresentamos: a) o beneficiário direto do programa passou a ser a escola – em vez de entregar uma obra para cada aluno, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação fornece acervos de dicionários às escolas públicas; b) adequação dos dicionários em relação ao nível de ensino do aluno (tipo 1: introdução das crianças a este tipo de obra, tipo 2: apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita e tipo 3: direcionados para alunos que

⁵ <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 12 de fev de 2015.

já começam a dominar a escrita). O programa previu a elaboração de um *manual*, titulado *Dicionários em sala de aula*, destinado aos professores com o objetivo de orientá-los em relação ao uso dos dicionários em sala de aula.

Em 2011, surge o nove edital, convocando editores de dicionários brasileiros de língua portuguesa a participarem da seleção dos dicionários escolares adequados aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública. Os dicionários para serem selecionados deveriam se enquadrar em algum dos quatro tipos: tipo 1: 1º ano do ensino fundamental (proposta lexicográfica voltada à alfabetização inicial), tipo 2: 2º ao 5º ano do ensino fundamental (proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação da escrita e da organização e da linguagem típica do gênero dicionários), tipo 3: 6º ao 9º do ensino fundamental (proposta lexicográfica de um dicionário padrão, porém, adequada às demandas escolares do ensino fundamental) e tipo 4: 1º ao 3º ano do ensino médio (proposta lexicográfica de um dicionário padrão, porém, adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante).

A avaliação das obras valeu-se de critérios de exclusão e inclusão. Assim, foram excluídos do PNLD - Dicionários 2012 aqueles que não privilegiaram o português contemporâneo do Brasil, que não apresentaram uma proposta lexicográfica que deixasse claro, para o professor, as escolhas lexicográficas e editoriais que subsidiaram suas escolhas, que não trouxeram guias de uso em uma linguagem acessível aos alunos e aquelas obras lexicográficas que apresentaram explicações, definições ou ilustrações preconceituosas. Dos critérios classificatórios, citamos: representatividade e adequação do vocabulário selecionado, da estrutura e da apresentação gráfica do verbete, a qualidade das definições, a grafia, a contextualização e a informação linguística. Foram selecionados três dicionários do tipo 1, os quais reúnem cerca de mil palavras selecionadas dentro de campos temáticos; 7 do tipo 2, sendo variados, reunindo entre 5.900 a 14.790 verbetes; 5 do tipo 3, os quais registram entre 19.000 e 30.000 verbetes e; 4 dicionários escolares do tipo 4, que reúnem o maior número possível de informações. Os acervos foram entregues às escolas e junto dos exemplares foi o manual *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*.

Sendo assim, conscientes da importância da LP prática e teórica, foram realizados estudos críticos e sérios que permitiram corrigir e melhorar grandemente as obras lexicográficas dirigidas aos aprendizes, tendo em vista, os dicionários escolares que tínhamos e o que temos. Dessa forma, concluímos que a situação, no Brasil, apresentou grandes avanços na Lexicografia monolíngue no que diz respeito às obras lexicográficas elaboradas e, assim, esperamos que também haja mudanças na Lexicografia bilíngue, pois, conforme

discutido nos próximos capítulos, os métodos lexicográficos empregados nesse tipo de obra precisam ser repensados.

1.4. Tipologia de dicionários

Antes de tratarmos sobre os tipos de dicionários, convém abordar algumas considerações acerca de definições atribuídas por estudiosos ao dicionário. Para Biderman (2004, p. 185), o dicionário

[...] é o memorial lexical de uma sociedade; constitui o acervo e o registro das significações que a nossa memória não é capaz de memorizar... descreve o léxico em função de um modelo ideal de língua – a língua culta e escrita; pode, porém registrar usos dialetais, populares, gíriáticos esporadicamente. Por conseguinte o dicionário convalida e promove a linguagem aceita e valorizada em sua comunidade.

Biderman (1998, p.15) afirma, em um texto anterior, que o dicionário constitui “[...] um objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas” (BIDERMAN, 1998, p. 15). Essas obras, em graus distintos de amplitude, registram toda a grandeza da língua, englobando desde o léxico considerado padrão aos desvios do modelo da língua culta e escrita. Assim, constitui-se uma obra de referência que registra todos os aspectos de uma língua. Andrade (2010, p. 2) acredita que por seu termo,

Os dicionários, também, podem ser considerados como texto, como um discurso pedagógico e didático, pois é um instrumento de educação permanente, uma instituição social, cuja finalidade é definir a norma linguística, responder questões sobre o emprego de "palavras e frases" aceitáveis ou "coisas" denotadas, no caso dos dicionários técnico-científicos. Só se considera uma palavra como pertencente à norma se ela estiver registrada no dicionário.

Isso porque, ao recorrer a essa obra, o consulente poderá elucidar suas dúvidas quanto ao uso da língua, compreender o significado e tantos outros aspectos da unidade lexical. Se formos analisar, sobretudo no que tange ao ensino da língua estrangeira, os benefícios para o aprendiz vão além dessas concepções, sem dúvida.

Como já assinalado, a prática de elaboração de dicionário está inserida na Lexicografia, ou seja, os dicionários não são apenas uma lista de unidades lexicais de um idioma. Para os pesquisadores da área são obras que devem se apoiar em estudos lexicológicos, lexicográficos e em metodologias adequadas para a inserção dos itens lexicais que se pretende reunir na obra lexicográfica.

Para Welker (2011, p. 35), os “dicionários são importantes, primeiramente para indivíduos, que precisam deles para preencher lacunas de conhecimento em relação a itens lexicais (palavra e expressão)”. Ainda, segundo o autor, o dicionário constitui a obra à qual a comunidade linguística recorre para buscar informações sobre todo tipo de questão relacionada ao uso dos itens lexicais (grafia, pronúncia, etc.), por isso se torna uma obra de referência confiável.

Dada a complexidade, são inúmeras as tipologias e pode-se dizer que não há padrões pré-estabelecidos. Vários autores estabelecem classificações distintas. Biderman (2001, p. 131) classifica os vários tipos de dicionários monolíngues em: dicionários de língua, ideológicos, especializados, etimológicos, históricos e terminológicos (astronomia, biologia, ecologia, economia, psicologia, química, entre outros). Na mesma direção, aponta os principais dicionários de língua usuais na sociedade contemporânea: o dicionário padrão, o dicionário geral da língua, os minidicionários, os dicionários escolares e os infantis. O dicionário padrão possui uma macroestrutura de 50.000 a 70.000 palavras-entrada, os escolares apresentam aproximadamente 25.000 e os infantis, de 5.000 a 10.000.

Haensch (1982), por sua vez, propõe uma tipologia ampla, baseados em teorias linguísticas que distinguem obras como glossários, vocabulários, tesouros, dicionários de pronúncia, de construção, de colocações, de fraseologismos, bilíngues, monolíngues, entre outros. Na visão deste autor, para distinguir os diferentes tipos de dicionários o mais apropriado seria

[...] perguntar, de modo pragmático, que características estes dicionários reúnem, aplicando uma série de critérios de ordem prática em cada caso individual, em vez de dar-lhes um nome estereotipado, incapaz de refletir distintas características que cada obra reúne em si (Tradução nossa) (HAENSCH, p. 1982, p. 126)⁶.

A tipologia proposta por Haensch (1982, p. 95-125)⁷ baseia-se em critérios histórico-culturais e práticos, de acordo com a necessidade que originou sua criação. A seguir, parafraseando Haensch, apresentamos uma tipologia ampla:

1. As obras lexicográficas, quanto ao *formato* e à *extensão*, podem ser classificadas em:

a) Dicionário geral da língua: todas as unidades lexicais;

⁶[...] preguntarse, de modo pragmático, qué características reúnen estos, aplicando una serie de criterios de orden práctico en cada caso individual, en vez de darles un nombre estereotipado, incapaz de reflejarla distintas características que cada obra reúne en sí (HAENSCH, p. 1982, p. 126)

⁷Silva (2007, p. 285-293) descreve em um artigo os critérios práticos de Haensch para a classificação das obras lexicográficas de forma permenorizada.

- b) Dicionário padrão: por volta de 50 mil entradas;
- c) Dicionário escolar: por volta de 15 a 30 mil entradas;
- d) Dicionário infantil: de 4 a 5 mil entradas.

2. Em relação ao *caráter* da obra:

- a) Dicionário linguístico: trata dos signos e descreve as palavras;
- b) Dicionário enciclopédico: trata do universo extralinguístico (coisas) representado pelo signo;
- c) Dicionário misto: se caracteriza por apresentar uma parte dedicada às palavras e outra voltada às coisas.

3. Quanto ao *sistema linguístico* em que o dicionário é baseado:

- a) Obra realizada por um autor ou por uma equipe de autores;
- b) Obra baseada em *corpus*.

4. Número de línguas:

- a) Dicionário monolíngue: se ocupa de uma língua;
- b) Dicionário plurilíngue: bilíngue (abarca duas línguas) ou multilíngue (abarca mais de duas línguas).

5. Quanto à *seleção do léxico* registrado nas obras, Haensch (1982, p. 97) subdivide em quatro tipos:

- a) Em relação ao vocabulário:
 - geral: se ocupa de registrar todo o léxico da língua, sem restrições;
 - parcial: faz-se a seleção de um vocabulário, podendo ser no âmbito *diatópico* (regionalismo), *diastrático* (gírias), *diafásico* (linguagem coloquial), *diatécnico* (eletrônica), *diantegrativo* (estrangeirismo), entre outros.
- b) Em relação à *exaustão* ou *seleção*: os dicionários gerais ou parciais podem ser *seletivos*. Para os gerais, é difícil ser *exaustivo*, pois o léxico de uma língua é extenso e sempre há incorporações de novas palavras, então abarcá-las é tarefa árdua. Já os parciais é tarefa fácil ser *exaustivo*, pois é possível abarcar todo o léxico da área pretendida a ser compilada.
- c) Cronológico: os dicionários se dividem em:
 - diacrônico (evolução das palavras através do tempo);

- sincrônico (registram uma seleção do léxico em determinado momento);
- histórico (estuda a mudança das palavras);
- etimológico (explica a origem das palavras e data).

d) Prescritivo (caráter normativo) ou Descritivo (emprego efetivo da língua):

- Dicionário de Academia;
- Dicionário didático;
- Dicionário de pronúncia;
- Dicionário de ortografia;
- Dicionário de uso.

6. Quanto à *ordenação de matérias*, os dicionários, segundo a classificação de Haensch (1982, p. 100), são subdivididos em:

a) Dicionário semasiológico: apresentam uma ordenação das unidades lexicais por significantes (parte da palavra para o significado);

b) Dicionário onomasiológico: organiza sua estrutura por significado (parte dos conceitos para a palavra);

- c) Dicionário ordenado por matéria;
- d) Dicionário ilustrado;
- e) Dicionário de fraseologismos;
- f) Dicionário de rimas.

7. Quanto à *finalidade específica* (refere-se ao destino do dicionário):

- a) Dicionários de abreviaturas;
- b) Dicionários paradigmáticos (sinônimos e antônimos analógicos e ideológicos);
- c) Dicionários sintagmáticos;
- d) Dicionários gramaticais;
- e) Dicionários de dúvidas e dificuldades.

8. Em relação ao *meio de divulgação*:

- a) Dicionários impressos;
- c) Dicionários eletrônicos;
- d) Dicionários em CD-ROOM ou DVD;
- e) Dicionários on-line.

Há várias tipologias de dicionários, que não foram possíveis de serem adotadas nesta pesquisa, pois, conforme Duran e Xatara (2007, p. 311), “não é possível determinar quantas formas de categorização existem, porque na medida em que vão ocorrendo inovações, novas formas vão se revelando”. E, dessa forma, sempre é possível surgir uma nova categorização de dicionários para contemplar as inovações.

Ainda de acordo com Duran e Xatara (2007, p. 312), o único critério que poderá ser aplicável a todas as categorizações diz respeito ao número de línguas apresentados pelo dicionário: monolíngue (apresenta uma só língua), bilíngue (coloca duas línguas em contato), trlíngue (coloca três línguas em contato) e multlíngue (coloca quatro ou mais línguas em contato).

A essa tipologia, Schimitz (2001, p. 163) acrescenta os dicionários semibilíngues, considerados pelo autor como “um avanço no campo de lexicografia e possivelmente este tipo de dicionário venha a substituir o dicionário bilíngue tradicional no futuro”. A proposta dos dicionários semibilíngues é “unir os benefícios do dicionário monolíngues para aprendizes aos benefícios do dicionário bilíngue” (DURAN; XATARA, 2006, p. 148). Dessa forma, os consulentes irão ler, paralelamente na microestrutura, a definição da unidade e os equivalentes na outra língua, ou seja, permitirão ao consulente das duas línguas codificarem e decodificarem. Porém, os resultados de um estudo nos mostram que

[...] entre a intenção dos lexicógrafos e o real uso dos dicionários pode haver certa distância. Em uma pesquisa Kimmel e Laufer (1997) para verificar quais as estratégias de consulta dos usuários de dicionários semibilíngües, foram observados cinco tipos de comportamento: 1) um grupo lê só a parte em língua materna; 2) outro grupo lê só a parte em língua estrangeira; 3) outro grupo lê ora uma ora outra parte; 4) outro grupo lê ora a parte em língua materna, ora a parte em língua estrangeira e ora as duas simultaneamente e 5) um grupo, menos expressivo, lê sempre as duas partes (DURAN; XATARA, 2006, p. 148).

Como a definição e os equivalentes são apresentados juntos, o que se esperava é que os consulentes lessem as duas informações. Nesse sentido, para avaliar se os dicionários semibilíngues funcionam como “ponte” entre as línguas, as autoras citadas acreditam que seria importante desenvolver outra pesquisa com os mesmos sujeitos e, assim, verificar se essas atitudes mudam, à medida que alunos evoluem em seus estudos.

Em relação ao dicionário semibilíngue, acreditamos que este tipo de obra lexicográfica demonstra-se mais dinâmica ao compararmos com obras bilíngues, uma vez que permite aos seus consulentes decodificar e codificar na LE. Nesse sentido, esse dicionário é mais uma das

alternativas da Lexicografia prática em desenvolver obras que tem por objetivo aperfeiçoar cada vez mais a aquisição do léxico pelos aprendizes da LE.

Entre os tipos de dicionários apresentados nesta seção, o dicionário que constitui o nosso objeto de pesquisa é o bilíngue, especialmente os de orientação escolar. Por constituírem objetos de estudo da pesquisa, são apresentados separadamente, no tópico seguinte.

1.5. Dicionário bilíngue

Nesta seção, no intuito de apresentar as características do tipo de dicionário investigado nesta pesquisa, discutimos o conceito dos dicionários dirigidos aos aprendizes de línguas estrangeiras; como se organizam quanto à estrutura, como ocorre o processo de elaboração da obra e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de um idioma, assim como a tipologia dos dicionários bilíngues.

Para se referir aos dicionários voltados ao ensino e aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, costumam-se empregar vários termos, como: dicionário escolar, dicionários para aprendizes, dicionário pedagógico, minidicionário, entre outros. Essas diferentes denominações apontam para diferentes necessidades que os aprendizes possuem e também para diferentes tipologias dos dicionários, que podem ser monolíngues ou bilíngues. Aqui adotamos o termo dicionário bilíngue de orientação escolar porque os dicionários selecionados para a análise apresentam equivalências das unidades de duas línguas distintas (espanhol e português) e são titulados: Escolar (*Michaelis*), para estudantes (*Santillana*) e Minidicionário (*Saraiva*). Assim, escolhemos uma denominação que englobassem as três obras lexicográficas.

Para compreender melhor o contexto de produção e de uso do dicionário dirigido aos aprendizes de línguas, Duran e Xatara (2007, p. 206) identificam os atores que atuam na LP: o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz. As pesquisadoras ressaltam que é comum o mesmo profissional assumir diferentes funções no decorrer do tempo.

A formação do lexicógrafo no ambiente acadêmico é importantíssima para aprimorar a qualidade dos dicionários, pois esse ambiente cria condições favoráveis para que as descobertas das pesquisas sejam incorporadas às produções dos dicionários de orientação escolar bilíngues e, assim, melhorar grandemente a qualidade. Já o editor pensa no lado produtivo, na obtenção do lucro. Porém, ao se tratar desses dicionários, adotam estratégias

que possam ajudar a conquistar o professor que, conseqüentemente, conquistam o aprendiz. É comum nos estudos iniciais de qualquer língua estrangeira os aprendizes pedirem opinião do professor para adquirir seu dicionário, na maioria das vezes bilíngue, para que se sinta mais seguro na hora de realizar as tarefas (FERREIRA, 2006, p. 20).

Em relação ao professor, estamos de acordo que ele influencia na escolha do dicionário e certamente no uso adequado da obra. É essencial o professor direcionar corretamente a consulta do aluno iniciante em uma língua estrangeira, porque os dicionários quando mal usados podem gerar mal entendidos, o aluno poderá pensar que os equivalentes são todos sinônimos.

O último ator identificado por Duran e Xatara (2007, p. 208) no cenário da LP é o aprendiz, foco da maior parte das pesquisas que visam a oferecer subsídios à LP. Compreendemos que o mais interessado na boa qualidade do dicionário de orientação escolar bilíngue é o aprendiz, embora sem a ajuda do professor ele não consegue fazer a melhor escolha. Hartman (1996 *apud* DURAN; XATARA 2007, p. 208) salientando que as características que mais influenciam na compra da obra são: relevância para as necessidades, número de entradas, número de exemplos, preço e reconhecimento da editora.

Já Bugueño e Faria (2007, p. 7) afirmam que “a concepção e o desenho de um dicionário bilíngue implicam que se considere, além das línguas envolvidas, no mínimo, mais três variáveis: o usuário, a direcionalidade e a função”. O usuário diz respeito a quem se dirige a obra, ou seja, o falante dos idiomas tratados no dicionário. A direcionalidade está relacionada à lematização da obra, determinando a necessidade de fornecer determinada informação, estando, assim, vinculada com a função, que, por sua vez, está ligada ao tipo de tarefa que o aprendiz desenvolverá com o auxílio do dicionário bilíngue. Dessa forma, o autor citado classifica o dicionário em passivo (para a decodificação da língua estrangeira) ou ativo (para a codificação em língua estrangeira)⁸.

Em síntese, dicionários bilíngues passivos (decodificação) têm por finalidade ajudar na leitura, na compreensão, na recepção de textos em LE, assim como na tradução para a LM. Enquanto que os ativos (codificação) possibilitam a produção de textos na LE ou a tradução de textos da LM para outro idioma. Dessa forma, dicionários ativos devem conter muito mais informações do que os passivos, visto que, em geral, as informações dadas são insuficientes. A maioria dos dicionários é do tipo passivo, mesmo quando, nas introduções, os autores ou as editoras afirmam o contrário.

⁸Os termos decodificação e codificação vêm da terminologia do Estruturalismo. Atualmente esses termos foram substituídos por passivo e ativo.

Em relação à codificação e à decodificação, Duran (2011, p. 97), respondendo uma pergunta sobre o que distingue um dicionário bilíngue de *codificação* de um dicionário de *decodificação*, esclarece que

Um dicionário bilíngue de codificação é uma obra onde o usuário procura informações sobre como expressar em língua estrangeira dada ideia ou conceito. [...] Já um dicionário bilíngue para decodificação é uma obra onde o usuário procura descobrir o significado de palavras e expressões de língua estrangeira (DURAN, 2011, p. 97).

Já Schmitz (2011, p. 99) declara não ter simpatia pelos nomes *codificação* e *decodificação*. Ele explica que os verbos *codificar* e *decodificar* originam na área de *criptologia*, do grego, *criptos* = escondido e *logia* = estudo, ou seja, “a disciplina que estuda o processo de codificar textos para impedir sua leitura e também decodificá-los para revelar as informações ou segredos neles contidos”. Segundo esse autor, a aprendizagem de um idioma não se compara com o trabalho complexo de elaborar códigos para impedir a compreensão de mensagens ou com o trabalho de quebrar os códigos e compreender as mensagens escondidas.

Entretanto, Schmitz (2011, p. 100) admite que alguns lexicógrafos consideram que a codificação envolve a tradução de textos da LM para a LE e a decodificação envolve a compreensão de um texto escrito na LE e a tradução dele para a LM. Welker (2008, p. 23), por sua vez, esclarece que a grande maioria dos dicionários bilíngues para aprendizes destina-se a usuários das duas línguas, o que implica certas desvantagens. Na concepção do autor, o ideal seria dirigir-se a apenas um desses públicos.

Sendo assim, na elaboração de um dicionário bilíngue, os lexicógrafos têm uma meta em comum, apresentar equivalências das unidades de duas línguas distintas para que o consulente possa compreender e produzir. Muitas vezes os equivalentes não satisfazem, pois são registrados fora do seu contexto ou também não são possíveis de estabelecer, pois se tratam de línguas diferentes. Nesse sentido, o emprego de exemplos pode facilitar a compreensão da unidade lexical. Segundo Carvalho (2001, p. 137), “além de constituir uma posição dentro dos verbetes, são estruturas que permitem ao usuário uma generalização das informações que trazem”. Portanto, são informações que o consulente poderá utilizar em contextos parecidos.

Em síntese, os dicionários bilíngues têm por função a codificação e a decodificação e podem ser caracterizados assim como os monolíngues, como a extensão e a organização da macroestrutura e mais três critérios exclusivos: 1) funcionalidade - apoio à codificação e a decodificação; 2) direcionalidade - monodirecional (apresenta uma das direções possíveis LE

→ LM ou LM → LE) e bidirecional (apresenta as duas direções LE → LM e LM → LE); e 3) reciprocidade – diz respeito à LM do público-alvo, sendo recíproco quando o público-alvo são falantes tanto da LM quanto da LE e não-recíproco, quando atende apenas os falantes de uma língua (DURAN; XATARA, 2007, p. 312-313).

A seguir, de acordo com as características assinaladas, apresentamos uma tipologia de dicionários bilíngues, proposta por Duran e Xatara (2007, p. 319)

1. Função:

- a) Monofuncional: para codificação e para decodificação;
- b) Bifuncional: atende as duas funções simultaneamente.

2. Público-alvo:

a) por língua materna:

- recíproco: atende aos falantes das duas línguas copiladas na obra;
- não recíproco: atende aos falantes de uma língua

b) por atividade:

- aprendizes: por nível de aprendizado (básico, intermediário e avançado) e por faixa etária (crianças, adolescentes e adultos);
- profissionais técnico-científicos, tradutores e outros profissionais.

3. Direção:

a) Monodirecional: LE → LM ou LM → LE

b) Bidirecional: LE → LM e LM → LE

4. Forma de concepção da obra:

a) Original;

b) Derivada:

- de dicionário monolíngue para nativos;
- de dicionário monolíngue para aprendizes;
- de outro dicionário bilíngue.

Diante da apresentação da tipologia de dicionários bilíngues e da caracterização das obras que constituem objeto de estudo desta pesquisa, concluímos que, para que essas obras lexicográficas cumpram com sua função de codificar e decodificar, tendo em vista as distintas necessidades em seus diferentes níveis de conhecimento da LE, é preciso o lexicógrafo ter em

mente o tipo de consulente e o nível de aprendizado em que se encontra o público-alvo. Assim, o dicionário irá dispor as informações lexicográficas de acordo com a necessidade e o grau de dificuldade que os consulentes apresentam em relação à aquisição da LE. Nesse sentido, investigações na área da LP teórica poderão colaborar com a não produção de erros cometidos por parte dos autores de dicionários.

CAPÍTULO 2

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

No capítulo anterior, mostramos que esta pesquisa se caracteriza nos estudos metalexográficos, pois se propõe a averiguar o tratamento dado as EIs contempladas em três dicionários de orientação escolar bilíngues.

No intuito de dar procedimento às discussões teóricas, neste capítulo dedicamos à reflexão sobre a definição, descrição e caracterização das EIs. Antes, apresentamos uma breve consideração sobre a disciplina em que essas expressões estão inseridas, a Fraseologia. Assim, na seção 2.1 apontamos algumas considerações sobre a Fraseologia, acentuando que os estudos nessa área no Brasil são um tanto recentes, levando em consideração a complexidade envolvida tanto em sua constituição sintática, quanto na sua constituição semântica. Em seguida, na seção 2.2, apresentamos uma discussão sobre a classificação das UFs para situarmos onde estão inseridas as EIs. Na seção 2.3, apresentamos a tipologia e a caracterização de nosso objeto de investigação e, na seção 2.4, o tratamento das EIs na Lexicografia bilíngue.

2.1. Fraseologia

A Fraseologia é um ramo especial dos estudos lexicais, cujo objeto de estudo são as UFs. Por exemplo: *bom dia*, *cara de pau*, *engolir sapo*, *a olhos vistos* são exemplos de UFs, ou seja, combinações de palavras que apresentam estabilidade e fixação. De uma maneira geral, compreendemos que a Fraseologia é uma área de estudo responsável pela análise das combinações lexicais, cujo sentido geral não é o literal, isto é, a soma dos significados dos elementos não corresponde ao sentido geral e que fazem parte do repertório lexical do falante, pertencendo, dessa forma, ao acervo linguístico da comunidade.

O termo *Fraseologia*⁹ pode designar tanto a disciplina que estuda as UFs, quanto o objeto de estudo, ou seja, as próprias UFs. Na literatura especializada, há uma diversidade de definições e caracterizações para esta disciplina e para seu objeto de estudo, que são apresentadas na próxima seção.

⁹Utilizamos Fraseologia em maiúscula para a disciplina e minúscula para se referir às unidades fraseológicas.

Os diversos estudos que surgiram nas últimas décadas no Brasil no âmbito da Fraseologia, como: teses de doutorados, dissertações de mestrados, publicações de livros e artigos científicos, a atuação consistente de grupos de pesquisas, a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Fraseologia, ocorrido em novembro de 2011, em Brasília, e a criação da Associação Brasileira de Fraseologia, presidida pela professora doutora María Luisa Ortíz Alvarez, têm grandemente colaborado para o desenvolvimento dessa disciplina. Nota-se que, devido a esse grande número de trabalhos publicados, cada vez mais são menos os temas ainda não tratados pela Fraseologia. Além disso, a análise e estudo das UFs podem ser feitos de maneira interdisciplinar, relacionando-se com a tradução, a sintaxe, a semântica, a pragmática, entre outras áreas.

Entretanto, apesar dos avanços nos estudos referentes a essa área, ainda há algumas divergências sobre a denominação da disciplina e do seu objeto de estudo. Segundo Biderman (1999, p. 91), “o estudo dessas combinatórias lexicais ou fraseológicas provoca muitos problemas teóricos e coloca em causa os papéis atribuídos à sintaxe e ao léxico”. Há uma abundância de termos e conceitos e de classificações diversas para as unidades estudadas por essa disciplina. No Brasil, alguns pesquisadores empregam as designações: *idiotismos*, *fraseologismos*, *frases feitas*, *unidades complexas*, *unidades fraseológicas*, *unidades fixas* ou *idiomáticas*, entre outras. Na Espanha, os linguistas também apresentam divergência para o termo, tais como: *expressões idiomáticas*, *expressões fixas*, *expressões pluriverbais*, *unidades lexicais pluriverbais*, *unidades fraseológicas*, *fraseologismos*, *frases feitas*, etc. Esta diversidade mostra ainda a instabilidade existente neste campo linguístico.

Entre todos esses termos, podemos dizer que parece haver generalizado dois termos para referirem-se às unidades que são objetos de estudo da Fraseologia: a unidade fraseológica (UF) e o fraseologismo. Corpas Pastor (1996) adota UF por constituir o mais aceito nos lugares onde há mais investigações sobre os sistemas fraseológicos das línguas. Fraseologismo também é muito utilizado e o mais preferido em publicações recentes. Além disso, fraseologismo e UF revelam um grande esforço de coerência terminológica em torno ao nome da disciplina e são por esta razão mais recomendáveis que outros termos (MONTERO DEL ARCO, 2005, p. 95).

Dada à variedade terminológica, optamos pela denominação UF e fraseologismos, pois são os termos cada vez mais utilizados por linguistas brasileiros e espanhóis. Também entendemos Fraseologia como um ramo dos estudos lexicais que tem como objeto de estudo as UFs e, dentre essas unidades, analisamos somente as EIs inseridas nos dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português - português/espanhol.

Na seção seguinte, são abordados pontos de vistas de diferentes pesquisadores em relação à classificação do objeto de estudo da Fraseologia. Da mesma forma que há controvérsias para referirem-se à disciplina, os linguistas não parecem chegar a um acordo acerca da taxonomia das unidades estudadas por ela.

2.2. Unidades Fraseológicas – tipologia

Apesar de os estudos de Saussure terem sido publicados após sua morte, ele já havia chamado a atenção para as combinações não livres. Em 1916, em seu *Curso de Linguística Geral* (CLG), sinalizou a existência de combinações fixas e as definiu:

Há primeiro, um grande número de expressões que pertencem à língua, são as frases feitas, em as que o uso nada muda, ainda, inclusive quando seja possível distinguir pela reflexão diferentes partes significativas [...] estes giros não podem ser improvisados, a tradição os subministra (Tradução nossa) (SAUSSURE, 1973, p. 209-210 *apud* TRISTÁ PÉREZ, 1988, p. 7)¹⁰.

O mestre genebrino atenta-se ao fato de que as expressões pertencem à comunidade linguística de cada região e não ao individual dos membros de cada comunidade. O autor ainda se refere a esse tipo de unidade como agrupamentos e explica que estes constituem sintagmas e que devem ser analisados tanto do ponto de vista sintagmático como do ponto de vista pragmático.

Bally é outro teórico que merece total atenção, pois é um dos primeiros estudiosos da Fraseologia que levou a cabo um estudo mais detalhado sobre a Fraseologia, ele é considerado “o grande precursor dos estudos fraseológicos” (WELKER, 2004, p. 162). Segundo Tristá Perez (1988, p.8), Bally instituiu esse tema como uma disciplina dentro da Lexicologia e sentou suas bases teóricas dando condições para o aprofundamento dos estudos. O francês também corrobora com as ideias de Saussure e afirma que a assimilação dos fatos da língua ocorre por associações e agrupamentos. Entretanto, os estudos de Bally não foram fecundados por outros linguistas ocidentais, e seu estudo sobre as UFs não teve apoio para prosseguir.

Conforme Tristá Perez (1988, p. 8), as combinações fraseológicas de palavras, como unidades linguísticas especiais começaram a ser estudadas na década de 30, com Polivánov (1931). Este linguista soviético manifestou a necessidade de transformar a Fraseologia em

¹⁰ Hay, primero, un gran número de expresiones que pertenecen a la lengua, son las frases hechas, en las que el uso nada cambia, aun cuando sea posible distinguir por la reflexión diferentes partes significativas (...) estos giros no se pueden improvisar, la tradición los suministra. (SAUSSURE, 1973, p. 209-210 *apud* TRISTÁ PÉREZ, 1988, p. 7).

uma disciplina linguística, tendo como finalidade ocupar-se das expressões fixas e a definiu como:

(...) uma disciplina especial (de igual modo que a fonética, a morfologia, a sintaxe, o vocabulário ou o léxico) que ocupa, com respeito ao léxico, a mesma posição que a sintaxe com respeito à morfologia (POLIVÁNOV, 1931, p. 119 *apud* TRISTÁ PEREZ, 1988).

Entretanto, foi somente na década de 40, com Vinográdov que se iniciou seriamente os estudos específicos e o desenvolvimento de uma disciplina linguística relativamente nova: a Fraseologia, com o seguinte objetivo:

O estudo das leis que condicionam a falta de liberdade das palavras e dos significados das palavras para combinar-se, e a descrição sobre esta base das combinações fixas de palavras segundo seus tipos, tanto em seu estado atual como em seu desenvolvimento histórico (TELIA, 1963, p. 460 *apud* TRISTÁ PEREZ, 1988, p. 8).

Deve-se também a Vinográdov a primeira classificação sincrônica das UFs russas, que se tornou uma tipologia universal.

Na década seguinte, um pesquisador espanhol traz novas contribuições aos estudos fraseológicos: Casares. Todas as propostas de descrição e classificação das UFs posteriores estão de alguma maneira baseadas nos estudos de Casares. Segundo Martínez Montoro (2002, p. 6), as ideias do espanhol seguem vigentes atualmente pelo fato de que sua concepção seja contemplada por recentes desenvolvimentos no âmbito fraseológico. Em relação à taxonomia das UFs, o espanhol as divide em quatro tipos: 1) locuções, 2) frases feitas, 3) refrões e 4) modismos. No entanto, o tipo que despertou maior interesse entre os investigadores foi o das *locuções*. E Casares (1950) foi o primeiro a defini-la, como:

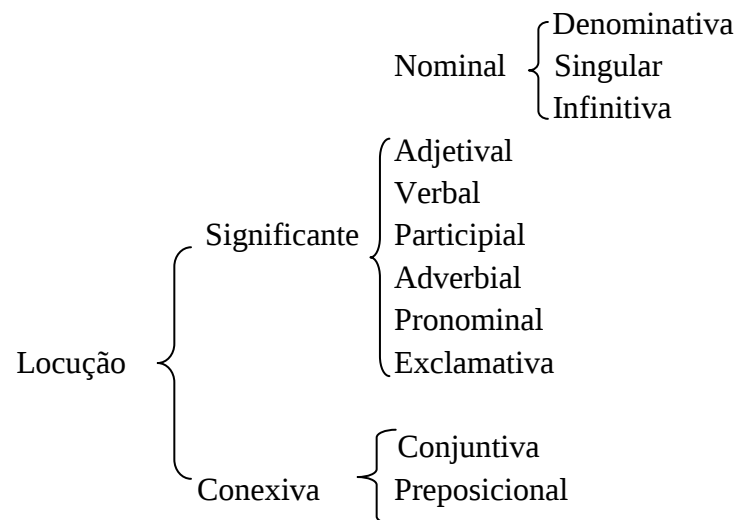
[...] combinación estável de dois ou mais termos, que funciona como elemento oracional cujo sentido unitário conhecido não se justifica, mas sim como uma soma do significado normal dos componentes (Tradução nossa) (CASARES, 1950, p. 170 *apud* MARTÍNEZ MONTORO, 2002, p. 12)¹¹.

Casares também faz, pela primeira vez uma proposta de classificação das locuções espanholas, as quais foram retomadas por muitos pesquisadores. Conforme Martínez Montoro (2002, p. 13-14), a tipologia que o autor realiza em relação às locuções é de caráter morfológico e funcional. A primeira divisão é entre “locuções significantes” – apresenta um ou mais elementos significantes – e “locuções conexivas” – partículas vazias de conteúdo

¹¹ (...) combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más como una suma del significado normal de los componentes (CASARES, 1950, p. 170 *apud* MARTÍNEZ MONTORO, 2002, p. 12).

semântico. Estas locuções foram subdivididas por Casares da seguinte forma: a) Locuções Significantes: nominal (denominativas, singulares e infinitivas), adjetival, verbal, adverbial, participial, pronominal e exclamativa; b) Locuções Conexivas: conjuntiva e preposicional. Dessa forma, a síntese da tipologia proposta por Casares, seria da seguinte forma:

Figura 2 - Tipologia das locuções de Casares



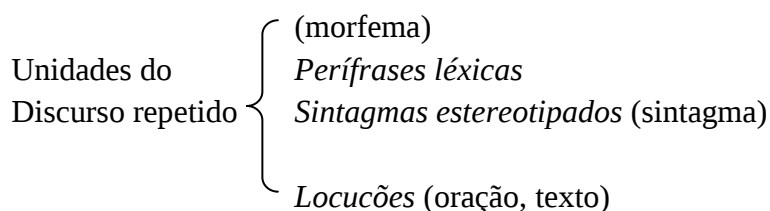
Fonte: Adaptada pela autora com base em Martínez Montoro (2002, p. 24).

Depois que Casares, na década de 50, diferenciou as locuções e as fórmulas pluriverbais (frases pluriverbais e refrões), têm sido inúmeras as tentativas de classificação e delimitação das UFs. No entanto, a influência do autor permaneceu nas propostas de tipologias seguintes e também marcou uma nova era para os estudos lexicográficos, além dos fraseológicos.

Dez anos depois, Coseriu (1977) institui a diferença entre a *técnica livre do discurso* e o *discurso repetido*. A *técnica livre do discurso* se refere às unidades léxicas e gramaticais (lexemas, categoremas e morfemas) e as regras para sua modificação e combinação na oração. O *discurso repetido* engloba tudo o que está fixado (como expressão, gíria, modismo, frase ou locução) e cujos elementos constitutivos não são substituíveis ou recombinaíveis segundo as regras atuais da língua. Neste grupo, Coseriu (1977, p. 116 *apud* MONTERO DEL ARCO, 2006, p. 72) abarca sequências equivalentes a orações (os refrões, os wellerismos, ditos, sentenças, frases metafóricas, citações de autores conhecidos, os fragmentos literários, poemas e orações religiosas), sintagmas (*sintagmas estereotipados*), palavras ou morfemas (*perífrases lexicais*).

Na visão de Corpas Pastor (1996), essa classificação é rudimentar e pouco rigorosa. Em síntese, a classificação de Coseriu seria:

Figura 3 - Classificação de Coseriu (1977)



Fonte: Adaptada pela autora com base em Montero Del Arco (2006, p. 73).

Embora esta terminologia não tenha vigorado, foi o autor romeno quem mais influenciou desde meados do século XVIII nos postulados sintáticos da gramática espanhola. Montero del Arco (2006, p. 71) salienta que a opinião de Coseriu sobre Fraseologia é considerada na hora de avaliar os conceitos que os gramáticos têm a respeito dessa disciplina linguística.

Outro pesquisador dos estudos fraseológico é Zuluaga, cuja obra, depois de Casares, “constitui o segundo marco na história da Fraseologia na Espanha” (GARCÍA-PAGE, 2011, p. 213). Zuluaga (1980) considera como UFs ou *expressões fixas*, as combinações de pelo menos duas palavras até as combinações formadas por frases completas. São caracterizadas pela fixação interna e pelo seu valor semântico e funcional. De acordo com a estrutura interna as UFs são classificadas por Zuluaga (1980) em:

- fixas e não idiomáticas: *dito e feito*;
- fixas e semi-idiomáticas: *morde e assopra*;
- fixas e idiomáticas: *a olhos vistos*

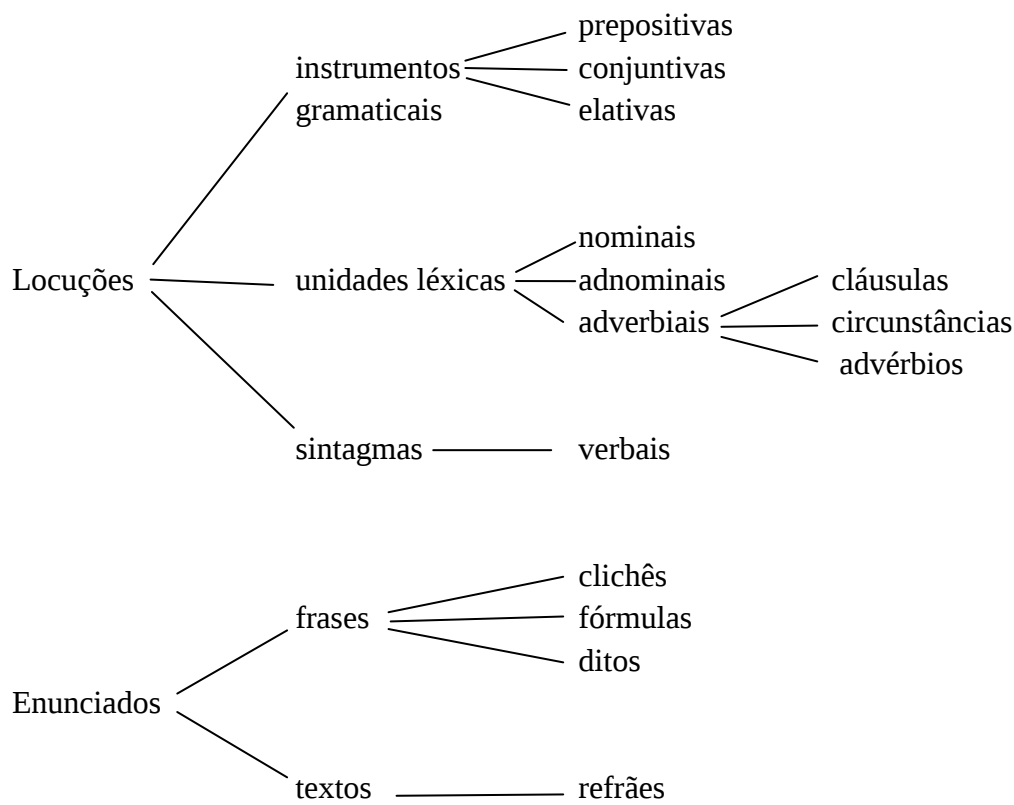
e segundo o seu valor semântico e funcional, o autor dividiu em:

- *enunciados fraseológicos*, que constituem por si mesmos enunciados completos: *olho por olho, dente por dente*;

- *locuções*, que necessitam de outros elementos para constituir sentido, e englobam dois subgrupos, o primeiro aqueles que têm equivalência funcional a um lexema (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio): *cabeza de turco, de escasas luces, tomar el pelo*; e o segundo, a um signo gramatical (preposição, conjunção e elativos): *de lo lindo* (ZULUAGA, 1980 *apud* GARCÍA-PAGE, 2011, p. 214).

A classificação das UFs proposta pelo autor pode ser resumida da seguinte forma:

Figura 4 - Classificação das UFs proposto por Zuluaga (1980)



Fonte: Adaptada pela autora com base em Montero Del Arco (2002, p. 78).

O estudo da Fraseologia conta ainda com a classificação de Tristá Pérez (1988), por suas contribuições nesse âmbito de investigação linguística. A autora cubana parte de uma visão ampla da Fraseologia e engloba todas as unidades léxicas complexas que se caracterizam pela fixação e pela pluriverbalidade. Explica, também, que as combinações de palavras fixas têm um caráter universal e que são múltiplas as definições dadas a estes tipos de combinações, mesmo quando coincidem quase sempre nas características fundamentais (TRISTÁ PÉREZ, 1988, p. 10-40).

Tristá Pérez (1988, p. 12) declara que as teorias sobre os diferentes aspectos que caracterizam as UFs foram modificadas, algumas foram eliminadas, tais como a *intraducibilidad* e a *equivalencia a una palabra* por não cumprir-se em todos os casos. No processo de modificações, três características importantes para a Fraseologia foram conservadas: a *pluriverbalidade* – por ser constituído de duas ou mais palavras; o *sentido figurado* - a soma dos significados não equivale ao sentido global da combinação e; a estabilidade fraseológica – capacidade de ser reproduzido integralmente.

Assim, mantém a tipologia de Casares, que diferencia locuções, frases verbais e refrões, mas amplia a parte das locuções ao estabelecer dois tipos de classificação de acordo

com sua estrutura interna, em: 1) fraseologismos que apresentam na estrutura interna o elemento identificador e 2) fraseologismos que não apresentam na estrutura interna o elemento identificador.

O grupo 1 está constituído por fraseologismos heterogêneos, englobando desde os fraseologismos com elementos que não têm sentido próprio fora da combinação fixa até os que apresentam sentido. A estrutura destes fraseologismos é bastante rígida, raramente aceita inserção ou substituição de algum elemento na combinação. Tristán Pérez (1988, p. 32) cita o exemplo de o fraseologismo *dar tijera* (abreviar), que ao acrescentarmos o artigo *la*, perde a condição de fraseologismo, *dar la tijera* (entregar a tesoura). Dentro deste grupo são múltiplos os tipos, porém Tristán Pérez destaca somente os fraseologismos com anomalias léxicas e fraseologismos com anomalias semânticas. Os fraseologismos com anomalias léxicas incluem a constituição de combinações fixas com elementos *onomatopeicos*, com *palavras que não pertencem à língua geral* e com elementos *arcaicos* e *historicismos*. Os fraseologismos com anomalias semânticas, constituídas por combinações carentes de lógica no sentido literal e têm uma ampla utilização nas combinações variáveis.

O grupo 2, formado pelos fraseologismos que não apresentam na estrutura interna o elemento identificador, contrariando o grupo 1, este somente pode ser identificado com o contexto o qual estão inseridos. Por exemplo, *echar tierra* combinação livre *jogar terra* ou *sujar algo* e como UF *cobrir algum assunto*. Do ponto de vista formal são idênticas, mas a estabilidade fraseológica e a metaforicidade as diferenciam.

A estabilidade fraseológica se manifesta no campo gramatical e lexical, manifestando-se de diferentes formas. Entre elas, destaca-se a impossibilidade de substituir uma palavra por outra e de mudar a ordem dos componentes fraseológicos, o não acréscimo de elementos à composição e a não substituição de determinadas categorias gramaticais (TRISTÁN PÉREZ, 1988, p. 27). Porém, não são todas as UFs que seguem estas regras. Entre as unidades complexas há diferentes graus de fixação, e dessas, há aquelas que podem sofrer diferentes modificações, como por exemplo, as UFs *meter-se numa fria* e *meter-se numa (tremenda) fria*. O elemento acrescentado tem por objetivo aumentar a expressividade da expressão.

O sentido figurado é outra característica que diferencia a UF da combinação livre. A metáfora serve de base por excelência para o processo fraseológico, a mudança de sentido originado pela semelhança entre os elementos constitui uma das maiores forças para o enriquecimento da Fraseologia.

Em 1996, surge o trabalho de Corpas Pastor, *Manual de fraseología española*, que após analisar as definições e classificações anteriores, a autora conclui que:

[...] as unidades fraseológicas – objeto de estudo da fraseologia – são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Tais unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso, e pela coocorrência de seus elementos integrantes; por sua convencionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica; por sua idiomaticidade e variação potencial; assim como pelo grau em que se dão todos esses aspectos nos distintos tipos (Tradução nossa) (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20).¹²

Nota-se que Corpas Pastor aborda uma concepção ampla da *Fraseologia* e utiliza o termo *unidade fraseológica* para denominar as unidades em questão. Segundo Corpas Pastor (1996, p. 270), as características linguísticas que distinguem as UFs de outros tipos de unidades léxicas são:

Frequência - aparição conjunta dos elementos é maior que a aparição individual de cada um deles. Quanto mais uma combinação for utilizada, mais será a chance de consolidar-se como expressão fixa.

Convencionalização - a força do uso repetido faz com que sejam aceitas pela norma. Conforme nos ensina Corpas Pastor, a convencionalidade caracteriza as produções linguísticas dos indivíduos, visto que, de um modo geral, os falantes da língua não criam suas próprias combinações, porém usam aquelas já construídas e inseridas no discurso. Por isso, a inclusão dessas expressões em dicionários é indispensável, pois fazem parte do repertório lexical da comunidade linguística, assim, é preciso estar registrada.

Estabilidade - esta característica, de acordo com a autora ora citada, engloba fenômenos de *convencionalização* e *lexicalização*. A *convencionalização* abarca uma característica essencial: a fixação formal – propriedade relativa, pois se dá em maior ou menor grau e pode ser interna ou externa. A *lexicalização* compreende duas vertentes, a primeira se estabelece o resultado com a soma do significado dos elementos e a segunda se estabelece com a supressão do significado.

Idiomaticidade – o sentido não pode estabelecer-se a partir do significado dos elementos componentes de sua combinação. O significado é resultado de processos de metáfora e metonímia usadas pelos falantes da comunidade linguística.

Variação – mesmo sendo caracterizado pela fixação, um de seus elementos pode ser mudado por uma variante sem afetar o sentido.

¹²[...] las unidades fraseológicas – objeto de estudio de la fraseología – son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Tales unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y por la concurrencia de sus elementos integrantes; por su convencionalidad, entendida en términos de fijación especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potencial; así como por el grado en que se dan todos esos aspectos nos distinguimos tipos (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20).

Graduação – nem todas as UFs são estritamente fixas em sua estrutura, ou seja, existe uma escala gradual, devido às características já apresentadas.

De acordo com as características apresentadas, Corpas Pastor em sua obra *Manual de Fraseologia*, classifica as UFs em três grupos. Os critérios para a distinção dos diferentes tipos das UFs são a fixação na norma, no sistema e na fala e o critério de enunciado (CORPAS PASTOR, 1996, p. 50-51). Assim, a autora divide as UFs em três esferas: Esfera I (colocações), Esfera II (locuções) y Esfera III (enunciados fraseológicos). Assumindo as classificações dos linguistas anteriores e acrescentando as colocações, apresenta a seguinte tipologia:

1) *Colocações* - combinações restritas que se caracterizam por possuir composicionalidade no significado e que estão fixadas na norma. São exemplos de estas expressões *guardar celosamente, fruncir el ceño, medida drástica*, unidades em que um componente sempre atua como base e o outro como elemento condicionado (MARTÍNEZ MONTORO, 2002, p. 79).

2) *Locuções* - não constituem orações, porém funcionam como elemento sintático do enunciado em que estão inseridas. Segundo Corpas Pastor (1996, p. 88), as locuções apresentam “[...] fixação interna, unidade de significado e fixação interna passemática¹³”. E, de acordo com sua função na oração, são subdivididas em: adjetivas, adverbiais, verbais e nominais.

3) *Enunciados fraseológicos* - constituem enunciados completos e são fixados na fala, dependentes ou não de uma situação determinada. Apresentam fixação interna e externa (CORPAS PASTOR, 1996, p. 132). Pertencem a este grupo:

a) parêmiás: as expressões cristalizadas que fazem parte da cultura, religião e crença de um povo: *a voz de um povo é a voz de Deus, quem avisa amigo é, quem cedo madruga Deus ajuda*;

b) enunciados de valor específicos: aqueles que não possuem valores de verdade independentes da situação: *as paredes têm ouvidos*;

c) citações: as expressões que procedem de textos conhecidos ou fragmentos falados por um personagem real ou fictício: *a vida é um sonho (Calderón)*;

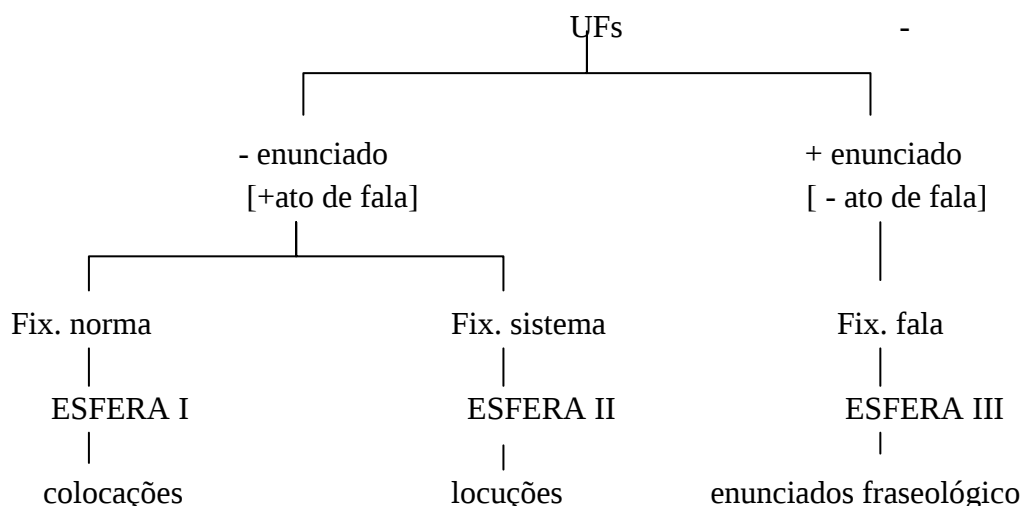
d) refrões: as UFs que possuem uma origem desconhecida *tal pai, tal filho, filho de peixe, peixinho é*; e

¹³ “[...] fijación interna, unidad de significado y fijación interna pasemática” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 88).

e) fórmulas de rotina: aquelas expressões que apresentam um significado social, expressivo ou discursivo e carecem de uma autonomia textual: *bom dia, como vai?, feliz natal, muito obrigado, não me digas*.

A tipologia proposta por Corpas Pastor (1996) pode ser representada da seguinte forma:

Figura 5 - Tipologia proposta por Corpas Pastor (1996)



Fonte: Adaptada pela autora com base em Montero del Arco (2006, p. 79).

Ao unir o critério do enunciado com o da fixação no sistema, na norma ou na fala engloba todas as UFs. Acreditamos, assim, que a classificação de Corpas Pastor (1996) constitua uma das mais completas e rigorosas. Sabemos que distinguir esse tipo de unidade léxica de valores semânticos e pragmáticos em diferentes situações e ainda classificá-las constitui um trabalho árduo e necessita de muita dedicação e estudo.

Biderman (1999, p. 94), ao analisar as unidades do léxico, explica que para distinguir entre uma lexia complexa e uma sequência discursiva variável basta aplicar dois testes: o da substituição e o da inserção. No teste da substituição ela cita o exemplo de *bom dia* ou *boa noite* e comenta que não podemos substituir o vocábulo *bom* ou *boa* por *ótimo* ou *ótima* e na sequência *bater as botas* tampouco podemos substituir *botas* por *sapatos*. No teste da inserção, cita as sequências *dor de cabeça*, *capa de chuva* e *mercado negro*, explicando que não é possível inserir adjetivos e advérbios entre as sequências. O mesmo acontece com *bater as botas*, não podemos *dizer bateu rapidamente as botas*. Os testes demonstram que essas unidades léxicas complexas estão lexicalizadas na língua dessa forma e que não é compreensível se substituir ou inserir elementos. Contudo, muitas expressões não são

totalmente cristalizadas nem totalmente livres. Biderman em outro artigo sobre unidades complexas do léxico, diz que

Os testes evidenciam que se pode distinguir entre expressões totalmente cristalizadas e sequências frequentes que podem ser modificadas livremente. Na verdade as expressões totalmente cristalizadas não são muito frequentes, sendo comuns os casos intermediários, em que são permitidas algumas modificações morfossintáticas (BIDERMAN, 2005, p. 755).

Biderman (2005, p. 752), ainda citando Corazzari (1992, p. 5), salienta que as unidades fraseológicas “são sequências de palavras que têm uma coesão interna do ponto de vista semântico e que possuem propriedades morfossintáticas específicas”. Embora as UFs sejam estruturalmente complexas, tanto sintática como semanticamente, elas se comportam como verbos, substantivos, advérbios, adjetivos, preposições, etc. Por exemplo *caixa preta*, caracteriza-se como um substantivo, *bater as botas*, como um verbo. Um grande número de expressões que pertencem às categorias sintáticas menores, tais como, preposição, advérbio, etc. são, em geral, denominadas *locuções* nas gramáticas tradicionais e nos dicionários.

A autora também destaca que existem graus diferentes de cristalização de um ponto de vista sintático nas expressões lexicalizadas, resistindo a algumas manipulações morfossintáticas (transformações, inserção de modificadores, flexão) e comutações léxicas que são geralmente possíveis com construções equivalentes comuns (CORAZZARI, 1992, p. 05 *apud* BIDERMAN, 2005, p. 751).

Podemos concluir dizendo que, a partir de diferentes critérios, há inúmeras classificações para o objeto de estudo da Fraseologia. Segundo Santamaría Pérez (2006, p. 88), de uma maneira global, a maioria das tentativas de classificação parte de uma concepção ampla da Fraseologia e dividem as UFs em dois grandes grupos. Por um lado, aquelas unidades que tem autonomia sintática e semântica, isto é, constituem enunciados completos por si só; e por outro lado, aquelas unidades que precisam de outros elementos para constituir sentido. Santamaría Pérez (2000, p. 88), ainda salienta que as classificações mais recentes se referem a essas expressões que cumprem importante papel na comunicação, tanto por sua função pragmática como por sua função como organizadores do discurso.

Apresentada a tipologia geral das UFs na visão de alguns autores consagrados na área da Fraseologia, passamos a tratar na seção seguinte, especialmente das EIs, nosso objeto de investigação.

2.3. As expressões idiomáticas

Para discutir sobre EIs, partimos de algumas definições dadas por pesquisadores da área a qual estas expressões estão inseridas, a Fraseologia. Começamos por Xatara e Oliveira (2002, p. 57), que a definem como toda lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural. Por isso, é uma unidade locucional ou frasal, constituindo uma combinatória fechada, de distribuição única ou bastante restrita, e, desse modo, seus componentes não podem mais ser dissociados significando outra coisa, ou seja, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos.

De acordo com Biderman (1999),

Entre os sintagmas cristalizados como lexias complexas, as expressões idiomáticas exibem grande fixidez, típicas de unidades lexicalizadas. Isto evidencia que elas têm uma existência própria, fazendo parte do léxico da língua. [...] as palavras componentes de uma expressão idiomática devem ser interpretadas globalmente (p. 94).

Dessa forma, compreende-se que para identificarmos uma EI devem-se considerar algumas características. Assim, apresentamos, a seguir, as características apresentadas por Xatara (1998a, 149-152):

a) *Indecomponibilidade* - isto é, não existem muitas possibilidades de substituição ou inserção de elementos na composição da expressão por associações paradigmáticas. Dessa forma, vamos ter expressões de distribuição única, a qual “é impossível interpolarem-se elementos que são alheios [...] e também não se pode substituir uns elementos por outros” (XATARA, 1998a, p. 149). Por exemplo, a EI *custar os olhos da cara*, não se pode substituir o elemento “cara” por “rosto”, pois se não, perderá o valor de fraseologismo. O mesmo acontece com *vestir o paletó de madeira*, não é possível acrescentar adjetivos a expressão que lhes são alheios, como “novo”, “velho”. Nesse caso, a composição perderia o sentido de *morrer*.

A autora nos explica que as EIs de distribuição única apresentam quatro aspectos convencionais que devem ser considerados: o seu significado, a ordem de ocorrência dos elementos, as relações de similaridade baseadas na relação e as relações de contiguidade baseadas na combinação. Já as restritas, apresentam graus de variabilidade que correspondem a graus de cristalização. Exemplificando, citamos a EI *botar a boca no trombone*, possui a possibilidade de variação dos elementos. O verbo “botar” pode ser substituído pelo verbo “colocar” ou “pôr”, sem alterar o sentido conotativo da unidade.

b) *Conotação* – a interpretação semântica não pode ser feita com base nos significados individuais de seus elementos. Xatara (1998a, p. 150) salienta que a EI é uma paráfrase metafórica e que no processo de metaforização, cada elemento constituinte da expressão perde sua função nominativa própria e se dessemantiza, ou seja, não adquire uma nova função nominativa, pois é o conjunto que adquire essa nova função. Desse modo, *tirar o cavalo da chuva* não pode apresentar seu significado partindo do significado de cada elemento constituinte, ou seja, *a ação de tirar o animal (o cavalo) que está na chuva*, pois não corresponderá a seu sentido como um todo, que é desistir de uma ideia. Do mesmo jeito, a expressão *pisar em ovos*, não deve ser entendido como *por os pés nos ovos*, mas sim figurativamente *ser cauteloso, agir com muito cuidado*.

Xatara (1998a, p. 150) ainda explica que se trata de um sintagma não composicional, proveniente de combinatória de palavras que não formam uma unidade lexical e, por meio da mudança de significado, passam a constituir uma unidade dentro do contexto. Assim, convém esclarecer que há um número considerável de combinações léxicas que podem ter sentido denotativo e conotativo. Algumas unidades apresentam sentido literal, mas em virtude de sua fixação e transmissão de sentido, adquirem o caráter de fraseologismo. Por exemplo, *pagar o pato*, *estar no fundo do poço*, *abrir os olhos*, *dar uma colher de chá*, *encher linguiça*, *chutar o balde*, entre outros, são exemplos de expressões que apresentam duplo sentido – idiomático e literal, nesse sentido, é que se fala em “homônimo livre” e “homônimo idiomático”.

c) *Cristalização* – responsável pela lexicalização da EI, representa o “sinal verde para ser incluído na nomenclatura de um dicionário” (XATARA, 1998a, p. 151). O uso repetido destas fórmulas faz com que sejam aceitas pela norma, isto é, a sua consagração no repertório linguístico de uma dada comunidade linguística constitui sua “consagração pela tradição cultural que o cristaliza em um idioma, tornando o estável em significação” (XATARA, 1998a, p. 151), possibilitando seu repasse de geração à geração.

Para a delimitação e descrição das EIs têm sido diversos os critérios adotados. Čemárk (1998, p. 4) enumera nove características, tendo como objetivo cobrir todos os tipos existentes e que alcançou certa frequência em algumas escolas linguísticas. Assim, parafraseando a Čemárk (1998, p. 4), apresentamos as características identificadas por ele:

- uma combinação de ao menos duas palavras;
- uma união única de seus elementos;
- objeto de um bloco sintático;
- está formada por componentes cujos significados não se depreendem de seu significado integral;

- requer a presença em um de seus componentes de um significado *fronteiriço* ou *transformado*;

- estável no significado e na forma;
- apresenta uma integridade nominativa que não se pode descompor;
- tem significado integral; e
- tem uma deficiência transformacional, ou anomalia.

Dada à caracterização das EIs, partimos para a apresentação da tipologia. Como nosso trabalho consiste em analisar o tratamento dado a estas UFs em quatro dicionários de orientação escolar bilíngues espanhol/português - português/espanhol faz-se necessário tratar a respeito de sua classificação. Para atingir nossos objetivos, utilizaremos a proposta de Xatara (1998b, p. 170-174) que apresenta uma tipologia fundamentada em critérios morfossintáticos e semânticos das expressões idiomáticas, ou seja, dois de seus elementos caracterizadores: a lexia complexa e a conotação.

2.3.1. Tipologia das expressões idiomáticas

De acordo com a estrutura e as relações semânticas, Xatara (1998b, p. 71) agrupa as EIs em três tipos: natureza estrutural, valor conotativo e os casos especiais.

1. Natureza estrutural, dentro deste grupo, encontram-se as EIs com as seguintes características:

a) sintagmas nominais - exercem em uma oração, a função de adjetivo: *cabeça de vento, boca de burro, perna de pau*.

b) sintagmas adjetivais - desempenham em uma oração, a função de adjetivo e podem conter ou não construções paralelas: *são e salvo, altos e baixos, de meia-tigela*;

c) sintagmas adverbiais - executam a função de advérbio: *por baixo do pano, em cima do muro*;

d) sintagmas verbais – cumprem a função de um verbo em uma oração e pode ser formado por:

- V+ SN: *ficar de boa*
- V + ADJ + SN: *tocar a vida para frente*
- V + preposição + SN: *bater na mesma tecla*

Xatara (1998b, p. 171), alerta para o fato de que podem ocorrer EIs elípticas, nas quais não ficam explícitas um dos componentes do sintagma frasal: [...] *estar à altura, saber [...] por alto;*

e) sintagmas frasais – em geral exclamativos e formados por oração: *vai secar gelo!* ou frases nominais: *e daí, eu com isso, pra cima de mim?*

2. Valor conotativo, de acordo com os graus de conotação Xatara (1998b, p.172) propõe a seguinte divisão:

- EI fortemente conotativa, o sentido denotativo não ajuda a compreender o sentido global. A conotatividade é marcada por fatos da história e assim, “há uma grande dificuldade para se recuperar sua motivação metafórica e o sentido literal está bloqueado pela realidade extralinguística”, (XATARA, 1998b p. 171). A EI *falar mais que o homem da cobra* é um exemplo de conotação forte, pois se não pesquisarmos na história não a compreenderemos.

- EI fracamente conotativa, nos casos em que a interpretação literal ajuda a entender o sentido denotativo. Exemplos destas expressões são: *matar a fome, passar a limpo, trabalhar para o bispo.*

3. Casos especiais, neste grupo Xatara (1998b, p. 172) engloba os tipos de EIs que apresentam alta frequência no francês contemporâneo, porém podemos adaptar para as EIs que apresentam alta frequência no português contemporâneo do Brasil:

a) EIs alusivas- referem-se aquelas que necessitam de um conhecimento enciclopédico que esclareçam os fatos para se decodificar a expressão: *só acredito vendo* (relacionado a São Tomé, que era incrédulo), *ficar para titia* (alusão à virgindade de santa Catarina);

b) EIs análogas – apresentam semelhanças, mas possuem significações diferentes: *por em dia*, que se refere ao ato de “focar” e *por em xeque*, referente ao conceito de “questionar” ou “desafiar” (RIVA; CAMACHO, 2002, p. 209);

c) EIs depreciativas – aquelas que produzem efeito pejorativo: *farinha do mesmo saco, filhinho de papai;*

d) EIs comparativas – têm em sua estrutura elementos comparativos: *pegajoso como carrapato, liso como sabonete;*

e) EIs deformadas – aquelas que representam trocadilhos: *ver-se em papos de aranha*, versão erudita da palavra *palpos;*

f) EIs hiperbólicas – nas expressões o exagero é comum, provenientes da língua falada, representa um valor afetivo e expressivo, geralmente absurdo: *jogar dinheiro pela janela, matar cachorro a grito;*

g) EIs irônicas – procedimento de expressivo determinado pelo contrário do que se fala: *rápido como uma tartaruga*;

h) EIs negativas – são usadas exclusivamente na forma negativa: *não esquentar a cabeça, não ser nada bobo*;

i) EIs numéricas – aquelas que um dos elementos é um número, podendo variar de idioma para idioma: *matar dois coelhos com uma cajadada só, fazer diabo a quatro*;

j) EIs situacionais – aquelas empregadas em um determinado contexto social ou desencadeadas por uma situação específica, sobretudo quando designam provocações ou ameaças: *nem um pio!, é a vovozinha!*

A importância de compreender a tipologia das EIs justifica-se pela necessidade de situar o objeto de análise da investigação que deu origem a esta dissertação.

2.4. As expressões idiomáticas: o ensino e tratamento lexicográfico

Na seção anterior, apresentamos as características e a tipologia das EIs. No capítulo 1, na seção 1.5, apresentamos a caracterização dos dicionários bilíngues de orientação escolar, bem como o que estas obras lexicográficas precisam possuir para atingir o objetivo, que é auxiliar o aluno na tarefa de produção e compreensão nas tarefas de uma LE. A partir de agora, procuramos entender e mostrar como o ensino das EIs é extremamente significativo para os aprendizes de línguas estrangeiras e quais as questões mais relevantes em relação aos critérios para a inserção das EIs na sala de aula; e na seção 2.4.2 como são apresentadas nos dicionários, especialmente os de orientação escolar bilíngues: como é feito o seu registro e que tipo de informação é apresentado sobre elas.

2.4.1. As expressões idiomáticas e o ensino de língua estrangeira

O processo de ensino aprendizagem de um idioma envolve uma série de instrumentos (livros didáticos, dicionários, artefatos visuais e sonoros, revistas, jornais, etc.) que podem facilitar e auxiliar o professor na tarefa de mediar o desejo de obter o conhecimento e a apropriação desse conhecimento. O professor almeja que o aluno alcance um nível de fluência que lhe permita compreender e produzir na língua alvo. Em função disso, estudiosos vêm desenvolvendo estudos que refletem acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas

estrangeiras. E, a partir destes estudos, desenvolveram-se os métodos mais tradicionais até os mais inovadores, tentando encontrar procedimentos que auxiliem cada vez mais o aluno na tarefa de compreensão e produção em uma LE.

Somando a isso, tem-se a necessidade de desenvolver um ambiente que possibilite ao aprendiz de uma LE envolver-se em situações concretas de uso do idioma que se deseja aprender. Que o aprendiz não aprenda somente questões gramaticais e listagens e mais listagens de palavras organizadas em paradigmas. Na opinião de Ortíz Alvarez (2002, p. 292),

[...] se o nosso objetivo de ensinar LE é oferecer ao aluno condições para que possa fazer uso real da nova língua, sem dúvidas, o componente cultural ganha um lugar significativo, pois se tornar sensível à situação intercultural significa dominar o seu próprio código cultural até ter consciência dele, e fundar nesta consciência uma abertura ao outro na sua diferença e na sua diversidade.

Nesse sentido, o ensino das UF's, sobretudo das EIs, ganha força, pois o estudo dessas expressões, além de enriquecer a aprendizagem, fornece o conhecimento dos aspectos culturais e faz com que o aprendiz domine a competência discursiva, uma vez que as EIs partem do coloquial do indivíduo, trazendo consigo crenças, ideologias e as questões culturais de um povo. Estamos de acordo que:

[...] o aluno munido de EIs em uma LE, adequadas às diversas situações de comunicação, verá, então, ampliadas suas possibilidades de usar essa língua com desenvoltura e será mais facilmente conduzido a dominar uma importante fatia do léxico (XATARA, 2002, p. 58).

Assim, podemos afirmar que o domínio linguístico das EIs de um idioma é inegavelmente de total relevância para eficácia do aprendizado, quando se trata de LE. Também podemos acrescentar que essas UF's pelo fato de constituir uma combinação fixa de palavras e de possuir, geralmente, um significado diferente do que da soma dos sentidos de seus elementos, não podem deixar de ser mencionadas ao aprendiz desde as primeiras aulas. Xatara (2001, p. 58) explica a necessidade de o aluno ser exposto a tais expressões, salientando que

[...] elas são parte da sabedoria popular, expressam sentimentos, emoções, sutilezas de pensamentos dos falantes nativos, e serão de grande uso para os aprendizes. Traduzir e compreender uma EI, encontrar o seu equivalente em uma língua ou até mesmo explicá-la, ajudam os usuários a ultrapassarem os conhecimentos simplesmente veiculados nos textos e levam-nos a penetrar nas verdadeiras raízes da cultura popular.

Para completarmos a explicação de Xatara (2001, p. 58), acrescentamos a contribuição de Ruiz Gurillo (2000, p. 3) sobre a razão de ensinar as UFs ao aprendiz de LE. Segundo a autora, tal importância deve-se à presença dessas unidades complexas em textos escritos e orais. Além disso, a mesma explica que o aprendiz sentirá necessidade de empregá-las, já que faz uso na LM e traslada sua necessidade a língua que se está aprendendo.

Conforme Ortiz Alvarez (2002, p. 7), hoje em dia há um consenso maior de pessoas que acreditam que a melhor forma de ensinar uma língua é a de ensinar as suas variações: gírias, EIs, provérbios, refrões e outras UFs, uma vez que todas elas cumprem algum papel na interação dos falantes nas diferentes situações em que se envolvem, fazendo, assim, parte da linguagem informal que usamos no dia a dia e de nosso saber linguístico. Porém, o reconhecimento da relevância dessas unidades cristalizadas no processo ensino e aprendizagem é um tanto novo, conforme Ortiz Alvarez (2002, p. 7) *nunca foi flor que se cheirasse* e que uma das razões poderia ser a ausência de sistematicidade do estudo das UFs e também a necessidade de incluí-la nos materiais didáticos.

No entanto, para que as EIs sejam inseridas nas aulas de LE, o responsável é o professor, e este deverá estar ciente de que o ensino das UFs, sobretudo das EIs é extremamente relevante. Sabemos que não será tarefa fácil, e precisará de predisposição e esforço para obter um ótimo resultado na abordagem deste tema, já que os materiais didáticos não têm se preocupado com esta questão da inserção das EIs. Notamos em um ou outro a inclusão descontextualizada de algumas das UFs. A grande maioria dos livros didáticos (especialmente os livros de espanhol para brasileiros) tratam as questões culturais como uma leitura complementar, colocadas ao final do livro, para serem trabalhadas como atividades extras. Assim, fica visível que será incumbido ao professor pesquisar por sugestões feitas por pesquisadores da *fraseodidática*¹⁴ que estiver ao seu alcance, que tratam de estratégias de ensino das UFs. Lembrando que esses estudos são na maioria de origens estrangeiras.

Dada as dificuldades para inserir as EIs nas aulas de LE. A primeira questão que surge é a de encontrar estratégias para apresentar tais expressões aos alunos. Assim, mais uma vez, o professor consciente da importância da inclusão das EIs e sua função no processo de ensino e aprendizagem, terá o dever de estabelecer quando serão inseridas, que tipos serão adequadas para cada nível de estudo e principalmente como envolver essas expressões de maneira que se tornem compreensíveis ao aluno. Lembrando que, para o aluno interpretar corretamente uma EI, não são suficientes conhecimento extralinguístico e estabelecer analogias entre as culturas

¹⁴ “[...] entendida aqui como o ensino aprendizagem das unidades fraseológicas pertencentes ao núcleo central da fraseologia (locuções e fórmulas de rotinas)” (TRADUÇÃO NOSSA) (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 10).

da LM e da LE. As questões culturais que estão enraizadas nas EIs nem sempre são compreensíveis, é necessário buscar na história daquele povo que a fala a motivação para a sua construção e, assim, compreendê-las, *se formó la de San Quintin, quemar el tenis, caminar con los codos, pagar el pato* são exemplos típicos de expressões que necessitam buscar na história para apreendê-las.

Pesquisas na área da *Fraseodidática* têm desenvolvido questões referentes aos níveis adequados para a inserção das EIs no ensino. Os resultados indicam que os mais adequados são o intermediário e o avançado, em virtude de constituírem grupos que supostamente teriam certa facilidade em interpretar e interagir na língua-alvo, devido ao longo período no qual vem se relacionando diretamente com essa língua. Porém, por um lado, alguns autores defendem a ideia que devem ser inseridas progressivamente no ensino, desde o aluno iniciante até o mais avançado, mediante a contextualização das unidades. Esta ideia é compartilhada por Penadés Martínez (1999, p. 24), quando diz que o aluno deve aprender as EIs desde o momento em que entra em contato com a língua alvo, não importando o nível, considerando apenas as peculiaridades de cada nível.

Ruiz Martínez (2006, p. 2), é outra pesquisadora que corrobora com a opinião dessas autoras já mencionadas, afirmando que “hoje é um fato aceito por todos os docentes que o ensino da Fraseologia aos estudantes deve iniciar-se nos primeiros níveis de aprendizagem”. Por outro lado, há aqueles que não estão de acordo com essas ideias, ou seja, acreditam que o ensino das EIs são mais recomendáveis nos níveis intermediário e avançado. Ruiz Gurillo (2000, p. 2), por exemplo, sustenta a ideia de que em primeiro lugar, é necessário considerar que a Fraseologia como tal, não pode ser transmitida ao aprendiz que não possui o nível intermediário ou avançado, visto que as dificuldades que integram a compreensão das EIs exigem um conhecimento abundante do espanhol como LE, como *a rajatabla o llevar la corriente*. Em segundo lugar, sua aprendizagem supõe a aquisição de esquemas culturais e às vezes não adquiridas, como a história de Espanha (*no hay moros en la costa*), à religião (*hasta verte, Jesús mío*), etc.

Como é fácil perceber, há controvérsias em relação ao momento certo de inserir as UF's, de uma maneira geral, no ensino de LE. Nós estamos de acordo que é possível inserir o estudo dessas unidades em qualquer momento. Conforme experiência na docência, acreditamos que seja necessário incluir as EIs, desde os iniciantes ao estudo de LE até os mais avançados. A nosso ver, o importante é apresentá-las contextualizadas e tendo em mente o objetivo almejado.

A outra questão levantada se refere aos critérios adotados para selecionar e agrupar as EIs. Costuma-se agrupá-las por áreas temáticas, por exemplo: *no pegar ojo, cabeza de chorlito, dejar la piel*, são agrupadas às partes do corpo; *cantar la gallina, aqui hay gato encerrado, picar el pez*, agrupados aos animais, e assim por diante, com alimentos, números, cores, roupas, com verbos ser ou estar, etc. Também há sugestões de agrupá-las de acordo com o sentido figurado, por exemplo alegria (*estar más alegre que un niño com zapatos nuevos, estar feliz como una perdiz*), tristeza (*estar con el alma en pena*), preocupação (*¡Dios nos asista!*).

Para Ruiz Gurillo (2000, p. 11), podemos considerar que o ensino das UF's a partir de suas relações semânticas pode ser útil tanto para o aluno como para o professor: por uma parte, ajuda a compreender e memorizar as unidades e, por outra, facilita sua sistematização e apresentação didática.

Xatara (2001, p. 53) classifica as EIs do francês de acordo com grau de compreensão e propõe um agrupamento por níveis de dificuldades, independente da tipologia, quer sejam sintagmas nominais, verbais ou preposicionais, quer sejam enunciados inteiros. Assim, estabelece a classificação em quatro níveis, de acordo com a correspondência entre as EIs da LM e as EIs da LE. A seguir, apresentamos essa classificação das EIs que Xatara (2001, p. 53) apresenta em relação aos níveis de dificuldades:

1. Nível 1: nesse nível se incluem aquelas EIs que apresentam correspondência total entre as duas línguas. O grau de dificuldade então será mínimo devido à fácil compreensão: *abrir os olhos - abrir los ojos; dar uma mão - dar una mano; ser um osso duro de roer - ser un hueso duro de roer*, entre outros.

2. Nível 2: nesse nível se incluem aquelas com equivalência semelhante na LM, porém não possuem equivalência lexical total ou literal, mas as diferenças são consideradas irrelevantes: *custar os olhos da cara - costar un ojo de la cara; num piscar de olhos - en un abrir y cerrar de ojos; subir pelas paredes - caminar por las paredes*, entre outros.

3. Nível 3: nesse nível se incluem as expressões cuja tradução à LM pode ser feita por uma EI, apesar de ser diferente quanto à forma, apresentam correspondência entre os aspectos semânticos e comunicativos. Supõe, dessa forma, um grau de dificuldade ao aprendiz mais acentuado para o ensino e aprendizagem das EIs desse nível: *acertar na mosca - dar en el blanco; dar bola fora - meter la pata; enfiar a faca - arrancar una muela*, entre outros.

4. Nível 4: nesse nível se incluem aquelas cuja equivalência idiomática na LM é inexistente. A opção para traduzi-las é apresentar a definição. Esse grupo representa o grau mais elevado numa escala de dificuldades na aprendizagem: *coger un lobo - embriagar-se;*

arrimar candelas – dar uma surra / *empurrar com a barriga* – aplazar soluciones; *mel na chupeta* – fácil, comum, entre outros.

Após a classificação por níveis de dificuldade de compreensão, Xatara (2001, p. 55) propõe estratégias que possam ser adotadas pelo professor para amenizar as dificuldades em relação ao aprendizado dessas expressões. Segundo a autora, uma das atitudes para facilitar, poderá ser a de apresentar sempre os correspondentes no português e fazer com que o aprendiz da língua compreenda seu significado através de figuras ou desenhos que a representem.

Após discutirmos sobre questões referentes ao ensino das EIs em sala de aula, podemos dizer que a realização dessa tarefa requer muita habilidade, dedicação e consciência da grande relevância do conhecimento dessas UFs por parte professor, considerando o mesmo o mediador entre as línguas. Como já expusemos, há controvérsias em relação a esses aspectos, mas estamos conscientes que, para obter resultados positivos, os docentes devem estabelecer critérios para a inserção das EIs, considerando os níveis de aprendizado e os níveis de dificuldade de correspondência entre a língua falada pelo aluno e a língua alvo e desde o primeiro contato com a LE, certamente as EIs poderão ser inseridas, pois elas poderão servir de estímulo ao aluno. Apropriando-se das palavras de Ortíz Alvarez (2002, p. 6) “essas unidades, chamadas genericamente de fraseologismos, mostram o lado dinâmico da língua”, contribuindo, assim, a tornar o aprendizado de um idioma mais interessante.

Estando ciente de que é fundamental o conhecimento das EIs, a seguir apresentamos a relação entre essas unidades e o dicionário, já que quando o aprendiz, de uma forma geral, não sabe qual o significado de uma palavra ou expressão ele recorre ao dicionário, um objeto que poderá ser responsável pela autonomia da aprendizagem, desde que o aluno saiba utilizá-lo. Isto é, se o professor já fez as orientações necessárias para o uso correto da obra lexicográfica, dando-lhe a competência necessária para consultar e encontrar o que deseja de forma satisfatória, sem o auxílio do professor.

2.4.2. O tratamento das expressões idiomáticas na Lexicografia bilíngue

De uma forma geral, de acordo com Biderman (1984, p. 28), o dicionário “[...] é um instrumento cultural que remete tanto à língua como à cultura”. Isso significa que lexicógrafo registra língua e cultura simultaneamente. Constituindo-se, assim, de entradas léxicas que ora se reportam a um termo da língua, ora a um elemento da cultura. Nesse contexto, podemos

dizer que as obras lexicográficas são fontes de ensinamentos e têm o poder de ensinar por si só. Nas palavras de Krieger (2006, p. 142),

[...] direta o indiretamente, a obra lexicográfica traz informações funcionais e, por vezes, históricas sobre vários componentes dos sistemas linguísticos. Outras vezes, vale-se de frases cotidianas e passagens literárias para exemplificar e abonar determinados usos.

Sendo assim, os dicionários bilíngues deveriam registrar um número considerável de UFs e os elementos suficientes à compreensão, ou seja, unidades equivalentes na outra língua, enunciados definitórios e exemplos de uso. Porém, como nos explica Santamaría Pérez (1988, p. 302), os estudos lexicológicos têm dedicado pouco espaço aos estudos fraseológicos, o que influi de maneira negativa na prática lexicográfica. Isso explica o fato de encontrarmos nos verbetes as UFs de modo bastante irregular e com pouca sistematização. Santamaría Pérez (1988, p. 303) considera que um dos grandes problemas da Lexicografia é selecionar quais as UFs serão inseridas nos dicionários. Casares (1950 *apud* MARTINEZ MONTERO, 2002, p. 10) salienta que ao considerarmos não existirem somente palavras soltas, e sim também expressões formadas por várias delas, é preciso que o lexicógrafo inclua no artigo lexicográfico todas as UFs, exceção dos refrões, tratados pela *paremiologia*. O autor justifica sua posição dizendo que as UFs adquire um significado translático, ou seja, não é dedutível a partir da soma dos elementos que a formam e, por essa razão, em algum momento serão incompreensíveis para o falante. Tais motivos explicam a necessidade de inclusão no dicionário.

Porém essa inclusão está acontecendo de forma inconveniente. Olímpio de Oliveira Silva (2011, p. 165) considera duas questões importantes em relação à inadequação do tratamento lexicográfico das UFs nas obras lexicográficas. A primeira tem uma explicação simples: a prática pedagógica é muito anterior aos estudos fraseológicos e não tem existido uma preocupação de incorporar os avanços das pesquisas fraseológicas ao trabalho lexicográfico. Falamos, dessa forma, de uma separação entre a Fraseologia e a Lexicografia. A segunda questão é o da reprodução das inadequações: o trabalho lexicográfico esteve sempre marcado pela prática de se basear em trabalhos anteriores, aqueles considerados pragmáticos. Nas palavras de Biderman (2001, p. 177),

[...] em geral, os dicionaristas são apaixonados cultores da palavra e da língua, com pequena ou nenhuma ciência linguística. Por isso continuam a reproduzir práticas centenárias, sem criticá-las e adequá-las ao nível atual dos conhecimentos linguísticos.

Entretanto, como estamos falando de Lexicografia bilíngue, não devemos esquecer de que o dicionário dirigido a aprendizes de línguas constituem pontes entre as duas línguas inseridas, tendo assim a função de elucidar dúvidas quanto a uma variedade de aspectos (mudanças de gêneros, normas para o emprego e as informações gramaticais). Além disso, considerando que o dicionário de orientação escolar bilíngue é uma obra de uso e de aprendizagem,

[...] é importante a presença de uma parte sintagmática; isto é, uma parte dentro do artigo onde apareçam exemplos de uso da palavra em diferentes contextos e a maior quantidade possível de combinações fixas e lexicalizadas com seu equivalente na língua de destino, já que são expressões muito frequentes em todo sistema linguístico e que todo usuário, aprendiz de uma língua, deve conhecer e ser capaz de usar se almejar lograr uma competência não só linguística como também comunicativa dessa língua (Tradução nossa) (SANTAMARÍA PÉREZ, 2000, p. 92)¹⁵.

Segundo a autora, qualquer um dos critérios pode ser válido sempre e quando for explicitado nas partes introdutórias, para que favoreça o manejo e a busca deste tipo de unidade léxica. Além disso, podemos afirmar que as UFs, sobretudo as EIs, constituem uma parte importante da microestrutura dos dicionários bilíngues, isto porque tendem a trabalhar com conceitos e com sentidos culturais diferentes entre dois idiomas distintos. Por essa razão, sua inclusão e o lugar adequado na microestrutura de um dicionário bilíngue, causam problemas para os lexicógrafos. Na opinião de Höfling (2006, p. 47), as EIs devem fazer parte das entradas; portanto, da macroestrutura do dicionário bilíngue.

Sobre esse problema prático e teórico da inclusão das EIs nos dicionários, Xatara (1998a, p. 153) relata que o sistema de inclusão das EIs ainda não é sistemático porque existe objeções quanto à extensão da nomenclatura. Se as EIs vierem como entradas, ou seja, inseridas na macroestrutura dos dicionários de orientação escolar bilíngues as obras ficariam extensas e sendo inseridas na microestrutura reduz o tamanho do dicionário, lembrando que os dicionários são objetos comerciais.

Carvalho (2001, p. 150) alega que as EIs representam um ponto fraco nos dicionários. Além das obras não registrarem essas unidades em quantidade suficiente, ou pelo menos as mais usuais, também apresentam problemas de organização. Nesse sentido, a autora refere-se

¹⁵[...] es importante la presencia de una parte sintagmática; esto es, una parte dentro del artículo donde aparezcan ejemplos de uso de la palabra en diferentes contextos y la mayor cantidad posible de combinaciones fijas y lexicalizadas con su equivalente en la lengua de destino, ya que son expresiones muy frecuentes en todo sistema lingüístico y que todo usuario, aprendiz de una lengua, debe conocer y ser capaz de usar si quiere lograr una competencia no sólo lingüística sino también comunicativa de esa lengua (SANTAMARÍA PÉREZ, 2000, p. 92).

ao fato de um item lexical formador de uma EI ser encontrado em apenas uma das partes do dicionário, ou seja, é contemplado em um dos lados (LM $\rightarrow$ LE) e não é contemplado no outro lado (LE $\rightarrow$ LM). Ou ainda ser possível encontrar em uma mesma obra a mesma EI em vários dos itens lexicais formadores dessa EI, por exemplo, a EI: *ter o rei na barriga*, a EI ser registrada como subentrada do item lexical *ter*, *barriga* e *rei*.

Estes problemas geram uma confusão na mente do usuário. Por exemplo, se o consulente deseja encontrar a expressão equivalente a “*hablar por los codos*”, ele irá buscar primeiro pelo verbo ou pelo substantivo? Qual dos itens carrega a força maior da unidade? O usuário não dá conta de compreender. Haench (1982, p. 230) ironiza, dizendo que o consulente deve consultar com frequência, a modo de tentativa, palavras-entradas que correspondem a várias das partes componentes de uma UF, porque o lexicógrafo se não estabeleceu uma regra que determine sob que parte componente de uma UF registrou a unidade.

Como dissemos anteriormente, o dicionário é um objeto comercial e não pode ser tão extenso. Então, seria um critério coerente apresentar a EI somente em um dos itens lexicais e, para resolver o problema da busca, deve-se deixar claro na apresentação do dicionário os critérios adotados para a organização da obra. Esse sistema tem duas vantagens: além de economizar espaço em um dicionário, uma vez que a mesma expressão não iria aparecer em dois verbetes distintos, também diminui o tempo de busca pelo consulente. Esse sistema de inserção poderia constituir uma solução para os problemas de repetição de EIs (CARVALHO, 2001, p. 150). Além de ser também uma boa medida que visa a facilitar a consulta do aprendiz na busca EIs.

Quando as EIs apresentarem expressões sinônimas, *como dormir como uma piedra*, *dormir como un lirón*, *dormir como un leño*, na concepção de Ortiz Alvarez (2011, p. 83) “basta ser posta em um sistema de remissas, podendo esclarecer o componente estilístico e pragmático”, assim evitaria repetições e o espaço do dicionário poderá ser aproveitado para incluir outras informações importantes.

Enfim, cada autor de dicionário poderá estabelecer uma determinada ordem para organização e inclusão das EIs, o problema está em não deixar claro na apresentação o critério de organização adequado. Segundo Welker (2002, p. 14),

Uma exigência frequentemente externada pelos metalexicógrafos e que a organização do dicionário – sua macro e microestrutura, os tipos gráficos, símbolos etc. - deve ser explicada de maneira clara e abrangente na introdução. Isto diz respeito, evidentemente, também a fraseologia; ou seja, deve ser esclarecido o que os autores entendem por EIs e onde e de que modo são arroladas.

O fato das EIs terem sido incorporadas na microestrutura dos dicionários bilíngues de modo impreciso, é devido

“[...] à falta de estudos práticos de grande profundidade que tivessem como objeto o recolhimento do material. Porém, o problema maior tem sido sem dúvida o intercalar tais unidades em um dicionário de língua (uso), cuja proposição teórica e metodológica estava orientada para o tratamento de unidades monoverbais (vocábulos) e não pluriverbais (UFs), o que propicia um certo desajuste entre metodologia e a heterogeneidade dos elementos tratados” (TRADUÇÃO NOSSA) (MARTÍNEZ LÓPEZ, 2007, p. 55)¹⁶.

Após a apresentação dos problemas relativos à falta de critério no registro de EIs nos dicionários, para comprovar a dificuldade de tratamento adequado às UFs, especificamente as EIs, apresentamos a seguir, os procedimentos metodológicos assumidos para a análise do tratamento dado a essas unidades em três dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português - português/espanhol, com a intenção de possibilitar a reflexão sobre as qualidades e os defeitos das obras que usamos nas aulas de língua espanhola, a fim de evitar enfocar de maneira incorreta o estudo e a busca das EIs nesses materiais, que estão inseridas.

¹⁶ “[...] dada la falta de estudios prácticos de gran profundidad que tuviesen como objeto la recogida de material. Sin embargo, el problema mayor ha sido sin duda el intercalar tales unidades en un diccionario de lengua (de uso), cuyo planteamiento teórico y metodológico estaba orientado para el tratamiento de unidades monoverbales (vocablos) y no pluriverbales (unidades fraseológicas), lo que ha propiciado un cierto desfase entre la metodología y la heterogeneidad de los elementos tratados” (MARTÍNEZ LÓPEZ, 2007, p. 55)

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como foi descrito nos capítulos anteriores, a pesquisa aqui relatada propõe-se a analisar o tratamento dado às EIs em três dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português e português/espanhol: *Dicionário Escolar Michaelis* (2007), *Minidicionário Saraiva* (2000) e *Dicionário Escolar Santillana* (2011). Nesse sentido, almejamos verificar o tratamento que tais UFs recebem nas três obras lexicográficas e apresentar reflexões pertinentes sobre o tratamento das EIs, tendo em vista a contribuição ao seu registro nos dicionários.

Assim, após haver localizado este estudo no âmbito metalexicográfico, haver caracterizado o tipo de dicionário analisado e haver apresentado o objeto a ser analisado, isto é, as EIs, e sua relação com as obras lexicográficas bilíngues, passamos a descrever os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

3.1. Seleção das obras analisadas

Os dicionários selecionados para análise nesta dissertação não foram escolhidos de forma aleatória. A seleção resultou de nossa experiência como professora de língua espanhola, do Ensino Fundamental e Médio da rede pública Estadual, e do desenvolvimento de um estudo piloto, que teve como informantes professores dos municípios de Anastácio e Aquidauana, MS. O objetivo do referido estudo foi fazer um levantamento dos dicionários mais utilizados e recomendados pelos professores nas aulas de espanhol para estudantes brasileiros. Com essa investigação, constatamos que *Michaelis*, *Santillana* e *Saraiva* (não necessariamente nesta ordem) são as obras mais utilizadas e requisitadas pelos professores em ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como LE. No que concerne às edições das obras, também foi resultado de um levantamento feito nas bibliotecas das escolas em que os professores informantes do estudo trabalham. Desse levantamento averiguamos que as edições disponíveis ao aluno em maior quantidade são as de 2000, 2007 e 2011, respectivamente. Assim, se explica a opção por essas obras e não outras para a análise do tratamento das EIs.

Os dicionários selecionados são dirigidos a estudantes brasileiros de língua espanhola, possuindo, portanto, um arranjo particular voltado para uma situação de uso escolar. A seguir, apresentamos um quadro com os dados bibliográficos das obras analisadas, pela ordem de publicação:

Quadro 1. Dicionários selecionados para a análise

Ano da edição	Dicionário
2000	SARAIVA. <i>Minidicionário Saraiva</i> . Espanhol/Português - Português/Espanhol. São Paulo: Saraiva, 2000.
2007	MICHAELIS. <i>Dicionário Escolar Michaelis</i> . Espanhol/Português - Português/Espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 2007
2011	GARCÍA-TAVALERA, Miguel Díaz. <i>Dicionário Santillana para estudantes</i> . Espanhol/Português - Português/Espanhol para estudantes. São Paulo: Moderna, 2011.

Fonte: Elaboração da autora.

De qualquer forma, não pretendemos afirmar que os resultados encontrados em nossa análise possam se estender as demais obras bilíngues de orientação escolar. Trata-se de um estudo de caso. Porém, poderá ser um elemento de análise contrastiva com dados recolhidos de outros dicionários de orientação escolar em pesquisas posteriores.

Antecipando, deixamos claro que não é intuito da análise do tratamento dado às EIs nesses dicionários desmerecer nenhum deles, mas tecer comentários sobre alguns elementos da superestrutura, da macroestrutura e da microestrutura, mostrando aos professores e usuários, em geral, que para conhecer uma obra lexicográfica é necessário analisar alguns verbetes e não restringir-se somente à leitura do prefácio ou apresentação dos dicionários, pois, na grande maioria, essas informações oferecidas têm como objetivo promover a venda da obra lexicográfica. Além disso, acreditamos que estudos no campo da metalexicografia, corroboram com a prática lexicográfica, uma vez que muitas das questões teóricas abordadas carecem de reflexão na hora de elaborar os repertórios lexicográficos.

Assim, com a pretensão de que as investigações no âmbito da Fraseologia e da Lexicografia tenham repercussão nos repertórios lexicográficos, julgamos necessário e de vital relevância realizar um estudo analítico e descritivo das obras mais veiculadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que oferecem o espanhol em sua grade curricular. Dessa forma, constatar suas deficiências e oferecer uma contribuição que vise a melhorar a qualidade, especialmente no que se refere à inclusão das EIs.

3.2. Categorias de análise

Examinar com exatidão a qualidade da informação de um dicionário bilíngue de orientação escolar constitui uma tarefa trabalhosa e criteriosa, isto porque se trata de uma obra complexa que pode ser observada de diferentes pontos de vista, devido à diversidade dos aspectos de um texto lexicográfico. Desse modo, para a análise foi necessário fazer um recorte dos pontos de observação. Assim, considerando a superestrutura, macroestrutura e microestrutura das obras, optamos por restringir a análise apenas à qualidade da informação lexicográfica a respeito das EIs, por considerarmos que dentre as UFs, elas são essenciais para o ensino de uma língua estrangeira e por entendermos que elas geram muita dificuldade de tradução e produção, visto que o “significado, como se sabe, não é algo intrínseco às lexias, mas construído a partir da cultura, de maneira singular, por cada sujeito falante da língua” (XATARA; RIVA; RIOS, 2002, p. 183).

No que diz respeito à superestrutura, que compreende a composição geral da obra, mencionamos durante a análise somente a parte inicial, à medida que verificamos os aspectos da “apresentação” do *Santillana*, o “prefácio” do *Michaelis* e a “estrutura” do *Saraiva*¹⁷.

No que se refere à macroestrutura, que compreende o conjunto das entradas selecionadas para a composição da obra, procuramos observar os critérios seguidos para a inclusão das EIs e quais unidades lexicais formadoras da EI constituem as palavras-entradas dos dicionários selecionados. Nesse sentido, retomamos os aspectos apresentados nas partes introdutórias. Em relação à microestrutura, que compreende o conjunto das informações organizadas em cada verbete, procuramos analisar as marcas de uso inseridas, a forma em que as EIs foram lematizadas, definição, equivalência e os exemplos de uso oferecidos pelos lexicógrafos. Procuramos verificar também se há sistematicidade entre as direções (espanhol/português – português/espanhol).

Nessa perspectiva, a análise está organizada da seguinte forma: a) análise das partes introdutórias das obras no que concerne à superestrutura; b) análise do critério e da seleção das palavras-entradas que abarcam as EIs, no que diz respeito à macroestrutura; c) lematização das EIs, marcas de uso, definição, equivalência e exemplos em relação aos aspectos microestruturais das três obras lexicográficas bilíngues de orientação escolar selecionadas para a pesquisa ora relatada.

¹⁷ Mantemos os termos entre aspas, utilizados pelos dicionários para se referir à introdução da obra.

Para atingir tais propósitos a metodologia seguiu etapas concisas que passamos a descrever a seguir.

3.3. Procedimentos de análise da superestrutura

No que se refere à superestrutura, analisamos somente as partes introdutórias de cada repertório lexicográfico, a fim de averiguar as seguintes informações referentes às EIs incluídas nas obras:

- a) justificativa para a presença ou ausência das EIs;
- b) as abreviaturas utilizadas para o registro das marcas de uso;
- c) critério seguido para a inclusão das EIs, ou seja, sob quais unidades lexicais (substantivo – verbo – adjetivo – advérbio) as unidades complexas serão registradas;
- d) ordem da aparição das EIs na microestrutura;
- e) informações sobre as formas de apresentação das EIs.

Esses dados são informações fundamentais aos consulentes aprendizes, pois são elementos essenciais para facilitar a busca rápida e uma melhor compreensão das EIs inseridas na obra utilizada para a compreensão da expressão.

3.4. Procedimentos de análise da macroestrutura e seleção dos dados

A seleção dos dados em ambas as direções foi feita manualmente de cada uma das obras lexicográficas, considerando que ainda não há versões eletrônicas disponíveis no mercado dos dicionários selecionados. Analisamos cada um dos verbetes para a localização das EIs, como, geralmente, as UFs são registradas sob um elemento da composição formal da EI. Dessa forma, previamente à realização da análise, a primeira tarefa foi a delimitação de uma amostra representativa de toda totalidade das EIs dos dicionários, para nos permitir a realização do estudo no tempo correspondente a uma dissertação de mestrado e, também, por acreditarmos que a seleção de uma parte será suficiente para a sua representação.

Para a organização desses dados seguimos algumas etapas, que passamos a descrever no próximo tópico.

3.4.1. Seleção dos verbetes

Os dicionários selecionados apresentam entre 25 mil a 38 mil verbetes e, destes, selecionamos os verbetes em que as palavras-entradas são substantivos, verbos e adjetivos, no intuito de representarmos todas as categorias gramaticais em que, comumente, as EIs são inseridas. Não consideramos as demais classes, pois o número de EIs inseridas é praticamente nulo. No total, foram recolhidos 561 verbetes para constituir o conjunto de dados da pesquisa, sendo 339 da direção espanhol/português e 222 da direção português/espanhol.

3.4.2. Seleção das expressões idiomáticas a serem analisadas

De antemão, por percebermos que os três dicionários selecionados não contemplam EIs na macroestrutura, como também não apresentam sistematicidade na inclusão das EIs, ou seja, ora são inseridas pelo substantivo, ora pelo verbo da composição, julgamos necessário agrupar as EIs, segundo um dos elementos de sua composição, conforme estabelecido para a seleção dos verbetes. Assim, de acordo com as palavras-entradas em que as EIs foram inseridas, dividimo-las em três grupos:

1. Aquelas que são registradas sob o substantivo da composição da expressão. Destas subdividimos em oito áreas temáticas: a) alimentos, b) animais, c) cores, d) partes do corpo humano, e) letras e números, f) objetos em gerais, g) partes do corpo animal e h) roupas, calçados, tecidos e acessórios. Para visualizar o que dissemos, apresentamos uma breve exemplificação deste grupo:

a. EIs com nomes de alimentos na composição. Por exemplo, as EIs *nadar sin calabazas*, *mandar a freír espárrago*, *ser harina de otro costal* da direção espanhol/português foram registradas na tabela de EIs com nomes de alimentos na ordem alfabética da palavra-entrada. Da mesma forma, as expressões brasileiras *pisar em ovos*, *tirar leite de pedra*, *acordar de ovo virado* foram registradas na tabela deste grupo.

b. EIs com nomes de animais na composição. Por exemplo, *acostarse con las gallinas*, *haber gato encerrado*, *echar margaritas al cerdo* e *pegar o boi pelo chifre*, *dizer cobras e lagartos*, *com minhocas na cabeça* foram inseridas nas tabelas que apresentam o nome de animais como elemento principal da expressão.

c. EIs com nomes de cores na formação da expressão. As EIs, como, *pasar la noche en blanco*, *ponerse morado*, *ver todo color de rosa*, etc, da direção espanhol/português e *estar tudo azul*, *dar um branco*, *plantar verde para colher maduro*, etc, do lado português/espanhol.

d. EIs com nomes de partes do corpo humano. EIs, tais como, *tener el estómago en los pies*, *poner la mano en el fuego*, *costar un ojo de la cara*, do espanhol e *ter costas quentes*, *feito nas coxas*, *falar pelos cotovelos*, etc, da direção português/espanhol.

e. EIs com números e letras na composição. Por exemplo, *ser un cero a izquierda*, *mantenerse en sus treces*, *probar por a más b* do espanhol e *cortar um doze*, *pintar o sete*, *o xis da questão* da direção português/espanhol.

f. EIs com nomes de objetos em gerais da casa na composição. EIs, como, *meter la cuchara*, *comer en un mismo plato*, *ahogarse en un vaso de agua* da direção espanhol/português e *procurar agulha em um palheiro*, *chutar o balde*, *por em pratos limpos* do português.

g. EIs com nomes de partes do corpo de animais na composição. Por exemplo, *arrastar el ala*, *dar en la cresta*, *salir con el rabo en las piernas* da direção espanhol/português e as EIs *cortar as asas*, *pegar o touro pelos chifres*, *meter o focinho em tudo* foram registradas neste grupo.

h. EIs com nomes de peças de roupas, calçados, acessórios e tecidos na composição. EIs tais como os exemplos, *vender hasta la camisa*, *cambiar la chaqueta*, *ser más corto que manga de chaleco* e *pendurar as chuteiras*, *deixar em maus lençóis*, *ser uma seda* foram agrupadas na tabela correspondente.

2. As EIs registradas sob o verbo da composição da expressão. Temos, como exemplo, as EIs *en un abrir y cerrar de ojos*, *bailar al son que tocan*, *cerrar con broche de oro* e *bagunçar o coreto*, *chover no molhado*, *jogar nos dois times*.

3. As EIs registradas sob o adjetivo da composição da expressão. Como exemplo, *no estar en sus cabales*, *quedarse frio*, *no tener un duro*, *a torto e a direito*, *estar morto e enterrado*, *estar cego*.

Cumpramos registrar que examinamos todos os verbetes dos dicionários com os temas selecionados. E, desses, nas direções espanhol/português, encontramos 784 EIs, que como informamos, registramos em dez quadros, por sua vez, divididos em duas células: a primeira, contendo a palavra-entrada, em ordem alfabética em que a EI foi registrada no dicionário, a segunda, a EI ou EIs contempladas pelo verbete examinado. O mesmo procedimento ocorreu com os verbetes das direções português/espanhol, os quais registraram 477 EIs. Esse procedimento resultou na organização alfabética de todas as palavras-entradas dos dicionários que contemplam EIs em suas acepções, de acordo com o tema e a classe gramatical. Por exemplo, a EI *echar aceite al fuego*, foi disposta no quadro “alimentos” na célula

correspondente a palavra-entrada *aceite*, como pode ser observado, a título de exemplo, no quadro a seguir, relativo ao tema nome de animais da letra A a G¹⁸:

Quadro 2. Exemplo de EIs registradas sob palavra-entrada com nome de animais

Palavra-entrada - direção esp/port	Expressões Idiomáticas
buey	el buey solo bien se lambe
	ojo de buey
	saber con qué buey(es) ara
burro	no ver tres en un burro
	caerse del burro
	trabajar como un burro
caballo	a caballo regalado no le mires el diente
cabra	estar como una cabra
	la cabra siempre tira al monte
chichara	cantar la chichara
chivo	(ser el) chivo expiatorio
cerdo	echar margaritas a los cerdos
foca	echar la foca
	ser foca
gallina	acostarse con las gallinas
	cantar la gallina
	estar con la piel de gallina
Palavra-entrada – direção port/esp	Expressões Idiomáticas
barata	entregue às baratas
	parecer uma barata tonta
	ter sangue de barata
bode	bode expiatório
	dar bode
	ficar de bode
boi	pegar o boi pelo chifre
	ter boi na linha
burra	encher a burra
burro	dar com os burros n' água
coelho	matar dois coelhos em uma cajadada só
galinha	deitar-se com as galinhas
	galinha morta

Fonte: Elaboração da autora.

Após expormos os passos seguidos para a análise da macroestrutura, passamos a descrever as etapas seguidas para viabilizar a análise da microestrutura dos dicionários no que se refere ao tratamento das EIs.

¹⁸ Os quadros com todas as palavras-entradas, divididas por grupos e áreas temáticas, constam no anexo da dissertação.

3.5. Procedimentos de análise da microestrutura

Como os dicionários analisados de orientação escolar são bilíngues, compreende-se que a função básica é coordenar as unidades léxicas da língua espanhola com as da língua portuguesa, buscando equivalentes entre ambas. Porém, retomando o que discutimos, nem sempre é possível estabelecer uma correspondência fiel entre as unidades de uma língua e, quando tratamos de EIs, a questão é mais complexa, pois a característica conotatividade é muito marcante. Nesse sentido, para estabelecer correspondências entre essas unidades é preciso que os lexicógrafos lancem mão de, além dos equivalentes, quando possível, de definições e exemplos, para de fato, auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos consulentes aprendizes, que utilizam a obra como recurso didático. Assim, para que pudéssemos avaliar a frequência e a qualidade das informações inseridas para a compreensão das EIs e de uma maneira que fosse possível colocar em uma mesma tabela as três obras analisadas, estabelecemos um critério de análise que varia de A a G, de acordo com as características dos dados lexicográficos apresentados, considerando os componentes: definição, equivalência e exemplos de uso.

O quadro a seguir mostra o significado de cada conceito utilizado. Em seguida, apresentamos uma caracterização mais detalhada e um quadro para exemplificar.

Quadro 3. Critério de análise dos dicionários

Conceito	Significado
A	O dicionário traz a EI na língua de partida, apresenta a expressão equivalente na língua de chegada, apresenta a definição e exemplo de uso.
B	O dicionário traz a EI na língua de partida, apresenta a expressão equivalente na língua de chegada e a definição.
C	O dicionário traz a EI na língua de partida e apresenta a definição.
D	O dicionário traz a EI na língua de partida e apresenta a expressão equivalente na língua de chegada.
E	Não apresenta a EI naquela palavra-entrada.
F	O dicionário traz a EI na língua de partida, apresenta a definição e exemplo de uso.
G	O dicionário traz a EI na língua de partida, apresenta a expressão equivalente na língua de chegada e exemplo de uso.

Fonte: Elaboração da autora.

Conceito A. O conceito A indica que o dicionário traz a EI, apresenta a expressão equivalente ao português na direção espanhol/português e a equivalente ao espanhol na direção português/espanhol, apresenta definição, ou seja, explicita o sentido por meio de

palavras ou frases, além de registrar exemplos de uso possível. Por exemplo, na direção espanhol/português do dicionário *Santillana*, a EI *echar una mano* é apresentada no verbete que tem como palavra-entrada o verbo *echar*, tal como segue: **echar una mano** dar uma ajuda, assistência. *Dar una mão. Terminamos de pintar la casa porque los vecinos nos echaron una mano.* Terminamos de pintar a casa porque os vizinhos nos deram uma mão.

Assim, como ocorre com a EI, do mesmo dicionário, apresentado na direção espanhol/português na palavra-entrada *carne* **ser de carne y hueso** ser sensível, humano; ter sentimentos. *Ser de carne e osso. Algunas personas condenan a las otras por sus errores y no se dan cuenta de que son de carne y hueso.* Algumas pessoas condenam as outras e não se dão conta de que são de carne e osso.

Conceito B. O conceito B indica que o dicionário traz a EI, apresenta a expressão equivalente ao português na direção espanhol/português e a equivalente ao espanhol na direção português/espanhol e apresenta definição. Por exemplo, na direção português/espanhol do dicionário *Michaelis*, a EI *pôr as barbas de molhos* é apresentada no verbete *barba* tal como segue: **pôr as barbas de molho** poner las barbas en remojo, precaverse. Outro exemplo encontra-se na direção português/espanhol do dicionário *Saraiva*, a EI *botar/pôr lenha na fogueira* registrada sob o substantivo “lenha”: **botar/pôr lenha na fogueira** echar leña al fuego; atizar uma discusión. Para explicar melhor, citamos a EI *a otro perro con ese hueso*, contemplada no dicionário *Santillana*, na direção espanhol/português, no verbete encabeçado por *hueso*, tal como segue: **a otro perro con ese hueso** indica percepção de engano ou mentira. Vá cantar em outra freguesia.

Conceito C. O conceito C indica que o dicionário traz a EI e apresenta somente a definição por meio de frases ou enunciados explicativos. Esse conceito indica que o dicionário oferece uma ajuda parcial ao consulente em relação à EI. Assim, o consulente conhece o significado da expressão, mas fica sem saber como traduzi-la para a outra língua. O aprendiz poderá tentar fazer uma tradução literal e ter algum entendimento da EI se conhecer o significado em uma das línguas. No entanto, não saberá se a sua tradução corresponde à verdadeira EI na língua estrangeira.

Por exemplo, na direção espanhol/português do dicionário *Saraiva*, a EI *dormir en los laureles*, contemplada na palavra-entrada *laurel*: **dormir en los laureles** atrasar-se; descuidar-se. O consulente não terá acesso a EI do português *viver de glórias passadas*. Outro exemplo, a EI *defender a capa y espada*, registrada no dicionário *Michaelis*, na direção espanhol/português sob a palavra-entrada *capa*, apresentada da seguinte maneira: **defender a capa y espada** defender a todo o custo ou com grande empenho e esforço. Nesses exemplos,

observamos que o consulente entenderá o significado da expressão, mas não encontrará uma equivalente na língua materna. Isso poderá dificultar a produção do aprendiz.

Conceito D. O conceito D indica que o dicionário traz a EI e apresenta a expressão equivalente ao português na direção espanhol/português e a equivalente ao espanhol na direção português/espanhol. Este é o caso, por exemplo, da EI *ter boi na linha*, contemplada no dicionário *Michaelis*, na direção português/espanhol, sob a palavra-entrada *boi*, assim como segue: **ter boi na linha** haber moros en la costa. O consulente que desconhece o sentido desta expressão não conseguirá compreender a EI pesquisada e o dicionário não cumprirá uma das funções que é elucidar a dúvida do consulente. Outro exemplo é a EI *estar com a macaca* apresentada no dicionário *Saraiva* sob o substantivo *macaca*: **estar com a macaca** echar chispas. Nesses casos, se o consulente não entender o sentido da expressão em sua língua materna, acarretará dificuldades na compreensão da EI.

Conceito E. O conceito E indica que o dicionário não registra a EI naquela palavra-entrada que os demais dicionários selecionados para a análise a registraram. Este é o caso de, por exemplo, a EI **estar com a pulga atrás da orelha**, que foi registrado nos dicionários *Santillana* e *Saraiva* sob a palavra-entrada *pulga* e não foi registrada no *Michaelis*, recebendo, assim o conceito E neste dicionário. O mesmo ocorre com a EI **sacar la barriga del mal año**, apresentada no dicionário *Michaelis* sob o componente *barriga* e não nos dicionários *Santillana* e *Saraiva*, recebendo assim o conceito E.

Conceito F. O conceito F indica que o dicionário traz a EI e a definição e exemplo nas duas línguas. Por exemplo, no dicionário *Santillana*, a EI *poner los nervios de punta* é apresentada sob a palavra-entrada *nervio*: **poner los nervios de punta**. deixar alguém muito irritado. *Es tan impertinente que le pone los nervios de punta a cualquiera*. É tão impertinente que deixa qualquer um irritado. Outro caso é a EI *subírsele la mostaza a las narices*, apresentada no dicionário *Michaelis*, na direção espanhol/português: **subírsele la mostaza a las narices** ficar nervoso, ficar enraivecido. *cuando oyó hablar, se le subió las mostazas a las narices* / quando o ouviu falar, ficou enraivecido. Apesar de não apresentar uma EI equivalente na LE, o consulente a compreende e poderá usar o seu conhecimento cultural para utilizar uma EI na língua de origem.

Conceito G. O conceito G indica que o dicionário traz a EI e apresenta a expressão equivalente ao português na direção espanhol/português e a equivalente ao espanhol na direção português/espanhol e apresenta exemplo de uso nas duas línguas. Por exemplo, no dicionário *Santillana*, a EI *a tengo monos en la cara* é apresentada sob a palavra-entrada *mono*: **tengo monos en la cara** tenho cara de palhaço. *Me estás molestando com tu mirar*

insistente, por acaso ¿tengo monos en la cara? Você está me incomodando com seu olhar insistente, por acaso tenho cara de palhaço? Outro caso é a EI *como piojo en costura*, apresentada no dicionário *Michaelis*, na direção espanhol/português: **como piojo en costura** como sardinha en lata. *Viajaban como piojos en lata/* viajavam como sardinha em lata.

Para exemplificar com clareza o uso desses conceitos nas tabelas divididas por grupos e áreas temáticas, apresentamos parte da tabela com nomes de alimentos¹⁹.

Tabela 1. Exemplos da aplicação dos conceitos de A a G nas EIs registradas sob palavra-entrada com nome de alimentos

Palavra-entrada	EIs – direção esp/port	Michaelis	Santillana	Saraiva
aceite	echar aceite al fuego	D	G	D
acelga	cara de acelga	E	F	E
ajo	estar en el ajo	E	E	C
	tieso como un ajo	E	E	C
bacalao	partir o cortar el bacalao	F	C	F
berenjenal	estamos metidos en un berejenal	E	E	F
bocado	no haber para un bocado	C	E	C
bombón	estar hecho un bombón	E	B	E
calabaza	dar calabazas	C	C	C
	nadar sin calabazas	C	C	E
	salir calabaza	F	F	E
caldo	hacer el caldo groso	E	C	E
	haz de ese caldo tajadas	E	C	E
	poner a alguien a caldo	E	E	C
castaña	parecerse como un huevo a la castaña	E	E	C
	sacar las castañas del fuego	E	E	C
chicha	de chicha y nabo	E	E	C
	no ser ni chicha ni limonada	E	E	C
coco	comer(se) el coco	E	E	D
	estar hasta el coco de algo	E	E	C
Palavra-entrada	EIs – direção port/esp	Michaelis	Santillana	Saraiva
água	afogar-se em pouca água	D	E	E
	banhar-se em água de rosas	D	E	E
	dar água na boca	E	D	D
	tirar água de pedra	D	E	E
batata	mandar plantar batatas	D	D	E
bolo	dar bolo	F	E	E
carne	em carne viva	D	E	E
	ser de carne e osso	D	D	E

Fonte: Elaboração da autora.

¹⁹ As demais tabelas estão incluídas nos anexos da dissertação.

Em síntese, os procedimentos metodológicos adotados para essa análise foram estabelecidos em virtude do grau de relevância para o tratamento dessas unidades: as definições, as equivalências ao português ou espanhol e exemplos de uso, os quais aferem qualidades ao registro das EIs. Assim, para maior clareza, apresentamos um quadro com os elementos observados para indicar o conceito às expressões examinadas:

Quadro 4. Elementos observados nos dicionários

Conceito	Explicação	Exemplo de verbete
Definição	Apresentação de uma palavra ou frase explicitando o sentido da expressão apresentada.	bo.rrar [bof ar] vt 1. Apagar. 2 Rasurar. vt+vpr 3 Esquecer. borrar con el dedo lo que se escribió con la mano falar uma coisa e fazer outra. <i>Michaelis</i> esp/port.
Equivalente	Apresentação de uma expressão equivalente na língua de chegada.	o.re.lha sf 1. Oreja 2. Solapa (de livro). Com a pulga atrás da ~ Con la mosca en la oreja. De ~em pé Con las antenas paradas. <i>Saraiva</i> port/esp.
Exemplo de uso	Apresentação de exemplo explicitando o sentido do uso da EI registrada.	ca.rro m. 1. Veículo de carga puxado por animais. ► Carroça. 2. Ver coche. ► Automóvel. ♦ Parar el carro. fig. e fam. Segurar a onda. <i>Para el carro, que aquí no estamos para peleas.</i> Segure a onda, que não estamos aqui para brigar. <i>Santillana</i> esp/port

Fonte: Elaboração da autora.

Convém esclarecer que analisamos o lugar e a ordenação das EIs nas subentradas, a lematização e as marcas de uso. Entretanto, esses aspectos não foram adicionados aos elementos dos conceitos, analisamo-los separadamente, consultando o levantamento das EIs selecionadas. Também, é conveniente destacar que analisamos a coerência interna entre as duas direções de cada dicionário. Para isso, verificamos se o equivalente da EI da primeira direção figura na outra parte lexicográfica da obra e, assim, observamos se há coerência ou não, ou seja, se uma EI registrada na direção espanhol/português nos remete a uma EI registrada em português/espanhol.

Apresentado os procedimentos de análise dos níveis estruturais dos dicionários, passamos, no próximo capítulo, a apresentar a análise propriamente dita.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos até o presente momento as bases teóricas e metodológicas que viabilizaram a análise do tratamento lexicográfico das EIs nos dicionários. Hernández (1991, p. 191) assegura que a teoria lexicográfica vem proporcionando uma série de alternativas perfeitamente válidas e, se colocadas em prática, contribuiria para melhorar notavelmente a qualidade dos dicionários. Assim, com a intenção de que as investigações no campo da metalexigrafia sejam consideradas na elaboração de materiais lexicográficos, realizamos um estudo descritivo e analítico de três obras bilíngues de orientação escolar espanhol/português - português/espanhol que circulam atualmente nas aulas de língua espanhola, conforme diagnosticado em um estudo piloto e descrito nos procedimentos metodológicos.

Dessa forma, como já anunciado, exibimos no presente capítulo, a análise do tratamento das EIs nas três obras lexicográficas selecionadas em relação aos três níveis estruturais. Assim, na seção 4.1, mostramos a análise da superestrutura dos dicionários, destacando especialmente as partes introdutórias; na seção 4.2, lançamos um olhar sobre a macroestrutura das obras, analisando os critérios de inclusão das EIs e as palavras-entradas em que as EIs foram registradas; na seção 4.3, discutimos aspectos da microestrutura, verificando a qualidade da informação inserida, a frequência do registro dos componentes: definição, equivalentes e exemplos de uso e análise da sistematicidade entre as direções; e, na seção 4.4 apresentamos uma síntese com aspectos conclusivos.

4.1. Superestrutura: informação sobre as expressões idiomáticas

A superestrutura compreende “a organização geral das informações da obra, considerando as unidades das duas línguas e as informações sobre as duas línguas” (GELPÍ, 1997, p. 110). De acordo com Santamaría Pérez (2000, p. 135), a obra lexicográfica consta de três grandes partes: a parte inicial, o corpo do dicionário, que contém o conjunto de entradas selecionadas para compor a obra e a parte final; as duas primeiras partes são obrigatórias e a terceira opcional. Na parte inicial, isto é, nas informações introdutórias, é importante que

apresente a maior quantidade de informações para que o consulente aprendiz saiba como utilizá-lo e compreender as informações oferecidas pela obra.

Um dicionário caracterizado como de orientação escolar prestará muitos e variados serviços aos aprendizes conforme as explicações que ele fornecerá sobre as palavras registradas. Nesse sentido, a descrição da proposta lexicográfica é um item fundamental a ser observado em um dicionário que tem por prioridade a qualidade e a coerência de suas informações. Pois, neste tipo de dicionário é o componente que “melhor exprime os compromissos explícita e implicitamente assumidos pelo autor, de um lado, e, de outro, as exigências decorrentes do rigor lexicográfico” (RANGEL, 2011, p. 53). Esse item, além de estar relacionado diretamente com o bom desempenho da obra e com o cumprimento dos propósitos, ajudará tanto lexicógrafo como o consulente. O primeiro no momento de tomar decisões importantes sobre a elaboração do dicionário e o segundo, à medida que possa estar certificado de que o material a ser consultado possui na sua proposta metodológica princípios norteadores e, por isso, capazes de garantir a qualidade e eficácia dela.

Segundo Rangel (2011, p. 53), a explicitação da proposta lexicográfica possui um papel semelhante a do manual do professor de um livro didático à medida que “descreve a obra, justifica suas escolhas teórico-metodológicas e assinala suas potencialidades didático-pedagógicas”. Assim, passamos a apresentar as informações introdutórias das obras analisadas.

Os três dicionários selecionados para a análise apresentam características peculiares quanto ao número de páginas e verbetes. Conforme as informações oferecidas na capa e na contracapa, o dicionário *Michaelis* tem 812 páginas, com mais de 30 mil verbetes, sendo 420 páginas na direção espanhol/português e 320 na direção português/espanhol. O *Santillana* traz 523 na primeira direção e 170 na segunda, com mais de 38 mil palavras, locuções e exemplos, em um total de 814 páginas. O *Saraiva* tem 623 páginas, 458 na direção espanhol/português e 308 na direção português/espanhol e não vem especificada a quantidade de verbetes utilizados. Acreditamos que seja por volta de 25 mil, uma soma estimada, de acordo com o cálculo feito da média de verbetes por página. A partir desses e de outros dados pertinentes, podemos observar, que os três dicionários trazem uma macroestrutura maior na direção espanhol/português. O *Michaelis* apresenta 100 páginas de diferença, o *Santillana* 353 e o *Saraiva* 150. No que concerne ao número total de páginas, o *Santillana* é que apresenta maior diferença de páginas em relação às direções. Como as obras selecionadas para a análise são direcionadas aos aprendizes de nacionalidade brasileira, elas dão mais destaque à língua que se está aprendendo, nesse caso o espanhol.

Como informamos, no que tange à superestrutura, enfatizamos na análise somente as informações apresentadas na parte inicial. Dessa forma, apresentamos um quadro com as partes introdutórias das três obras selecionadas para a análise e, em seguida dedicamos mais espaço aos itens que se referem à organização das entradas, no *Michaelis* “organização do dicionário”, no *Santillana* “como está estruturado este dicionário” e no *Saraiva* “estrutura do dicionário”.

Quadro 5. Partes introdutórias dos dicionários analisados.

Dicionário²⁰	Partes introdutórias
1. <i>Michaelis</i>	- sumário; - prefácio; - organização do dicionário; - transcrição fonética (ambas as línguas); - abreviaturas usadas neste dicionário (ambas as línguas).
2. <i>Santillana</i>	- sumário; - apresentação; - como está estruturado este dicionário; - lista de abreviaturas (ambas as línguas); - o alfabeto espanhol.
3. <i>Saraiva</i>	- sumário; - estrutura do dicionário; - abreviaturas (ambas as línguas); - compêndio gramatical do espanhol: o alfabeto gráfico e fonético, símbolos fonéticos, sinais de pontuação, acentuação ortográfica e verbo.

Fonte: Elaboração da autora.

Dos elementos apresentados no quadro, destacamos, a seguir, aqueles que situam o consulente diante da obra e aqueles que informam os critérios adotados para o registro das EIs, conforme destacamos anteriormente.

1. *Michaelis*

O *Michaelis – Dicionário Escolar Espanhol/2007* – está organizado da seguinte forma: partes introdutórias, macroestrutura e apêndice. Afirma no “prefácio” que foi elaborado especialmente para os brasileiros que estudam a língua espanhola e que “(...) este dicionário se propõe a despertar no estudante brasileiro a percepção para o rico vocabulário espanhol, com as informações importantes e necessárias ao domínio do idioma” (MICHAELIS, 2007, p. vii). Para isso, informa que contou com a colaboração de

²⁰ No quadro, os dicionários foram apresentados pela ordem alfabética e não pelo ano de edição.

profissionais que têm o espanhol como primeira língua. Porém, não informa o nível escolar do aprendiz destinado (Ensino Fundamental ou Médio).

Na capa, assegura conter por volta de 30.000 verbetes, com mais de 60.000 traduções e mais de 40.000 expressões e exemplos, elaborados com as normas linguísticas atuais, considerando as tendências e expressões da linguagem coloquial. Entretanto, essas informações não nos indicam muito a qualidade do dicionário, pois são generalizantes e às vezes usadas como recursos de venda.

No item *organização do dicionário* apresenta o subitem denominado *Expressões* e explica que as mais usuais serão apresentadas em negrito e em ordem alfabética.

flor [fl'or] *sf* 1. Flor. 2. Elite, nata. 3. Virgindade. **caer en flores** morrer cedo. **de flor en flor** de galho em galho. **de mi flor** excelente, magnífico. **echar flores** paquerar, flertar, cantar. **en flores** em claro, em jejum. **entender la flor (a alguien)** conhecer suas intenções. **ni flor** nada. **ser flor de un día** ser fogo de palha.

Vemos que este grupo, o das expressões, proposto pelo *Michaelis*, é tratado de forma ampla e que engloba os diferentes tipos de UFs. Verificando as informações referentes a esse item, concluímos que:

- a) justifica a presença das expressões pelo fato de serem usuais;
- b) não há registros de abreviaturas para informar sobre restrições de uso;
- c) menciona a ordem de inclusão (alfabética), mas não apresenta o critério de registro, ou seja, o lugar de aparição (substantivo – verbo – adjetivo – advérbio), o que facilitaria a busca da expressão;
- d) utiliza o negrito para destacá-las no interior do verbete;
- e) não menciona se apresentará exemplos de uso.

2. *Santillana*

Assim como o *Michaelis*, o *Santillana – Dicionário Santillana para estudantes/2011*– está organizado da seguinte forma: partes introdutórias, macroestrutura e apêndices. Os autores da obra salientam ser um dicionário que tem como objetivo facilitar aos estudantes brasileiros a compreensão da língua espanhola. Afirma, no item *apresentação*, que idealiza a obra “(...) como um instrumento orientado a facilitar aos estudantes brasileiros a compreensão da língua espanhola” (SANTILLANA, 2011, p. vii). Ainda neste item, assegura que muitos verbetes apresentam locuções, refrões, EIs de uso corrente, na linguagem coloquial ou familiar e formal, cujo conhecimento será útil e proveitoso e que a edição em tela incorpora

vocábulos do contexto do ensino/aprendizagem e de materiais didáticos usados nas salas de aula, constituindo uma valiosa ferramenta para o estudante.

No item *como está estruturado este dicionário*, apresenta um subitem denominado *apresentação dos verbetes*, no qual explica sobre o registro de *locuções*, informando que “incluiram-se a muitos verbetes palavras, locuções, refrãos e expressões idiomáticas derivadas ou relacionadas à cabeça do verbete” (SANTILLANA, 2011, p. xi). Segundo os autores do *Santillana*, tais locuções são introduzidas pelo símbolo ♦ e que são apresentadas através de definição analítica, versão ao português e/ ou exemplo de uso. Exemplo:

ha.blar. v.4. 1. Proferir palavras para comunicar-se. ► Falar. 2. Conversar (duas ou mais pessoas). ► Falar. **Hablar en cristiano**. Falar claro. **Hablar fuerte / bajo**. Falar alto / baixo. ♦ **Hablar por hablar**. Falar por falar. **Hablar por los codos**. Falar pelos cotovelos. **Ni hablar**. Expressa recusa, negação ou oposição. ► Nem pensar / falar.

Os autores do *Santillana* utilizam *locuções* para se referirem às UFs em geral e não somente às locuções. Em relação ao registro de EIs, observando a apresentação dos verbetes, observamos que:

- a) justifica a aparição dessas unidades pelo fato de ser proveitoso aos consulentes aprendizes;
- b) não informa sobre o lugar e nem a ordem de registro da expressão, ou seja, a consulta ocorrerá ao acaso, o aprendiz terá que consultar todas as palavras-entradas das palavras que estão contidas na expressão;
- c) não menciona nas páginas introdutórias que irá apresentar as marcas de uso nos registros dessas unidades;
- d) apresenta o símbolo ♦ para introduzir as expressões;
- e) apresenta exemplos de uso;
- f) utiliza o negrito para destacar no interior do verbete.

3. Saraiva

O *Saraiva – Minidicionário Saraiva 2000* - apresenta a seguinte estrutura: partes introdutórias, microestrutura e apêndice. Não informa o número de verbetes, o público-alvo e não contempla o item *apresentação*. Após o *sumário* apresenta um esquema resumido da microestrutura. No que se refere às EIs, há somente uma pequena nota, indicando uma expressão em negrito, conforme descrito a seguir:

Locuções e
expressões
idiomáticas

a.ba.jo [abaho] *adv* 1. Abaixo. 2. Embaixo. Do lado inferir, aquém da linha média. 3. *Fig* Abaixo, inferir a outro. • *interj* 4. Abaixo! Fora! ~**firmado** Abaixo-assinado. **Boca** ~ De bruços. **Echar** ~ Derrubar. **Hacia** ~ Para baixo. **Mirar de arriba** ~ Olhar de alto a baixo.

Em relação ao registro de EIs, observamos que há um espaço muito pequeno dedicado à apresentação dessas unidades e com estas escassas informações, podemos concluir que:

- a) não apresenta nenhuma justificativa acerca da inclusão das EIs;
- b) não há diferença de registro entre as UFs, em geral, dentro do verbete, ou seja, não informa se si trata de uma EI, locução ou provérbio, por exemplo;
- c) o lugar de registro da EI, é o final do artigo, em ordem alfabética, como subentrada do verbete;
- d) as unidades aparecem em negrito e evita-se repetir a palavra-chave utilizando o ~ para substituir a palavra-entrada;
- e) não há nenhum registro sobre o critério de inclusão, ou seja, não indica em qual palavra-chave o aprendiz deverá buscar a expressão.

Observando somente as partes introdutórias dos três dicionários, especialmente “organização do dicionário” do *Michaelis*, “como está estruturado este dicionário” do *Santillana* e “estrutura do dicionário” do *Saraiva*²¹, concluímos que: a) os dicionários analisados não consideram as diferentes classificações das UFs, ou seja, se a unidade complexa contemplada se trata de EI, provérbio, refrão, locução, etc. Simplesmente informam que há registros de locuções ou expressões, colocando-as em um mesmo grupo; b) utilizam o negrito para marcar a subentrada no interior do artigo, embora seja uma marca para outras informações apresentadas pelas obras; c) não há explicações sobre registro de abreviaturas referentes às marcas de uso; d) não há uma explicação precisa do critério de inclusão dessas unidades. O problema será saber sob qual unidade lexical da composição da expressão devemos buscar a EI. Por exemplo, em *pagar o pato*, o consulente buscará pelo verbo ou pelo substantivo?

Entre os itens apresentados ou que deveriam ser apresentados nas partes introdutórias, julgamos que as informações referentes sobre os critérios adotados para o registro das UFs nas subentradas, sejam uma das mais importantes a serem apresentadas. Isto porque, são estas informações que facilitam a busca dessas expressões. Nesse sentido, estamos de acordo que “cada autor pode ter um motivo para estabelecer determinada ordem; o essencial é que haja uma ordem e que ela seja seguida em todo o dicionário para que o consulente possa encontrar a EI o mais rápido possível” (WELKER, 2005, p. 167). E, se esta ordem preestabelecida for exposta na apresentação da obra de orientação escolar, o consulente aprendiz, no momento em

²¹ Mantemos os termos entre aspas, utilizados pelos dicionários para referir-se à introdução da obra.

que está desenvolvendo uma atividade, não empregará muito tempo e esforço para buscar uma determinada EI.

Após exibirmos a análise da apresentação das EIs na parte inicial das obras lexicográficas selecionadas, passamos a apresentar a análise da macroestrutura.

4.2. Macroestrutura: análise das expressões idiomáticas

A macroestrutura é entendida como a organização do corpo do dicionário, a qual pode ser especificada pelas disposições das entradas, pelo formato dos verbetes, pela presença de ilustrações gráficas ou tabelas no meio dos verbetes e pelas informações sintáticas incorporadas. Dessa forma, podemos resumir que quando aludimos à macroestrutura “estamos nos referindo especialmente ao relacionado com a seleção das unidades léxicas e com os processos de lematização e ordenação dos lemas resultantes” (NADIM, 2014 p. 96). A seleção das entradas e subentradas constitui uma questão bastante complexa, pois tende a respeitar vários fatores, tais como: frequência de uso das unidades, finalidade (o público alvo) e extensão da obra.

De acordo com Biderman (2001, p. 137), a identificação da unidade léxica que constituirá o *lema* ou *entrada* é o primeiro ponto a ser considerado ao se elaborar uma obra lexicográfica. A autora ainda afirma que o reconhecimento de unidades complexas “é problema espinhoso; sua identificação constitui uma séria dificuldade teórica” (BIDERMAN, 2001, p. 127). Segundo ela, caberá ao lexicógrafo decidir se tais unidades comporão a macroestrutura do dicionário aparecendo como entrada, ou se serão agrupadas a outros verbetes como subentradas dos mesmos. Entretanto, deixa claro que “nenhum dicionário conseguirá registrar fidedignamente esse acervo, pois as unidades complexas encontram-se em estágios diferentes de cristalização” (BIDERMAN, 1996, p. 34). De acordo com a autora, na Lexicografia da língua portuguesa é muito mais frequente a inserção dessas unidades como subentrada de um dos elementos da composição da expressão.

No que tange aos dicionários selecionados para a análise, esclarecemos que eles registram as unidades complexas em suas microestruturas. Dessa forma, na presente seção analisamos os critérios seguidos pelos lexicógrafos para inclusão das EIs e, em seguida, as palavras-entradas em que as expressões foram inseridas, visto que a análise da microestrutura está exibida na próxima seção.

4.2.1. Critérios para a inclusão das expressões idiomáticas

De acordo com Santamaría Pérez (2000, p. 149), os problemas enfrentados por lexicógrafos em relação à delimitação das entradas a ser selecionada para compor a macroestrutura de um dicionário bilíngue devem-se às divergências de sentido apresentadas pelas línguas. Assim, do ponto de vista da elaboração do dicionário, o fundamental é que o autor consiga representar um conjunto equilibrado sem que se privilegie um léxico mais que outro.

Olímpio de Oliveira Silva (2011, p. 173) afirma que a presença ou ausência de uma unidade em um dicionário é um dado transcendente para todos os consulentes, tanto para o usuário comum como para o especialista. Dessa forma, elenca cinco questões a serem consideradas na seleção das UFs: variedade linguística que servirá de base; as necessidades do usuário; a frequência de uso das unidades complexas; as fontes e os recursos usados no procedimento de seleção. Dentre estes aspectos, a autora determina os objetivos e os usuários aos que o dicionário vai dirigido os mais relevantes para a seleção das unidades complexas.

Entretanto, conforme afirmamos na análise das partes introdutórias²², os dicionários *Michaelis* e *Santillana* não apresentam critérios específicos para a seleção das EIs. O primeiro expõe que os verbetes são elaborados de acordo com as normas linguísticas, levando em consideração as tendências e expressões da linguagem coloquial; o segundo explica que, no caso de vocábulos que apresentam inúmeras definições, selecionaram as acepções que se empregam com maior frequência na linguagem oral ou escrita, em detrimento das de menor frequência. Já o *Saraiva* não informa os critérios. Na capa, simplesmente, informa que o dicionário apresenta as locuções e expressões mais frequentes e utilizadas, porém esta é uma informação que visa à venda, assim, não a consideramos como dado relevante.

Em relação ao registro das EIs, constatamos que os dicionários analisados apresentam um número razoável nas direções espanhol/português e que, de alguma forma, auxiliará o consulente na elucidação das dúvidas em relação ao entendimento destas unidades; já nas direções português/espanhol muitas das expressões atuais envolvendo várias áreas temáticas não foram registradas, tais como *acabar em pizza*, *descascar o abacaxi*, *rodar a baiana*, *a vaca foi/vai para o brejo*. Entretanto, é um dado que já esperávamos, considerando que os dicionários em análise são obras de pequeno porte e estão voltados mais à compreensão do que à produção.

²² Mesmo que esse não seja o espaço dedicado às partes introdutórias, retomamos as informações com o intuito de apresentar os critérios estabelecidos para a seleção das EIs inseridas nas obras.

Assim sendo, concluímos que os dicionários não adotaram critérios rígidos de seleção das EIs. Acreditamos que seguiram métodos intuitivos sobre a frequência de uso ou uma simples redução dos dicionários gerais. Em relação ao repertório incluído nas obras, há uma necessidade de revisão da macroestrutura dos dicionários para atualização do léxico, principalmente nas direções português/espanhol. De posse dessas informações, passamos à análise das palavras-entradas em que as EIs foram registradas.

4.2.2. Palavras-entradas

Palavra-entrada²³, lema, cabeça de verbete são termos utilizados para nomear a palavra ou a expressão que encabeça o verbete. Segundo a tradição lexicográfica, o padrão de registro de palavras morfologicamente variáveis são: o verbo no infinitivo, o substantivo e o adjetivo no singular masculino (PNLD, 2012, p. 109). Como as EIs são unidades lexicais com significado próprio, poderiam ser apresentadas em verbetes próprios, constituindo a palavra-entrada. No entanto, é uma prática que não acontece, comumente as EIs são apresentadas em subentradas sob um dos componentes da expressão. De acordo com Welker (2011, p. 151), “internacionalmente não há um consenso a respeito do lugar do verbete no qual os idiomatismos devem ser colocados”. Dessa forma, nos resta averiguar saber sob qual unidade lexical simples a EI está registrada. Se a obra lexicográfica registrar nas partes introdutórias o local do registro das EIs não será difícil ao usuário encontrá-las, no entanto, se não houver estas informações a localização será ao acaso.

Como os dicionários analisados não adotaram padrões para a inclusão das EIs, passamos a verificar em quais palavras-entradas essas unidades complexas foram registradas. Primeiramente, apresentamos os dados de uma forma geral, incluindo as três obras e, em seguida, os apresentamos os dados levantados separados.

Conforme explicitado nos procedimentos metodológicos, selecionamos 561 palavras-entradas a ser analisadas. Dentre estas, 407 são substantivos (incluindo números), 123 verbos e 31 são adjetivos. O número de advérbios e pronomes foi praticamente nulo, por isso, não os consideramos. Os dados apresentados podem ser melhor visualizados na tabela e no gráfico a seguir:

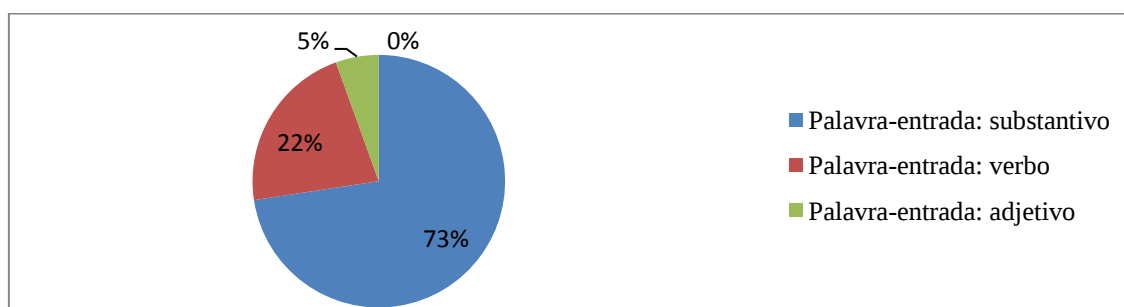
²³Optamos por palavra-entrada porque consideramos que, entre os termos, é o que melhor exprime o significado e, além disso, foi utilizado como sinônimo de lema, entrada e cabeça do verbete no PNLD Dicionários 2006 e 2012.

Tabela 2. Número de palavras-entradas selecionadas nos dicionários analisados

Classe gramatical	Palavra-entrada	Verbetes esp/port	- Verbetes port/esp -
Substantivos	Alimentos	55	15
	Animais	41	23
	Cores	5	3
	Corpo humano	45	33
	Letras e números	11	6
	Objetos em gerais	65	46
	Partes do corpo de animais	15	8
Verbos	Roupas e acessórios	24	12
	Verbos	60	63
Adjetivos	Adjetivos	18	13
Total		339	222

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 1. Categorical gramatical das palavras-entradas em que as EIs foram registradas



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com a tabela e o gráfico apresentados, no que concerne à adoção de um critério para a inclusão das EIs, verificamos que existe uma tendência, nos três dicionários, em registrar a expressão na entrada do substantivo existente. Num total de 561²⁴ verbetes, 73% apresentam EIs em que a palavra-entrada é um substantivo, em 22% a palavra-entrada é um verbo e em 5% adjetivo. Entretanto, alguns problemas práticos foram encontrados ao comparar os três dicionários na inclusão de uma mesma expressão idiomática. Por exemplo, enquanto o dicionário *Michaelis* registra a expressão *rascarse la barriga* na direção espanhol/português na entrada do substantivo, o *Santillana* registra no verbo e o *Saraiva* registra nas duas palavras-entradas. Já a EI *bater o pé* entra no dicionário *Michaelis* pelo verbo e nos dicionários *Santillana* e *Saraiva* entra pelo substantivo. Tais fatos evidenciam a falta de sistematicidade na inclusão das unidades complexas, visto que ora decidem registrar

²⁴ Este não é o número total de verbetes dos dicionários que apresentam EIs, mas sim o número de verbetes que fazem parte do recorte analisado, conforme descrito nos procedimentos metodológicos.

no verbo, ora registram no substantivo, sem considerar a ordem dos componentes da expressão e nem a carga semântica sobrecaída em um dos elementos.

Ainda em relação ao registro das expressões, embora não seja critério dos dicionários apresentarem as EIs em mais de um componente da composição (por exemplo no substantivo e no verbo) e de formas variantes, estas formas de registro são adotadas em algumas ocasiões. Por exemplo, a EI *ahogarse en un vaso de agua*, contemplada no dicionário *Saraiva*:

Quadro 6. Exemplo de palavra-entrada *Saraiva* direção esp/port

Palavra-entrada espanhol/português	Expressão Idiomática
ahogar	ahogarse en un vaso de agua
agua	ahogarse uno en poco agua o en un vaso de agua
vaso	ahogarse en un vaso de agua

Fonte: Elaboração da autora.

Neste exemplo, a mesma EI é registrada nos verbetes encabeçados por substantivos (*água/vaso*) e no verbete encabeçado pelo verbo (*ahogar*). A prática de inserir a mesma expressão em entradas diferentes e sob formas variantes mostra a deficiência do dicionário no tratamento dado às EIs na macroestrutura das obras. Desta forma, a não sistematicidade na aplicação do critério de registro dificulta a localização das unidades complexas e pode causar dúvidas aos consulentes aprendizes. Além disso, a falta de padronização faz com que aumente o espaço dedicado às UFs e, como estamos analisando dicionários de pequeno porte, todo e qualquer procedimento lexicográfico que visa a diminuir o espaço, poderá fazer com que as obras compreendam um número maior de EIs sem aumentar o tamanho da obra.

Para constataremos esta ausência de sistematicidade, analisamos, se além do substantivo, em quais outras unidades lexicais as EIs foram registradas. Como os dicionários comportam-se de maneiras diferentes e no intuito de melhor explicação, registramos os dados levantados das obras lexicográficas *Michaelis*, *Santillana* e *Saraiva*, respectivamente, em tópicos separados.

1. *Michaelis* – análise da seleção das palavras-entradas

Do conjunto de verbetes selecionados para compor o conjunto de dados da pesquisa aqui relatada, o *Michaelis* registrou EIs em 312 verbetes. Destes, 162 estão na direção espanhol/português e 150 na direção português/espanhol. Consideramos um número razoável, já que estamos analisando dicionários de orientação escolar, ou seja, de pequeno porte. Os dados podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 3. Número de verbetes selecionados para análise do dicionário *Michaelis*

Classe gramatical	Palavra-entrada	Verbetes – esp/port	Verbetes - port/esp
Substantivos	Alimentos	27	13
	Animais	22	20
	Cores	2	2
	Corpo humano	25	26
	Letras e números	6	4
	Objetos em gerais	31	33
	Partes do corpo de animais	8	5
	Roupas e acessórios	13	9
Verbos	Verbos	20	29
Adjetivos	Adjetivos	8	9
Total		162	150

Fonte: Elaboração da autora.

Analizamos todos os verbetes com as palavras-entradas descritas na tabela e, de acordo com os dados obtidos, o dicionário *Michaelis* apresenta certa sistematicidade entre o número de verbetes que registram EIs nas duas direções da obra, apenas 12 de diferença. Do total de verbetes analisados, 79% registram EIs no substantivo, 16% registram EIs em verbos e 5% são registradas sob adjetivo, ou seja, a maior parte delas entra no dicionário pelo substantivo.

Destas, encontramos alguns casos que convém destacarmos. Como explicar, por exemplo, o fato da EI *passar desta para melhor* ser registrada no verbete encabeçado pelo verbo (*passar*) e não no verbete *melhor*, já que este registra a EI *ir desta para melhor*. O mesmo acontece com *meter a colher*, EI registrada em *colher*, que não é apresentada sob a palavra-entrada *meter*, que, entretanto, apresenta as EIs *meter a mão* e *meter o bedelho*. Na direção espanhol/português, tais ocorrências também ocorrem, tomamos como exemplo, a EI *comer con los ojos*, inserida no dicionário pelo verbo *comer*, porém, a palavra-entrada *ojo*, por sua vez, apresenta as expressões: *abrir ojo*, *echar ojo*, *no pegar ojo* e *no quitar ojos de encima*. Assim, certamente o consulente também irá buscar pela EI *comer con los ojos* no verbete encabeçado por *ojo*.

Outra ocorrência que convém destacar é o fato da EI *ponerse los pelos de punta*, registrada sob a palavra-entrada *cabello*, juntamente com a EI *estar pendiente de un cabello*, sendo que não há *cabello* na composição da primeira expressão. Estas são algumas das ocorrências que encontramos dentre as várias que mostram que, além de não estabelecer

critérios para o registro das EIs, também não segue um padrão em relação ao registro destas unidades no interior do verbete.

Também nos chamou a atenção, como já afirmamos ao nos referirmos aos dicionários selecionados, embora o *Michaelis* não adote o critério de registrar a EI em mais de um elemento da composição, este procedimento é adotado em algumas ocasiões. Para constataremos a deficiência em relação à inclusão das EIs nos verbetes, analisamos as 525 EIs registradas nos 312 verbetes, e destas, constatamos que 29 expressões foram registradas sob palavras-entradas diferentes e outras 4 sob formas variantes, conforme podem ser vistos nos quadros a seguir:

Quadro 7. EIs registradas em mais de um verbete no dicionário *Michaelis*

EIs - Direção esp/port	Palavra-entrada 1	Palavra-entrada 2
bajar los humos	bajar	humo
bode expiatorio	bode	expiatorio
loco de atar	atar	loco
meter la pata	meter	pata
no llegar a la suela del zapato	suela	zapato
EIs - Direção port/esp	Palavra-entrada 1	Palavra-entrada 2
a torto e a direito	direito	torto
bode expiatório	bode	expiatório
botar/pôr a boca no trombone	boca	trombone
falar pelos cotovelos	cotovelo	falar
matar cachorro a grito	grito	matar
matar dois coelhos com uma cajadada só	coelho	matar
num piscar de olhos	olho	piscar
puxar a brasa para a sua sardinha	brasa	puxar
quebrar o galho	galho	quebrar
ter o rei na barriga	barriga	rei
tirar a limpo	limpo	tirar
tirar o corpo fora	corpo	tirar
trocar as bolas	bola	trocar
virar a cabeça	cabeça	virar

Fonte: Elaboração da autora.

Formas variantes:

Quadro 8. EIs registradas em mais de um verbete do *Michaelis* sob uma forma variante

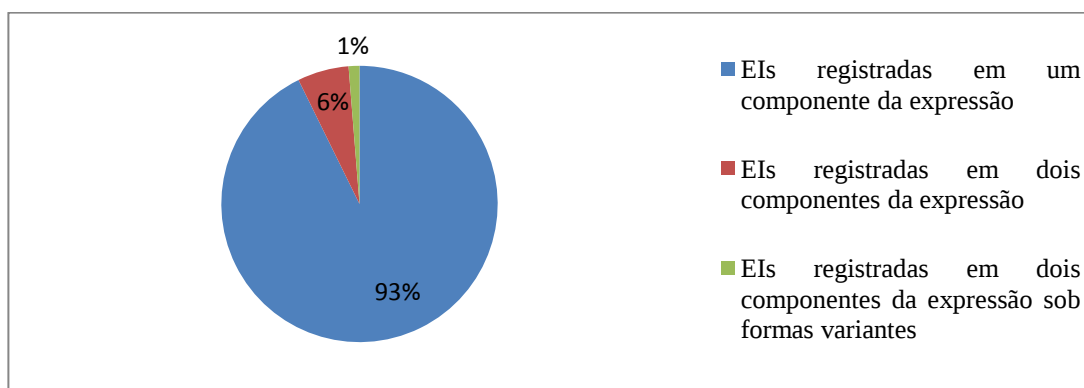
Palavra-entrada 1	EI direção esp/port	Palavra-entrada 2	EI direção esp/port
lengua	con la lengua de un	palmo	con un palmo de

	palmo		lengua
margarita	echar margaritas a los puercos	cerdos	echar margaritas a los cerdos
Palavra-entrada 1	EI direção port/esp	Palavra-entrada 2	EI direção port/esp
dedo	botar o dedo na ferida	ferida	pôr o dedo na ferida
melhor	ir desta para melhor	passar	passar desta para melhor

Fonte: Elaboração da autora.

Os dados obtidos podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 2. Registro das EIs no dicionário *Michaelis*



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os resultados, 93% das EIs são registradas em um componente da expressão, 6% são registradas em dois componentes e apenas 1% são registradas sob duas formas variantes. Dentre a falta de sistematicidade na inclusão das EIs, também observamos a falta de coerência entre as direções no que se refere à escolha de diferentes unidades lexicais para inserção das EIs. Por exemplo, *jugar con dos barajas* entra no dicionário pelo substantivo (*baraja*) na direção espanhol/português e na direção português/espanhol a EI equivalente *jogar nos dois times* entra pelo verbo (*jogar*). O mesmo acontece com as expressões *ir a freír espárragos* que entra na obra pelo verbo (*freír*) e a equivalente *mandar plantar batatas* entra pelo substantivo (*batata*). A mesma falta de sistematicidade ocorre com a EI *estirar la pata* que na direção espanhol/português é registrada sob o substantivo (*pata*) e *bater as botas* pelo verbo (*bater*). Estes são apenas alguns dos exemplos, que dentre os vários, encontramos que, além de não seguir um critério de registro, também não segue o padrão de escolha, de uma direção para outra, para o registro das mesmas unidades complexas. Conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 9. EIs registradas em diferentes palavras-entradas nas direções do dicionário *Michaelis*

Palavra-entrada	EIs Direção esp/port	Palavra-entrada	EIs Direção port/esp
1. bailar	bailar en la cuerda floja	corda	na corda bamba
2. baraja	jugar con dos barajas	jogar	jogar nos dois times
3. freír	ir a freír espárragos	batata	mandar plantar batatas
4. lirón	dormir como un lirón	dormir	dormir como uma pedra

Fonte: Elaboração da autora.

Assim, podemos concluir que o dicionário *Michaelis* precisa revisar as palavras-entradas selecionadas para o registro das EIs, visto que tal falta de uniformidade no tratamento destas unidades complexas é o que mais gera a dificuldade da pesquisa por parte do usuário.

2. *Santillana* – análise da seleção das palavras-entradas

Do total de 561 verbetes selecionados para compor o conjunto de dados da pesquisa aqui relatada, o *Santillana* registrou EIs em 298 verbetes. Destes, 190 estão na direção espanhol/português e 108 na direção português/espanhol. Os números relatados podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 4. Número de verbetes selecionados para análise do dicionário *Santillana*.

Classe gramatical	Palavra-entrada	Verbetes - esp/por	Verbetes - port/esp
Substantivos	Alimentos	29	6
	Animais	18	7
	Cores	3	1
	Corpo humano	30	20
	Letras e números	4	3
	Objetos em gerais	34	23
	Partes do corpo de animais	11	2
	Roupas e acessórios	19	5
Verbos	Verbos	33	35
Adjetivos	Adjetivos	9	6
Total		190	108

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os dados da tabela, o dicionário *Santillana* apresenta maior número de verbetes com EIs na direção espanhol/português, um dado já esperado, visto que a macroestrutura da primeira direção é maior. E, assim como o *Michaelis*, registra a maior parte das EIs nos substantivos. Num total de 298 verbetes, 215 têm como palavra-entrada o

substantivo da expressão, 68 verbos e somente 15 adjetivos. Entretanto, algumas EIs foram registradas em mais de um verbete e algumas foram registradas de formas variantes. Esta falta de sistematicidade pode ser melhor observada nos quadros a seguir:

Quadro 10. EIs registradas em mais de um verbete no dicionário *Santillana*

EIs - Direção esp/port	Palavra-entrada 1	Palavra-entrada 2
ahogarse en un vaso de agua	agua	vaso
al pie de la letra	letra	pie
apretar el cinturón	apretar	cinturón
cara de acelga	acelga	cara
cortar por lo sano	cortar	sano
dar la gana	dar	gana
duro de pelar	duro	pelar
echar de menos	echar	menos
echar mano de	echar	mano
echar una mano	echar	mano
estar hasta los topes	estar	tope
hablar por los codos	codo	hablar
loco de atar	atar	loco
llorar a moco tendido	llorar	moco
meter la pata	meter	pata
no dar pie con bola	bola	pie
no decir ni mu	decir	mu
no llegar a la suela del zapato	suela	zapato
no tener pelos en la lengua	lengua	pelo
pasar de la raya	pasar	raya
romper la cara	cara	romper
sacar en limpio	limpio	sacar
tener la sartén por el mango	mango	sartén
tomar el pelo	pelo	tomar
EIs - Direção port/esp	Palavra-entrada 1	Palavra-entrada 2
bode expiatório	bode	expiatório
estar com a corda no pescoço	corda	pescoço
falar como um papagaio	falar	papagaio
não chegar aos pés de (alguém)	chegar	pé
pagar na mesma moeda	moeda	pagar
perder as estribeiras	estribeiras	perder

Fonte: Elaboração da autora.

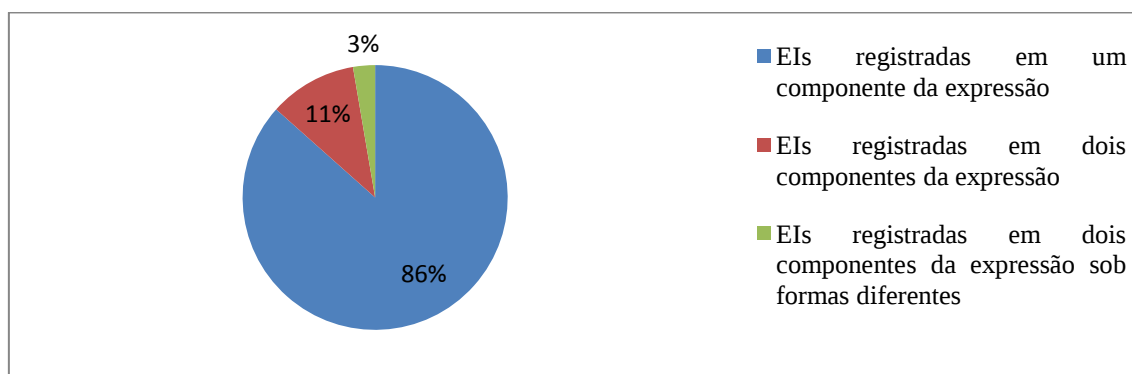
Formas variantes:

Quadro11. EIs registradas em mais de um verbete do *Santillana* sob uma forma variante

Palavra-entrada 1	EI direção esp/port	Palavra-entrada 2	EI direção port/esp
agua	hacerle la boca alguien	boca	hacérsele (a alguien) la boca agua
andar	andarse por las ramas	rama	irse por las ramas
encontrar	encontrar (alguien) la horma de su zapato	horma	encontrar (uno) la horma de su zapato
freír	ir a freír espárragos	espárrago	mandarle a freír espárragos
garganta	nudo en la garganta	nudo	tener un nudo en la garganta
Palavra-entrada 1	EI direção esp/port	Palavra-entrada 2	EI direção port/esp
faca	ter a faca e o queijo na mão	mão	estar com a faca e o queijo na mão
nariz	não enxergar um palmo à frente do nariz	palmo	não enxergar um palmo diante do nariz
sarro	tirar um sarro	tirar	tirar sarro

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os dados dos quadros, podemos observar que as EIs inseridas na obra a partir dos verbos, de um total de 78 EIs, destas 24 são registradas também em outro componente da expressão. Sendo assim, acreditamos que registrar EIs sob verbos é um procedimento desnecessário, visto que, também são registradas nos substantivos e inserir EIs em todos os componentes da EI não é critério adotado pelo dicionário, como podemos observar melhor com o gráfico a seguir:

Gráfico 3. Registro das EIs no dicionário *Santillana*.

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme os dados representados no gráfico, as EIs foram registradas na maioria das vezes em apenas um dos componentes da composição da expressão, porém a porcentagem de 14% significa um grande número, pois qualquer procedimento lexicográfico que vise a diminuir o espaço gasto desnecessariamente e assim aumentar o número de EIs registradas convém considerar e rever. Dentre estas, encontramos várias ocorrências que dificultam grandemente a busca pela EI desejada. Por exemplo, como explicar o registro da EI *(no) importar un rábano* no verbete encabeçado pelo substantivo da composição, sendo que as EIs *importar un bledo/cuerno/pito*, *pepino/rabo* foram registradas sob o verbo *importar*? O mesmo acontece com *pisar na bola*, EI registrada em *pisar*, que não é apresentada sob a palavra-entrada *bola*, o qual apresenta a EI *passar a bola*. Estas ocorrências confundem o consulente e evidentemente dificulta a busca rápida destas unidades.

Não bastando essas incoerências, assim como o dicionário *Michaelis*, o *Santillana* não apresenta sistematicidade entre as palavras-entradas das direções. Enquanto que na primeira direção as EIs são registradas em substantivos, na segunda são registradas sob adjetivos e verbos ou vice-versa. A seguir, apresentamos o quadro²⁵ com estas incoerências:

Quadro 12. EIs registradas em diferentes palavras-entradas das direções do dicionário *Santillana*

Palavra-entrada	EIs direção esp/port	Palavra-entrada	EIs direção port/esp
1. cerviz	bajar/doblar la cerviz	baixar	baixar a cabeça
2. chaqueta	cambiar la chaqueta	virar	virar a casaca
3. cortar	cortar por lo sano	raiz	cortar o mal pela raiz
4. decir	no decir ni mu	pio	não dar um pio
5. gallina	acostarse con las gallinas	dormir	dormir com as galinhas
6. hilo	perder el hilo	perder	perder o fio da meada
7. izquierdo	ser un cero a la izquierda	zero	ser um zero a esquerda
8. jugar	jugar con fuego	fogo	brincar com fogo
9. jugar	jugarse el pescuezo	fogo	pôr a mão no fogo por
10. ladilla	pegarse como ladilla	grudar	grudar como carrapato
11. pájaro	matar dos pájaros de uma pedrada/tiro	matar	matar dois coelhos com uma cajadada só
12. pico	abrir el pico	abrir	abrir o bico
13. pierna	dormir a pierna suelta	dormir	dormir como uma pedra
14. plato	pagar los platos	pagar	pagar o pato

²⁵ As EIs do quadro não representam a totalidade, são apenas citadas para exemplificar a falta de sistematicidade entre as palavras-entradas das direções espanhol/português e português/ espanhol cumprindo com nosso objetivo.

15. rana	salir rana	dar	dar zebra
16. riñón	costar un riñón	custar	custar os olhos da cara
17. sangre	tener sangre de horchata	barata	ter sangue de barata
18. sombrero	quitarse el sombrero	tirar	tirar o chapéu
19. talón	apretar los talones	apertar	apertar o passo
20. tener	no tener donde caerse muerto	morto	não ter onde cair morto
21. terreno	perder terreno	perder	perder terreno

Fonte: Elaboração da autora.

A falta de uniformidade entre as direções do dicionário *Santillana* faz com que o usuário perca muito tempo na busca da EI, visto que, não há critérios padronizados e coerentes entre as direções para que o consultante aprendiz possa encontrar rapidamente a EI almejada.

3. *Saraiva* – análise da seleção das palavras-entradas

Do total de 562 verbetes selecionados para a análise, o *Saraiva* registrou EIs em 392 verbetes. Dos dicionários selecionados é o que apresenta o maior número de verbetes com EIs registradas. Destes, 276 estão na direção espanhol/português e 126 na direção português/espanhol. Os dados podem ser vistos na tabela seguir:

Tabela 5. Número de verbetes selecionados para análise do dicionário *Saraiva*

Classe gramatical	Palavra-entrada	Verbetes - esp/port	Verbetes - port/esp
Substantivos	Alimentos	48	8
	Animais	30	5
	Cores	5	0
	Corpo humano	42	22
	Letras e números	7	2
	Objetos em gerais	48	22
	Partes do corpo de animais	13	3
	Roupas e acessórios	23	7
Verbos	Verbos	46	39
Adjetivos	Adjetivos	14	8
Total		276	116

Fonte: Elaboração da autora.

Analizamos todos os verbetes com as palavras-entradas descritas na tabela e, de acordo com os dados, o dicionário *Saraiva* não apresenta sistematicidade entre o número de verbetes que registram EIs nas duas direções da obra. A direção espanhol/português apresenta 40% a mais de verbetes com registro de EIs em relação à direção português/espanhol. Na

nossa análise, no local de entradas das EIs que compõem o *corpus* desta dissertação, encontramos 285 verbetes que registram essas unidades complexas em que a palavra-entrada é um substantivo, 85 que registram EIs em que a palavra-entrada é um verbo e 22 adjetivo. Assim, como as outras obras selecionadas para essa análise, concluímos que a maior parte das EIs entra no dicionário pelo substantivo, visto que analisamos todos os verbos e todos os adjetivos e uma parcela de substantivos, ou seja, se consultarmos um número maior de verbetes a porcentagem dos substantivos aumentaria mais ainda.

Assim como *Michaelis* e *Santillana*, o dicionário *Saraiva* peca pela falta de critério preestabelecido no que concerne ao registro das EIs, inclui a mesma expressão em diferentes palavras-entradas e sob formas variantes. Para constataremos a deficiência em relação à inclusão das EIs nos verbetes, analisamos 746 EIs registradas em 392 verbetes, e destas, averiguamos que 42 expressões foram registradas sob mais de uma palavra-entrada diferentes (41 sob duas e 1 sob três palavras-entradas), e outras 9 sob formas variantes (seis em duas palavras-entradas e 3 sob duas palavras-entradas), conforme podem ser vistos nos quadros a seguir:

Quadro 13. EIs registradas em mais de um verbete na direção esp/port do *Saraiva*

EIs - Direção esp/port	Palavra-entrada 1	Palavra-entrada 2
bailar al son que tocan	bailar	son
bailar en cuerda floja	bailar	cuerda
bajar la cabeza	bajar	cabeza
duro de pelar	duro	pelar
echar chispas	chispa	echar
echar de menos	echar	menos
empinar el codo	codo	empinar
estirar la pata	estirar	pata
hablar en cristiano	cristiano	hablar
hablar por los codos	codo	hablar
hacerse la boca agua	agua	boca
leer entre líneas	leer	líneas
llorar a moco tendido	llorar	moco
mandar al otro barrio	barrio	mandar
meter la pata	meter	pata
no llegarle a la suela de zapato	suela	zapato
no tener donde caerse muerto	caer	tener
no tener donde caerse muerto	caer	tener
no tener pelos en la lengua	lengua	pelo
quedarse frío (o helado)	frío	quedar

rascarse la barriga	barriga	rascar
sacar en claro/en limpio	limpio	sacar
salir el tiro por la culata	salir	tiro
ser carne y uña	carne	uña
ser uña y carne	carne	uña
tomar el pelo	pelo	tomar

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 14. EIs registradas em mais de um verbete na direção port/esp do dicionário *Saraiva*

EIs - Direção port/esp	Palavra-entrada 1	Palavra-entrada 2	Palavra-entrada 3
ao pé da letra	letra	pé	
estar com a corda no pescoço	corda	pescoço	
falar pelos cotovelos	cotovelo	falar	
ficar frio	ficar	frio	
ir desta para melhor	ir	melhor	
ler nas entrelinhas	entrelinha	leer	
molhar a mão	mão	molhar	
num piscar de olhos	olho	piscar	
pagar o pato	pagar	pato	
perder as estribeiras	estribeira	perder	
puxar o saco	puxar	saco	
quebrar o galho	quebrar	galho	
segurar as pontas	segurar	ponta	
subir pelas paredes	subir	paredes	
tapar o sol com a peneira	peneira	sol	tapar

Fonte: Elaboração da autora.

Formas variantes:

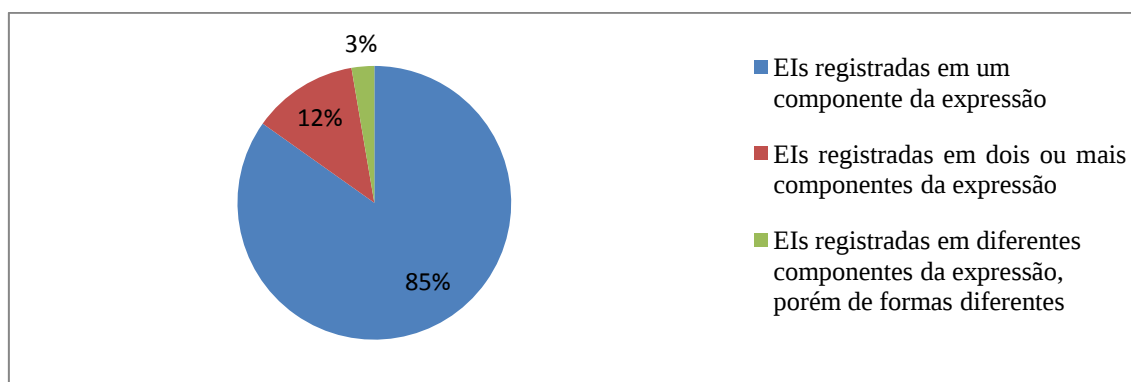
Quadro 15. EIs registradas em mais de um verbete do *Saraiva* de formas variantes

Palavra-entrada 1	EI direção esp/port	Palavra-entrada 2	EI direção port/esp	Palavra-entrada 3	EI direção esp/port
dormir	dormir a pierna suelta	pierna	a pierna suelta	-	-
agua	aguar la fiesta	fiesta	aguarse la fiesta	-	-
ahogar	ahogarse en un vaso de agua	agua	ahogarse uno en poco agua o en un vaso de agua	vaso	ahogarse en un vaso de agua
agua	bailarle uno el agua a otro	bailar	bailar el agua a uno	-	-
dormir	dormirse en los laureles	laurel	dormirse sobre	-	-

			laureles		
castaña	parecerse una cosa a otra como un huevo a la castaña	huevo	parecerse como un huevo a la castaña	-	-
Palavra-entrada 1	EI direção esp/port	Palavra-entrada 2	EI direção port/esp	Palavra-entrada 3	EI direção esp/port
ir	ir-se desta para melhor	melhor	ir desta para melhor	passar	passar desta para melhor
gato	comprar/vender gato por lebre	lebre	dar/comprar gato por lebre		
massa	com a mão na massa	mão	com a mão na massa	pegar	pegar alguém com a mão na massa

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 4. Registro das EIs no dicionário *Saraiva*



Fonte: Elaboração da autora.

Os dados apontados pelas tabelas e gráfico mostram a deficiência do dicionário *Saraiva* no tratamento dado às EIs. A não sistematicidade na aplicação de um critério dificulta a localização e pode causar dúvidas para o consultante aprendiz. Por exemplo, como explicar o fato da EI *perder la cabeza* ser registrada sob o verbo da composição (*perder*) e as EIs *bajar la cabeza*, *romperse la cabeza*, *tirarse de la cabeza* serem registradas no substantivo *cabeza*. O mesmo ocorre com EIs incluídas na direção espanhol/português. Por exemplo, *estar con el agua al cuello* foi incluída na obra direção espanhol/português no verbete encabeçado pela unidade lexical *água* e a EI equivalente *estar com a corda no pescoço* foi registrada sob as palavras-entradas *corda* e *pescoço*. E assim como esta, as demais EIs apresentadas no quadro a seguir, demonstram a falta de sistematicidade entre as palavras-entradas selecionadas para compor a macroestrutura da obra:

Quadro 16. EIs registradas em diferentes palavras-entradas nas direções do dicionário *Saraiva*

Palavra-entrada	EIs Direção esp/port	Palavra-entrada	EIs Direção port/esp
bailar	bailar al son que tocan	música	dançar conforme a música
baraja	jugar con dos barajas	jogar	jogar nos dois times
cinturón	apretar el cinturón	apertar	apertar o cinto
dedo	poner el dedo en la llaga	ferida	pôr o dedo na ferida
mosca	estar con la mosca en la oreja	orelha	estar com a pulga atrás da orelha
pájaro	matar dos pájaros de una pedrada/tiro	matar	matar dois coelhos com uma cajadada só
pato	pagar el pato	pagar	pagar o pato
perro	tratar como a un perro	tratar	tratar como cachorro
piel	a flor de la piel	flor	a flor da pele
talón	apretar los talones	apertar	apertar o passo
tapar	tapar el sol con el dedo	peneira/tapar/sol	tapar o sol com a peneira

Fonte: Elaboração da autora.

Após apresentarmos as palavras-entradas em que as EIs foram incluídas, reapresentamos em uma tabela, a seguir, um resumo dos resultados levantados e, assim, compararmos a macroestrutura das obras lexicográficas bilíngues de orientação escolar geralmente utilizadas nas escolas de ensino Fundamental e Médio nas aulas de língua espanhola:

Tabela 6. Número de palavras-entradas que registram EIs no substantivo, verbo e adjetivo

Dicionários	Palavra-entrada substantivo	Palavra-entrada verbo	Palavra-entrada adjetivo	Total
<i>Michaelis</i>	246	49	17	312
<i>Santillana</i>	134	68	15	217
<i>Saraiva</i>	285	85	22	392

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os dados representados na tabela 6, os três dicionários registram as EIs no substantivo da composição da expressão com mais frequência, seguido pelo verbo e, por último, o adjetivo. De posse dessas informações, constatamos que não foi estabelecido critério único para inserção das EIs, e por não haver critérios, algumas EIs foram registradas em mais de uma palavra-entrada, como já pontuamos e reapresentamos na tabela, a seguir:

Tabela 7. Frequência de registro de EIs nos dicionários analisados

Dicionários	Registro de EI em um verbete	Registro de EI em mais de um verbete	Registro de EI em diferentes verbetes sob formas variantes
<i>Michaelis</i>	93%	6%	3%
<i>Santillana</i>	86%	11%	3%
<i>Saraiva</i>	85%	12%	3%

Fonte: Elaboração da autora.

Por não adotar padrões para registrar as EIs, além de inserir a mesma EI em diferentes palavras-entradas ou sob formas variantes, apresentam divergência na escolha das palavras-entradas nas duas direções dos dicionários. O ideal seria que a EI em questão figurasse na mesma palavra-entrada em ambas as direções. Esta situação ocorre por falta de critérios preestabelecidos de inclusão e os dicionários apresentam um resultado caótico, tornando o acesso ao dicionário obscuro e desestimulante.

Apresentados os problemas relacionados aos critérios de seleção e inclusão das EIs nas obras no que se referem à macroestrutura, passamos a descrever o tratamento dado às EIs nos dicionários no que diz respeito ao nível microestrutural.

4.3. Microestrutura: análise das expressões idiomáticas

A microestrutura diz respeito às informações contidas a partir da palavra-entrada. Nela, o lexicógrafo poderá incorporar diversos tipos de informações: grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical, flexão, etimologia, marcas de uso, informações explicativas, UFs, sinônimos, antônimos, parônimos, informações sobre remissas, etc. e, conseqüentemente, poderá elaborar qualquer tipo de enunciado definitório. Estes elementos poderão livremente aparecer neste nível estrutural da obra exercendo, assim, papel fundamental na qualificação da mesma. A extensão e o conteúdo da microestrutura podem variar segundo a finalidade do dicionário e o grupo de usuários a que se destina a obra.

Como afirmamos, um dos elementos que podem formar parte do corpo do verbete são as UFs. Embora tenham sentido próprio, elas costumam aparecer como subentrada, habitualmente no final do verbete, marcados tipograficamente (geralmente pelo negrito). Como afirma Welker (2011, p. 151), “não se costuma lematizar unidades polilêxicais (compostas de mais de uma palavra), elas são registrados no verbete de um dos componentes”, constituindo, dessa forma, subentradas.

O fato das unidades complexas constituírem expressões particulares de cada língua e apresentarem sentido próprio faz com que mereçam tratamento igual ao das demais unidades léxicas apresentadas na obra, ou seja, a mesma quantidade de informações apresentadas nas demais unidades. Além disso, de acordo com Olímpio de Oliveira Silva (2004, p. 621), qualquer obra lexicográfica que queira cumprir com sua função didática deve oferecer informações adequadas às UFs.

Assim, na presente seção, lançamos um olhar nas microestruturas das três obras e apresentamos os critérios estabelecidos para o registro das EIs. Consideramos para análise: a lematização, a disposição das EIs no interior dos verbetes e os componentes do verbete, como, as marcas de uso, a definição, a equivalência e exemplos de uso.

4.3.1. Lematização

A lematização diz respeito ao lema, ou seja, à forma canônica como as unidades são apresentadas no dicionário. De acordo com Santamaría Pérez (2000, p. 185), as unidades complexas da língua devem ser registradas nos dicionários de acordo com as normas utilizadas na lematização das demais entradas, na medida em que não sejam enunciados cujos elementos constituintes estejam fixados no discurso. A autora considera que, nos demais casos, essas unidades devem apresentar todas as informações necessárias para facilitar o uso das expressões. Entretanto, ainda ressalva que, nesse ponto pode aparecer vacilo, pois se estamos diante de uma expressão fixada na língua, cabe perguntar se deve aparecer tal como a que encontramos no texto ou não.

Welker (2011, p. 152) resume alguns princípios a serem considerados quanto à apresentação dos idiomatimos²⁶ nos dicionários gerais, mas que servem para as obras bilíngues: a) o verbo deve ser apresentado no infinitivo, contudo somente se puder ser conjugado livremente. Como por exemplo, a EI *chutar o pau da barraca* (*chutamos o pau da barraca/ chutou o pau da barraca/ ia chutar o pau da barraca*); b) se o verbo presente na composição apresentar restrições de uso, de alguma maneira, esse fato deveria ser informado. Por exemplo, a EI *ir a vaca pro brejo* (*a vaca vai/foi/iria pro brejo*); c) se o sujeito do idiomatismo for um lexema específico, não poderá ser registrado no infinitivo; d) as expressões existentes em apenas uma forma só poderão ser apresentadas, evidentemente,

²⁶Nesse artigo Welker utiliza *idiomatismos* como sinônimo de EIs e, dessa forma, preferimos utilizar o mesmo termo utilizado por ele.

nessa forma. Por exemplo, *tanto faz como tanto fez* não poderia ser apresentada *tanto fazer como não fazer*.

Os dicionários analisados seguem o critério de registrar as EIs na sua forma canônica em ambas as direções, quando o verbo puder ser conjugado livremente, como exemplo, *bañarse en água de rosas/ echar aceite al fuego/ sacar água de las piedras/ ser de carne y hueso/banhar-se em água de rosa/ pôr lenha na fogueira/ser de carne e unha/ tirar água de pedra*. Entretanto, com relação a aquelas EIs que possuem restrições de uso, os dicionários se comportam de maneiras diferentes e não se leva a cabo um critério único. O *Michaelis* e o *Santillana* registram o verbo no infinitivo, como exemplo, *mandar a freír espárrago / mandar plantar batata*. Já o dicionário *Saraiva* apresenta o verbo conjugado: *vete a freír espárragos / vá pentear macacos*.

De acordo com Welker (2011, p. 153-155), há mais alguns problemas em relação à apresentação das EIs: o primeiro diz respeito à extensão da expressão, o segundo concerne às variantes, o terceiro problema é o da cristalização, ou seja, saber se a expressão pode ser modificada ou ampliada, ou se podem acrescentar algumas palavras, o quarto refere-se à valência externa e o quinto diz respeito à ordenação das EIs dentro do verbete.

Nesse sentido nos perguntamos: sob que forma lematizar a unidade? Como registrar as formas variantes? E como informar os elementos que complementam o sentido dos verbos, dos substantivos e dos adjetivos presentes na composição da expressão? Os itens elencados são tratados de formas diferentes nas obras analisadas. Assim, os apresentamos separadamente:

a) Extensão das expressões

Este aspecto caracteriza-se pela omissão ou adição de alguns dos elementos da expressão. Por exemplo, como registrar a EI *vida de cão*²⁷? *Vida de cão* ou *levar uma vida de cão*? Para compreensão e, conseqüentemente, o uso correto das unidades complexas torna-se necessário o registro dos componentes fixos da EI, isto porque, o consulente aprendiz busca no dicionário a expressão de acordo como é apresentada no contexto.

De acordo com a análise das EIs recolhidas dos dicionários, concluímos que os três não estabeleceram critério único para registrar as EIs. Entre eles, o mais problemático é o *Michaelis*, isto porque, algumas EIs foram inseridas ora com todos os elementos, ora em forma reduzida. Tomamos, como exemplo, uma EI registrada nos três dicionários, sob a palavra-entrada *agua*:

²⁷ Exemplo citado por Welker (2011, p. 153).

Michaelis: **Entre dos aguas** - em cima do muro/não tomar partido/ficar neutro.

Santillana: **Estar entre dos aguas**. Estar em dúvida.

Saraiva: **Estar o nadar entre dos aguas** - estar em dúvida, estar em cima do muro.

Como se pode observar, os verbos *nadar* ou *estar* foram omitidos no registro da EI do *Michaelis*, sendo que estes verbos constituem elementos fixos da composição formal da EI. O mesmo acontece, neste dicionário, com a EI: *dormir a pierna suelta* (dormir como uma pedra). No *Santillana* e *Saraiva* a EI é registrada com todos os elementos, já no *Michaelis* somente *a pierna suelta*.

Também observamos a omissão de verbos na direção português/espanhol, como por exemplo, as expressões, *da boca para fora*, omitiu-se o verbo *falar*, *com a pulga atrás da orelha* e *de orelha em pé* não foram registrados os verbos (andar, estar ou ficar). Como afirmamos, os outros dois dicionários apresentam as EIs com todos os elementos fixos, sejam eles com menor ou maior grau de fixação.

b) Variantes

De acordo com Olímpio Oliveira Silva (2011, p. 176), ainda que a fixação semântica e formal sejam características fortes das unidades complexas da língua, sabe-se que algumas unidades podem sofrer variação. E, sendo assim, acreditamos que o dicionário de orientação escolar deva oferecer, de alguma forma, as possibilidades ao consulente aprendiz.

Ao introduzir as variantes nos dicionários, sejam elas lexicais (*pôr/botar/colocar a boca no trombone*), morfológicas (*com o/os pé/pés nas costas*) ou ortográficas (*a boca de jarro/ a bocajarro*), de acordo com Santamaría Pérez (2000, p. 109), os autores devem utilizar sempre o mesmo sistema. O conveniente seria, segundo a autora, introduzir os elementos alternativos separados por barras e os elementos opcionais entre colchetes. No entanto, nos dicionários analisados, os autores adotaram procedimentos lexicográficos heterogêneos para registrar essa variação. O *Michaelis*, por exemplo, registra algumas variantes lexicais, no mesmo lema, separando-as com a barra (/) e, repetindo toda a expressão. Como exemplo, as EIs: *freír la sangre / pudrirle la sangre / subírsele la sangre a la cabeza*, da direção espanhol/português e *dar / não dar bola, ter un parafuso frouxo / ter um parafuso a menos* da direção português/espanhol. Em outros casos, registra sob palavras-entradas diferentes, como por exemplo, *tirar água de pedra*, em “água” e a EI *tirar leite de pedra*, em “leite”, sendo que bastaria registrar as duas EIs, utilizando a barra (*tirar água/leite de pedra*) sob o verbo “tirar” e economizaria o espaço.

Em outros casos, apenas uma das variantes foi inserida no verbete, tais como: *ahogarse en poca agua* / *fazer tempestade em copo d'água*, a variante *ahogarse en un vaso de água* não foi registrada, *matar dois coelhos em uma cajadada só*, não registrou a variante *matar dois coelhos em uma paulada só*.

O mesmo ocorre com as expressões que apresentam verbos como elementos variantes. EIs, tais, como: *cortar el bacalao*, não registrou *partir el bacalao*, *vender gato por lebre* não registrou as variantes com os verbos *dar/comprar*, *ter a faca e o queijo na mão*, não inseriu *estar/ficar com a faca e o queijo na mão*. EIs em que os verbos *botar/colocar* e *pôr* poderão variar, o *Michaelis* registrou somente a variante com o verbo *pôr*, como exemplo, *pôr as barbas de molho*, *pôr no olho da rua*, *pôr na balança*, entre outras. EIs que apresentam variantes morfológicas e ortográficas somente uma forma foi registrada.

O *Santillana*, para a indicação das variantes lexicais, utilizou a barra (/), repetindo somente o elemento variável da EI, como exemplo: *cortar / quebrantar / quebrar las alas*, *partirle / romperle la cara*, *importar un bledo / cuerno / pito / pepino / rabo*, *matar dos pájaros de una pedrada / un tiro*, *con la soga a la garganta / al cuello*, entre outras. As EIs com variantes morfológicas, os elementos são registrados entre parênteses, *saber con qué buey(es) ara*, *com o(s) pé(s) nas costas*.

O *Saraiva* indica o uso das variantes através da conjunção *o* (espanhol) e *ou* (português), como exemplo: *ahogarse uno en poca agua o en un vaso de água*, *estar o nadar entre dos aguas*, e, também, com o uso da barra (/): *não ter sangue nas veias / ter sangue de barata* e *ficar/virar uma onça* e *conocer alguien como a sus manos / como la palma de la mano*. Porém, assim como o *Michaelis*, o *Saraiva* não segue um critério único em relação a apresentar ou não variantes e de que forma apresentá-las. Por exemplo, a EI *matar dos pájaros de un tiro* da direção espanhol/português, não registrou a variação de *un tiro* para *una pedrada*. Ocorrências como estas estão presentes em ambas as direções do dicionário.

c) Cristalização das EIs

Em relação a este aspecto, os dicionários analisados não apresentam elementos que possam oferecer informações sobre o acréscimo de unidades à expressão. Dessa forma, somente com a consulta à obra, o consulente não compreenderá se será possível acrescentar ou modificar a EI. Tomamos, como exemplo, a EI *virar a cabeça* o consulente aprendiz não sabe que se pode dizer também *virar totalmente a cabeça* e *tirar a limpo*, *tirar tudo a limpo*. Outro exemplo é o caso da EI *claro como água*, e, se a EI buscada for *tan claro como água*.

Será que o consulente aprendiz irá perceber que se trata da mesma expressão se nos dicionários não houve registro de *tan*?

d) Valência

O quarto aspecto da dificuldade de se registrar uma EI adequadamente apresentado por Welker (2011, p. 154), refere-se à chamada “valência externa”, que, segundo o autor, refere-se ao termo *valência*, tomada da química, e diz respeito aos complementos exigidos por verbos, substantivos e adjetivos. São estes elementos que nos fazem compreender quem é o sujeito e quais os complementos admissíveis da expressão.

Olímpio Oliveira Silva (2011, p. 179) nomeia esse aspecto, que atinge o lema, de elementos do *contorno* e, segunda ela, “[...] embora o termo como tal não se use, o conceito em si está presente na nossa prática lexicográfica” (p. 180). Outro autor que também denominou essas informações como elementos do *contorno* foi Martínez López (2007, p. 60). De acordo com este autor, são estes dados que tornam as UFs compreensíveis, ou em algumas ocasiões, as que determinam que uma unidade tenha um ou outro significado. Para exemplificar Martínez López apresenta a EI *irse a freír espárragos*: (*irse*) [alguien] *a freír espárragos* (aplicados a pessoas) = ir embora e (*irse*) [algo] *a freír espárragos* (aplicados a cosas) = fracassar.

Por esse motivo, o autor considera que

[...] parece conveniente que tais expressões estejam acompanhadas da informação pertinente, tendo em conta que ao não ser elementos fixados da expressão deverão ir marcados com os recursos gráficos que coloque em evidência sua natureza. Uma forma precisa de marcar tais elementos tem sido o de por entre colchetes. Desta forma, não só se acrescenta informação precisa em relação à estrutura, mas sim que permite discriminar claramente os casos em que uma mudança na natureza do sujeito ou complemento supõe uma mudança no significado da expressão (Tradução Nossa) (MARTÍNEZ LÓPEZ, 2007, p. 60)²⁸

No entanto, no que se refere ao tratamento lexicográfico das EIs nos dicionários de orientação escolar bilíngues examinados, observamos que a prática recorrente de incluir esses elementos no lema acontece de forma aleatória. No *Michaelis*, constatamos o registro dos pronomes *alguém* e *algo* em um número pequeno de expressões. Vejamos os exemplos da direção espanhol/português:

²⁸ “[...] parece conveniente que tales expresiones vayan acompañadas de la información pertinente, teniendo en cuenta que al no ser elementos fijados de la expresión han de ir marcados con los recursos gráficos que ponga de relieve su naturaleza. Una forma precisa de marcar tales elementos ha sido el ponerles entre corchetes. De esta forma, no solo se añade información precisa en cuanto a la estructura, sino que permite discriminar claramente los casos en que un cambio en la naturaleza del sujeto o complemento conlleva un cambio en el significado de la expresión”. (MARTÍNEZ LÓPEZ, 2007, p. 60)

cortar las alas a alguién²⁹ – cortar as asas a alguém (tirar-lhe o ânimo ou alento)

dejar (a alguien) frito – matar.

dejar (algo) en el tintero – omitir, esquecer.

patear alguien el balde – morrer.

ser (algo) gaita – ser duro, ser difícil.

ser la viva imagen de algo – ser muito parecido, ser a cara de alguém.

tener a alguien frito – incomodar alguém.

Constatamos que os autores do *Michaelis* utilizaram a dicotomia *algo/alguien*, ocasionalmente, para apontar o complemento de algumas EIs da direção espanhol/português. Nota-se, também, que não houve critério para determinar se os elementos relacionados à valência dos verbos seriam registrados entre parênteses ou não, ou seja, não há uniformidades dentro da obra ao se registrar os elementos que lhes são facultativos, por exemplo, as EIs: *dejar (a alguien) frito* e *tener a alguien frito*, as duas expressões têm a mesma estrutura formal, porém, a primeira utiliza o parênteses para registrar o elemento relacionado à valência externa e a segunda registra fora do parênteses.

Já na direção português/espanhol, encontramos somente o registro de preposições, também de forma aleatória, contribuindo mais ainda para a irregularidade do tratamento lexicográfico das EIs neste dicionário, como se pode observar com os exemplos, a seguir:

aparar as asas de – cortar las alas (a alguien)

arrastar a asa a – arrastar el ala

dar com a porta na cara de – dar con la puerta en la cara.

fazer a cama de – hacerle la cama a.

Estamos de acordo com Olímpio Oliveira Silva (2011, p. 179), quando ela diz que a inclusão de preposições constitui uma inadequação no registro das formas canônicas das unidades complexas. Ainda que, estes elementos, sejam importantes para conhecer o funcionamento da unidade, deveriam ser indicados de outro modo e não ser incluídos no lema.

Em relação ao *Santillana*, cumpre registrar que, diferentemente do *Michaelis*, apresenta uma diversidade de elementos registrados no lema, em ambas as direções. Constatamos, ao analisarmos as EIs deste dicionário, o registro de vários elementos alheios à forma lematizada da unidade. Entre estas expressões, apresentamos as seguintes:

calentar (a alguien) los cascos – inquietar (alguién) com preocupações.

²⁹ Grifo nosso.

dar (algo) a uno mala espina – deixar com a pulga atrás da orelha.

echarle garbanzos (a uno) – provocar.

hacérsele (a alguien) la boca agua – dar água na boca.

meterse bajo el ala (de alguien) – buscar a proteção de alguém.

no entrarle a uno algo – não conseguir aprender.

salir calabaza (alguien) – não corresponder (alguém) às expectativas.

ser de cajón (una cosa) – ser evidente.

ser la viva imagen de – parecer-se muito com.

dar corda a alguien – dar rienda suelta.

Como podemos observar, na maior parte dos registros, os autores do *Santillana* optaram por colocar os elementos relacionados à valência externa entre parênteses, embora também foi empregado para o registro de outros elementos opcionais, como, *estar con la boca (pegada) a la pared* e *(no) importar un rábano*. Dentre as informações, encontramos os elementos: (a/de) alguien e (a) uno = pessoas e una cosa e algo = coisas. Entretanto, o que causa maiores dificuldades aos consulentes é a falta de uniformidade, pois esses registros são feitos de formas totalmente ocasionais. Um exemplo disso são as EIs *encontrar la horma de su zapato*, que quando registrada no verbo *encontrar*, apresenta o elemento alguien e quando registrada na palavra-entrada *horma*, apresenta o elemento uno e a EI *no chegar aos pés*, quando inserida no substantivo informa dois elementos relacionados à valência, a preposição de e o pronome alguien (entre parênteses) e quando inserida no verbo, somente o de.

O *Saraiva*, assim como os demais dicionários analisados, também registra, aleatoriamente, alguns elementos que não fazem parte da composição formal da EI (*alguien*, *cosa* e *uno*), separando pessoas de coisas. Entretanto, em nenhum dos registros utilizou o parênteses para demarcar essas informações. Dessa forma, chegam ao consulente informações truncadas, por exemplo, a EI *parecerse una cosa a otra como un huevo a la castaña*. Os elementos relacionados à regência do verbo *parecer* foram registrados ao lema da EI. Como estas, apresentamos as seguintes unidades:

bailarle uno el agua a otro – adular alguém para conseguir algo.

cortar las alas a alguien – cortar as asas.

estar alguien con las antenas puestas – estar de antena ligada.

hacerle el juego a alguien – favorecer os interesses de alguém.

írsele la boca uno – falar demais e sem prudência.

parecerse una cosa a otra como un huevo a la castaña – ser muito diferente.

quedar una cosa en agua de borrajos – não dar em nada.

tener a alguien atravesado en la garganta – ter alguém atravessado na garganta.

tratar alguém como cachorro – tratar a uno como a un perro.

pegar alguém com a mão na massa – coger/pillar con las manos en la masa.

passar a perna em alguém – armar una zancadilla.

Nota-se, que as EIs registradas na direção português/espanhol, o único elemento apresentado foi *alguém*, utilizado para substituir o complemento (pessoa) e junto à composição da formal da EI. Essa diversidade de procedimentos adotados nos repertórios lexicográficos, talvez seja em virtude da variação fraseológica e da complexidade formal dessas unidades. E entendemos que para delimitar os elementos integrantes de uma EI seja necessário recorrer a *corpora* linguísticos, uma vez que permite “a observação de uma grande quantidade de ocorrência de uma só vez” (TAGNIN, 2011, p. 278). E assim, delimitar os limites dessas unidades e registrar o que é mais frequente.

e) Ordenação das EIs nos verbetes

Em relação aos três dicionários analisados, o lugar de registro das EIs é ao final do artigo, depois das diferentes acepções da palavra-entrada, misturadas as demais UFs. São apresentadas em ordem alfabética e independentemente de que essa expressão possa ou não referir-se a uma determinada acepção da entrada. Como exemplo, apresentamos o seguinte caso:

bur.ra [b'ura] Hembra del asno. 2 *fam* Barriga, estômago. 3 Burro (escalera).
Encher a burra adinerarse, enriquecer. (*Michaelis* port/esp)

O verbete citado registra a expressão *encher a burra* definido como adinheirar-se, enriquecer. Porém, o elemento *burra*, não se relaciona com a palavra-entrada (animal) e sim com uma bolsa de couro que os antigos utilizavam para guardar dinheiro, então, *encher a burra*, significa encher a bolsa de couro de dinheiro. Como essa relação somente pode ser descoberta através de pesquisas sobre a origem das EIs, a inserção dela neste verbete é aceitável.

Quando os verbetes apresentam mais de uma EI na microestrutura, surge o problema. Como ordená-las? Em relação a esta questão, Wotjak (1998, p. 361) considera que poderia enumerar as fraseolexias³⁰ de acordo com a categoria gramatical. Segundo a autora, primeiro seriam elencadas as fraseolexias (com valor de palavra e que necessitam complemento), e, estas, por sua vez, seriam inseridas na ordem, primeiro, as substantivas, logo as verbais e ao final, as adverbiais e adjetivas; na sequência, seguiriam as fórmulas comunicativas e por

³⁰ Wotjak (1998 p. 361) utiliza o termo fraseolexia para denominar as UFs da língua.

último os refrões. Esta ordenação seria muito eficaz, pois, desta forma, as EIs deixariam de serem apresentadas misturadas as demais UFs da língua.

Em relação às obras analisadas, nos verbetes em que há um maior número de UFs, as EIs são registradas em ordem alfabética, no final do artigo. Para explicar como são inseridas, exibiremos os verbetes com a palavra-entrada “*agua*” espanhol/português dos três dicionários, em seguida, a análise.

Michaelis:

a.gua ['agwa] *sf* Água. **agua bendita** água benta. **agua corriente** água encanada. **agua dulce** água doce. **agua dura** água dura. **aguas jurisdiccionales** águas territoriais. **agua mineral** água mineral, **agua oxigenada** água oxigenada. **agua pesada** água pesada. **agua salina** água salgada, **agua menores** urina. **aguas territoriales** águas territoriais. **ahogarse en poca agua** fazer tempestade em copo d'água. **bañarse en agua de rosas** estar muito feliz. **claro como agua** claro como água. **coger agua en cesto** carregar água em cesto. **coger agua en harnero** carregar água em peneira. **como agua** como água. **entre dos aguas** em cima do muro/não tomar partido/ficar neutro. **hacer agua** fazer água. **sacar agua de las piedras** tirar água de pedra. **tónica** água tônica. **sin decir agua va** sem avisar.

Como já pontuamos, as EIs são registradas na subentrada, em ordem alfabética, considerando a primeira letra da unidade lexical da expressão. No verbete citado, primeiro foram elencadas onze colocações³¹, das quais duas deveriam ser postas sob remissivas (*aguas jurisdiccionales* e *aguas territoriales*), pois são sinônimas. Em seguida, foram registradas oito EIs, e depois inserida mais uma colocação (*tónica*), porém sem registrar o componente da EI (*agua*), já que foi registrado nas demais expressões elencadas e, por último, mais uma EI. Dessa forma, foram registradas doze colocações e nove EIs em um mesmo grupo, como se pertencessem à mesma tipologia, já que a marca tipográfica é a mesma, o negrito.

Santillana:

a.gua. *f*. Líquido insípido, incolor e inodoro que cobre a maior parte da superfície da Terra e se encontra em todos os seres vivos. ► Água. ♦ **Agua de borrajas**. Coisa sem importância, que não tem efeito. **Al agua patos**. Indica decisão que põe fim a uma discussão. **Como agua**. Em abundância. **Estar entre dos aguas**. Estar em dúvida. **Hacerle la boca agua**. Dar água na boca. **Sacar agua de las piedras**. Tirar água de pedra. **Tan claro como el agua**. Cristalino como água.

Diferentemente do *Michaelis*, os autores do *Santillana* registraram um número menor de EIs e, como se pode constatar, não foram as mais frequentes do espanhol, e também não registrou as colocações. As expressões foram apresentadas em negrito, em ordem alfabética.

³¹ Utilizamos o termo *colocações* para nos referirmos às expressões semicristalizadas “[...] que o falante não monta de forma criativa, mas encontra na sua memória como um todo e que o ouvinte percebe como algo conhecido” (HAUSMANN, 1984, p. 399 in WELKER, 2011, p. 143)

Saraiva:

a.gua [agwa] *sf* 1. Água; líquido. 2. Chuva. *sfpl* 3. Águas 4. *Arq* plano inclinado dos telhados. **~arriba** Ir contra a maré. **~bendita** Água benta. **~dulce** Água doce. **~mineral con/sin gas** Água com/sem gás. **~pasada no mueve molino** Águas passadas não movem moinhos. **~salada** Água salgada. **Ahogarse uno en poca ~ o en un vaso de ~** Afligir-se por algo de pouca importância. **Bailarle uno el ~a otro** Adular alguém para conseguir algo. Claro como **~Evidente**. Como **~de mayo Esperado**. **De esta agua no beberé** Desta água não beberei. **Estar con el ~al cuello** Estar com a corda no pescoço. **Estar o nadar entre dos ~s** estar em dúvida, estar em cima do muro. **Hacerse la boca~** Dar água na boca. **Quedar una cosa en ~de borrajos** *fam* Não dar em nada. **Romper ~** Romper a bolsa (no parto). **Venir algo como ~de marzo** *fam* Receber algo muito desejado. Obs. É um substantivo feminino, mas os artigos **el** e **un** são empregados quando entre o artigo e o substantivo não há outras palavras.

O *Saraiva* elencou quinze UFs da língua espanhola, entre elas quatro colocações, um provérbio e dez EIs. E, assim como os outros dois dicionários, foram registradas em ordem alfabética, marcadas tipograficamente com o negrito.

Considerando os três dicionários analisados, concluímos que os dicionários parecem valorizar a quantidade de expressões apresentadas, e nesse sentido, apresentam como vantagem o fato de incluírem um grande número de UFs. Porém, o número em si de unidades complexas é um dado relevante? Ou o que devemos buscar são somente as expressões mais frequentes da língua? Acreditamos que, como se trata de dicionários de orientação escolar, inserir as EIs mais frequentes da língua seja mais importante, pois, pela tipologia da obra, não há como inserir todas as EIs do idioma.

Por fim, como registramos, a lematização pode afetar vários elementos da composição formal da EI, sem que se possa estabelecer um critério ordenador. Dessa forma, concluímos que os dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português e português/espanhol analisados são bastante defeituosos. Obviamente, as dificuldades que os lexicógrafos enfrentam são muitas, visto que envolvem vários fatores, tais como, espaço, conforme já assinalamos, por se tratar de um dicionário de pequeno porte, tempo (para incluir todas as informações relacionadas às EIs, de forma coerente, exige tempo e dedicação, pois estas unidades partem da cultura de cada comunidade linguística) e dinheiro (recurso necessário para desenvolvimento de qualquer trabalho lexicográfico). Entretanto, as observações apresentadas foram no intuito de chamar a atenção para aspectos que podem ser melhorados nas próximas edições, principalmente no que se refere à definição de critérios.

4.3.2. Marcas de uso

As marcas de uso são informações sobre restrições de uso que alguns dicionários trazem na microestrutura, as quais podem ser diatópicas, diastráticas e diafásicas. De acordo com Santamaría Pérez (2000, p. 192), estas etiquetas são utilizadas pelo lexicógrafo para indicar que uma unidade é própria de uma determinada área geográfica, a área de conhecimento especializado ou o estrato social determinado e o nível estilístico específico, respectivamente. Dessa forma, é por meio dessas informações que o consulente saberá o nível linguístico em que a unidade complexa é empregada e se uma EI é usada em uma determinada região ou país. Costumeiramente estas marcas são sinalizadas por abreviaturas, previamente registradas nas partes iniciais dos dicionários.

Nos dicionários analisados as marcas diatópicas são pouco representadas. No *Michaelis*, estas informações são apresentadas no registro das unidades simples da língua, porém, não há registros nas unidades complexas. Já no *Santillana* encontramos somente as marcas Esp. (Espanha), Arg. (Argentina) e Amer³². (América) em ambas as direções, como: *hacerse la rata* – (Arg.) Cabular as aulas, *puxar o saco* – Adular, *hacer la pelotilla*; (R.P.) chupar medias; (Amér. Central) charquetear, e *dar caña* – (Esp.) Bater. Dar uma surra. Nota-se que entre os países que têm o espanhol como idioma oficial, os autores priorizam a Argentina, dando, assim, um tratamento desigual entre as variantes linguísticas do espanhol.

O dicionário *Saraiva* contemplou um número maior de marcas diatópicas. Entre as EIs analisadas, encontramos no verbete encabeçado pelo substantivo *bola*, as seguintes marcas: CHI (Chile), GUA (Guatemala), MÉX (México), PE (Peru), RP (Rio da Prata) e VEN (Venezuela), registradas nas EIs: *andar como bola sin manija RP* - estar desorientado, *correr la bola GUA/PE* - divulgar notícias inquietantes, *dar bola CHI/PE/RP* - prestar atenção em alguém, *dar o darle a la bola CHI/PE/RP* - acertar e *echarle bola VEN* - animar-se a fazer algo.

Como afirmamos, a quantidade de registro de informações referentes à área geográfica é praticamente nula se pensarmos no número total de EIs inseridas e da quantidade de países que têm o espanhol como idioma oficial. Além disso, os autores não explicitaram os critérios adotados para o registro da variedade linguística nas partes introdutórias.

Em relação às informações diastráticas, ou seja, sobre o nível de uso e a caracterização sociolinguística, os dicionários analisados, evidentemente, não consideram relevantes que os

³² O termo abreviado Amer. entende as unidades lexicais latino americanas.

consultantes saibam de que tipo de EI se trata, uma vez que, as únicas marcas encontradas foram *fig* (figurado) e *fam* (familiar) e raramente *vulg* (vulgar) no *Santillana* e no *Saraiva*. Para chegarmos a essas conclusões, examinamos o grupo de EIs com nomes de objetos em gerais na composição formal da expressão de ambas as direções, como se pode observar nos quadros abaixo, onde o símbolo (-) significa que não houve registro do componente e (x), que a marca não foi apresentada pelos lexicógrafos.

Quadro 17. Marcas diastráticas encontradas no *Santillana*

EI – direção esp/port	Definição	Equivalente
Apertar los tornillos.	<i>Fig. e fam.</i> Dar uma prensa.	-
Arrastrarse por el suelo.	<i>Fig. e fam.</i> Humillarse.	-
Con la soga a la garganta/al cuello.	-	<i>Fig.</i> Com a corda no pescoço.
Darle soga.	-	<i>Fig. e fam.</i> Dar corda a alguém.
Devolver la pelota.	-	<i>Fig. e fam.</i> Passar a bola.
Echar/tirar por la ventana.	<i>Fig.</i> Desperdiçar.	(x) Jogar pela janela.
Estar sobre el tapete.	<i>Fig.</i> Estar em discussão.	X
Faltarle un tornillo.	-	<i>Fig. e fam.</i> Faltar um parafuso.
Parar el carro.	-	<i>Fig. e fam.</i> Segurar a onda.
Pasar por el tamiz.	<i>Fig. e fam.</i> Examinar com muito cuidado.	-
Salirse por las paredes.	-	<i>Fig.</i> Subir pelas paredes.
Tener la sartén por el mango.	-	<i>Fig. e fam.</i> Ter a faca e o queijo na mão.
Tocar todos los palillos.	-	<i>Fam.</i> Mexer os pauzinhos.
Tomar las riendas.	<i>Fig.</i> Passar a controlar.	(x) Tomar as rédeas.
EI – direção port/esp	Definição	Equivalente
Encostar na parede.	<i>Fig.</i> Estrechar a perguntas; apertar.	-
Estar contra a parede.	-	<i>Fig.</i> Estar con la boca (pegada) a la pared.
jogar pela janela.	-	<i>Fig.</i> Echar/tirar por la ventana.
Não estar no gibi.	-	<i>Fig.</i> No estar en la cartilla.
Passar a bola	-	<i>Fig. e fam.</i> Devolver la pelota.
Ser mais surdo que uma porta.	-	<i>Fig. e fam.</i> Ser más sordo que una tapia.
Subir pelas paredes.	-	<i>Fig.</i> Salirse por las paredes.

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os dados apresentados no quadro, na direção espanhol/português apenas 14 EIs apresentam a marcação *fig* e *fam* (*figurado* e *familiar*), de um total de 90

expressões, concentrando-se em um dos componentes; na direção português/espanhol, de um conjunto de 31 EIs, somente 7 registraram as mascas diastráticas, especificando definição e equivalentes.

O dicionário Saraiva, também apresenta *figurado* e *familiar*, porém, diferentemente do *Santillana*, somente uma marca (*fig.* ou *fam.*). A seguir, apresentamos um quadro para exemplificar estas informações:

Quadro18. Marcas diastráticas encontradas no *Saraiva*

EI – direção esp/port	Definição	Equivalente
Arrastrarse por el suelo.	<i>Fam.</i> Humillar-se.	-
Besar el suelo por donde otro pisa.	-	<i>Fam.</i> Beijar o chão por onde pisa.
Besar el suelo.	-	<i>Fam.</i> Cair de bruços.
Coger el hilo de algo.	<i>Fam.</i> Enterar-se de um assunto.	-
Comer en un mismo plato.	<i>Fig.</i> Ter grande amizade.	-
Estar alguien con las antenas puestas.	-	<i>Fig.</i> Estar de antena ligada.
Estar/quedarse a dos velas.	<i>Fam.</i> Estar sem dinheiro.	-
Hablar con la pared	<i>Fam.</i> Falar sozinho.	-
No haber quebrado/roto un plato.	<i>Fam.</i> Não haver cometido nenhuma falta.	-
Olla de grilos.	-	<i>Fig.</i> Balaio de gatos.
Prendido con alfileres.	<i>Fam.</i> Inseguro.	-
Romper la baraja.	<i>Fam.</i> Romper um acordo.	-
Ser algo una ducha de agua fría.		<i>Fig.</i> Ser uma ducha de água fria.

Fonte: Elaboração da autora.

Como assinalamos, somente as marcas de uso, abreviadas, *fam* e *fig* foram registradas neste dicionário. De um conjunto de 77 EIs da direção espanhol/português registrou as marcas diastráticas em 13 EIs. E, da direção português/espanhol, não houve registro deste tipo de informação. Assim, na maior parte, os dicionários deixam o consulente sem saber em que tipo de discurso a EI será inserida. Além disso, a informação *figurada* não proporciona nenhum dado relevante, pois na maioria das expressões costumam haver um significado denotativo figurado ou idiomático nas EIs.

No que concerne ao registro de informações diafásicas, isto é, variações que se dão no contexto comunicativo, não encontramos registros dessas marcas nas EIs selecionadas para a análise. E, também nos convém destacar, que o número de EIs que receberam as marcas de uso encontradas é muito pequeno para dicionários que apresentam cerca de 28 mil a 38 mil

verbetes. Dessa forma, concluímos que os dicionários deixam a desejar nas informações sobre restrições de uso, pois os aprendizes que consultarem estas obras não compreenderam, na maioria das vezes ou em nenhuma, no caso do *Michaelis*, em quais contextos poderão utilizar a expressão buscada.

De qualquer forma, devido aos dicionários selecionados serem de orientação escolar, entende-se que não é possível que o lexicógrafo insira uma grande quantidade de informações relativas às marcas de uso por falta de espaço. Entretanto, como a língua que se registra nos dicionários se apresenta heterogênea em várias dimensões e o fato das EIs constituírem parte integrante da cultura de um povo que a fala, as marcas de uso têm uma finalidade pedagógica relevante para o consulente, uma vez que, o aprendiz pode tornar-se incoerente, se empregar EIs não adequadas a uma determinada situação de comunicação.

4.3.3. Definição

As unidades lexicais podem ser definidas por meio de paráfrases, sinônimos ou frases, dependendo do caráter da obra. Em relação aos dicionários bilíngues, segundo Durán e Xatara (2006, p. 147), tradicionalmente, não acostumavam apresentar definições, pois os equivalentes eram entendidos como seus substitutos. No entanto, nas últimas décadas, conforme as autoras, cada vez mais surgem dicionários em que os equivalentes convivem com diferentes tipos de definições. Esse avanço, em grande parte, foi

“[...] uma decorrência do processo de bilingualização de dicionários monolíngues, isto é, a adaptação de dicionários monolíngues para uso bilíngue, seja com a simples inclusão de equivalentes seja com a tradução de partes da microestrutura original” (DURAN; XATARA, 2006, p. 147).

A respeito da diversidade de tipos de definições, pode-se entender como um requisito próprio de qualquer unidade léxica, já que se crê que diferentes tipos de unidades têm diferentes propriedades semânticas e devem, portanto, ser definidas de maneiras diferentes (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2004, p. 623). Entre elas, é comum as obras lexicográficas apresentarem diversos tipos de definições em uma mesma obra. Para ilustrar, apresentamos alguns exemplos, citados por Olímpio de Oliveira Silva (2004, p. 623):

a) definição perifrástica construída em metalinguagem do signo:

darle [*una persona*] el **pie** [*a otra*] y **tomarse** (*o coger*) [*esta*] la **mano** (*o darle la mano y tomarse* (*o coger*) el **pie**) (*col*) Se dice a propósito de la persona a quien se hace una concesión y que se toma, con ocasión de ello, otras que no se le han dado.

b) definição perifrástica construída em metalinguagem do significado:

buscar una aguja en un pajar *Empeñarse en encontrar una cosa imposible o muy difícil de buscar.*

c) definição híbrida:

vivito y coleando *Dicho de una persona: Que se creía muerta y está con vida.*

d) definição com dados extralinguísticos:

coger [tomar] las de Villadiego *Por alusión a las alforjas que se fabricaban en esta población, marcharse de un sitio precipitadamente o huyendo.*

e) definição sinonímica:

helársele la sangre (en las venas) a alguien *Asustarse, horrorizarse.*

No entanto, no caso específico das UFs,

[...] parece justo reivindicar a homogeneidade no tratamento definicional no sentido de que unidades similares se definam do mesmo modo, ou seja, que em sua descrição semântica sejam fornecidas as mesmas informações, de forma que os artigos lexicográficos apresentem uma configuração nítida e coerente (TRADUÇÃO NOSSA) (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2004, p. 623)³³.

Considerando a diversidade de tipos de definição, alguns estudiosos³⁴ recomendam a perifrástica, também denominada analítica, em primeiro lugar. Enquanto que, a definição sinonímica, representada pelo registro de unidades léxicas simples sinônimas, desfruta de menos prestígio por ser considerada imprecisa ou insatisfatória, já que apenas elenca sinônimos, deixando a critério do usuário escolher aquela que se encaixa ao seu discurso.

Após tecermos os comentários relacionados à definição, passamos a descrever como este componente se apresenta nos dicionários examinados. Porém, antes é relevante informar que, para analisarmos como as EIs apresentam a definição e com que frequência de aparição, conforme descrito nos procedimentos metodológicos, recolhemos manualmente 1261 EIs, sendo 784 da direção espanhol/português e 477 da direção português/espanhol.

Contemplamos três classes gramaticais (substantivo, verbos e adjetivos) e várias áreas temáticas, sob as quais as EIs entraram no dicionário, como podem ser melhor visualizadas na tabela³⁵ a seguir:

³³“parece justo reivindicar la homogeneidad en el tratamiento definicional en el sentido de que unidades similares se definan del mismo modo, es decir, que en su descripción semántica se suministren las mismas informaciones, de forma que los artículos lexicográficos presenten una configuración nítida y coherente” (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2004, p. 623).

³⁴ Olímpio de Oliveira Silva (2004, p.623) cita Martínez Marín (2000), Ruiz Gurillo (2000) e Wener (1982).

³⁵ As tabelas específicas de cada dicionário com o número de EIs registradas constam nos anexos da dissertação.

Tabela 8. Número de EIs selecionadas para análise

Classe gramatical	Palavra-entrada	EIs - esp/port	EIs - port/esp
Substantivos	Alimentos	130	22
	Animais	86	41
	Cores	16	4
	Corpo humano	193	156
	Letras e números	12	6
	Objetos em gerais	121	75
	Partes de animais	38	16
	Roupas e acessórios	57	19
Verbos	Verbos	97	120
Adjetivos	Adjetivos	34	18
Total		784	477

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os dados representados na tabela, o número de EIs registradas na direção espanhol/português é bem maior do que na direção português/espanhol, assim como as palavras-entradas. Dado já esperado, pois se tratam de obras lexicográficas bilíngues de orientação escolar, voltadas a alunos que estudam o espanhol como LE e por isso, costumam-se dar maior ênfase à língua que se está aprendendo, nesse caso, o espanhol.

Das 1261 EIs selecionadas para a análise, o dicionário *Michaelis* registrou 526 expressões. Destas, 285 estão na direção espanhol/português e 241 na direção português/espanhol. O *Santillana* registrou 300 na primeira direção e 197 na segunda direção. E, o Saraiva inseriu 514 EIs na primeira direção do dicionário e 231 na segunda direção, apresentando, assim, o maior número de EIs registrados dos três dicionários.

Do total de EIs selecionadas de cada dicionário, verificamos quais componentes, entre definição, equivalência e exemplo, foram utilizados com mais frequência pelos autores. E, para chegarmos ao resultado e apresentá-los, como já descrevemos nos procedimentos metodológicos, utilizamos os conceitos de A a G, preestabelecidos. Sendo eles, A- definição, equivalência e exemplo de uso, B - definição e equivalência, C - definição), D - equivalência, E - quando a EI não foi registrada, F - definição e exemplo de uso e G - equivalência e exemplo de uso.

Sendo assim, nesta seção, tratamos somente do conceito C, ou seja, não consideramos, aquelas EIs que apresentaram, além da definição, o equivalente e/ou exemplo. Para melhor compreensão, apresentamos os resultados dos dicionários, separadamente.

1. *Michaelis*

Com relação ao uso de definição, das EIs inseridas no dicionário *Michaelis*, encontramos na direção espanhol/português 106 unidades com este componente e 75 EIs na direção português/espanhol. Para esclarecer as informações exibidas, apresentamos a seguir, alguns exemplos de como este componente está representado neste dicionário:

Quadro 19. Amostragem de definição no dicionário *Michaelis*

Palavra-entrada	EI – direção esp/port	Definição
bacalao	Cortar el bacalao	Mandar, dar ordens.
balde	Patear alguien el balde.	Morrer.
capa	Andar de capa caída.	Sofrer forte decadência, em bens, fortuna ou saúde.
mostaza	Subírsele la mostaza a las narices.	Ficar nervoso, ficar enraivecido.
riñón	Tener el riñón cubierto	Ser rico.
Palavra-entrada	EI – direção port/esp	Definição
balde	Chutar o balde	Desistir, abandonar.
barata	Entregue às baratas	Abandonado, negligenciado.
bico	Abrir o bico	a) Denunciarse, agotarse, cansarse.
burro	Dar com os burros n'água	No obtener éxito, fallar.
sete	Pintar o sete.	Hacer travesuras.

Fonte: Elaboração da autora.

Como se pode observar neste quadro, o dicionário apresenta a EI, e ao lado, sua definição, que por sua vez, são apresentadas de duas formas³⁶: analítica (ou perifrástica, em que o conceito da EI é explicitado por enunciados explicativos), por exemplo, a EI da direção português/espanhol *andar de capa caída* - sofrer forte decadência, em bens, fortuna ou saúde, e sinonímica – em que a definição é apresentada por meios de unidades léxicas sinônimas, sem preocupação com o conteúdo metafórico da expressão, como exemplo, a EI da direção espanhol/português *entregue às baratas* – denunciar, esgotar, cansar, não recuperou o valor metafórico expresso por *entregar e baratas*, por exemplo.

Observando as definições apresentadas no quadro, constata-se algumas inadequações. Por exemplo, a EI *tener el riñón cubierto*, na língua portuguesa equivalente a *ter as costas quentes*, significa “ter em suas relações alguém com poder para auxiliá-lo em questão de difícil solução, através de influências de poderes”, porém neste dicionário é definido somente como “ser rico”. Outra inadequação, que convém destacar, foi o registro da

³⁶ Não constitui objetivo, desta dissertação, analisar quantitativamente os tipos de definições.

EI *estar metido en harina*, que corresponde a “estar trabalhando ou atuando com muito empenho em algo”, que nesse dicionário foi definido por “gordo, corpulento”. Estas ocorrências, sem sombra de dúvida, pode representar um grande obstáculo ao aprendiz brasileiro que deseja compreender o significado ou a equivalência desta EI na língua portuguesa e utilizá-la adequadamente.

2. *Santillana*

Como já informamos, no item *apresentação dos verbetes*, os autores do *Santillana* explicam que as locuções – entendidas por eles por locuções, refrãos e EIs – serão apresentadas no dicionário por definição analítica (em vez de definição por meio de sinônimos), versão ao português, ou seja, expressões equivalentes na outra língua e / ou exemplo de uso. Assim, tratamos de verificar se as informações referentes à definição foram aplicadas de forma coerentes na apresentação das EIs e chegamos as conclusões descritas, a seguir.

Em relação ao critério de registrar definição analítica, apresentado pelo dicionário, encontramos na direção espanhol/português, 108 EIs com definição ao lado e da direção português/espanhol, em 23 EIs. A seguir, apresentamos alguns exemplos, analisando se de fato, os lexicógrafos registraram definições analíticas, como descrito na introdução.

Quadro 20. Amostragem de definição no dicionário *Santillana*.

Palavra-entrada	EI – direção esp/port	Definição
corazón	No tener corazón.	Ser insensível.
llover	A secas y sin llover.	Sem aviso.
mapa	Borrar (a uno) del mapa.	Matar (alguém).
puchero	Dar para empinar el puchero.	Estar bem de vida, sem ser muito rico.
zanca	Andar en zancas de araña.	Empregar rodeios ou mentiras para fugir da realidade.
Palavra-entrada	EI – direção port/esp	Definição
pagar	Pagar o pato.	Sufrir las consecuencias.
paletó	Abotoar o paletó	Morrir.
parafuso	Entrar em parafuso.	Estar/Quedarse desorientado.
pé	Tirar o pé da lama.	Salir de una situación inferior.
peixe	Vender o seu peixe.	Plantar un asunto con persuasión.

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os dados, os autores do *Santillana* não seguiram ao *pé da letra*, o critério de registro dos componentes. Segundo o que havia descrito, iria apresentar definições analíticas e não sinonímicas, porém encontramos não apenas paráfrases definitórias, mas também uma série de unidades sinônimas. Por exemplo, explicar que *borrar (uno) del mapa*, significa morrer, não é apresentar analiticamente o significado da EI do espanhol.

Nota-se também que o registro de definição é utilizado de forma mais recorrente na direção espanhol/português. Na direção português/espanhol esse componente aparece em segundo lugar na preferência dos autores, como veremos mais adiante.

3. *Saraiva*

Como já informamos, este dicionário é o que registra o maior número de EIs. E, entre as expressões inseridas, encontramos o registro de definição em 375 destas unidades complexas. Destas, 295 estão na primeira direção, constituindo o componente preferido de registro pelos autores deste dicionário e 80 na segunda direção.

E assim como as outras duas obras lexicográficas, o *Saraiva* apresenta definição analítica e sinonímica. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 21. Amostragem de definição no dicionário *Saraiva*

Palavra-entrada	EI – direção esp/port	Definição
boca	Tapar la boca a alguien.	Fazer com que a pessoa se cale apresentando razões contundentes/Dar dinheiro ou presentes para que a pessoa não fale o que sabe.
buey	El buey solo bien se lambe.	Expressão que exalta a liberdade dos solteiros.
riñón	Costar un riñón	Custar caro.
verde	Poner a alguien verde.	Criticá-lo; repreendê-lo.
zorro	Estar hecho unos zorros.	Estar muito cansada.
Palavra-entrada	EI – direção port/esp	Definição
coxa	Feito nas coxas	Mal hecho.
língua	Dar com a língua nos dentes	Hablar demasiado.
mão	Passar a mão.	Robar; acariciar; recogerse, llevarse.
matar	Matar cachorro a grito.	Estar en situación de penuria.
rabo	Com o rabo virado para a lua.	Con una suerte increíble.

Fonte: Elaboração da autora.

Nota-se que as consultas a algumas definições da direção espanhol/português se mostram eficazes, com explicações nítidas, como por exemplo, a primeira expressão citada no quadro, que apresenta dois sentidos à expressão definida; já em outras, faltam informações na definição inserida, as quais podem levar o aprendiz do idioma estrangeiro a falsa possibilidade de utilizar a EI de modo independente, como por exemplo, *estar hecho unos zorros*, definida como “estar muito cansada”. O consulente aprendiz provavelmente irá utilizá-la no sentido de alguém estar esgotado e não irá relacioná-la com uma pessoa que está mal vestida, destruída fisicamente, já que esta concepção não foi registrada.

Na direção português/espanhol também há ocorrências imprecisas, por exemplo, a EI *dar com a língua nos dentes*, ao ser definida como “falar demais”, apresenta uma definição ambígua. O consulente aprendiz brasileiro, que domine algumas EIs do espanhol, poderá relacionar com as EIs do espanhol *hablar por los codos* ou *hablar más que una urraca (o papagayo)* e não compreenderá que se trata de alguém que possa falar algo indevido ou delatar alguém, sem deixar claro se houve ou não intenção de expor o ato.

Afinal, o que se espera de qualquer obra lexicográfica que queira cumprir uma função didática é o fornecimento de definições adequadas para que o consulente não utilize estas unidades complexas de forma errônea. Entretanto, o que encontramos são definições não tão claras e distantes das usuais.

4.3.4. Equivalência

Este componente da EI constitui-se da presença de uma expressão correspondente na outra língua, ou seja, traslada um conceito expressado por uma unidade complexa na língua estrangeira para uma expressão da língua materna, ou vice-versa, além de ser o item caracterizador desse tipo de obra, o dicionário bilíngue.

No entanto, a equivalência é uma questão, a ser tratada, bastante complexa, pois buscar uma unidade léxica simples correspondente em outra língua nos oferece dificuldades e encontrar EIs equivalentes nos apresenta dificuldades maiores ainda, já que são unidades específicas de cada idioma e carregam, dessa forma, seus valores extralinguísticos. Além disso, a característica conotativa é intrínseca às EIs, construída a partir da cultura, da história de uma comunidade linguística. Sendo assim, a existência de uma equivalência total entre EIs de duas línguas distintas sejam bastante raras e difícil de estabelecer. Porém, “não se pode dizer que as UFs sejam intraduzíveis; o que não se pode é estabelecer correspondências de

forma automática” (SANTAMARÍA PÉREZ, 2000, p. 225)³⁷, considerando os graus de equivalências entre as línguas estabelecidas.

Sobre esse aspecto, Corpas Pastor (2003, p. 217-218) observa quatro tipos de equivalências entre as unidades das línguas e nos apresenta, da seguinte forma:

a) equivalência plena – neste caso a EI da língua materna corresponde exatamente a uma expressão na língua estrangeira, com o mesmo significado conotativo e denotativo, a mesma frequência de uso e a mesma base metafórica. Por exemplo, *ovelha negra* – *oveja negra* (pessoa que, por seu comportamento não convencional se distingue negativamente dos demais do grupo);

b) equivalência parcial – quando a correspondência dos significados se aproxima, isto é, as unidades complexas diferem na base metafórica, conteúdo semântico ou marca de uso ou mesmo se o significado da unidade léxica é mais amplo ou mais estreito que na língua materna;

c) equivalência nula – quando a EI da língua materna que desejamos traduzir não existe na língua estrangeira. Estas unidades denotam realidades e situações não conceituadas e, portanto, não lexicalizadas na língua meta. Este fenômeno ocorre, sobretudo, pelas peculiaridades linguísticas que são inerentes a cada idioma de modo particular;

d) equivalência aparente - relacionadas ao conceito de *falsos amigos* que, segundo a autora, são aquelas formadas por unidades da língua materna e estrangeira que apresentam similaridade formal em relação a seus componentes, mas com diferença semântica. Por exemplo, *ficar frito* (encontrar-se em uma situação embaraçosa, desesperada) – *quedarse frito* (adormecer).

Dessa forma, uma vez que há diferentes níveis de equivalência entre as unidades complexas da língua, das quais requerem distintos tratamentos por parte dos lexicógrafos, é apropriado esclarecer

[...] que o uso de uma EI pelo falante de uma língua é muito comum e é impossível se definir ao certo se a equivalente em língua estrangeira é idêntica à usada em nossa língua, tanto no que se refere ao significado, quanto à precisão da frequência e do nível de linguagem. Paradoxalmente, entretanto, é possível se estabelecer uma correspondência idiomática interlínguas e dicionarizá-la (XATARA; RIVA; RIOS, 2002, p. 183).

Em fim, apesar de compreendermos as dificuldades relacionadas à busca de equivalentes para as EIs, em virtude da conotatividade, como expressamos, acreditamos que

³⁷ “[...] no se puede decir que las UFS sean intraducibles; lo que no se puede es establecer correspondencias de forma automática” (SANTAMARÍA PÉREZ, 2000, p. 225).

se faz necessário que haja critérios claros e bem definidos para associar os elementos das línguas abordadas nas obras de orientação escolar, pois estes instrumentos são recursos didáticos que visam a expandir o conhecimento lexical do aprendiz.

Por conseguinte, após tecermos alguns comentários que julgamos relevantes, passamos a apresentar como esse componente, representado pela letra D, se apresenta nos dicionários selecionados. Convém esclarecer que ao número de EIs inseridas com definição não consideramos aquelas que apresentam, além do equivalente, definição e exemplo.

1. *Michaelis*

Este dicionário registrou o conceito D, ou seja, expressão equivalente, em 260 EIs, de um conjunto de 525 expressões. Consideramos um número pequeno para um dicionário, que conforme anunciado no prefácio, se propõe a oferecer informações importantes e necessárias ao domínio do idioma espanhol.

Das 260 EIs, 123 estão na direção espanhol/português e 137 na direção português/espanhol. De acordo com estes dados, a preferência por equivalência se dá na parte em que as EIs estão em português.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de como as expressões equivalentes são registradas pelos autores:

Quadro 22. Amostragem de equivalentes no dicionário *Michaelis*

Palavra-entrada	EI – direção esp/port	Equivalência
boca	Alargar con la boca y morder con la cola.	Ser amigo da onça.
cerdo	Echar margaritas a los cerdos.	Dar pérolas aos porcos.
cero	Ser un cero a la izquierda.	Ser um zero à esquerda
oreja	Con las orejas caídas.	Com o rabo entre as pernas.
Palavra-entrada	EI – direção port/esp	Equivalência
botão	Falar com seus botões.	Decir algo para su capote.
cartucho	Queimar o último cartucho.	Quemar el último cartucho.
luva	Cair como uma luva.	Ser como anillo al dedo.
passar	Passar desta para melhor.	Pasar a mejor vida.
porta	Dar com a porta na cara.	Dar con la puerta en la cara / Dar con puerta a las narices.

Fonte: Elaboração da autora.

Em ambas as direções, temos o registro da EI equivalente para a maioria das ocorrências em que a equivalência é plena ou parcial, ou seja, quando a EI corresponde exatamente ou quando a correspondência dos significados se aproxima, elas foram registradas. No entanto, encontramos falta de sistematicidade no registro de aquelas EIs que foram registradas em mais de um dos componentes da composição formal da expressão, como exemplo, a EI do espanhol *con la lengua de un palmo*, quando registrada em *lengua*, apresentou a equivalente *botando os bofes pela boca* e quando registrada em *palmo*, registrou somente *com a língua de fora*. O mesmo acontece, e com mais frequência, com EIs que estão na direção português/espanhol, tais como, *tirar o corpo fora*, quando registrada em *corpo* apresenta a EI equivalente *echar el cuerpo fuera* e quando registrada em *tirar*, apresenta *lavarse las manos*; a EI *bode expiatório*, quando inserida no substantivo oferece a EI *cabeza de turco* e quando inserida no adjetivo, registra a equivalência *bode expiatório*.

2. Santillana

Encontramos na direção espanhol/português 111 EIs com expressões equivalentes em língua portuguesa, de um conjunto de 300 expressões. Na direção português/espanhol, foi registrado um número maior ainda, 164 EIs equivalentes na língua espanhola, de um total de 197. Dessa forma, é possível dizer que quase todas as expressões apresentadas na direção português/espanhol estão acompanhadas de uma expressão equivalente em espanhol.

Vejamos alguns exemplos:

Quadro 23. Amostragem de equivalentes no dicionário *Santillana*

Palavra-entrada	EI – direção esp/port	Equivalência
codo	Hablar por los codos.	Falar pelos cotovelos.
mango	Tener la sartén por el mango.	Ter a faca e o queijo na mão.
pájaro	matar dos pájaros de uma pedrada/tiro.	Matar dois coelhos com uma cajadada só.
pelo	No tener pelos en la lengua.	Não ter papas na língua.
rana	Cuando las ranas críen pelo.	No Dia de São Nunca.
Palavra-entrada	EI – direção port/esp	Equivalência
bandeira	Dar bandeira.	Hacer bandera. / Levantar la liebre.
barata	Ter sangue de barata.	Tener sangre de horchata.
cama	Armar uma cama de gato.	Hacer la petaca.
carne	Ser de carne e osso.	Ser de carne y hueso.

Fonte: Elaboração da autora.

Como é possível notar, na primeira direção do dicionário, temos a EI da língua portuguesa, acompanhada de uma EI equivalente da língua espanhola. Na segunda direção, temos as EIs do espanhol acompanhadas das EIs do português. No entanto, na última direção, observa-se uma mistura de critérios, isto porque, em alguns casos, são apresentadas explicações acerca da expressão apresentada em língua espanhola, em vez de equivalentes, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Quadro 24. Equivalentes do dicionário *Santillana* português/espanhol, sem equivalentes no português

Palavra-entrada	EI – direção port/esp	Equivalência
bondoso	Ser muito bondoso.	Ser de todo corazón.
pobre	Muito pobre.	Ser más pobre que una rata.
tempo	Deixar de ver alguém por algum tempo.	No vérselo el pelo.
valente	Ser valente.	Ser de dura cerviz.
vender	Vender tudo o que tem.	Vender hasta la camisa.
verdade	Enxergar a verdade.	Caerse la venda de los ojos.
	Não enxergar a verdade.	Tener una venda en los ojos.
viajar	Viajar por todos os países.	Correr mundo.

Fonte: Elaboração da autora.

O que esperamos de um dicionário direcionado a aprendizes brasileiros de língua espanhola é que primeiro se registre a expressão da língua portuguesa e ao lado a expressão equivalente em espanhol, e quando não for possível uma frase explicativa. Porém, de acordo com os exemplos do quadro 24, curiosamente, para algumas palavras-entradas, no lugar de registrar a EI em português, foi inserida a enunciados explicativos, que não constituem enunciados fraseológicos em português e, paralelamente, uma EI em espanhol.

Esta incoerência e falta de sistematicidade interna no registro de EIs resulta que o consulente não elucida a dúvida a respeito do significado da expressão, pois se o aprendiz busca expressões na direção português/espanhol é porque ele conhece a expressão brasileira e necessita de uma equivalente do espanhol. Por conseguinte, esse tipo de apresentação torna-se inválido ao consulente.

Assim como no *Michaelis*, o *Santillana* também apresenta falta de uniformidade em algumas EIs que estão registradas em diferentes elementos da composição. Para exemplificar citamos da direção espanhol/português a EI *encontrar (alguien) la horma se su zapato*, que quando registrada na palavra-entrada *encontrar*, apresenta a EI *encontrar a alma gêmea* e, quando registrada em *horma*, apresenta a EI equivalente *encontrar (alguém) a tampa de sua*

panela. Da direção português/espanhol citamos as EIs *estar com a corda no pescoço*, que quando registrada sob o substantivo *corda*, apresenta a EI equivalente no espanhol con *la soga en la garganta* e, quando inserida no verbete encabeçado por *pescoço*, apresenta *tener el agua al cuello* como equivalente; e a EI *pagar na mesma moeda*, que quando registrada no verbo é apresentada a equivalente *pagar con/en la misma moneda* e em *moeda*, *volver el recambio*. Estas inadequações só vêm a demonstrar ainda a mais a falta de critérios internamente do dicionário *Santillana*.

3. *Saraiva*

De um conjunto de 514 EIs, este dicionário apresenta equivalentes em 311 expressões. Destas, 193 estão inseridas na direção espanhol/português e 118 na direção português/espanhol. Estas informações nos indicam que mais de 60% das EIs inseridas registram ao lado, expressões equivalentes.

Vejamos como os equivalentes são registrados pelos autores:

Quadro 25. Amostragem de equivalentes no dicionário *Saraiva*

Palavra-entrada	EI – direção esp/port	Equivalência
broche	Cerrar con broche de oro.	Fechar com chave de ouro.
cabeza	De pies a cabeza.	Dos pés à cabeça.
chaqueta	Cambiar de chaqueta.	Virar a casaca.
dormir	Dormir a pierna suelta.	Dormir como uma pedra.
zapato	Saber donde aprieta el zapato.	Saber onde dói o calo
Palavra-entrada	EI – direção port/esp	Equivalência
água	Dar água na boca.	Hacer la boca agua.
jogar	Jogar nos dois times.	Jugar con dos baratas.
olho	Pôr no olho da rua.	Echar las patitas a la calle.
parede	Entre a espada e a parede.	Entre la espada y la pared.
pensar	Pensar na norte da bezerra.	Pensar en las musarañas.

Fonte: Elaboração da autora.

Entre os dicionários analisados, o *Saraiva* é o que apresenta menos inadequações no registro de equivalentes em ambas as direções. Apenas percebemos incoerências em aquelas EIs registradas em mais de um elemento da composição formal da EI, que quando registrada em um componente apresenta definição e em quando inserida em outro apresenta equivalente³⁸.

³⁸Ver seção 4.4

Por fim, registramos que o componente equivalente constitui-se o mais apresentado nos dicionários acima descritos, em exceção, na direção português/espanhol do dicionário *Saraiva*, em que a preferência foi a definição da EI correspondente.

Na próxima seção, apresentamos o último componente da microestrutura, os exemplos de uso.

4.3.5. Exemplos de uso

O consulente de um dicionário de orientação escolar, comumente, busca sanar dúvidas que não só afetam ao conteúdo semântico, mas também as que afetam a ortografia, as particularidades de emprego e o contorno sintático de determinadas unidades lexicais. Dessa forma, considerando os objetivos e o público-alvo a que a obra se destina, o emprego de exemplos tem por objetivo “oferecer ao consulente uma situação concreta de uso da palavra e, por extensão, contribuir para uma melhor compreensão das acepções contempladas pela definição” (ISQUERDO, p. 2011, p. 48).

Parafraseando Pontes (2012, p. 96), os exemplos de uso constituem-se de fragmentos de textos autênticos, selecionados a partir de *corpora*, que podem ser, por sua vez, extraídos de textos escritos (literários ou não) e de textos orais, de fragmentos de textos fabricados (inventados ou construídos) e de fragmentos de textos adaptados, que são aqueles extraídos de *corpora*, porém adaptados pelo lexicógrafo.

Em se tratando da importância o registro de exemplo de uso, além de ajudar o consulente a compreender as unidades que buscam, também o ajuda saber como usá-las num contexto real de comunicação. Porém, considerando os dicionários analisados, a apresentação desse componente não tem merecido devida importância por parte dos lexicógrafos e, assim,

“[...] a ausência quase total de exemplos é uma das maiores insuficiências da lexicografia escolar brasileira. Por isso, está longe de uma obra dessa natureza cumprir com as funções codificadora (de produção) e decodificadora (de compreensão) que se lhe podem exigir” (PONTES, 2012, p. 99).

Normalmente, quando registrados, os exemplos de uso são apresentados posteriormente a cada acepção, com grafia diferente dos demais elementos do verbete, estabelecida pela obra. No que concerne aos dicionários analisados, cabe-nos registrar que:

1. *Michaelis*

Esta obra lexicográfica apresenta um número muito pequeno de exemplos de uso, do tipo *inventado*, grafados em itálicos. De um total de 524 EIs, registrou 28 exemplos de uso em EIs da direção espanhol/português e em 14 da direção português/espanhol. Dos exemplos inseridos na primeira direção, 19 receberam o conceito F, ou seja, apresentaram a EI em espanhol, a definição em português e o exemplo de uso nas duas línguas e 9 EI, o conceito G, isto é, apresentou a EI em espanhol e o exemplo nas duas línguas; das EIs inseridas na segunda direção, 13 receberam o conceito F e 1 o conceito G.

A seguir, apresentamos alguns exemplos em que, ao lado da EI, foi registrado definição e exemplo de uso:

Quadro 26. Amostragem de exemplos de uso e definição no dicionário *Michaelis*.

Palavra-entrada	EI – esp/port	Definição	Exemplo de uso
bacalao	Cortar el bacalao.	Mandar, dar ordens.	<i>En casa es ella quien corta el bacalao / em casa, quem manda é ela.</i>
mostaza	Subírsele las mostazas a las narices.	Ficar nervoso, ficar enraivecido.	<i>Cuando lo oyó hablar, se le subió la mostaza a las narices / quando o ouviu falar, ficou enraivecido.</i>
Palavra-entrada	EI – port/esp	Definição	Exemplo de uso
barata	Entregue às baratas.	Abandonado, negligenciado.	<i>O pobre garoto vive entregue às baratas / el pobre chico vive abandonado.</i>
boca	Botar/pôr a boca no trombone	Protestar, denunciar.	<i>Se me exigirem propina, vou pôr a boca no trombone / si me exigen soborno, voy a denunciarlos.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Vejamos, a seguir, exemplos de uso registrados ao lado das EIs equivalentes:

Quadro 27. Amostragem de exemplos de uso e equivalente no dicionário *Michaelis*

Palavra-entrada	EI – esp/port	Equivalente	Exemplo de uso
mono	A freír monos.	Pentear macacos.	<i>¡Vete a freír monos! /vá pentear macacos!</i>

piojo	como piojo en costura.	Como sardinha em lata.	<i>Viajaban como piojo en costura/ Viajavam como sardinha em lata.</i>
Palavra-entrada	EI – port/esp	Equivalente	Exemplo de uso
barco	Deixar o barco correr.	Dejar que las aguas sigan su curso.	<i>Não adianta se preocupar, deixa o barco correr / no sirve de nada que te preocupes, deja que las aguas sigan su curso.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os quadros, nota-se que, conforme afirmamos, os exemplos de uso registrados são do tipo *inventado*, porém didaticamente úteis aos consulentes pelo fato de serem fáceis de compreender. Observa-se, também, que esses componentes inseridos cumprem mais com a função sintática do que semântica, visto que os exemplos apresentados, na maioria das vezes, não ajudam o aprendiz a inserir a EI em uma situação comunicativa real, somente dá ideia de como construir o enunciado.

2. Santillana

Este dicionário registrou exemplos em 45 EIs da direção espanhol/português, de um conjunto de 300 expressões, marcados tipograficamente pelo itálico. Destes registros, 5 receberam o conceito A, ou seja, antes do exemplo, foi inserida definição e uma EI equivalente em português, 27 receberam o conceito F, ou seja, antes do exemplo foi inserida a definição da expressão e 13 o conceito G, isto é, ao lado do exemplo foi registrada a expressão equivalente na língua de chegada. De acordo com estas informações, a preferência por inclusão de exemplos se deu a aquelas que apresentam a definição. Em relação às EIs inseridas na direção português/espanhol compete-nos registrar apenas que não houve registro.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos para demonstrar como esse componente foi registrado:

Quadro 28. Amostragem de exemplos de uso no dicionário *Santillana*

Palavra-entrada	EI – esp/port	Definição	Equivalente	Exemplo de uso
carne	Ser de carne y hueso.	Ser sensível, humano; ter sentimientos.	Ser de carne y hueso.	<i>Algunas personas condenan a las otras por sus</i>

				<i>errores y no se dan cuentas de que todos somos de carne y hueso. Algunas personas condenan a las otras por sus errores y no dan cuenta de que todos somos de carne y hueso.</i>
jota	No entender ni una jota.	Não entender nada / saber nada.	-	<i>El profesor Le preguntó la lección y no sabía ni jota. O professor perguntou-lhe a lição e ele não sabia nada.</i>
carro	Parrar el carro.	-	Segurar a onda.	<i>Para el carro, que aquí no estamos para peleas. Segure a onda, que não estamos aqui.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

O quadro apresentado exibe as três formas como os exemplos foram registrados. Como se vê, os autores parecem ter se preocupados em apresentar exemplos contextualizados, que ajudem o consulente esclarecer dúvidas semânticas e sintáticas. Não é possível afirmar se são constituídos de fragmentos de textos autênticos ou se são fabricados, porém em relação à qualidade das informações registradas, é bastante completo, em relação ao *Michaelis*, principalmente em aquelas que receberam o conceito A.

3. Saraiva

O registro de exemplos de uso, neste dicionário é nulo. De um conjunto de 745 EIs, encontramos um registro na direção espanhol/portugues, o qual foi inserido à EI *cortar el bacalao*. Vejamos, a seguir, o verbete em que esta EI está registrada:

ba.ca.lao [bakalao] *sm* 1. Zoo Bacalhau. 2. *Mús.* Ritmo musical de discoteca. **Corta el** ~ Mandar, governar. **Ella es la que corta el** ~ **en su casa**. É ela que manda em sua casa.

Como é possível observar, o exemplo foi marcado tipograficamente pelo negrito, igualmente a EI, diferentemente dos demais dicionários analisados nesta dissertação, fato que demonstra que informação apresentada não é usual nesta obra.

Pontes (2012, p. 98) considera que esta baixa frequência de exemplos de uso em dicionários do tipo escolar, para as entradas representadas por unidades complexas da língua, terminologias, estrangeirismos e outras unidades, é explicada pelo fato, de os autores reconhecê-los como fato de língua, porém entenderem que devam ser evitados nos contextos reais de comunicação formal, refletindo assim uma concepção normativa ou purista. Entretanto, estamos de acordo com Pontes (2012, p. 98) quando assegura que “nenhum dicionário escolar podem ser considerados dicionários de qualidade aceitável, se não incluir exemplos em suas acepções”.

Em síntese, sendo os dicionários analisados bilíngues de orientação escolar, compreende-se que a função básica é coordenar as unidades léxicas da língua espanhola com as da língua portuguesa, buscando equivalentes entre ambas. Porém, retomando o que pontuamos, nem sempre é possível estabelecer uma correspondência fiel entre as unidades de uma língua e, quando tratamos de EIs, a questão é mais complexa, pois a característica conotatividade é marcante. Nesse sentido, para estabelecer correspondências entre essas unidades é preciso que os lexicógrafos lancem mão de definições e exemplos, para de fato, auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos consulentes aprendizes, que utilizam a obra como recurso didático.

Por conseguinte, após termos explicado como as EIs estão apresentadas em ambas as direções nos dicionários examinados, passamos a apresentar tabelas e gráficos com o número de ocorrências e porcentagem dos componentes inseridos em cada dicionário, representados pelas letras de A a G³⁹, conforme preestabelecido.

1. *Michaelis*

Comparativamente, do conjunto de EIs selecionadas para análise, o *Michaelis* registrou 36% das expressões na direção espanhol/português. E destas registradas, o componente equivalente foi o mais contemplado. Conforme pode ser visto na tabela e gráfico a seguir:

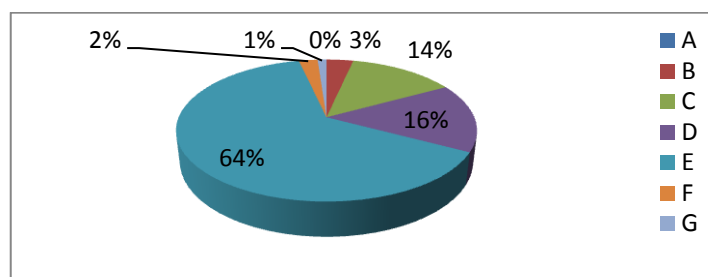
³⁹ Retomando os conceitos preestabelecidos: **A**- registra definição, equivalência e exemplo de uso, **B** – definição e equivalência, **C** – definição, **D** – equivalência, **E** – quando a EI não foi registrada, **F** – definição e exemplo de uso e **G** – equivalência e exemplo de uso.

Tabela 9. N° de EIs contempladas no dicionário *Michaelis* direção esp/port de acordo com os critérios estabelecidos

Critérios	A	B	C	D	E	F	G
N° de EIs	0	27	106	123	500	19	9

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 5. EIs registradas no dicionário *Michaelis* esp/port



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com a tabela e gráfico, vemos que os autores do *Michaelis* não estabeleceram um critério padrão para registrar as EIs da obra, pois segundo as informações apresentadas, não há sistematicidade e homogeneidade na apresentação dos componentes da EI.

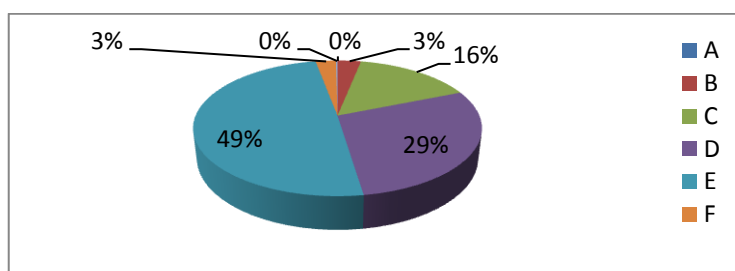
Como se vê, o *Michaelis* apresenta cinco tipos de apresentações das EIs inseridas na direção espanhol/português. Porcentualmente, a equivalência representa o componente mais registrado, 16%, em seguida, a definição, representando 14%, logo após vêm o registro de exemplos de uso, que por sua vez estão acompanhados da definição da expressão, representando 2% das EIs e acompanhados da expressão equivalente, 1%, por último, o registro de definição e equivalentes, simultaneamente, com 3% do total de EIs registradas na primeira direção.

Na direção português/espanhol, o componente preferido para apresentar a EI também é o de equivalentes. Os dados obtidos podem ser melhor visualizados no gráfico e tabela, a seguir:

Tabela 10. N° de EIs contempladas no dicionário *Michaelis* direção port/esp de acordo com os critérios estabelecidos

Critérios	A	B	C	D	E	F	G
N° de EIs	0	15	75	137	236	13	1

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 6. EIs registradas no dicionário *Michaelis* port/esp

Fonte: Elaboração da autora.

O *Michaelis* registrou 51% das EIs selecionadas para a análise. E, assim como na primeira direção, registrou as EIs de cinco maneiras diferentes, sendo 29% com o componente equivalente, 16% com definição, 3% definição e equivalentes juntos e 3% com o registro de exemplos com definição, paralelamente.

Os dados obtidos com essa análise nos levam a concluir que efetivamente não há homogeneidade no registro das EIs no dicionário *Michaelis*, visto que, em ambas direções, os componentes são inseridos de cinco maneiras diferentes e com distintas frequências.

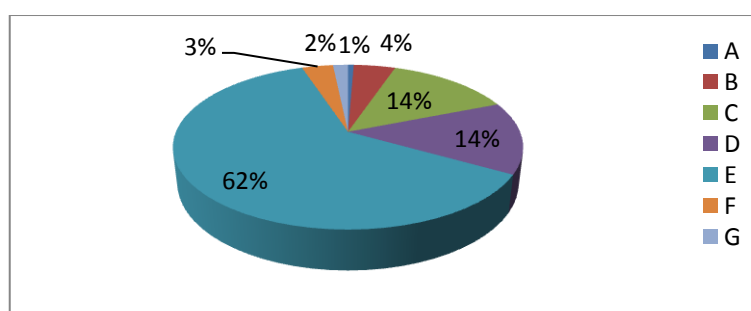
2. *Santillana*

Porcentualmente, do conjunto de 784 EIs selecionadas para análise, o *Santillana* registrou 38% das expressões na direção espanhol/português. E destas registradas, o componente equivalente e o componente definição foram apresentados à mesma proporção. Conforme pode ser visto na tabela e gráfico a seguir:

Tabela 11. N° de EIs contempladas no dicionário *Santillana* direção esp/port de acordo com os critérios estabelecidos

Critérios	A	B	C	D	E	F	G
N° de EIs	5	36	108	111	484	27	13

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 7. EIs registradas no dicionário *Santillana* esp/port

Fonte: Elaboração da autora.

O *Santillana* registrou as EIs com seis combinações de componentes. Como assinalamos, os componentes definição e equivalentes apresentam a mesma porcentagem (14%) do registro. O registro de definição e equivalentes, paralelamente, representam 4%, os exemplos de uso são registrados também em 4%, porém 3% com definição e 1% com expressão equivalente. As EIs registradas com todos os componentes, definição, equivalente e exemplo de uso, que seria o ideal, representam somente 1% do total de EIs selecionadas.

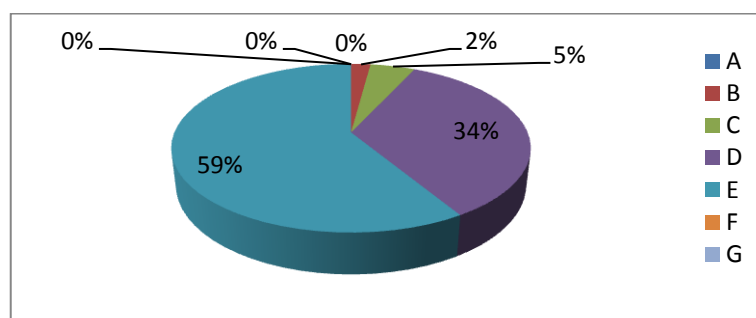
Na direção português/espanhol, o resultado do levantamento é totalmente diferente, conforme vemos na tabela e gráfico, a seguir:

Tabela 12. N° de EIs contempladas no dicionário *Santillana* direção port/esp de acordo com os critérios estabelecidos

Critérios	A	B	C	D	E	F	G
N° de EIs	0	10	23	164	280	0	0

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 8. EIs registradas no dicionário *Santillana* port/esp



Fonte: Elaboração da autora.

Os dados representados pela tabela e gráfico revelam o predomínio das expressões equivalentes nos registros da direção português/espanhol. Apenas uma pequena porcentagem apresentou o componente definição.

Nas partes introdutórias os autores informam que as locuções, refrãos e EIs derivadas ou relacionadas à palavra-entrada apresentariam definição analítica, versão ao português e exemplos de uso, no entanto, de fato não ocorrem. Não houve nesta direção registros de exemplo de uso. Nota-se visivelmente um cuidado maior na direção espanhol/português, a qual registrou um conjunto maior de informações lexicográficas nos verbetes. Os autores parecem considerar que pelo fato de que os aprendizes tenham a LM internalizada não precisam entender de fato o que as EIs significam e em que situações podem serem utilizadas efetivamente.

3. Saraiva

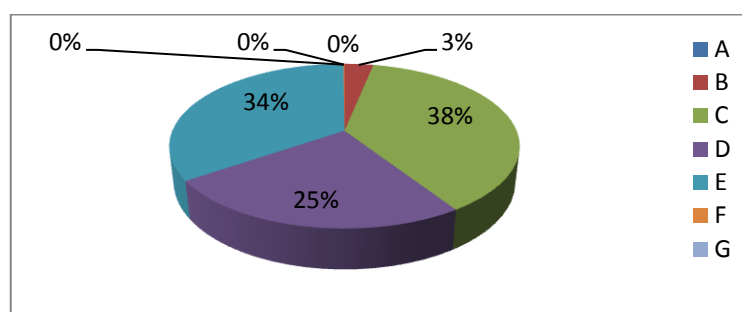
Comparativamente, este dicionário é o que apresenta o maior número de EIs. De um conjunto de 784 EIs, apresentou 66% das EIs, conforme resultados da análise. A seguir, apresentamos a tabela e o gráfico com todos os dados:

Tabela 13. N° de EIs contempladas no dicionário *Saraiva* direção esp/port de acordo com os critérios estabelecidos

Crítérios	A	B	C	D	E	F	G
N° de EIs	0	25	295	193	270	1	0

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 9. EIs registradas no dicionário *Saraiva* direção esp/port



Fonte: Elaboração da autora.

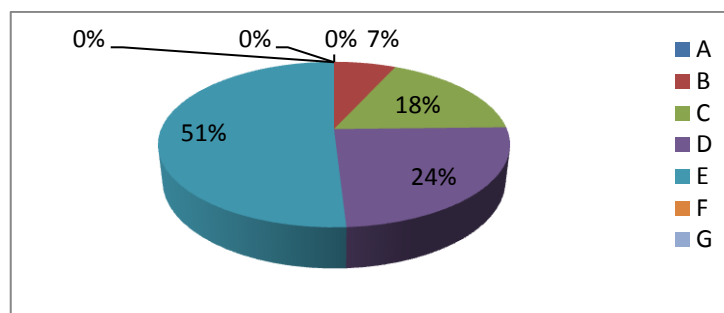
Os autores do *Saraiva* optaram por apresentar o componente definição na maior parte dos registros, 38%. Assim, na maioria das vezes que o aprendiz buscar uma EI, ele terá o significado, porém não encontrará uma expressão equivalente que recupere o valor metafórico. Os exemplos de uso não são considerados importantes pelos autores do *Saraiva*, já que a representatividade é nula.

Na direção português/espanhol, de um total de 477, o *Saraiva* registrou 49% das EIs. Isto significa que, entre as três obras lexicográficas, este é o dicionário que mais apresenta EIs, em ambas as direções. A seguir, apresentamos a tabela e o gráfico com os dados obtidos na análise:

Tabela 14. N° de EIs contempladas no dicionário *Saraiva* direção port/esp de acordo com os critérios estabelecidos

Crítérios	A	B	C	D	E	F	G
N° de EIs	0	33	80	118	246	0	0

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 10. EIs registradas no dicionário *Saraiva* direção port/esp

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com a tabela e gráfico apresentados, a definição também foi o componente mais utilizado, seguido do equivalente e após o registro de definição e equivalente ao lado. Porcentualmente, do total de EIs registradas, 24% aparecem registradas ao lado de definições, 18% apresentam equivalentes e 7% apresentam definição e equivalentes ao lado da EI. O número de exemplos de uso também é nulo nessa direção.

Em síntese, os três dicionários não adotam um critério padrão para o registro das EIs, e, dessa forma não há uniformidade entre as direções, visto que os componentes definição, equivalente e exemplos são apresentados em quantidades diferentes nas direções. Além disso, percebe-se que os autores apresentam esses componentes ocasionalmente, isto porque, em algumas ocasiões, as EIs, consideradas com equivalência plena ou parcial, apresentam definições e não as equivalentes, sendo que seria possível registrá-las. Como, por exemplo, a EI contemplada no *Michaelis*, *echar una mano*, apresenta a definição *ajudar* e não a EI equivalente *dar uma mão*.

4.4. Sistemática e coerência interna

No presente tópico, tratamos de apresentar os resultados de um estudo da concordância entre ambas as direções de cada um dos dicionários examinados. Os dados obtidos nos informam que não há correspondência plena entre as direções. Dentre estas, ainda encontramos incoerências. A seguir, apresentamos, separadamente, os resultados obtidos da análise das direções de cada dicionário de orientação escolar bilíngue examinado.

1. *Michaelis*

Das 241 EIs figuradas na direção português/espanhol do *Michaelis*, somente 40 dessas unidades figuram na direção espanhol/português. Correspondendo, assim, a 16,5% das EIs inseridas. Destas EIs, observamos que nem sempre se estabelece a correspondência entre

ambas as partes do dicionário de modo adequado. Encontramos EIs que estão em ambas as partes, porém registram equivalentes com elementos da composição formal diferentes, ou seja, apresenta a variante da EI na outra direção da obra lexicográfica. Em seguida, apresentamos três exemplos:

1. Espanhol/português: *sacar la barriga del mal año*, apresenta a EI equivalente *tirar a barriga da miséria*.

Português/ espanhol: *tirar a barriga da miséria*, apresenta a EI correspondente no espanhol *matar el hambre vieja*.

2. Espanhol/português: *menos que canta un gallo*, registra a EI correspondente *num piscar de olhos*.

Português/ espanhol: *num piscar de olhos*, registra a EI equivalente no espanhol *en un abrir y cerrar de ojos*.

3. Espanhol/português: *tomar el rábano por las hojas*, registra a EI correspondente no português *trocar as bolas*.

Português/ espanhol: *trocar as bolas*, registra a EI equivalente no espanhol *trocar unos los frenos*.

2. Santillana

Este dicionário apresenta correspondência entre as direções em 50,7% das EIs. De um total de 197 EIs, da direção português/espanhol, 100 expressões figuram na direção espanhol/português. Nas EIs recolhidas que estão em ambas as partes do dicionários, não encontramos aquelas que registram equivalentes variantes, assim como do *Michaelis*. Entretanto nas EIs figuradas na direção espanhol/português, são registradas as definições e na direção português/espanhol são registradas as EIs equivalentes ou vice-versa. A seguir, apresentamos dois exemplos:

1. Espanhol/português: *hablar como papagayo*, ao lado registra as definições *falar muito, tagarelar*.

Português/espanhol: *falar como papagaio*, registra as EIs equivalentes *hablar como loro/ por los codos*.

2. Espanhol/português: *pagar los platos rotos*, ao lado registra a EI equivalente do português *pagar o pato*.

Português/espanhol: *pagar o pato*, registra a definição *sufrir las consecuencias*.

Também encontramos EIs que apresentam mais informações na direção espanhol/português. Nesse sentido, os autores esperam que o consulente aprendiz tenha

conhecimento do sentido da expressão e que não precisa de muitas informações para usá-las em contextos adequados, fato que consideramos incoerente. Apresentamos três exemplos:

1. Espanhol/português: *coger el toro por los cuernos*, ao lado apresenta a definição, *enfrentar uma dificuldade com resolução* e a EI equivalente do português *pegar o touro pelos chifres*.

Português/espanhol: *pegar o touro pelos chifres*, ao lado apresenta somente a EI equivalente *coger el toro por los cuernos*.

2. Espanhol/português: *ser pan comido*, registra a definição *ser muito fácil de conseguir* e a equivalente *ser como tirar doce de criança*.

Português/espanhol: *ser como tirar doce de criança*, ao lado registra somente a EI equivalente *ser pan comido*.

3. Espanhol/português: *ser/haber cuatro gatos*, ao lado apresenta a EI equivalente *ter/ser uns gatos pingados* e, em seguida, o exemplo de uso nas duas línguas, *el estreno de la comedia fue un fracaso, había solo cuatro gatos en el teatro*. A estreia da comedia foi um fracasso, havia só uns gatos pingados no teatro.

Português/espanhol: *ter/ser uns gatos pingados*, registra ao lado apenas a EI equivalente *ser/haber cuatro gatos*.

3. Saraiva

Das 231 EIs figuradas na direção português/espanhol do *Saraiva*, 81 dessas unidades figuram na direção espanhol/português. Correspondendo, assim, a uma porcentagem de 35% dos registros. Destas EIs, também observamos que nem sempre se estabelece a correspondência entre ambas as partes do dicionário de modo adequado. Em algumas ocasiões, assim como no *Michaelis*, encontramos EIs que estão em ambas as direções, porém registram equivalentes variantes. Apresentamos três exemplos:

1. Espanhol/português: *en menos que canta un gallo*, ao lado registra a EI equivalente *num piscar de olhos*.

Português/espanhol: *num piscas de olhos*, registra os equivalentes variantes *en un abrir y cerrar de ojos* e *en un santiamén*.

2. Espanhol/português: *poner en la puerta de la calle*, registra a EI equivalente *pôr no olho da rua*.

Português/espanhol: *pôr no olho da rua*, registra a EI equivalente *echar de patitas a la calle*.

3. Espanhol/português: *no llegarle a la suela del zapato*, ao lado apresenta a EI *não chegar aos pés de*.

Português/espanhol: *não chegar aos pés de*, apresenta a EI variante *no dar el alto*.

Em outras ocasiões, encontramos aquelas que registram em uma direção a definição e em outra apresenta a expressão equivalente. Apresentamos dois exemplos para exemplificar:

1. Espanhol/português: *pasar a mejor vida*, ao lado tem-se a definição *morrer*.

Português/espanhol: *ir-se desta para melhor*, registra a equivalente *pasar a mejor vida*.

2. Espanhol/português: *no estar en el mapa*, apresenta a EI equivalente do português *não estar no mapa*.

Português/espanhol: *não estar no mapa*, ao lado apresenta a definição *ser fantástico/extraordinário*.

Comparando a direção espanhol/português com a direção português/espanhol dos dicionários se põem em evidência a falta de concordância entre as partes no que diz respeito ao tratamento dispensado às EIs. Como foi possível observar, a maior parte das EIs inseridas na primeira direção não figuram na segunda direção, e, dentre as registradas, ainda há incoerência, conforme apresentamos. Assim, concluindo esse tópico, podemos afirmar que os dicionários analisados são obras que não apresentam sistematicidade entre as direções.

4.5. Aspectos conclusivos

Ao longo desta pesquisa, nos propomos a examinar o tratamento dispensado às EIs, em alguns aspectos, no que tange aos três níveis estruturais. Esse estudo nos permitiu mostrar que, de maneira geral, as obras analisadas prestam pouca atenção a estas unidades complexas. Constatamos a ausência de informações precisas sobre os procedimentos lexicográficos adotados na inclusão das EIs, de orientação ao consulente no que diz respeito aos critérios de seleção, marcas de uso registradas, lugar e ordenação das EIs dentro do verbete, informações essenciais que permitem ao consulente encontrá-las de modo prático e rápido.

Quanto à apresentação, os dicionários optaram por incluir as EIs na microestrutura, ao final do verbete, após as diferentes acepções da palavra-entrada, seguindo a ordem alfabética, o qual nos parece vantajoso, pois facilita a busca dentro do verbete. No entanto, as EIs estão inseridas juntamente as demais UFs, como se pertencessem ao mesmo tipo. Tampouco há

marcas tipográficas que façam referências somente às EIs, visto que o negrito é utilizado para outras funções também.

Em relação às palavras-entradas em que as EIs são figuradas, cumpre registrar que a maioria foram registradas no substantivo da expressão, porém de forma aleatória. Além disso, por não haver padronização muitas EIs foram inseridas em mais de um componente da composição formal da EI.

No que diz respeito à lematização, as EIs são registradas no verbo no infinitivo, quando possível. Entretanto, não há coerência e sistematicidade em relação à extensão das EIs, ao registro de variantes e aos termos relacionados à valência. Este último, observamos que são incluídos de forma aleatória, ora são registrados entre parênteses ora não e, em alguns casos, esses elementos não são registrados.

Quanto às marcas de uso, destacamos que há o registro de um número muito pequeno de marcas diastráticas. Os dicionários *Santillana* e *Saraiva*, apresentam aleatoriamente *fam.* (familiar), *fig.* (figurado) e *vul.* (vulgar). As marcas de uso diatópicas, são praticamente nula se pensarmos no número total de EIs inseridas e da quantidade de países que têm o espanhol como idioma oficial. Assim, nota-se claramente, a ausência de informações a respeito de seus possíveis usos.

O levantamento da frequência de aparição dos componentes definição, equivalente e exemplos de uso, nos mostrou que os dicionários apresentam-se de maneiras diferentes. Na direção espanhol/português, a forma preferida de registro no dicionário *Michaelis* é o de equivalentes, o *Santillana* apresenta praticamente o mesmo número de definição e de equivalente, já o *Saraiva* registrou com mais frequência o componente definição. Os exemplos de uso foram registrados com mais frequência no *Santillana*, seguido do *Michaelis* e no *Saraiva* foi praticamente nulo, somente um exemplo de um total de 745 EIs.

Na direção português/espanhol, a preferência de registro é o componente equivalente nos três dicionários, seguido do componente definição. Em relação aos exemplos de uso, somente o *Michaelis* registrou, sendo ainda, uma pequena porcentagem. O registro dos três componentes em uma mesma EI, a que consideramos a mais eficaz, apenas foi registrado em cinco EIs do dicionário *Santillana*, embora esta obra tenha apresentado no item *apresentação dos verbetes* que os exemplos de uso seriam inseridos.

A observação da coerência interna nos revela a falta de concordância entre as direções no que diz respeito ao tratamento dispensado às EIs. Constatamos que a maior parte das EIs inseridas na direção português/espanhol não figuram na direção espanhol/espanhol. Dentre as

EIs registradas em ambas as direções das obras lexicográficas, ainda há contradição, conforme apresentamos.

Destacamos, também que, entre as EIs analisadas, somente 87 se encontram nos três dicionários, as demais, ou são registradas em um dicionário ou são registradas em outro. Esses dados revelam que não há critério levado a cabo na hora de selecionar as EIs que irão ser incorporadas à obra, de maneira que, os três dicionários têm o público-alvo em comum, os aprendizes brasileiros de língua espanhola e as EIs inseridas, comparativamente são distintas.

Como expusemos neste capítulo, a qualidade da informação lexicográfica no tratamento dispensado às EIs nos três dicionários analisados, enquanto obra de cunho pedagógico, não são satisfatórias. Para que as obras cumpram com o que pregam nas partes introdutórias, isto é, constituir-se instrumento orientado a facilitar aos estudantes brasileiros a compreensão da língua espanhola, é preciso revisar os procedimentos lexicográficos adotados em relação às EIs, unidades léxicas importantes no processo de ensino aprendizagem de língua espanhola, uma vez que formam parte da competência comunicativa e cultural do aprendiz de uma língua estrangeira.

Como os dicionários analisados portam-se de maneiras diferentes, não é possível afirmarmos, qual seria o mais indicado, entre os três, para ser utilizado nas aulas de língua espanhola. Pelo número de EIs inseridas, o melhor seria o *Saraiva*, porém não podemos avaliar pela quantidade e sim pela qualidade das informações. Se avaliarmos pela sistematicidade entre as direções, o melhor seria o dicionário *Michaelis*, pois comparativamente, é o que registra quase o mesmo número de EIs nas duas direções. Já se avaliarmos pela quantidade de informações seria o *Santillana*. Assim, conclui-se que todos, ao serem reeditados, precisam sofrer alterações, para de fato, auxiliar o consulente aprendiz a compreender as EIs e utilizá-las em uma situação real de uso. Mas que fique claro que, até o presente momento, apesar dos problemas constatados, consideramos esses três, os melhores que temos à disposição para o ensino do espanhol como língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisamos o tratamento dispensado às EIs em três dicionários bilíngues de orientação escolar espanhol/português e português/ espanhol: *Dicionário Escolar Michaelis* (2007), *Minidicionário Saraiva* (2000) e *Dicionário Escolar Santillana* (2011).

Em primeiro lugar, partimos do princípio de que estudar uma língua estrangeira requer um conhecimento que sobressai aos elementos linguísticos e estilísticos e que o ensino de um idioma na escola deve objetivar, além do aperfeiçoamento das competências linguísticas e comunicativas do aluno, dispor aos aprendizes o contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar e viver. Nesse sentido, defendemos que o conhecimento das EIs é essencial no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, seja materna ou estrangeira, pois revelam a cultura de uma comunidade linguística e são elementos que geram muita dificuldade de tradução.

Em segundo lugar, assumimos que o dicionário, enquanto obra de cunho pedagógico, constitui um instrumento indispensável para o sucesso da aquisição das unidades lexicais, tendo em vista que não se resume simplesmente como uma compilação de palavras, mas como um produto cultural, “o memorial lexical de uma sociedade; constitui o acervo e o registro das significações que a nossa memória não é capaz de memorizar” (BIDERMAN, 2004, p. 185). Assumimos, dessa forma, que a obra lexicográfica colabora com o desenvolvimento da competência comunicativa e cultural de seus consulentes.

Dessa forma, admitindo que um bom dicionário deveria ajudar a entender as EIs mais usuais e importantes para a comunicação, propusemos-nos a analisar o tratamento dado às EIs em dicionários de orientação escolar bilíngues. Para realizarmos o estudo, embasamo-nos em pressupostos teóricos referentes ao tema: Biderman (1984-2005), Corpas Pastor (1996), Hernández (1989-2008), Martínez Montoro (2002), Montero Del Arco (2002-2006), Olímpio Oliveira Silva (2004, 2011), Santamaría Pérez (1988,2000), Tristá Pérez (1988), Welker (2002-2011) e Xatara (1998-2006), entre outros. Realizamos esta dissertação, objetivando apresentar contribuições ao fazer lexicográfico, acreditando que os resultados obtidos possam ser refletidos e que as próximas edições dos dicionários considerem os resultados arrolados.

Portanto, discutimos a seguir algumas considerações sobre as principais questões discutidas em cada um dos quatro capítulos desta dissertação.

No capítulo 1, procuramos delimitar esta pesquisa nos estudos do léxico, especificamente em uma área de investigação denominada Lexicografia Teórica (ou

Metalexicografia). Neste capítulo, assumimos que a Lexicologia é uma disciplina da Linguística que se ocupa da análise e descrição de todo o conjunto de palavras que constitui uma língua, estando, assim, conectada com outros âmbitos da Linguística, tal como a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, em especial, a Semântica. Além disso, destacamos que o objeto de estudo da Lexicologia, a unidade lexical, é uma instituição que apresenta diferentes aspectos em sua composição. Neste ponto de vista, o léxico é visto como um sistema aberto, que se renova constantemente.

Também admitimos, seguindo os pensamentos de Hernández (1989, p. 8), que a Lexicografia é disciplina da Linguística Aplicada que se encarrega dos problemas teóricos e práticos que delineiam a elaboração de dicionários. Portanto, compreendemos que Lexicografia se apresenta como uma área do saber que compreende dois campos: a Lexicografia prática e a Lexicografia teórica (ou Metalexicografia). Sendo a prática, aquela que se dedica à confecção dos repertórios lexicográficos, tendo como produto a obra enquanto objeto de uso. Já a Lexicografia teórica (ou Metalexicografia) ocupa-se da discussão teórica do conteúdo apresentado pelas obras.

Ainda no capítulo 1, apresentamos a LP como um ramo da Lexicografia. Evidenciamos que esta área de estudo se ocupa da produção de dicionários voltados para usuários aprendizes de línguas, materna ou estrangeira e que assume grande importância neste trabalho que tem como objeto de estudo dicionários de orientação escolar bilíngues. Também ressaltamos que a LP apresenta duas vertentes: uma prática e outra teórica (a Metalexicográfica), assim como a Lexicografia geral.

Dessa forma, informamos que a nossa pesquisa está inserida nos estudos da Metalexicografia, por analisar o tratamento das EIs em dicionários de orientação escolar bilíngues espanhol/português e português/espanhol, à medida que criticamos como estas unidades complexas estão inseridas nas referidas obras lexicográficas.

No capítulo 2, apresentamos as UFs e de maneira mais específica, as EIs, nosso objeto de investigação. Expusemos uma revisão bibliográfica sobre as UFs, abordando a classificação e as características principais através de diferentes pontos de vista de teóricos especialistas no tema. Entre elas consideramos a de Corpas Pastor (1996) a mais completa, em que a autora divide as UFs em três esferas: Esfera I (colocações), Esfera II (locuções) y Esfera III (enunciados fraseológicos), sobressaindo entre suas características *frequência, convencionalização, estabilidade, idiomaticidade, variação e graduação*.

Em relação às EIs, destacamos a caracterização e a tipologia proposta por Xatara (1998), agrupadas por tipos: natureza estrutural, valor conotativo e casos especiais.

Finalizando este capítulo, subsidiando-nos nas investigações feitas por Ortíz Alvarez (2002) e Xatara (2002), evidenciamos a importância das EIs no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Apresentamos, ainda, a relação entre essas unidades e o dicionário: Carvalho, 2011; Welker, 2002, 2011; Olímpio Oliveira Silva, 2006, e concluímos que, apesar das recentes investigações nos estudos metalexiconográficos nos dicionários, continuam sendo caracterizado pela falta de homogeneidade e sistematicidade.

No capítulo 3, vimos os procedimentos teóricos e os critérios adotados para a seleção e recolha das EIs. Além disso, esclarecemos que os dados foram organizados em tabelas e quadros, em ordem alfabética. Explicamos que escolha dos dicionários *Michaelis*, *Santillana* e *Saraiva*, entre outros dicionários de orientação escolar, não ocorreu de forma aleatória, foi resultado de nossa própria experiência como professora de língua espanhola, do Ensino Fundamental e Médio da rede pública Estadual, e do desenvolvimento de um estudo piloto, que teve como informantes meus colegas professores dos municípios de Anastácio e Aquidauana, MS.

Com relação aos critérios utilizados para análise das EIs encontradas, explicamos que foi necessário fazer um recorte dos pontos de observação, considerando os três níveis estruturais. Assim, informamos que a respeito da superestrutura, analisaríamos apenas a parte inicial, à medida que verificaríamos os aspectos da apresentação dos dicionários selecionados. No que concerne à macroestrutura, explicamos que nosso intuito seria verificar em quais palavras-entradas as EIs foram inseridas e verificaríamos se houve algum critério de inclusão. Em relação à microestrutura, explicamos que averiguaríamos como as EIs são apresentadas e quais informações foram inseridas no que diz respeito às EIs (marcas de uso, definição, equivalentes e exemplos de uso) e também explicamos os procedimentos que adotamos para examinar a frequência e a qualidade dos componentes: definição, equivalentes e exemplos de uso. Explicamos que para tornar a análise mais concisa e para que pudéssemos avaliar a frequência e a qualidade das informações inseridas, estabelecemos um critério de análise que variaria de A a G. Na sequência, explicamos, em uma tabela, os conceitos estabelecidos: A - representa que ao lado da EI foi inserido definição, equivalente e exemplo de uso, B - ao lado da EI foi inserido definição e equivalente, C - ao lado da EI registrou somente definição, D - registrou apenas o equivalente, E - a EI não foi registrada no dicionário, F - registrou definição e exemplo de uso e G - equivalente e exemplo de uso.

Por fim, no capítulo 4, a análise do tratamento dado às EIs nos dicionários selecionados, discutimos os resultados obtidos com o estudo. Assim, mostramos que os dicionários apresentam insatisfações em vários aspectos. Em relação à superestrutura,

verificando as partes introdutórias, anunciamos que as informações sobre os critérios de seleção e inclusão das EIs nos três dicionários são escassas ou nulas, ou seja, não há nenhuma indicação de qual elemento da composição da EI figura como palavra-entrada.

No que diz respeito à macroestrutura, informamos que a maioria das EIs foram inseridas sob o substantivo da composição formal da expressão e explicamos que pelo fato de não haver padronização, as EIs foram inseridas em mais de uma palavra-entrada e de formas variantes, o que dificulta a busca da EI. Também informamos que, ao compararmos as palavras-entradas das duas direções, esclarecemos que não houve sistematicidade entre as direções, isto é, algumas EIs foram inseridas em diferentes palavras-entradas.

Quanto à análise da microestrutura, esclarecemos que as EIs foram inseridas nas subentradas e que nas direções espanhol/português houve um maior número de registro. Informamos que as EIs são lematizadas de formas heterogêneas, à medida que não há padronização nos registros. Também advertimos que os dicionários apresentam um tratamento desigual entre as variantes linguísticas do espanhol, especialmente o dicionário *Santillana*. Além disso, trazem um número pequeno de marcas de uso (*fam. fig. e vul.*).

Entretanto, como tratamos de um tipo específico de dicionários, os de orientação escolar, cabe ressaltar que ele nunca dará conta de registrar um grande acervo de EIs e também não será possível apresentar um grande número de marcas de uso, devido ao tamanho da macroestrutura. Assim, a necessidade de haver dicionários de EIs do português do Brasil.

Quanto aos componentes “definição, equivalente e exemplos de uso”, constatamos que os dicionários portam-se de maneiras diferentes. Comparativamente, o componente equivalente foi o mais frequente (representado pela letra D), seguido do componente definição (representado pela letra C), em seguida vem o registro de definição e equivalente juntos (representado pela letra B) e por último o registro de exemplo de uso (representado pelas letras F e G). Assumimos que a melhor forma de registro seria apresentar os três componentes, ou seja, ao lado da EI, registrar definição, equivalente e exemplo de uso e que, de fato, essa forma foi a que apresentou menor frequência nos dicionários analisados.

Por último, registramos que não há concordância entre as direções no que diz respeito ao tratamento dispensado às EIs. Constatamos que a maior parte das EIs inseridas na direção português/espanhol não figuram na direção espanhol/português. E, que entre as EIs registradas em ambas as direções das obras lexicográficas, informamos que há contradições.

Em síntese, os aspectos positivos que encontramos são os seguintes: as definições do tipo analíticas inseridas e a frequência de equivalentes registrados, pois isso significa que o consulente, de uma forma geral, encontrará na maior parte das vezes, uma expressão que

recupere o valor metafórico daquela que quer compreender. Já entre os aspectos negativos, resumimos em ausência de informação no item *apresentação* dos dicionários e falta de homogeneidade e sistematicidade no tratamento dispensado às EIs nos três dicionários.

Ao encerrarmos, convém explicar que analisar os tipos de definições e equivalentes não constituíram objetivo desta dissertação, por isso deixamos esse tópico como sugestão para próximas pesquisas de cunho metalexigráfico. Também consideramos importante esclarecer que as discussões aqui apresentadas, embora tenham sido embasadas em profundas reflexões teóricas, representam a nossa visão, ou seja, refletem nosso ponto de vista sobre a qualidade do tratamento dado às EIs nos dicionários analisados. Além disso, gostaríamos de deixar claro que nossa intenção é colaborar com pesquisas no âmbito dos estudos metalexigráficos, bem como ter apresentado contribuições ao registro lexicográfico das EIs, pensando, assim, no consulente aprendiz.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR GONZÁLEZ, María Isabel. Fraseología e Lexicografía: análisis y propuestas. In: *Revista de lexicografía*. Nº. 9. Universidad de la Coruña, 2003. Disponível em <http://hdl.handle.net/2183/5466>. Acesso em 12 de mai de 2015.
- ANDRADE, Maria Margarida. *Conceito/definição em dicionários da língua geral e em dicionários de linguagens de especialidades*. Disponível em <http://filologia.org.br/anais>. Acesso em 10 de jul 2014.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores. La investigación sobre el uso del dicionário em el ámbito escolar. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Maria Ieda. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007. Vol. 3, p. 169-184.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, Lexicografia, Terminografia: objeto, métodos, campos de atuação e de cooperação. *Estudos Linguísticos*. Franca: Unigran/GEL, 1991.
- BARROS, Lídia Almeida. Aspectos epistemológicos e perspectivas científicas da terminologia. In *Ciencia e cultura*, vol 58, n2. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br> Acesso em 11 de set 2014.
- BEVILACQUA, Cleci Regina. Tipologia e dicionários. In: *Cadernos do IL*, n. 10, jul./1993, UFRGS, Instituto de Letras.
- BEVILACQUA, Cleci Regina. Da Fraseologia. In: *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*. Área de Linguística. V. 2. João Pessoa: ANPOLL, 1994.
- BEVILACQUA, Cleci Regina; FINATTO, Maria José Bertolt. Lexicografia e Terminologia: alguns contrapontos fundamentais. In: *Alfa*, São Paulo. v. 50, 2006, p. 43-54.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O dicionário padrão da língua. In: *Alfa*. São Paulo, n. 28, 1984, p. 27-43.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. In: *Alfa*, São Paulo, n. 40, 1996, p. 27-46.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri, OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires. *As ciências do léxico: lexicografia, lexicologia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998, p. 11-20.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Conceito Linguístico de palavra. In: *Revista paLavra*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras da Puc-Rio, n. 5, p. 81-97, 1999.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2ed. Editora Martins Pontes. São Paulo, 2001.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo Unidades complexas do léxico. In: Rio-Torto, G.; Figueiredo, O.M; Silva, F. (Org.). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. 1ª ed. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, v. II, p. 747-757. Disponível em ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603. Acesso em 20 de jan 2014.

BUGUEÑO, Félix Miranda. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, Aparecida Negri, OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicografia, lexicologia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001, p. p. 261-272.

BUGUEÑO, Félix Miranda. A Lexicologia de falsos amigos frente à bilíngue: desenho de um novo dicionário de falsos amigos espanhol/português. In *Revista voz das Letras*. Santa Catarina: Universidade Contestado, 2007. Disponível em www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras. Acesso em 13 de jan de 2014.

BUGUEÑO, Félix Miranda; FARIAS, Virgínia Sita. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie Humblé (Orgs.). *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. UFSC – NUT, 2008.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. *Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Terminologia técnica: glossário. In: RANGEL, Egon; BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ČEMÁRK, F. La identificación de las expresiones idiomáticas. In: PAMIES BERTRÁN A. & LUQUE DURÁN, J. D. *Léxico e fraseología*. Granada: Métodos Ediciones, 1998, p. 1-15.

CORAZZARI, O. Phraseological Units Consiglio Nazionale delle Ricerche. Serial n° 68. Instituto di Lingüística Computazionale: Network of European Reference Corpora (NERC), 1992.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Diez años de investigación en fraseología, análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2003.

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

CORPAS PASTOR, Gloria. La fraseología en los diccionarios bilingües. In: ALVAR EZQUERRA. *Estudios de la lexicografía española*. Málaga: Universidad de Málaga, 1996, p. 167-162.

CUNHA, Aline Luiza da. A lexicografia pedagógica e o léxico especial. *Cadernos do CNLF*, n. 05. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011.

DAMIM, Cristina Pimentel; PERUZZO M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. In: XATARA C.; HUMBLÉ P. (Org.). *Cadernos de tradução*. Tradução e lexicografia pedagógica. Florianópolis, 2006.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. A utilização do dicionário no ensino do léxico. In: *Revista Ave Palavra UNEMAT-Campus de Alto Araguaia*, 2011a.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático*. (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP/FCLAR, 2011.

DURAN, Magali Sanchez e XATARA, Cláudia. As funções da definição nos dicionários bilíngues. In: *Alfa*. São Paulo, 50(2), 2006, p.145-154.

DURAN, Magali Sanchez. A Lexicografia Pedagógica e a sua contribuição para a mudança do paradigma lexicográfico. In XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. (Orgs.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e Perspectivas*. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/NUT- Núcleo de Tradução, 2008.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Cláudia Maria. Critérios para categorização de dicionários bilíngues. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Maria Ieda. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007. Vol. 3, p. 311-320.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Cláudia Maria. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. In: *Delta*, v. 23, 2007, p. 203-222.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de. Dicionários bilíngues e dicionários semi-bilíngües e aprendizagem do vocabulário da língua espanhola por estudantes brasileiros. In: *Celli – Colóquio De Estudos Linguísticos E Literários*. 3, 2007, Maringá. Anais Maringá, 2009, p. 1087- 1094.

FERREIRA, Angela Marina C. O dicionário na sala de aula uma proposta de leitura em língua estrangeira. *Caderno do CNLF, Série VII*, n.6, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em: 10 de out de 2013.

FORNARI, M. K. *Concepção e desenho do Front Matter do Dicionário de falsos amigos Espanhol – Português*. XVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS. Porto Alegre, outubro de 2006, 12p.

FUENTES MORÁN, María Teresa; GARCÍA PALACIOS, José Joaquín; TORRES DEL REY, Jesús. “Algunos apuntes sobre la evaluación de diccionarios”. *Revista de Lexicografía* XI (2004- 2005), 69-80.

GARCÍA-PAGE, Mario. La Fraseología em España: de Casares (1950) a la Nueva Gramática de la Real Academia (2009). In. ORTÍZ ALVAREZ. Maria Luiza; UNTERBÄUMEN, Enrique Hueva (orgs). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 207-230.

GARCÍA-TAVALERA, Miguel Díaz. *Dicionário Santillana para estudantes*. Espanhol/Português-Portugues/Espanhol. São Paulo: Moderna, 2011.

GELPI, Cristina Arroyo. Os dicionários bilíngues: parâmetros de uma avaliação lexicográfica. In *Cadernos de tradução*, Porto Alegre, nº 6, 1999.

GELPÍ, Cristina Arroyo. *Mesures d'avaluació lexicogràfica de diccionaris bilingües*. Tesis doctoral. Programa de doctorat: Variació en el Llenguatge. Universitat de Barcelona, 1997. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada – Universitat Pompeu Fabra, 2003.

GOMES, Patrícia Nunes. O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar. Tese-Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNB. Brasília, UNB, 2007.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2014.

GUERRA, Antonia Maria Medina. *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003.

HAENSCH, Gunther. *La Lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

HERNÁNDEZ, Humberto. De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. In.: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE: el español como lengua extranjera: de la teoría al aula. *Actas del tercer Congreso Internacional del ASELE*. Málaga: Asele, 1993, p. 189-200.

HERNÁNDEZ, Humberto. *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tubingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

HERNÁNDEZ, Humberto. El diccionario de enseñanza de E.L.E (Diccionarios de español para extranjeros). In.: XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2000, Zaragoza. *Actas del XI Congreso Internacional del ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000, p. 93-103. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/ . Acesso em 13 de mai de 2015.

HÖFLING, Camila. Uma proposta de definição padrão de nomes concretos em dicionários bilíngues. In: LONGO, Beatriz. Nunes de Oliveira, SILVA, Bento Carlos Dias (Orgs.). *A construção de dicionários e de bases de conhecimento lexical*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2006. Série Trilhas Linguísticas, nº. 9, p. 61-99.

HÖFLING, Camila. *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*. Tese de doutorado. São Paulo: Araraquara, 2006. Disponível em http://www.biblioteca.unesp.br/biblioteca_digital/>. Acesso em 15 de mar 2013.

HÖFLING, Camila; SILVA, Maria Cristina Parreira; TOSQUI, Patrícia. Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* v.6 n.1 2006.

HUMBLÉ, Philippe René Marie. Um começo de conversa. In XATARA, Cláudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (orgs.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 9-13

ISQUERDO, Aparecida Negri. In: XATARA, Claudia Maria, BEVILACQUA, Cleci. Regina, HUMBLÉ, Philippe René Marie Humblé. (Orgs). *Dicionários na Teoria e na Prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 47-48. jul./1993, UFRGS, Instituto de Letras.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Borcony. *Introdução à Terminologia*. São Paulo: Contexto, 2004.

LORENTE, Mercé. A lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica. In: ISQUERDO, A. N. e KRIEGER, M. G. *As ciências do léxico*. vol. II. Campo Grande: UFMS, 2004. p. 19 – 30.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Juan Antonio. *La fraseología del español: acercamiento morfosintáctico, semántico y pragmático*. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/14435>, p. 27. Acesso em 20 de mar de 2014.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Juan Antonio. Sobre algunos elementos del contorno en el diccionario fraseológico. *Revista de Lexicografía*, A Coruña, v. 13, 2007, p. 55-65. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5529/1/RL_13-4.pdf>. Acesso em: 25 de mai de 2015.

MARTÍNEZ MONTORO, Jorge Martínez. La fraseología en Julio Casares. In: CESTEROS, S. P; GARCÍA, V. S (eds). *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, n. 16, 2002.

MICHAELIS. *Dicionário Escolar Michaelis*. Espanhol/Português-Portugues/Espanhol. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

MOLINA GARCIA, D. La Lexicografia Pedagógica. In: D. M. *Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Comares, 2000, p. 09-35.

MONTERO DEL ARCO, Estebán Tomás. *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español: las locuciones con valor gramatical y su norma culta*. Tese de Doutorado. Depto. De Língua espanhola, Universidad de Granada, 2005. Disponível em: <<http://hera.ugr.es/tesisugr/15476893.pdf>>. Acesso em 17 de out. de 2014.

MONTERO DEL ARCO, Estebán Tomás. Casificaciones de las UFs: el lugar de las locuciones. In: _____ *Teoría fraseológica de las locuciones particulares. Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadores del español*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Cuaderno Cervantes*. Universidad de Alcalá, 1996.

NADIM, Odair Luiz. Lexicografia Bilíngue: considerações sobre uma proposta de dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros In: ALVES, Ieda Maria, PEREIRA, Eliana Simões (orgs). *Estudos lexicais em diferentes perspectivas*. Volume IV. São Paulo: FFLCH/USP, 2014, p. 95-104.

NUNES, José Horta. *Discurso e instrumentos linguísticos no Brasil: dos relatos dos viajantes aos primeiros dicionários*. São Paulo: Unicamp, 1996. [Tese de Doutorado]

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, Maria Eugênia. Cuestiones didácticas relacionadas con el tratamiento de la definición lexicográfica de las unidades fraseológicas en los diccionarios. *Actas XV*: 2004. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele.pdf>. Acesso em 04 de jan. de 2015.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, Maria Eugênia. Fraseografia teórica y práctica. *Frankfurt am maim*: Peter Lang, 2007.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, Maria Eugênia. Dicionários: armas de dois gumes no estudo da Fraseologia. O caso das locuções. In: ORTÍZ ALVAREZ. Maria Luiza; UNTERBÄUMEN, Enrique Hueva (orgs). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 161-182.

ORSI, Vivian. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras. In: GONÇALVES Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza. *Ciências da linguagem: o fazer científico* (orgs.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p.163-177.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luiza; UNTERBÄUMEN, Enrique Hueva (orgs). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La Enseñanza de las Unidades Fraseológicas*. Madrid: Madrid, 1999.

PONTES, Antônio Luciano. Exemplos de uso em dicionários escolares brasileiros para a leitura e a produção textual. In: *Rev. de Letras*, n. 31, vol. (1/2) jan./dez. 2012, p. 93-100.

QUESADA, M. Mercedes García de. *Estructura deficional terminográfica en el subdominio de la oncología clínica*. Universidad de Granada, 2001. Disponível em: <elies.rediris.es/elies14/cap141.htm>. Acesso em 1 de outubro de 2014.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. *Com direito á palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”*. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos. *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: editoria Parábola, 2011, p. 37-60.

RIVA, Huéilton Cassiano; CAMACHO, Beatriz Francicani. Expressão Idiomática: uma unidade fraseológica. In: BARROS, Lúcia Almeida; ISQUERDO, Maria Aparecida (orgs.). *O léxico em foco: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Cltura Acadêmica, 2010, p. 195-217.

RODRIGUES, Gislene. SILVA, Maria C. P. Lexicografia e o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa. In: ISQUERDO, Maria Aparecida N. BARROS, Lúcia A. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Volume V. Campo Grande: UFMS, 2011

RUIZ GURILLO, Leonor. *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de València. 1997.

RUIZ GURILLO, Leonor. Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. In: COPERÍAS M^a. J., REDONDO, J. y SANMARTÍN, J. (orgs.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Cuadernos de Filología*, Universitat de València, 2000, págs. 259-275. Disponível em Web: <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>> Acesso em 29 out de 2014.

RUIZ MARTÍNEZ, Ana María. La enseñanza de las locuciones a través del Quijote. In: *Redele*, nº 8. Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera, 2006. Disponível em <<http://www.mec.es/redele/revista8/AMRuiz.pdf>>. Acesso em 30 de out. de 2014.

SANTAMARÍA PÉREZ, María Isabel. El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe. In.: *Estudios de Lingüísticos Universidad de Alcanté*. N. 12, 1998, p. 299-316.

SANTAMARÍA PÉREZ, María Isabel. *Tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe español-catalán*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Letras. Universidade de Alicante, 2000. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=6698#foro>>. Acesso em 18 de nov. de 2013.

SARAIVA. *Minidicionário Saraiva*. Espanhol/Português-Portugues/Espanhol. São Paulo: Saraiva, 2000.

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

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. In: XATARA, Claudia Maria, BEVILACQUA, Cleci. Regina, HUMBLÉ, Philippe René Marie Humblé. (Orgs). *Dicionários na Teoria e na Prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 30.

SILVA, Maria Cristina Parreira. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In. ISQUERDO, Aparecida Negri, ALVES, Ieda Maria (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicografia, lexicologia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007, p. 283-293.

TAGNIM, Stella Esther Ortweiler. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

TAGNIM, Stella Esther Ortweiler. In ORTIZ ALVAREZ. Maria Luiza; UNTERBÄUMEN, Enrique Hueva (orgs). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 277-302.

TRISTÁ PÉREZ, Maria Antônia. *Fuentes de las unidades fraseológicas*. Sus modos de formación, en homenaje a Alejo Carpentier, Universidad de la Habana, n. 223, set. / dez., 1984. p. 281-303.

TRISTÁ PÉREZ, Maria Antônia. *Fraseología y contexto*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

VILLAR, Mauro de Salles. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philipe René Marie. (Orgs). *Dicionários na Teoria e na Prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 30

WELKER, Herbet Andreas. *A apresentação de fraseologismos num dicionário alemão-português de verbos* e em seis outros dicionários. 118/3, 2002. Disponível em: < <http://www.unb.br/il/let/welker/fraseo.doc>>. Acesso em 06 de mar. de 2014.

WELKER, Herbet Andreas. *Dicionários - Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, Herbet Andreas. Colocações e expressões idiomáticas em dicionários gerais. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luiza; UNTERBÄUMEN, Enrique Hueva (orgs). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 139-159.

WELKER, Herbet Andreas. In: XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philipe René Marie. (Orgs). *Dicionários na Teoria e na Prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 30

WELKER, Herbet Andreas. Lexicografia Pedagógica: Definições, História, Peculiaridades. In: XATARA, Cláudia Maria; BEVILACQUA, C.; e HUMBLÉ, P (Orgs.). *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. UFSC – NUT, 2008.

WOTJAK, Bárbara. Unidades fraseológicas en un diccionario de aprendizaje del alemán como lengua extranjera. In.: WOTJAK, Gerd (ed.). *Estudios de fraseologías y fraseografía del español actual*. Frankfurt, Madrid: Vervuert-Ibeoamericano, 1998, p. 342-363.

XATARA, Cláudia Maria. *As expressões idiomáticas de matriz comparativa*. Araraquara, 1994, 140p. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista.

XATARA, Cláudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*. São Paulo, 42, 1998a, p. 147-159.

XATARA, Cláudia Maria. Tipologia das expressões idiomáticas. In: *Alfa*. N. 42. São Paulo: Editora Unesp, 1998b p.169-176.

XATARA, Cláudia Maria. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. Araraquara, 1998, 253p. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista.

XATARA, Cláudia Maria. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, n. 37, p. 49-59, 2001.

XATARA, Cláudia Maria. Os dicionários bilíngues e o problema da tradução. In. ISQUERDO, Aparecida Negri, OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicografia, lexicologia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001, p. 181-188.

XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. UFSC – NUT, 2008.

XATARA, Cláudia Maria; RIVA, Huelinton Cassiano; RIOS, Tatiana Helena Carvalho. As dificuldades na tradução de idiomatismos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 8, p. 183-194. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php>>. Acesso em 25 de ago de 2014.

XATARA, Cláudia Maria; Riva, Weliton C.; RIOS, T. H. C. As dificuldades na tradução de idiomatismos. *Cadernos de tradução*. Florianópolis: NUT, v. 8, p. 183-194, 2002.

ZAVAGLIA, Cláudia. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In GONÇALVES, A.V; GÓIS, M. L. S.(Orgs.). *Ciência da linguagem: o fazer científico?* 1ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

ZULUAGA, Alberto. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frácfort de Meno: Peter D. Lang, 1980.

ANEXOS

Palabras-entradas que contém EIs com nomes de alimentos

Palavra-entrada	EIs - Direção espanhol/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
aceite	echar aceite al fuego	D	G	D
acelga	cara de acelga	E	F	E
agua	agua arriba	E	E	D
	agua de borrajas	E	C	E
	ahogarse en un vaso de agua	B	E	C
	al agua patos	E	C	E
	bailar uno el agua a otro	E	E	C
	bañarse en agua de rosas	C	E	E
	coger agua en cesto	D	E	E
	coger agua en harnero	D	E	E
	como agua de mayo	E	E	C
	de esta agua no beberé	E	E	D
	estar con el agua al cuello	E	E	D
	estar o nadar entre dos aguas	D	C	B
	hacerse la boca agua	E	D	D
	quedar una cosa en agua de borrajos	E	E	C
	sacar agua de las piedras	D	D	E
	venir algo como agua de marzo	E	E	C
ajo	estar en el ajo	E	E	C
	tieso como un ajo	E	E	C
bacalao	partir o cortar el bacalao	F	C	D
berenjenal	estamos metidos en un berejenal	E	E	F
bocado	no haber para un bocado	C	E	C
bombón	estar hecho un bombón	E	B	E
calabaza	dar calabazas	C	C	C
	nadar sin calabazas	C	C	E
	salir calabaza	F	F	E
caldo	hacer el caldo groso	E	C	E
	haz de ese caldo tajadas	E	C	E
	poner a alguien a caldo	E	E	C
carne	carne de cañón	B	E	C
	carne sin hueso	B	E	E
	en carne viva	E	E	C
	metido en carnes/echar en carne	C	E	C
	ser de carne y hueso	E	A	C
	ser uña y carne	E	E	D
castaña	parecerse como un huevo a la castaña	E	E	C
	sacar las castañas del fuego	E	E	C

chicha	de chicha y nabo	E	E	C
	no ser ni chicha ni limonada	E	E	C
coco	comer(se) el coco	E	E	D
	estar hasta el coco de algo	E	E	C
	parecer/ser un coco	C	E	E
empanada	tener una empanada mental	E	E	C
ensalada	armar una ensalada	E	E	C
espárrago	mandarle a freír espárrago	E	G	D
flan	estar como un flan	E	E	C
gamba	meter la gamba	C	E	E
garbanzo	echar garbanzos a uno	E	C	E
	ganarse los garbanzos	D	E	E
	garbanzo de pega	C	E	E
	ser garbanzo negro	D	A	D
	tropezar en un garbanzo	E	C	E
harina	estar metido en harina	C	E	B
	hacer buena harina	C	E	E
	hacer harina	D	E	E
	meterse en harina	E	E	D
	ser harina de otro costal	E	C	D
hielo	quedarse de hielo	E	C	C
	romper el hielo	E	B	D
hierba	ver crecer la hierba	E	C	E
higo	de higos a brevas	E	E	C
	estar hecho un higo	E	C	C
	no dársele a uno un higo	E	E	C
	no importar un higo	C	E	E
huevo	a huevo	C	E	C
	a puro huevo	C	E	E
	cacarear y no poner un huevo	E	C	E
	costar un huevo	D	E	C
	estar hasta los huevos	D	D	D
	parecerse como un huevo a una castaña	E	E	C
	pisando huevos	C	E	D
	tener huevo	E	E	C
jamón	estar jamón	E	E	C
	un jamón con chorreras	E	C	E
jugo	sacar el jugo	E	C	C
laurel	dormirse sobre los laureles	E	G	C
leche	a toda leche	F	E	C
	como la leche	E	E	C
	estar de mala leche	C	E	C
	echando leche	F	E	E
	mamar en la leche	E	E	C
	ser uno la leche	F	E	C
	tener mala leche	C	C	E
lechuga	como una lechuga	E	C	C

	más fresco que una lechuga	F	C	C
lima	comer como una lima	E	E	C
mango	tener la sartén por el mango	E	D	E
miel	dejarle con la miel en los labios	E	E	D
	suave como la miel	E	E	D
mostaza	subírsele las mostazas a las narices	F	E	E
naranja	ser la media naranja	E	D	D
pan	a agua y pan	E	E	D
	ganarse el pan	E	E	C
	comer pan con corteza	C	E	E
	ser pan comido	C	B	C
papa	no saber ni papa	E	E	C
papilla	estar hecho una papilla	F	E	C
pasa	estar hecho una pasa	E	E	C
pastel	repartir el pastel	E	E	D
pepino	importar un pepino	E	C	C
pera	en el año de la pera	E	E	C
	pedir peras al olmo	E	C	C
	ser alguien/algo la pera	E	E	C
pimiento	no valer un pimiento	C	E	E
piñón	ser de piñón fijo	D	E	E
poroto	ganarse los porotos	D	E	E
rábano	(no) importar un rábano	C	C	C
	tomar el rábano por las hojas	D	E	E
rosca	hacer la rosca a alguien	B	E	C
	pasarse de rosca	C	C	C
sardina	como sardina en canasta o lata	D	E	B
sopa	encontrarse a alguien hasta en la sopa	E	E	C
	estar como una sopa	E	C	D
tomate	haber tomate	E	E	C
	ponerse como un tomate	E	E	D
torta	ni torta	C	C	C
	costar la torta un pan	D	E	E
	ser torta y pan pintado	C	E	E
tortilla	hacer tortilla	E	C	C
	volverse la tortilla	F	C	C
tostada	no ver la torrada	E	E	C
	olerse la torrada	E	E	C
trigo	no es todo trigo	D	C	E
	no ser trigo limpio	D	E	E
uva	de uvas a brevas	D	E	E
	hecho una uva	C	E	E
	tener mala uva	C	E	C
Palavra-	EIs - Direção	Michaelis	Santillana	Saraiva

entrada	português/espanhol			
água	afogar-se em pouca água	D	E	E
	banhar-se em água de rosas	D	E	E
	dar água na boca	E	D	D
	tirar água de pedra	D	E	E
batata	mandar plantar batatas	D	D	E
bolo	dar bolo	F	E	E
carne	em carne viva	D	E	E
	ser de carne e osso	D	D	E
doce	fazer doce	C	E	C
gelo	dar um gelo	D	E	C
	romper/quebrar o gelo	E	D	B
leite	esconder o leite	C	E	E
	tirar leite de pedra	D	D	E
linguiça	encher linguiça	B	E	B
manteiga	ser manteiga derretida	C	E	E
massa	com a mão na massa	E	E	D
milho	catar milho	E	E	C
ovo	pisar em ovos	D	D	D
pão	bom como pão	D	E	E
sardinha	puxar a brasa para sua sardinha	D	E	E
sopa	dar sopa	D	E	C
	ser sopa	C	E	C

Palavras-entradas que contém EIs com nomes de animais

Palavra-entrada	EIs – Direção espanhol/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
buey	el buey solo bien se lambe	E	E	C
	ojo de buey	C	E	E
	saber con qué buey(es) ara	E	C	E
burro	no ver tres en un burro	E	E	C
	caerse del burro	E	E	C
	trabajar como un burro	E	E	C
caballo	a caballo regalado no le mires el diente	E	E	D
cabra	estar como una cabra	C	C	C
	la cabra siempre tira al monte	C	C	C
cebra	paso de cebra	E	E	C
chichara	cantar la chichara	C	E	E
chivo	chivo expiatorio	D	B	D
cerdo	echar margaritas a los cerdos	D	E	E
foca	echar la foca	E	E	C
	ser foca	E	E	B
gallina	acostarse con las gallinas	E	B	B
	cantar la gallina	B	E	E
	estar con la piel de gallina	E	E	E

	matar la gallina de los huevos de oro	E	E	C
gallo	al primer gallo	C	E	E
	andar de gallo	C	E	E
	bajar el gallo	D	E	E
	en menos de lo que canta un gallo	D	E	D
	levantar el gallo	D	E	E
	otro gallo cantará	E	E	C
ganso	hacer el ganso	E	E	C
gato	dar gato por liebre	E	E	D
	haber cuatro gatos	D	F	D
	haber gato encerrado	D	C	C
	llevar el gato al agua	E	E	C
ladilla	pegarse como ladilla	E	D	E
liebre	comer liebre	G	E	E
	levantar la liebre	E	B	D
lirón	dormir como un lirón	D	E	E
lobo	coger un lobo	C	E	E
	lobo(s) de una camada	B	E	E
	menos lobos	B	E	C
mono	a freír mono(s)	G	E	E
	estar de mono	C	B	E
	tengo monos en la cara	E	G	E
mosca	estar con la mosca en la oreja	E	E	D
	por si las moscas	F	E	C
	mosca muerta	E	E	D
	no oírse ni un ruido de una mosca	E	E	C
mulo	estar hecho un mulo	E	E	C
	ser un mulo de carga	E	E	D
musaraña	mirar alguien a las musarañas	D	E	E
novillo	hacer novillos	E	E	B
oso	hacer el oso	C	E	D
ostra	aburrirse como una ostra	C	C	C
oveja	oveja negra	E	B	D
pájaro	matar dos pájaros de una pedrada/tiro	E	D	D
	tener la cabeza llena de pájaros	E	E	C
papagayo	hablar como papagayo	E	C	E
pato	hacerse pato	F	E	E
	pagar el pato	E	E	D
pavo	comer pavo	D	E	E
	subírsele el pavo	C	E	E
perro	a espeta perro(s)	E	E	C
	a otro perro con ese hueso	E	D	E
	de perro(s)	E	C	E
	como el perro y el gato	E	E	D

	echar/soltar los perros	E	E	C
	morir como un perro	E	C	E
	tratar como a un perro	E	E	D
pez	como el pez en el agua	E	E	D
	picar el pez	E	E	B
piojo	como piojo en costura	G	E	E
polilla	no tener polillas en la lengua	D	E	E
pulga	no aguantar pulgas	C	E	E
	tener la pulga de detrás de la oreja	E	D	E
	tener malas pulgas	C	C	C
rana	cuando las ranas críen pelo	E	D	E
	salir rana	E	D	D
rata	hacerse la rata	E	C	E
	más pobre que las ratas	E	C	E
ratón	ratón de biblioteca	E	E	D
toro	coger el toro por los cuernos	E	B	B
	soltarse el toro	E	E	D
	toro corrido	D	B	D
	ver toros desde la barrera	E	E	D
vaca	vacas flacas o vacas gordas	E	E	D
zorra	no tener ni zorra/ ni zorra idea	E	E	C
	pillar una zorra	E	E	C
zorro	estar hecho unos zorros	E	E	C
Palavra-entrada	EIs – direção português/espanhol	Michaelis	Santillana	Saraiva
barata	entregue às baratas	F	E	E
	parecer uma barata tonta	C	E	E
	ter sangue de barata	E	D	E
bode	bode expiatório	D	E	E
	dar bode	C	E	E
	ficar de bode	C	E	E
boi	pegar o boi pelo chifre	B	E	E
	ter boi na linha	D	E	E
burra	encher a burra	C	E	E
burro	dar com os burros n' água	C	E	E
coelho	matar dois coelhos em uma cajadada só	D	E	E
galinha	deitar-se com as galinhas	C	E	E
	galinha morta	C	E	E
	pés-de-galinha	D	E	E
galo	cantar de galo	C	E	E
gato	comprar/vender gato por lebre	D	E	E
	fazer gato-sapato de alguém	C	E	E
	ser/ter uns gatos pingados	E	D	D
	viver como gato e cachorro	C	E	E

grilo	dar grilo	E	E	E
	ter grilos na cuca	D	E	E
lagarto	dizer cobras e lagartos	D	E	E
lebre	dar gato por lebre	E	E	D
	levantar a lebre	E	E	D
macaca	estar com a macaca	B	E	D
macaco	cada macaco no seu galho	E	E	D
	ser macaco velho	D	E	B
mosca	acertar na mosca	E	D	D
	estar/viver às moscas	C	C	E
	ser mosca morta	D	C	E
onça	ficar uma onça	F	E	C
papagaio	falar como papagaio	E	D	C
peixe	como o peixe na água	C	E	E
	não ter nada a ver com o peixe	E	E	D
	vender o seu peixe	E	C	C
porco	espírito de porco	C	D	D
pulga	estar com a pulga atrás da orelha	D	D	E
sapo	engolir sapos	E	E	C
sardinha	puxar a brasa para sua sardinha	D	E	E
vaca	mão-de-vaca	C	E	E
	nem que a vaca tussa	D	E	E

Palavras-entradas que contém EIs com nomes de cores

Palavra-entrada	EIs – Direção espanhol/português	<i>Michaelis</i>	<i>Santillana</i>	<i>Saraiva</i>
blanco	dar carta blanca	E	E	C
	dar en el blanco	D	E	D
	firmar en blanco	E	E	D
	hacer blanco	E	D	E
	ser el blanco de todas las miradas	D	E	E
	tener la mente en blanco	E	E	D
morado	pasarlas moradas	E	E	C
	ponerse morada	E	E	D
negro	estar o ponerse negro	E	F	E
	mercado negro	D	E	E
	ser la oveja negra	D	E	E
	tener la negra	E	F	C
	trabajar como un negro	C	E	C
	verse negro	E	F	C
rosa	ver todo de color de rosa	E	C	C
verde	poner verde a alguien	E	E	C

Palavra-entrada	EIs – Direção português/espanhol	Michaelis	Santillana	Saraiva
branco	dar um branco	D	E	E
verde	plantar verde para colher maduro	C	E	E
vermelho	ficar vermelho de raiva	E	D	E
	ficar vermelho de vergonha	E	D	E

Palavras-entradas que contém EIs com nomes de partes do corpo humano.

Palavra-entrada	EIs- direção español/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
barriga	rascarse la barriga	C	E	C
	sacar la barriga del mal año	D	E	E
boca	boca de verdulero	D	E	E
	a boca de jarro/a boca de cañón	D	E	E
	coserse la boca	E	C	E
	estar con la boca (pegada) a la pared	E	C	E
	hacer boca	E	E	D
	hacerse (a alguien) la boca agua	E	D	D
	halagar con la boca y morder con la cola	D	E	E
	mentir con toda la boca	E	D	E
	meterse en la boca del lobo	E	E	C
	partir la boca	D	E	E
	quedarse con la boca abierta	E	E	D
brazo	a brazo partido	E	E	C
	brazos abiertos	E	G	C
	dar el brazo a torcer	E	E	D
	hecho un brazo de mar	E	E	C
	quedarse/ estar con los brazos cruzados	E	G	D
	ser el brazo derecho	E	D	C
cabello	estar pendiente de un cabello	D	E	D
cabeza	bajar la cabeza	C	E	C
	cabeza a pájaros/cabeza de chorlito	C	E	D
	romperse la cabeza	E	E	D
	subírsele de los humos a la cabeza	E	E	D
	tirarse de cabeza	E	E	C
cara	a cara descubierta	C	E	E
	cara con dos haces	D	E	E
	cara de pascua	C	D	E
	cara de acelga	E	F	E

	cara de vinagre	D	E	D
	caérsele la cara de vergüenza	E	D	E
	dar la cara	C	E	C
	echar en cara	E	E	D
	por su cara bonita	D	E	E
	romperle o partirle la cara	C	D	E
	saltar a la cara	E	E	D
casco	calentarse los cascos	D	C	E
	ligero de cascos	C	E	E
	metérsele en los cascos	E	F	E
	parecerse los cascos a la olla	D	E	E
	romperse los cascos	D	E	E
codo	empinar el codo	E	E	C
	hablar por los codos	E	D	D
	hincar los codos	E	E	C
corazón	con el corazón en la mano	E	C	C
	de todo corazón	E	D	C
	helarse el corazón	E	F	E
	no tener corazón	E	C	C
ceja	fruncir las cejas	E	E	D
	hasta las cejas	E	C	E
	quemarse las cejas	E	D	D
	tener a alguien entre cejas	E	E	C
dedo	chuparse el/los dedo/s	E	C	C
	no tener dos dedos de frente	E	D	C
	no mover un dedo	E	E	D
	poner el dedo en la llaga	E	E	D
diente	decir entre dientes	E	E	C
	enseñar los dientes	E	E	B
	tener buen diente	E	E	D
espalda	caerse de espalda	E	D	E
	echarse a las espaldas	E	E	D
	hablar de uno a sus espaldas	E	E	C
	tener guardadas las espaldas	E	E	C
	volver la espalda	E	E	D
espina	dar (algo)a uno mala espina	E	D	C
	sacarse la espina	E	E	C
	tener la espina clavada	E	C	E
esqueleto	estar hecho un esqueleto	E	E	D
	menear/mover el esqueleto	E	E	C
estómago	tener el estómago en los pies	E	E	C
garganta	nudo en la garganta	E	D	E
	tener a alguien atravesado en la garganta	E	E	D
hígado	echar los hígados por una cosa	E	E	C
hueso	a otro perro con ese hueso	E	B	E
	estar empapado hasta los huesos	E	D	C

	estar en los huesos	E	E	C
	quedarse en los huesos	E	C	E
	tener los huesos molidos	D	E	C
labio	cerrar los labios	G	D	E
	estar pendiente de los labios	G	E	E
	morderse los labios	E	D	C
	no despegar (descoser) los labios	B	F	D
lengua	aflojar la lengua	G	E	E
	andar en lenguas	G	E	E
	con la lengua de un palmo	D	E	E
	irse de la lengua	E	E	C
	largo de lengua	D	E	E
	morder la lengua	E	C	C
	no tener pelos en la lengua	E	D	D
	tirar a alguien de la lengua	E	E	C
mano	cambiar de mano	E	C	C
	cargar la mano	E	E	C
	con la mano en el corazón	E	E	C
	con las manos cruzadas	E	E	D
	con las manos en la masa	E	E	B
	conocer alguien como a sus manos/como la palma de la mano	E	E	D
	de primera mano	E	E	D
	echar mano de	E	B	E
	echar una mano	E	D	D
	poner la mano en el fuego	E	E	D
mejilla	poner la otra mejilla	D	E	E
meollo	estar en el meollo del tema	E	E	C
mollera	cerrado de mollera	E	E	C
	ser duro de mollera	E	C	B
nariz	darse de narices con alguien	E	E	C
	estar hasta las narices de algo o alguien	E	E	B
	meter la nariz	E	E	D
	no ver más allá de sus narices	E	E	D
	torcer las narices	E	E	B
nervio	poner los nervios de punta	E	F	C
	ser puro nervio	E	F	C
	tener nervios de acero	E	E	D
oído	entrar por un oído y salir por el otro	E	E	D
	hacer oídos sordos	D	E	E
	ser todo oídos	E	E	D
	ser duro de oídos	E	E	D
ojo	abrir el ojo	E	E	C
	a ojos cerrados	E	E	B
	bajar los ojos	E	E	C

	con cien ojos	E	E	C
	costar un ojo de la cara	E	E	D
	echar el ojo a algo	C	E	E
	en un abrir y cerrar de ojo	E	E	E
	no pegar ojo	D	D	D
	no quitar ojo de encima	D	D	E
oreja	aguzar las orejas	E	E	C
	bajar las orejas	E	E	D
	con las orejas caídas	D	E	C
	hacer orejas de mercader	D	E	E
	planchar la oreja	C	E	C
	ver las orejas al lobo	E	E	C
pecho	abrir su pecho	E	E	D
	a pecho descubierto	D	E	D
	meter entre pecho y espalda	F	E	E
	tomar a pecho	E	C	C
pelo	caérsele el pelo	E	C	E
	con pelos y señales	D	E	D
	cortar un pelo en el aire	D	E	E
	estar en un pelo	E	C	E
	no tener pelos en la lengua	E	D	D
	no ver pelo a alguien	E	C	E
	no tener un pelo de tonto	E	E	C
	ponerse los pelos de punta	E	C	D
	por un pelo	C	C	C
	tirarse de los pelos	E	E	D
	tomar el pelo a alguien	B	D	C
pestaña	no pegar pestaña	E	C	E
	quemarse las pestañas	E	C	B
pie	al pie de la letra	E	D	B
	besar los pies	E	E	B
	cojear del mismo pie	E	E	C
	con pie derecho	E	E	D
	con pies de plomo	B	E	E
	de pies a cabeza	E	E	D
	del pie a la mano	C	E	E
	estar con el pie en el estribo	D	E	E
	no dar pie con bola	E	D	E
	poner pies en polvorosa	E	C	E
piel	a flor de piel	E	E	D
	dejar la piel	D	E	E
	piel y hueso	E	E	D
	ser de la piel de Judas	D	E	E
pierna	dormir a pierna suelta	F	C	C
puño	creer a puño cerrado	E	E	C
	de (su) puño y letra	D	D	D
	por sus puños	D	D	E
	ser como un puño	E	E	C

rodilla	doblar la rodilla	B	E	E
riñón	costar un riñón	D	D	C
	tener el riñón cubierto	C	E	D
rostro	a rostro firme	D	E	E
	conocer de rostro	C	E	C
	hacer rostro	C	E	E
	volver el rostro	E	E	D
sangre	a sangre fría	D	E	D
	chupar la sangre	E	E	C
	mala sangre	E	E	C
	sangre azul	D	E	D
	freír la sangre/pudrirle la sangre/ subírsele la sangre a la cabeza	D	E	E
	sudar la sangre	D	E	E
	tener sangre de horchata	E	D	D
seso	calentarse los sesos	D	D	D
	perder el seso	D	D	D
talón	apretar los talones	E	B	D
	pisar los talones	E	C	C
tripa	echar las tripas	D	E	E
	hacer de tripas corazón	E	E	D
	revolver las tripas	D	B	D
	sacar la tripa del mal año	D	E	E
uña	coger en las uñas	F	E	E
	comerse las uñas	E	D	B
	mostrar las uñas	E	D	E
	ser carne y uña	E	D	D
Palavra-entrada	EIs – Direção português/espanhol	Michaelis	Santillana	Saraiva
barba	nas barbas de	D	E	E
	por as barbas de molho	B	E	E
barriga	estar de barriga	C	E	E
	ter o rei na barriga	C	E	E
	tirar a barriga da miséria	C	E	E
beijo	andar de beijo caído	C	E	E
	lamber os beijos	C	E	E
boca	boca de fumo	C	E	E
	boca suja	D	E	E
	botar/pôr a boca no trombone	F	E	E
	com a boca na butija	F	E	E
	da boca para fora	F	E	E
	ir de boca em boca	E	D	E
	não abrir a boca	E	D	E
	na boca da noite	D	E	E
	tirar as palavras da boca	E	D	E
braço	de braços abertos	E	D	E
	ficar de braços cruzados	E	D	E

	sair no braço	E	D	E
	ser o braço direito	D	D	E
cabeça	cair/desabar o mundo sobre a cabeça	E	D	E
	cair de cabeça	D	E	E
	com a cabeça no ar	D	E	E
	de cabeça fria	E	D	E
	esquentar a cabeça	E	D	E
	falar o que vem a cabeça	E	D	E
	levantar a cabeça	D	E	E
	levar na cabeça	D	E	E
	meter a cabeça	D	E	E
	não entrar na cabeça	E	D	E
	perder a cabeça	D	E	E
	quebrar a cabeça	D	E	E
	ter a cabeça no lugar	D	D	E
	subir à cabeça	D	E	E
	virar a cabeça	D	E	E
cara	cara de poucos amigos	D	D	E
	fechar a cara	E	D	E
	ficar de cara amarrada	E	D	E
	jogar na cara	E	D	E
	quebrar a cara	E	D	E
	ter cara de palhaço	E	D	E
coração	de todo o coração	E	E	D
	não ter coração	D	D	E
	partir o coração	D	D	E
	ter um grande coração	D	D	E
corpo	de corpo e alma	D	E	D
	tirar o corpo fora	D	E	E
costas	cair de costa	E	D	E
	ter costas quentes	E	D	E
cotovelo	falar pelos cotovelos	D	E	D
coxa	feito nas coxas	E	E	C
dedo	botar o dedo na ferida	D	E	E
	dedo duro	E	E	C
	dois dedos (dedinhos) de	F	E	E
dente	mostrar os dentes	D	D	E
língua	com a língua de fora	E	E	D
	dar com a língua nos dentes	E	E	C
	língua afiada	D	E	E
	língua de trapo	C	E	E
	língua solta	D	E	E
	morder a língua	E	D	D
	não ter papas na língua	D	D	D
	perder a língua	D	E	E
	soltar a língua	E	E	D
	ter algo na ponta da línguas	E	E	D

mão	abrir mão de algo	E	E	C
	com a mão na massa	E	E	D
	com as mãos abanando	E	E	C
	dar a mão a palmatória	E	E	B
	dar uma mão	D	D	D
	de mão beijada	E	E	C
	de mãos atadas	E	E	D
	de mão cheia	E	E	C
	estar com a faca e o queijo na mão	E	D	E
	lavar as mãos	E	E	D
	mão boba	D	E	E
	mão de vaca	C	E	E
	mão de fada	E	E	C
	mão leve	B	E	E
	molhar a mão	E	E	B
	uma mão na roda	E	E	C
nariz	dar com o nariz na porta	C	E	E
	meter o nariz em	C	D	B
	não enxergar um palmo à frente do nariz	E	D	E
	torcer o nariz	C	E	B
olho	abrir os olhos de alguém	E	E	D
	comer alguém com os olhos	E	E	D
	de olhos fechados	E	E	D
	estar de olho	E	D	C
	não despregar o olho	D	E	D
	não pregar o olho	D	D	D
	num piscar de olhos	D	E	D
	olho gordo	C	E	E
	passar os olhos de	E	E	D
	pôr no olho da rua	D	E	D
	saltar aos olhos	E	D	D
	ver com bons olhos	E	E	B
ombro	encolher os ombros/dar de ombros	D	D	D
	olhar por cima dos ombros	E	D	E
orelha	com a pulga atrás da orelha	D	D	D
	estar/ficar de orelha em pé	D	E	D
	puxão de orelhas	E	D	E
	rir de orelha a orelha	D	E	E
ouvido	abrir os ouvidos	E	D	E
	chegar aos ouvidos de alguém	E	E	D
	dar ouvidos	E	E	B
	ser todo ouvidos	E	E	D
osso	osso duro de roer	E	E	C
	ossos do ofício	D	D	D
palma	conhecer como a palma da mão	D	E	D

pé	ao pé da letra	D	B	B
	bater o pé	E	C	C
	com o pé direito/esquerdo	D	C	C
	com o pé na cova	E	D	D
	com o(s) pé(s) nas costas	E	B	B
	com o pé atrás	E	C	C
	da cabeça aos pés	E	D	D
	dar no pé	E	C	C
	de pés junto	D	D	D
	ir num pé e voltar em outro	C	C	C
	meter os pés pelas mãos	E	B	B
	não arredar os pés	E	B	B
	não chegar aos pés	D	B	B
	(levar) pé na bunda	E	D	B
	pés de galinha	E	E	D
	sem pé nem cabeça	E	E	D
	tirar o pé da lama	E	C	C
	um pé no saco	E	C	C
peito	amigo do peito	D	D	D
	de peito aberto	D	D	D
	no peito e na raça	E	C	C
pele	arriscar a pele	E	D	E
	estar em pele e osso	E	D	D
	salvar a pele	D	D	D
perna	de pernas para o ar	E	E	D
	passar a perna em alguém	E	E	C
pescoço	estar até o pescoço	E	D	D
	estar com a corda no pescoço	E	D	D
	torcer o pescoço de alguém	E	E	D
pestana	queimar as pestanas	D	E	B
	tirar uma pestana	E	E	C
pulmão	gritar a plenos pulmões	D	E	D
	pulmão de aço	D	E	E
queixo	de cair o queixo / ficar de queixo caído	E	D	B
sangue	a sangue frio	E	E	D
	dar o sangue	D	E	D
	ferver o sangue	E	E	D
	não ter sangue nas veias	E	E	D
	ter sangue de barata	E	E	D
	sangue azul	E	E	D
	ter o sangue quente	E	E	D
	subir o sangue a cabeça	E	E	D
tripa	fazer das tripas coração	E	E	D
unha	com unhas e dentes	D	D	E
	mostrar as unhas	E	D	E
	ser unha e carne	E	D	D

Palavras-entradas que contém EIs com letras e números

Palavra-entrada	EIs – Dirección español/portugues	Michaelis	Santillana	Saraiva
a	a por a y b por b	E	E	C
b	probar por a más b	E	E	D
cero	ser un cero a la izquierda	D	E	D
doble	estar a tres dobles y un repique	D	E	E
i	poner los puntos sobre las íes	E	D	E
jota	no entender/saber ni jota	E	F	C
	no le falta una jota	E	C	C
o	no saber ni hacer la o con un canuto	B	E	C
pe	de pe a pa	E	D	C
tres	ni a la de tres	C	E	E
mil	las mil y quinientas	E	E	C
trece	mantenerse en sus trece	B	C	E
Palavra-entrada	EIs – direção espanhol/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
doze	cortar um doze	C	E	E
oito	oito ou oitenta	C	E	C
quatro	estar de quatro	E	D	E
sete	pintar o sete	C	E	E
xis	o xis da questão	E	D	E
zero	ser um zero à esquerda	D	B	B

Palavras-entradas que contém EIs com nomes de objetos em gerais.

Palavra-entrada	EIs – Dirección español/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
aguja	buscar una aguja en un pajar	D	E	D
alfiler	no caber un alfiler	E	E	C
	prendido con alfileres	E	E	C
almohada	consultar con la almohada	E	E	C
antena	estar con las antenas puestas	E	E	D
anzuelo	caer en el anzuelo	D	E	E
	picar el anzuelo/tragar el anzuelo	D	B	D
balde	estar de balde	C	E	C
	patear alguien el balde	C	E	E
bandeja	dar o servir en bandeja	E	D	D
baraja	entrarse en baraja	B	E	E
	jugar con dos barajas	D	E	D
	romper la baraja	C	E	C
barril	ser un barril de pólvora	E	E	C
baúl	llenar el baúl	C	E	E

bola	andar como bola sin manija	C	E	C
	correr la bola	E	E	C
	darle a la bola	E	E	C
	echarle bola	E	E	C
	no dar pie con bola	C	A	E
	parar bola	E	E	C
brújula	perder la brújula	E	F	C
cable	cruzársele (a alguien) los cables	E	F	E
	echar un cable	E	E	C
	tener lo cables pelados	E	E	C
candela	estar con la candela en la mano	D	E	E
	arrimar candelas	C	E	E
carro	parar el carro	E	G	C
cartilla	no estar en la cartilla	E	B	E
	no saber la cartilla	E	C	E
clavo	como un clavo	C	E	C
	dar en el clavo	C	F	D
	no dar una en el clavo	E	F	E
	no importar un clavo	C	E	E
	no tener un clavo	D	E	E
cazo	meter el cazo	C	E	E
corcho	andar como el corcho sobre el agua	D	E	E
cordel	apretar los cordeles	C	E	E
cuba	estar borracho como una cuba	D	E	D
cuchara	meter la cuchara	E	D	E
cuerda	en la cuerda floja	E	D	D
	tener cuerda para rato	E	C	E
ducha	ser algo una ducha de agua fría	E	E	D
espada	entre la espada y la pared	D	E	E
esponja	pasar la esponja	B	E	E
estribo	perder los estribos	D	B	D
farol	echar faroles	F	E	E
horma	encontrar la horma de su zapato	E	B	D
hilo	coger el hilo de algo	E	E	D
	cortar el hilo	E	C	E
	perder el hilo	E	D	D
imagen	quedar para vestir imágenes	D	E	E
	ser la viva imagen	C	F	D
jarro	echar un jarro de agua fría	E	E	D
juego	conocer el juego	E	E	C
	dar juego	E	E	C
	hacer el juego	E	E	C
	hacerle el juego a alguien	E	E	C
lanza	a punta de lanza	E	C	E

	estar con la lanza en ristre	E	B	E
	no haber/quedar lanza enhiesta	E	D	E
leña	echar leña al fuego	E	D	D
	cargar de leña	F	E	E
maleta	estar de maleta	E	E	C
	largar/soltar la maleta	E	E	C
manta	liarse la manta a la cabeza	G	E	E
	tirar de la manta	E	E	C
mapa	borrar del mapa	G	C	B
	no estar en el mapa	E	E	D
moneda	la otra cara de la moneda	E	E	D
	pagar con la misma moneda	E	G	D
	ser moneda corriente	E	E	C
olla	olla de grillos	E	E	D
oro	como oro en paño	E	E	C
	pagar a peso de oro	E	E	C
	valer su peso en oro	E	E	C
ovillo	hacerse como un ovillo	E	C	C
palillo	tocar todos los palillos	B	D	E
pared	hablar con la pared	E	E	C
	quedarse pegado a la pared	E	E	C
	salirse por las paredes	E	D	D
pelota	dar pelota	F	E	E
	devolver la pelota	E	D	C
	hacer la pelota	E	D	E
petaca	hacer la petaca	E	D	E
plato	comer en un mismo plato	E	E	C
	no haber plato roto	E	E	C
	pagar los platos rotos	B	D	E
puchero	dar para empinar el puchero	E	C	E
puerta	a puerta cerrada	E	E	C
	dar con la puerta a las narices	E	E	D
	llamar a la puerta	E	E	C
	poner en la puerta de la calle	E	E	D
red	caer en la red	E	E	D
regadera	estar como una regadera	C	E	E
rienda	aflojar las riendas	E	E	D
	dar rienda suelta	E	D	D
	tomar las riendas	E	B	E
sartén	tener la sartén por el mango	D	D	D
soga	con la soga a la garganta/al cuello	D	D	E
	darle soga	D	D	E
suelo	arrastrarse por el suelo	E	C	C
	besar el suelo	E	E	C
	besar el suelo por donde otro pisa	E	E	D
	tirar por el suelo	E	D	E

	venir al suelo	E	E	C
tacho	irse al tacho	C	E	E
tamiz	pasar por el tamiz	E	C	C
tapete	estar sobre el tapete	E	C	C
tapiz	arrancado de un tapiz	F	E	E
tijera	cortado por la misma tijera	D	E	E
	echar tijeras	C	E	E
tintero	dejar (algo) en el tintero	C	E	E
títere	no dejar títere con cabeza	D	E	D
tornillo	apretar los tornillos	E	D	C
	faltarle un tornillo	E	D	E
	tener los tornillos flojos	E	E	C
vaso	ahogarse en un vaso de agua	E	D	D
vela	estar/quedarse a dos velas	E	E	C
	no darle vela en un entierro	E	E	C
	recoger velas	E	E	C
ventana	echar por la ventana	E	B	B
Palavra-entrada	EIs – Direção português/espanhol	Michaelis	Santillana	Saraiva
agulha	procurar agulha em um palheiro	E	D	E
balança	pôr na balança	C	E	E
balde	chutar o balde	C	E	E
	jogar um balde de água fria	D	E	E
bandeira	a bandeiras despregadas	B	E	E
	dar bandeira	F	D	E
	enrolar a bandeira	C	E	E
	virar bandeira	B	E	E
bandeja	dar de bandeja	B	D	E
barco	deixar o barco correr	G	E	E
	estar no mesmo barco	F	E	E
barraca	chutar o pau da barraca	F	E	E
berço	nascer em berço de ouro	F	E	E
bola	dar/não dar bola	C	E	E
	dar tratos à bola	C	E	E
	passar a bola	C	D	E
	trocar as bolas	C	E	E
bonde	pegar o bonde andando	C	E	E
	tocar o bonde	C	E	E
bucha	aguentar a bucha	D	E	E
cama	armar uma cama de gatos	E	D	E
	estar/cair de cama	D	B	E
carro	colocar o carro na frente dos bois	E	C	E
cartucho	queimar o último cartucho	D	E	E
chave	fechar a sete chaves	D	E	E
colher	meter a colher	D	E	E
corda	estar com a corda no pescoço	E	D	D

	dar corda a alguém	D	D	E
	estar com a corda toda	E	E	C
	na corda bamba	D	D	E
dado	lançar os dados	C	E	E
ducha	ducha de água fria	F	E	E
espada	entre a espada e a parede	E	E	D
estribeira	perder as estribeiras	D	E	D
faca	entrar na faca	C	E	E
	ter/estar a faca e o queijo na mão	D	D	B
ferro	a ferro e fogo	E	B	D
figura	ser uma figura	B	E	E
fio	estar por um fio	C	E	D
linha	andar na linha	C	D	C
	manter a linha	E	E	C
gibi	não estar no gibi	C	D	C
janela	jogar pela janela	E	D	D
jogo	abrir o jogo	C	E	C
	entrar no jogo	E	E	D
	esconder o jogo	C	E	E
	estar em jogo	E	E	D
	jogo de cintura	C	E	C
	pôr em jogo	E	E	D
lança	estar com la lança em riste	E	D	E
lenha	botar/pôr lenha na fogueira	E	E	B
	descer a lenha	D	E	C
lona	estar na lona	C	E	C
mapa	não estar no mapa	E	E	C
moeda	pagar com a mesma moeda	E	D	D
navio	ficar a ver navios	E	D	D
ouro	fechar com chave de ouro	E	D	E
parafuso	entrar em parafuso	E	C	C
	ter um parafuso frouxo / a menos	D	D	D
parede	encostar na parede	D	C	D
	estar contra a parede	E	D	E
	subir pelas paredes	E	D	D
peneira	tapar o sol com a peneira	E	B	C
pente	passar o pente fino	C	C	E
porta	dar com a porta na cara	D	D	D
	fechar as portas	E	E	D
	ser mais surdo que uma porta	D	D	E
	ser uma porta	E	C	C
prato	por em pratos limpos	C	C	C
rede	cair na rede	E	E	D
rédea	à rédea solta	E	E	D
	com rédea curta	E	E	C
	tomar as rédeas	E	D	E

tampa	estar até a tampa	D	E	E
tapete	puxar o tapete	D	E	E

Palavras-entradas que contém EIs com nomes de objetos em gerais

Palavra-entrada	EIs – direção espanhol/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
ala	ahuecar el ala	B	E	E
	arrastar el ala	B	F	C
	cortar las alas a alguien	B	D	D
	dar alas	B	D	D
	meterse bajo el ala (de alguien)	E	B	E
	volar con sus propias alas	E	E	C
cascabel	poner el cascabel al gato	C	E	C
cerviz	bajar/doblar la cerviz	E	D	B
	levantar la cerviz	E	D	E
	ser de dura cerviz	E	C	C
cola	no pegar ni con cola	E	E	C
	tener o traer cola	C	E	C
colmillo	enseñar los colmillos	E	C	D
cresta	alzar/levantar la cresta	C	E	E
	dar en la cresta	C	E	E
	estar en la cresta de la onda	E	B	E
cuerno	mandar al cuerno	E	E	D
	no valer un cuerno	C	E	C
espina	dar mala espina	E	D	C
	tener la espina clavada	E	C	E
	sacarse la espina	E	D	C
hocico	dar de hocico	D	E	E
	meter el hocico	E	B	D
pata	estirar la pata	B	E	D
	meter la pata	C	C	C
	patas arribas	E	E	D
	tener mala pata	C	E	D
pellejo	dejar/perder el pellejo	C	E	C
	jugarse el pellejo	D	B	E
	no caber en el pellejo	C	E	E
	no tener más que el pellejo	D	E	E
	salvar el pellejo	D	D	D
pena	ahogar las penas	E	E	C
pico	abrir el pico	E	D	E
	callar el pico	E	E	D
	tener mucho pico	E	E	D
rabo	salir con el rabo entre las piernas	E	D	D
zanca	andar en zancas de araña	E	C	E

Palavra-entrada	EIs – direção português/espanhol	Michaelis	Santillana	Saraiva
asa	arrastar a asa	D	E	E
	cortar as asas	D	D	E
	dar asas	E	D	E
bico	abrir o bico	C	E	E
	molhar o bico	C	E	E
chifre	pegar o touro pelos chifres	E	D	E
focinho	meter o focinho em tudo	E	E	D
garra	cair nas garras de alguém	D	E	E
miúdo	trocar em miúdos	B	E	C
pata	meter a pata	D	E	E
rabo	com o rabo virado para a lua	E	E	C
	de cabo a rabo	E	E	D
	de rabo virado	E	E	C
	meter o rabo entre as pernas	E	E	D
	olhar com rabo de olho	E	E	D
	ser um rabo de foguete	E	E	C

Palavras-entradas que contém EIs com nomes de acessórios, calçados, roupas e tecidos.

Palavra-entrada	EIs – direção espanhol/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
anillo	caérsele a uno los anillos	E	C	E
	(venir) como anillo al dedo	E	D	D
bota	ponerse las botas	C	E	C
braga	estar alguien hecho una braga	E	E	C
	pillar en bragas	B	E	D
broche	cerrar con broche de oro	E	B	D
camisa	dejarle sin camisa	E	C	C
	jugarse hasta la camisa	E	F	C
	vender hasta la camisa	E	C	E
	meterse en camisa de once varas	E	C	E
	mudar o cambiar de camisa	E	C	D
	quedarse sin camisa	E	E	C
capa	andar de capa caída	C	E	C
	defender a capa y espada	C	E	D
	hacer de su capa un sayo	E	E	C
capote	a mi capote	C	E	E
	decir algo para su capote	D	D	E
	echar un capote	E	E	D
chaqueta	cambiar de chaqueta	E	D	D
cinturón	apretar el cinturón	E	F	D
gorra	con la gorra	C	C	C
	pasar la gorra	D	E	E
gorro	estar hasta el gorro	E	A	C

guante	adobar el guante	E	C	E
	al duro y sin guantes	C	E	E
	arrojar el guante	C	E	E
	colgar los guantes	D	E	C
	con guante blanco	C	E	E
	echar el guante	C	E	C
	recoger el guante	C	E	E
	sentar como un guante	E	D	E
manga	ser más corto que manga de chaleco	C	E	C
	ter algo escondido en la manga	E	D	E
máscara	quitarse la máscara	E	B	D
pantalón	bajarse los pantalones	E	D	C
	llevar bien puesto los pantalones	E	E	C
	ponerse los pantalones	E	E	C
pañal	estar en pañales	C	C	C
pañó	haber paño que cortar	E	E	D
	pañó de lágrimas	D	E	E
	ser del mismo paño	D	E	D
	paños calientes	E	E	D
saco	no echar en saco roto una cosa	E	E	C
sombrero	quitarse el sombrero	E	D	D
suela	no llegarle a alguien la suela de zapato	D	D	B
toalla	tirar la toalla	E	B	C
trapo	a todo trapo	D	D	D
	estar hecho un trapo	C	D	C
	lavar los trapos sucios	B	E	E
	poner a alguien como un trapo	E	C	C
	sacar los trapos sucios a relucir	E	E	D
	soltar el trapo	C	E	E
venda	caerse la venda de los ojos	C	D	E
	tener una venda en los ojos	E	C	C
zapato	estar como un niño de zapatos nuevos	E	C	C
	no llegar a la suela del zapato	D	D	D
	saber dónde aprieta el zapato	D	D	D
Palavra-entrada	EIs – Direção espanhol/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
botão	falar com seus botões	D	E	E
brinco	estar um brinco	F	E	E
figurino	como manda o figurino	C	E	E
lençol	deixar alguém em maus	D	E	B

	lençóis			
	estar em mal lençol	E	E	C
luva	cair como uma luva	D	D	D
manga	ter algo escondido na manga	E	D	E
máscara	tirar a máscara	E	D	E
meia	fazer o pé-de-meia	C	E	C
paletó	abotoar o paletó	E	C	C
pano	panos mornos	D	E	E
	panos quentes	D	D	D
	por baixo do pano	E	D	C
saco	estar de saco cheio	D	E	E
	encher o saco	C	E	C
	puxar o saco	D	E	C
	ser um saco	D	E	E
seda	rasgar seda	C	E	E
	ser uma seda	C	E	C

Els registradas sob o verbo da composição

Palavra-entrada	Els – direção espanhol/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
abrir	en un abrir y cerrar de ojos	D	D	E
acertar	acertar el blanco	E	D	E
aguar	aguar la fiesta	E	E	C
ahogar	ahogarse en un vaso de agua	E	B	C
andar	andarse por las ramas	E	C	E
apretar	apretar el cinturón	E	B	E
	apretar el paso	E	E	C
atar	loco de atar	D	E	E
bailar	bailar al son que tocan	E	E	D
	bailar en la cuerda floja	D	E	D
bajar	bajar los humos	D	E	E
	bajar la cabeza	E	E	C
beber	beber como una cuba	D	E	D
	beber los vientos por una persona	E	E	C
besar	besar el suelo	E	E	C
borrar	borrar con el codo lo que se escribió con la mano	C	E	E
caer	caer bien/mal	E	F	E
	no tener donde caerse muerto	E	E	D
cerrar	cerrar con broche de oro	E	D	E
comer	sin comerlo sin beberlo	E	E	C
	comer con los ojos	B	E	E
correr	correr con los gastos	E	C	E
cortar	cortar por lo sano	E	D	E
coser	es coser y cantar	C	E	C
dar	dar al traste	E	F	E

	dar la gana	E	F	E
	no dar una	E	E	C
	para dar y tomar	E	E	D
decir	decir cuántas son cinco	D	E	C
	no decir ni mu	E	D	E
dejar	dejar caer	E	E	C
	dejar de cuentos	E	F	E
	dejar (a alguien) plantado	E	B	E
dormir	dormir a pierna suelta	E	E	D
	dormirse en los laureles	E	E	C
echar	echar chispas	E	E	C
	echar de menos	C	C	C
	echar mano de	E	G	E
	echar una mano	C	A	E
	echarse atrás	B	E	C
empinar	empinar el codo	E	E	C
encontrar	encontrar (alguien) la horma de su zapato	E	D	E
estar	estar en alza	E	G	E
	estar hasta los topes	E	G	E
	estar por la labor	E	G	E
estirar	estirar la pata	E	E	C
freír	ir a freír espárragos	D	D	E
hablar	hablar a tonta y a locas	C	E	E
	hablar en cristiano	E	C	C
	hablar por los codos	E	D	D
importar	importar un bledo	C	E	E
jugar	jugar con fuego	D	D	E
	jugarse el pescuezo	E	D	E
	jugar limpio	E	E	D
	jugar sucio	E	E	C
leer	leer entre líneas	E	E	D
llegar	llegar y besar	E	C	E
	llegar y besar el santo	D	E	E
llorar	llorar a moco tendido	E	C	C
llover	a secas y sin llover	E	C	C
	ha llovido mucho desde	D	E	E
	llover sobre mojado	B	D	E
mandar	mandar al otro barrio	E	E	C
mantener	mantener en sus trece	E	E	D
meter	meter la pata	D	B	D
nacer	nacer de pie	E	E	C
oler	esto no huele bien	E	B	E
	ni oler ni heder	E	D	B
pagar	pagarlas todas juntos	E	E	D
pasar	pasar a mejor vida	E	E	C
	pasar de la raya	E	C	E
pelar	duro de pelar	E	C	C

	hacer un frío que pela	E	C	D
perder	perder la cabeza	E	E	D
pinchar	no pinchar ni cortar	E	D	C
poner	poner a parir	E	E	C
quedar	quedarse frío o helado	E	E	C
	quedarse limpio	E	E	B
quitar	quitarse la vida	E	E	C
	sin quitar ni poner	D	E	E
rascar	no rascar bola	E	E	C
	rascarse la barriga	E	B	C
rasgar	rasgarse las vestiduras	E	E	C
reducir	reducirse a polvo	E	E	D
romper	romper la cara	E	D	E
sacar	sacar en claro/en limpio	D	D	C
	sacar (a alguien) de su casilla	E	F	E
salir	salir el tiro por la culata	E	E	D
	salir pintando	E	E	C
	salirse con la suya	E	C	C
tapar	tapar el sol con un dedo	E	E	D
tender	tender la mano a alguien	E	E	C
tener	no tener dónde caerse muerto	E	D	D
tirar	a todo tirar	E	E	C
tomar	tomar el pelo	E	C	C
tragar	no tragar a alguien	F	C	C
	tragar sapo	E	D	E
Palavra-entrada	EIs – direção português/espanhol	Michaelis	Santillana	Saraiva
abrir	abrir o bico	E	D	E
	num abrir e fechar de olhos	D	E	E
acabar	acabou-se o que era doce	E	D	E
	num nunca acabar	D	E	E
acelerar	acelerar o passo	E	E	C
acertar	acertar em cheio	E	D	E
	não acertar uma	E	D	E
apertar	apertar o cinto	E	D	D
	apertar o passo	E	D	D
assentar	assentar a cabeça	E	E	C
atar	não atar nem desatar	D	E	E
bagunçar	bagunçar o coreto	F	E	E
baixar	baixar a cabeça	E	D	E
	baixar a crista	E	D	E
bater	bater as botas	B	E	E
	bater o pé	B	E	E
	bater em retirada	C	E	E
	bater pernas	C	E	E
	não bater bem	C	E	E
cair	cair de quatro	E	D	E

	cair redondamente	C	E	E
	não ter onde cair morto	E	E	D
	o cair das folhas	D	E	E
chegar	não chegar aos pés de alguém	E	D	E
cheirar	nem cheirar nem feder	E	D	E
chover	chover canivetes	E	D	E
	chover no molhado	E	D	E
custar	custar os olhos da cara	E	D	E
dar	dar na telha	E	D	E
	dar uma mancada	E	D	E
	dar zebra	E	D	E
	fazer o que dá na telha	E	D	E
	não dar uma dentro	E	D	E
deitar	deitar e rolar	D	E	E
dependurar	dependurar as chuteiras	E	E	D
dormir	dormir com as galinhas	E	D	E
	dormir como uma pedra	D	D	E
empinar	empinar o nariz	E	D	E
encher	encher a paciência	E	D	C
	encher o saco	E	E	C
encontrar	encontrar a alma gêmea	E	D	E
	encontrar uma mina	E	D	E
engolir	engolir sapo	E	D	E
escapar	escapar da mão	E	E	D
estar	estar com tudo	E	D	E
	estar na lama/ no fundo do poço	E	D	E
	estar um chuchu/brinco	E	D	E
	estar ferrado/frito	E	E	B
esticar	esticar as canelas	E	E	D
falar	falar como um papagaio	E	D	E
	falar grosso	E	E	C
	falar pelas costas	E	E	C
	falar pelos cotovelos	D	D	D
faltar	faltar um parafuso	E	D	E
ficar	ficar de olho em	E	E	B
	ficar duro/limpo/liso	E	E	C
	ficar frio	E	E	B
	ficar por isso mesmo	E	E	B
ganhar	ganhar a vida	D	E	E
grudar	grudar como carrapato	E	D	E
ir	ir-se desta para melhor	E	E	D
	ir pentear macacos	E	D	E
jogar	jogar conversa fora	C	E	C
	jogar na cara	B	E	D
	jogar nos dois times	D	E	D
ler	ler nas entrelinhas	E	E	D
levantar	levantar voo	E	E	D

matar	matar cachorro a grito	C	E	C
	matar dois coelhos com uma cajadada só	D	D	D
meter	meter a mão	C	E	C
	meter o bedelho	C	E	D
	meter o focinho em tudo	E	D	E
mexer	mexer os pauzinhos	D	E	C
molhar	molhar a mão	D	E	B
	não chover nem molhar	D	E	D
pagar	pagar na mesma moeda	E	D	E
	pagar o pato	E	C	C
passar	passar a limpo	E	C	E
	passar desta para melhor	D	D	D
	passar dos limites	D	D	E
	passar raspando	E	D	B
	passar uma rasteira	E	D	E
pedir	pedir arrego	E	E	B
pegar	pegar alguém com a mão na massa	E	E	D
pensar	pensar na morte da bezerra	E	E	D
perder	perder as estribeiras	E	D	D
	perder o fio da meada	E	D	E
	perder o juízo	E	D	E
	perder terreno	E	D	E
pisar	pisar duro	E	C	E
	pisar na bola	E	D	D
	saber onde pisa	E	D	E
piscar	num piscar de olhos	D	D	D
plantar	deixar plantado	E	D	E
	plantar bananeira	E	D	E
pôr	pôr mãos à obra	E	C	E
	pôr na rua	E	C	E
puxar	puxar o saco	E	B	B
quebrar	quebrar o galho	D	E	B
rachar	rachar de estudar	C	E	C
	rachar o bico	C	E	C
roer	duro de roer	D	E	C
sair	sair com o rabo entre as pernas	E	D	E
	sair de fininho	E	D	C
segurar	segurar a onda	E	D	E
	segurar as pontas	D	E	C
subir	subir pelas paredes	D	E	D
tapar	tapar o sol com a peneira	D	E	D
tirar	ser como tirar doce de criança	E	D	E
	tirar a limpo	D	D	E
	tirar de letra	E	E	C
	tirar o chapéu	E	D	E
	tirar o corpo fora	D	E	D

traballar	traballar como um mouro	E	E	D
	traballar duro	D	E	D
tratar	tratar como um cachorro	E	E	D
trocar	trocar as bolas	B	E	C
vir	vir a calhar	D	E	E
virar	virar a cabeça	C	E	E
	virar a casaca	E	D	E

Els registradas sob o adjetivo da composição.

Palavra-entrada	Els – Dirección español/português	Michaelis	Santillana	Saraiva
abierto	a cielo abierto	E	E	C
	a pecho abierto	E	E	D
alto	pasar por lo alto	E	E	C
	por todo lo alto	E	E	C
cabal	no estar en sus cabales	C	F	C
chiquito	no andarse con chiquito	E	E	C
claro	llenar un claro	E	E	C
	más claro que el agua	E	E	C
	poner en claro	E	E	C
corto	a la corta o a la larga	C	C	C
diestro	a diestro y siniestro	E	B	D
duro	duro de pelar	E	E	D
	estar a las duras y a las maduras	E	E	C
	lo que faltaba para el duro	E	E	D
	no tener ni un duro	E	C	E
expiatorio	chivo expiatorio	D	E	E
frío	quedarse frío	C	G	C
frito	estar frito	C	B	C
	tener a alguien frito	F	C	C
gordo	armarse la gorda	E	E	C
	hacer la vista gorda	E	D	E
	caer gorda	E	E	C
	no haberla visto más gorda	E	E	C
griego	hablar en griego	D	E	B
limpio	jugar en limpio	E	E	E
	sacar en limpio	E	D	E
loco	cada loco con su tema	D	D	D
	loco de atar	D	D	D
moro	haber moros en la costa	E	E	C
último	estar en las últimas	E	E	C
vivo	de lo vivo a lo pintado	D	E	E
	vivito y coleando	E	D	E
Palavra-entrada	Els – direção português/espanhol	Michaelis	Santillana	Saraiva

cego	estar cego	E	D	E
direito	a torto e a direito	D	D	D
duro	dar duro	E	E	C
	dar um duro	D	E	E
	estar duro	E	E	B
expiatório	bode expiatório	D	D	E
frio	ficar frio	E	D	B
frito	estar frito	E	D	C
grego	presente de grego	C	E	E
limpo	estar limpo com alguém	E	E	C
	ficar limpo	E	E	C
	passar a limpo	E	E	D
	tirar a limpo	C	E	C
melhor	ir desta para melhor	B	E	B
morto	estar morto e enterrado	D	E	D
	não ter onde cair morto	E	D	E
plantado	deixar alguém plantado	E	E	D
torto	a torto e a direito	D	E	E
velho	mais velho que andar para trás	D	E	E

Número de EIs encontradas nos dicionários de acordo com a classe gramatical e área temática da palavra-entrada.

Michaelis

Classe gramatical	Palavra-entrada	EIs - Direção espanhol/português	EIs - Direção português/espanhol
Substantivos	Alimentos	55	17
	Animais	33	30
	Cores	5	2
	Corpo humano	66	70
	Letras e números	5	4
	Objetos em gerais	43	47
	Partes do corpo de animais	18	7
	Roupas e acessórios	26	14
Verbos	Verbos	23	41
Adjetivos	Adjetivos	10	9
	Total	284	241

Santillana

Classe gramatical	Palavra-entrada	EIs - Direção espanhol/português	EIs - Direção português/espanhol
Substantivos	Alimentos	44	87
	Animais	26	9
	Cores	5	2
	Corpo humano	68	68
	Letras e números	5	3
	Objetos em gerais	45	31
	Partes do corpo de animais	19	3
	Roupas e acessórios	30	6
Verbos	Verbos	46	63
Adjetivos	Adjetivos	12	6
	Total	300	197

Saraiva

Classe gramatical	Palavra-entrada	EIs - Direção espanhol/português	EIs - Direção português/espanhol
Substantivos	Alimentos	87	10
	Animais	52	13
	Cores	11	0
	Corpo humano	130	87
	Letras e números	8	2
	Objetos em gerais	77	34
	Partes do corpo de animais	25	8

	Roupas e acessórios	40	10
Verbos	Verbos	59	55
Adjetivos	Adjetivos	25	12
	Total	514	231

Número de EIs encontradas nos dicionários de acordo com os critérios de A a G.

Michaelis

Conceito	Espanhol/português	Português/espanhol
A	0	0
B	27	15
C	106	75
D	123	137
E	500	236
F	19	13
G	9	1

Santillana

Conceito	Espanhol/português	Português/espanhol
A	5	0
B	36	10
C	108	23
D	111	164
E	484	280
F	27	0
G	13	0

Saraiva -

Conceito	Espanhol/português	Português/espanhol
A	0	0
B	25	33
C	295	80
D	193	118
E	270	246
F	1	0
G	0	0

Marcas de uso encontradas nas EIs com nomes de objetos em gerais - (x) signifoca que não registrou marca de uso e (-) significa que a EI não está registrada no dicionário.

EIs – Direção espanhol/português	<i>Michaelis</i>	<i>Santillana</i>	<i>Saraiva</i>
buscar una aguja en un pajar	x	-	-
no caber un alfiler	-	-	x
prendido con alfileres	-	-	<i>fam</i>
consultar con la almohada	-	-	x
estar con las antenas puestas	-	-	<i>fig</i>
caer en el anzuelo	x	-	-
picar el anzuelo/tragar el anzuelo/	x	x	x
estar de balde	x	-	x
patear alguien el balde	x	-	-
dar o servir en bandeja	-	x	x
entrarse en baraja	x	-	-
jugar con dos barajas	x	-	x
romper la baraja	x	-	<i>fam</i>
ser un barril de pólvora	-	-	x
llenar el baúl	x	-	-
andar como bola sin manija	x	-	RP
correr la bola	-	-	GUA/PE
darle a la bola	-	-	CHI/PE/RP
echarle bola	-	-	VEN
no dar pie con bola	x	x	-
parar bola	-	-	-
perder la brújula	-	x	x
cruzársele (a alguien) los cables	-	x	-
echar un cable	-	-	x
tener lo cables pelados	-	-	CS
estar con la candela en la mano	x	-	-
arrimar candelas	x	-	-
parar el carro	-	<i>fig e fam</i>	x
no estar en la cartilla	-	x	-
no saber la cartilla	-	x	-
como un clavo	x	-	x
dar en el clavo	x	x	x
no dar una en el clavo	-	x	-
no importar un clavo	x	-	-
no tener un clavo	x	-	-
meter el cazo	x	-	-
andar como el corcho sobre el agua	x	-	-
apretar los cordeles	x	-	-
estar borracho como una cuba	x	-	x
meter la cuchara	-	x	-
en la cuerda floja	-	x	x
tener cuerda para rato	-	x	-
ser algo una ducha de agua fría	-	-	<i>fig</i>
entre la espada y la pared		-	-
pasar la esponja		-	-

perder los estribos		X	X
echar faroles		-	-
encontrar la horma de su zapato	-	X	X
coger el hilo de algo	-	-	<i>fam</i>
cortar el hilo	-	X	-
perder el hilo	-	X	X
quedar para vestir imágenes	X	-	-
ser la viva imagen	X	X	X
echar un jarro de agua fría	-	-	X
conocer el juego	-	-	X
dar juego	-	-	X
hacer el juego	-	-	X
hacerle el juego a alguien	-	-	X
a punta de lanza	-	X	-
estar con la lanza en ristre	-	X	-
no haber/quedar lanza enhiesta	-	X	-
echar leña al fuego	-	X	X
cargar de leña	X	-	-
estar de maleta	-	-	CHI
largar/soltar la maleta	-	-	CHI
liarse la manta a la cabeza	X	-	-
tirar de la manta	-	-	X
borrar del mapa	X	X	X
no estar en el mapa	-	-	X
la otra cara de la moneda	-	-	X
pagar con la misma moneda	-	X	X
ser moneda corriente	-	-	X
olla de grillos	-	-	<i>fig</i>
como oro en paño	-	-	X
pagar a peso de oro	-	-	X
valer su peso en oro	-	-	X
hacerse como un ovillo	-	X	X
tocar todos los palillos	X	<i>fam</i>	-
hablar con la pared	-	-	<i>fam</i>
quedarse pegado a la pared	-	-	X
salirse por las paredes	-	<i>fig</i>	X
dar pelota	X	-	-
devolver la pelota	-	<i>fig e fam</i>	X
hacer la pelota	-	X	-
hacer la petaca	-	X	-
comer en un mismo plato	-	-	<i>fig</i>
no haber plato roto	-	-	<i>fig</i>
pagar los platos rotos	X	X	-
dar para empinar el puchero	-	X	-
a puerta cerrada	-	-	X
dar con la puerta a las narices	-	-	X
llamar a la puerta	-	-	X
poner en la puerta de la calle	-	-	X

caer en la red	-	-	x
estar como una regadera	x	-	-
aflojar las riendas	-	-	x
dar rienda suelta	-	x	x
tomar las riendas	-	<i>fig</i>	-
tener la sartén por el mango	x	<i>fig e fam</i>	x
con la soga a la garganta/al cuello	x	<i>fig</i>	-
darle soga	x	<i>fig e fam</i>	-
arrastrarse por el suelo	-	<i>fig e fam</i>	<i>fam</i>
besar el suelo	-	-	<i>fam</i>
besar el suelo por donde otro pisa	-	-	<i>fam</i>
tirar por el suelo	-	x	-
venir al suelo		-	x
irse al tacho	x	-	-
pasar por el tamiz	-	<i>fig e fam</i>	x
estar sobre el tapete	-	<i>fig</i>	x
arrancado de un tapiz	x	-	-
cortado por la misma tijera	x	-	-
echar tijeras	x	-	-
dejar (algo) en el tintero	x	-	-
no dejar títere con cabeza	x	-	x
apretar los tornillos	-	<i>fig e fam</i>	x
faltarle un tornillo	-	<i>fig e fam</i>	-
tener los tornillos flojos	-	-	x
ahogarse en un vaso de agua	-	x	x
estar/quedarse a dos velas	-	-	<i>fam</i>
no darle vela en un entierro	-	-	x
recoger velas	-	-	x
echar por la ventana	-	<i>fig</i>	x
EIs – Direção português/espanhol	Michaelis	Santillana	Saraiva
a bandeiras despregadas	x	-	-
a ferro e fogo	-	x	x
abrir o jogo	x	-	x
aguentar a bucha	x	-	-
andar na linha	x	x	x
armar uma cama de gatos	-	x	-
chutar o balde	x	-	-
chutar o pau da barraca	x	-	-
colocar o carro na frente dos bois	-	x	-
dar bandeira	x	x	-
dar corda a alguém	x	x	-
dar de bandeja	x	x	-
dar tratos à bola	x	-	-
dar/não dar bola	x	-	-
deixar o barco correr	x	-	-
ducha de água fria	x	-	-
enrolar a bandeira	x	-	-

entrar na faca	X	-	-
entrar no jogo	-	-	X
entre a espada e a parede	-	-	X
esconder o jogo	X	-	-
estar com a corda no pescoço	-	X	X
estar com a corda toda	-	-	X
estar no mesmo barco	X	-	-
estar por um fio	X	-	X
estar/cair de cama	X	X	-
fechar a sete chaves	X	-	-
jogar pela janela	-	<i>fig</i>	X
jogar um balde de água fria	X	-	-
lançar os dados	X	-	-
manter a linha	-	-	X
meter a colher	X	-	-
na corda bamba	X	X	-
não estar no gíbi	X	<i>fig</i>	X
nascer em berço de ouro	X	-	-
passar a bola	X	<i>fig e fam</i>	-
pegar o bonde andando	X	-	-
perder as estribeiras	X	-	X
pôr na balança	X	-	-
procurar agulha em um palheiro	-	X	-
queimar o último cartucho	X	-	-
ser uma figura	X	-	-
ter/estar a faca e o queijo na mão	X	X	X
tocar o bonde	X	-	-
trocar as bolas	X	-	-
virar bandeira	X	-	-

EIs registradas em ambas as direções.

Michaelis

Palavra-entrada	EIs – Direção espanhol/português	Palavra-entrada	EIs - Direção português/espanhol
abrir	en un abrir y cerrar de ojos	abrir	num abrir e fechar de olhos
agua	ahogarse en un vaso de agua	água	afogar-se em pouca água
agua	bañarse en agua de rosas	água	banhar-se em água de rosas
agua	sacar agua de las piedras	água	tirar agua de pedra
ala	cortar las alas a alguien	asa	aparar as asas
ala	arrastrar el ala	asa	arrastar a asa
atar	no atar ni desatar	atar	não atar nem desatar
bailar	bailar en la cuerda floja	corda	na corda bamba
baraja	jugar con dos barajas	jogar	jogar nos dois times
barriga	sacar la barriga del mal año	barriga	tirar a barriga da miséria
boca	boca de verdulero	boca	boca suja
cabello	estar pendiente de un cabello	fio	estar por um fio
capa	defender a capa y espada	unha	com unas e dentes
capote	decir algo para su capote	botão	falar com seus botões
cara	cara de vinagre	cara	cara de poucos amigos
cero	ser un cero a la izquierda	zero	ser um zero a esquerda
chivo/expiatorio	chivo expiatorio	bode	bode expiatório
estribo	perder los estribos	estribeira	perder as estribeiras
freír	ir a freír espárragos	batata	mandar plantar batatas
gallo	al menos que canta un gallo	olho/piscar	num piscar de olhos
gato	aquí hay gato encerrado	mato	neste mato tem coelho
huevo	estar hasta los huevos	saco	estar de saco cheio
imagen	quedarse para vestir imágenes	tia	ficar para titia
lirón	dormir como un lirón	dormir	dormir como uma pedra
ojo	no pegar ojo	olho	não pregar o olho
ojo	no quitar ojo de encima	olho	não despregar o olho
palillo	tocar todos los palillos	mexer	mexer os pauzinhos
pata	estirar la pata	bater	bater as botas
pata /meter	meter la pata	pata	meter a pata
pellejo	jugarse el pellejo	pele	salvar a pele
pelo	tomar el pelo	tirar	tirar sarro
pie	con pies de plomo	ovo	pisar em ovos
polilla	no tener polillas en la lengua	língua	não ter papas na língua

poroto	ganarse los porotos	ganhar	ganhar a vida
rábano	tomar el rábano por las hojas	trocar	trocar as bolas
rosca	hacer la rosca	saco	puxar o saco
sacar	sacar en claro	tirar	tirar a limpo
sartén	tener la sartén por el mango	faca	ter a faca e o queijo na mão
soga	dar soga	corda	dar corda
suela/zapato	no llegarle a la suela del zapato	pé	não chegar aos pés de

Santillana

Palavra-entrada	EIs – Direção espanhol/português	Palavra-entrada	EIs - Direção português/espanhol
Palavra-entrada	EIs esp/port	Palavra-entrada	EIs port/esp
abrir	en un abrir y cerrar de ojos	piscar	num piscar de olhos
aceite	echar aceite al fuego	fogueira	botar/colocar/pôr lenha na fogueira
acertar	acertar el blanco	acertar	acertar em cheio
agua	estar entre dos aguas	muro	ficar em cima do muro
agua	hacerse la boca agua	água	dar água na boca
agua	sacar agua de las piedras	leite	tirar leite de pedra
ala	cortar las alas a alguien	asa	cortar as asas
ala	dar ala	asa	dar asa
apretar/cinturón	apretar el cinturón	apertar	apertar o cinto
bandeja	dar o servir en bandeja	bandeja	dar de bandeja
boca	estar con la boca (pegada) a la pared	parede	estar contra a parede
bola	no dar pie con bola	dar	não dar uma dentro
bombom	estar hecho un bombón	estar	estar um chuchu/brinco
brazo	brazos abiertos	braço	de braços abertos
brazo	quedarse/estar con los brazos cruzados	braço	ficar de braços cruzados
brazo	ser el brazo derecho	braço	ser o braço direito
broche/cerrar	cerrar con broche de oro	ouro	fechar com chave de ouro
carne	ser de carne y hueso	carne	ser de carne e osso
carro	parar el carro	segurar	segurar a onda
cartilla	no estar en la cartilla	gibi	não estar no gibi
cerviz	bajar/doblar la cerviz	baixar	baixar a cabeça
67	cambiar la chaqueta	virar	virar a casaca
chivo	chivo expiatorio	bode/expiatório	bode expiatório
codo/hablar	hablar por los codos	falar	falar pelos cotovelos
colmillo	enseñar los colmillos	dente	mostrar os dentes
cortar	cortar por lo sano	raiz	cortar o mal pela raiz
cresta	estar en la cresta de la	estar	estar com tudo

	onda		
cuchara	meter la cuchara	nariz	meter o nariz
cuerda	en la cuerda floja	corda	na corda bamba
dar	dar la gana	dar	dar na telha
dedo	no tener dos dedos de frente	nariz	não enxergar um palmo na frente do nariz
decir	no decir ni mu	pio	não dar um pio
echar/mano	echar una mano	mano	dar uma mão
encontrar/horma	encontrar (alguien) la horma de su zapato	encontrar	encontrar a alma gêmea
espalda	caerse de espalada	costa	cair de costa
espárago/freír	mandar a freír espárragos	batata	ir plantar batata
espina	dar (algo) a uno mala espina	orelha	deixar com a pulga atrás da orelha
estribo	perder los estibos	perder/estribeira	perder as estribeiras
gallina	acostarse con las gallinas	dormir	dormir com as galinhas
gato	ser/haber cuatro gatos	gato	ser/ter uns gatos pingados
gana	quedarse con las ganas	navio	ficar a ver navios
guante	sentar como un guante	luva	cair como uma luva
hielo	romper el hielo	gelo	quebrar o gelo
hierba	ver crecer la hierba	olho	estar de olho
hilo	perder el hilo	perder	perder o fio da meada
hipo	quitar el hipo	queixo	de cair o queixo
izquierdo	ser un cero a la izquierda	zero	ser um zero a esquerda
jugar	jugar con fuego	fogo	brincar com fogo
jugar	jugarse el pescuezo	fogo	pôr a mão no fogo por
ladilla	pegarse como ladilla	grudar	grudar como carrapato
lanza	estar con la lanza en ristre	lança	estar com a lança em riste
lengua/pelo	no tener pelos en la lengua	língua	não ter papas na língua
llover	llover sobre mojado	chover	chover sobre o molhado
manga	tener algo escondido en la manga	manga	ter algo escondido na manga
mango/sartén	tener la sartén por el mango	faca	ter a faca e o queijo na mão
meter	meter la pata	pisar	pisar na bola
meter/pata	meter la pata	dar/fora	dar uma mancada
moneda	pagar con la misma moneda	pagar/moeda	pagar com a mesma moeda
ojo	no pegar (el) ojo	olho	não pregar o olho
ojo	no quitar el ojo	olho	não pregar o olho
oler	ni oler ni heder	cheirar	nem cheirar nem feder
pájaro	matar dos pájaros de una pedrada/tiro	matar	matar dois coelhos com uma cajadada só
pan	ser pan comido	tirar	ser como tirar doce de criança

papagayo	hablar como un papagayo	papagaio	falar como papagaio
pasar	pasar de la raya	passar	passar do a limites
pellejo	jugarse el pellejo	pele	salvar a pele
pellejo	salvar pellejo	pele	salvar a pele
pelo	tomar el pelo	sarro/tirrar	tirar um sarro
pelota	devolver la pelota	bola	pasar a bola
pelota	hacer la pelota	puxar	puxar o saco
perder	perder los sesos	perder	perder o juízo
petaca	hacer la petaca	cama	armar uma cama de gato
pico	abrir el pico	abrir	abrir o bico
pie	no dar pie con bola	acertar	não acertar uma
pie/letra	al pie de la letra	pé	ao pé da letra
pierna	dormir a pierna suelta	dormir	dormir como uma pedra
plato	pagar los platos	pagar	pagar o pato
pulga	tener la pulga detrás de la oreja	pulga	estar com a pulga atrás da orelha
puño	de su puño y letra	punho	de proprio punho
rabo	salir con el rabo entre las piernas	sair	sair com o rabo entre as pernas
rana	salir rana	dar	dar zebra
rienda	dar rienda suelta	corda	dar corda
rienda	tomar las riendas	rédea	tomar as rédeas
riñón	costar un riñón	custar	custar os olhos da cara
sacar	sacar en claro/limpio	tirar	tirar a limpo
sangre	tener sangre de horchata	barata	ter sangue de barata
seso	calentar los sesos	cabeça	esquentar a cabeça
soga	con la soga al cuello	corda	com a corda no pescoço
sombrero	quitarse el sombrero	tirar	tirar o chapéu
suela/zapato	no llegar a la suela del zapato	pé /chegar	não chegar aos pés
talón	apretar los talones	apertar	apertar o passo
tener	no tener donde caerse muerto	morto	não ter onde cair morto
terreno	perder terreno	perder	perder terreno
tornillo	faltarle un tornillo	parafuso	ter um parafuso frouxo/amenos
toro	pegar el toro por los cuernos	chifre	pegar o touro pelos chifres
tragar	tragar un sapo	engolir	engolir sapo
uña	mostrar las uñas	unha	mostrar as unhas
uña	ser uña y carne	unha	ser unha e carne
ventana	echar por la ventana	janela	jogar pela janela
zancadilla	echar zancadilla	rasteira	passar uma rasteira

Palavra-entrada	EIs – Dirección español/português	Palavra-entrada	EIs - Dirección portuguê/s/espahol
aceite	echar aceite al fuego	lenha	botar/colocar/pôr lenha na fogueira
agua	estar con el agua al cuello	corda/pescoço	estar com a corda no pescoço
agua	estar o nadar entre dos aguas	muro	estar em cima do muro
agua/boca	hacerse la boca agua	água	dar água na boca
anillo	como el anillo al dedo	luva	como uma luva
apretar	apretar el paso	apertar	apertar o passo
bailar	bailar al son que tocan	música	dançar conforme a música
baraja	jugar con dos barajas	jogar	jogar nos dois times
caer/tener	no tener donde caerse muerto	cair	não ter onde cair morto
capote	echar un capote	mão	dar uma mão
carne/uña	ser carne y uña	unha	ser carne e unha
cejas	quemarse las cejas	pestanda	queimas as pestanas
cero	ser un cero a la izquierda	zero	ser um zero à esquerda
cinturón	apretar el cinturón	apertar	apertar o cinto
clavo	dar en el clavo	mosca	acertar na mosca
codo/hablar	hablar por los codos	D	falar pelos cotovelos
dedo	poner el dedo en la llaga	ferida	pôr o dedo na ferida
diente	enseñar los dientes	dente	mostrar os dentes
dormir/pierna	dormir a pierna suelta	dormir	dormir como uma pedra
espada	entre la espada y la pared	espada	entre a espada e a parede
estacada	dejar a alguien en la estacada	lençol	deixar alguém em maus lençóis
estirar	estirar la pata	esticar	esticar as canelas
estribo	perder los estribos	estribeira/perder	perder as estribeiras
gallo	en menos de lo que ganta un gallo	olho/piscar	num piscar de olhos
gato	dar gato por liebre	gato/lebre	dar/comprar gato por lebre
gato	haber cuatro gatos	gato	gato pingado
hielo	romper el hielo	gelo	quebrar o gelo
hocico	meter el hocico	focinho	meter o focinho em tudo
huevo	ir pisando huevos	ovo	pisar em ovos
leer	leer entre líneas	ler	ler nas entrelinhas
leña	echar leña al fuego	lenha	botar/pôr lenha na fogueira
lengua	morder la lengua	língua	morder a língua
lengua/pelo	no tener pelos en la lengua	língua	não ter papas na língua
liebre	levantar a lebre	lebre	levantar a lebre

mano	estar con la mano en la masa	mão/massa/pegar	estar com a mão na massa
mano	echar una mano	mão	dar uma mão
mapa	no estar en el mapa	mapa	não estar no mapa
máscara	quitarse la máscara	máscara	tirar a máscara
meter/pata	meter la pata	fora	dar um fora
moneda	pagar con la misma moneda	moeda	pagar com a mesma moeda
mosca	estar con la mosca en la oreja	orelha	estar com a pulga atrás da orelha
nariz	meter las narices	nariz	meter o nariz
oído	ser todo oído	ouvido	ser todo ouvidos
ojo	a ojos cerrados	olho	de olhos fechados
ojo	abrir el ojo	olho	abrir os olhos
ojo	no pegar ojo	olho	não pregar os olhos
ojo	saltar a los ojos	olho	saltar aos olhos
pájaro	matar dos pájaros de una pedrada/tiro	matar	matar dois coelhos com uma cajadada só
pan	Al pan, pan y al vino, vino.	pão	pão, pão, queijo, queijo
pañó	paños calientes	pano	panos quentes
pared	subirse por las paredes	parede/subir	subir pelas paredes
pasar	pasar a mejor vida	melhor/ir	ir desta para melhor
pata	de patas arriba	perna	de pernas para o ar
pata	tener mala pata	pé	ter pé frio
pato	pagar o pato	pagar	pagar o pato
pecho	a pecho descubierto	peito	de peito aberto
pellejo	salvar el pellejo	pele	salvar a pele
perro	tratar como a un perro	tratar	tratar como cachorro
pez	picar el pez	isca	morder a isca
pie	ao pé da letra	pé/letra	ao pé da letra
pie	de pie a cabeça	pé	da cabeça aos pés
pie	con el pie derecho	p	com o pé direito
piel	a flor de la piel	flor	a flor da pele
piel	piel y hueso	pele	estar em pele e osso
puerta	dar con la puerta en las narices	porta	dar com a porta na cara
puerta	poner en la puerta de la calle	ollho	pôr no olho da rua
quedar	quedarse limpio	ficar	ficar duro/limpo/liso
red	caer en la red	rede	cair na rede
rosca	hacer la rosca a alguien	saco	puxar o saco
sangre	a sangre fría	sangue	a sangue frio
sangre	tener sangre de horchata	sangue	ter sangue de barata
sartén	tener la sartén por el mango	faca	estar com a faca e o queijo na mão
suela/zapato	no llegarle a la suela de zapato	pé	não chegar aos pés
talón	apretar los talones	apertar	apertar o passo

tapar	tapar el sol con el dedo	peneira/tapar/sol	tapar o sol com a peneira
títere	no dejar títere con cabeza	pedra	não deixar pedra sobre pedra
toalla	lanzar/tirar la toalla	pedir	pedir arrego
toro	toro corrido	gato	gato escaldado
tripa	hacer de tripas corazón	tripa	fazer das tripas coração
ventana	echar por la ventana	janela	jogar pela janela
zapatero	zapatero a tus zapatos	macaco	cada macaco no seu galho