



Lematização de expressões idiomáticas em dicionários escolares

Lemmatization of idiomatic expressions in school dictionaries

Simone Marques dos Santos RIBEIRO*

Renato RODRIGUES-PEREIRA**

RESUMO: Dentre o universo lexical da língua portuguesa, destacamos a aprendizagem das unidades fraseológicas (UF), sobretudo as expressões idiomáticas (EI), por constituírem unidades lexicais complexas, cujo significado global não corresponde à soma individual dos componentes da expressão, causando, assim, possíveis dúvidas aos consulentes. Considerando a importância do dicionário escolar como material didático funcional no processo de ensino e de aprendizagem das EI é que nos propusemos a desenvolver este trabalho. Desse modo, este artigo tem por objetivo apresentar resultados da análise que realizamos sobre a lematização dispensada às EI em dois dicionários escolares do tipo 4 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2012), a saber: Aulete (Geiger, 2011) e Unesp (Borba, 2011). Para tanto, ao orientarmos-nos por princípios teóricos e metodológicos da Lexicografia Pedagógica, da Fraseologia e da Fraseografia, em especial nas contribuições de Corpas Pastor (1996), Santamaría Pérez (2000) Xatara (1998), Olímpio de Oliveira Silva (2011), Krieger (2011), Ortiz Álvarez (2000; 2011), Welker (2011), Rodrigues-Pereira (2020), entre outros, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: i) examinar as informações acerca do registro das EI no *frot matter* dos dois dicionários, como forma de verificar se há coerência entre as informações disponíveis nesta parte das obras e os registros na macroestrutura; ii) verificar se há registros de variantes e elementos do contorno das EI e se houver de que forma são apresentadas nas obras analisadas; e iii) comparar a lematização das EI registradas nos dois repertórios lexicográficos selecionados para a análise, com vistas a identificar parâmetros para o registro das EI. As análises evidenciam heterogeneidade na lematização das expressões, com diferentes estratégias de seleção para inserção da EI na microestrutura. Ambos os dicionários incluem variantes e elementos do contorno, mas com procedimentos distintos, o que impacta na identificação dos componentes fixos e variáveis. Tanto pelas análises realizadas, como pela revisão bibliográfica, identificamos que o tratamento lexicográfico referente às EI ainda carece de mais reflexões metalexigráficas que venham a possibilitar repertórios lexicográficos organizados de forma mais didática.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia. Fraseografia. Expressões Idiomáticas. Lexicografia Pedagógica. Dicionário Escolar.

* Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (UFMS/PPGEL/FAALC), Campo Grande, MS – Brasil. simonemrques@gmail.com

** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/FCLAr. Universidade Federal de Mato Grosso do sul. Fundect/CNPq, Três Lagoas, MS – Brasil. renato.r.pereira@ufms.br

ABSTRACT: Within the lexical universe of the Portuguese language, we highlight the learning of phraseological units (FU), especially idiomatic expressions (IE), as they constitute complex lexical units, whose global meaning does not correspond to the individual sum of the components of the expression, thus causing possible doubts to the consultants. Considering the importance of the school dictionary as a functional teaching material in the teaching and learning process of EI, we proposed to develop this work. Thus, this article aims to present the results of the analysis we carried out on the lemmatization provided to EI in two type 4 school dictionaries of the National Textbook Program (PNLD/2012), namely: Aulete (Geiger, 2011) and Unesp (Borba, 2011). To this end, by guiding ourselves by theoretical and methodological principles of Pedagogical Lexicography, Phraseology and Phraseography, especially in the contributions of Corpas Pastor (1996), Santamaría Pérez (2000) Xatara (1998), Olímpio de Oliveira Silva (2007), Krieger (2011), Ortiz Álvarez (2000; 2011), Welker (2011), Rodrigues-Pereira (2020), among others, we established the following specific objectives: i) to examine the information about the registration of IE in the front matter of the two dictionaries, as a way of verifying whether there is coherence between the information available in this part of the works and the records in the macrostructure; ii) to verify whether there are records of variants and elements of the IE outline and, if so, how they are presented in the works analyzed; and iii) compare the lemmatization of the IEs recorded in the two lexicographic repertoires selected for analysis, with a view to identifying parameters for recording the IEs. The analyses show heterogeneity in the lemmatization of the expressions, with different selection strategies for inserting the IEs in the microstructure. Both dictionaries include variants and contour elements, but with different procedures, which impacts the identification of fixed and variable components. Both from the analyses performed and from the bibliographic review, we identified that the lexicographic treatment of the IEs still lacks further metalexigraphic reflections that may enable lexicographic repertoires organized in a more didactic way.

KEYWORDS: Phraseology. Phraseography. Idiomatic Expressions. Pedagogical Lexicography. School Dictionary.

Artigo recebido em: 19.06.2025

Artigo aprovado em: 18.08.2025

1 Introdução

No processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, o léxico ocupa, ou deveria ocupar, um lugar de destaque, pois é por meio dele que o falante aprende a se expressar em diferentes situações e a construir seu pensamento de forma clara e objetiva. O ensino da língua deve ter como um de seus objetivos contribuir para a expansão do repertório lexical do estudante, de maneira que ele tenha condições de adequar o vocabulário à situação comunicativa que ele está inserido.

Nesse contexto, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 79):

O ensino com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para a construção de sentido.

Assim, em sala de aula, deve-se considerar a riqueza de sentidos que o léxico pode assumir em diferentes contextos, uma vez que ele representa “[...] o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história” (Biderman, 2001, p. 14). Nesse cenário, os estudos fraseológicos também se tornam essenciais, pois, como Ortiz Álvarez (2012, p. 11) bem explica:

[...] é através da fraseologia que as singularidades da língua e a maneira de pensar de uma comunidade melhor se refletem, pois, as unidades que a compõem descrevem o mundo real, as experiências quotidianas, o colorido e a sabedoria de um povo, tornando-se num importantíssimo veículo de identidade e de cultura.

Dentre os fraseologismos, destacamos o ensino das EI nas aulas de línguas, por se tratar de unidades pluriverbais cuja interpretação não pode ser obtida pela simples soma dos significados individuais dos itens lexicais que as compõem, além de apresentarem uma relevância comunicativa e cultural expressiva. Por exemplo, “*dar com os burros n’água*” denota ideia de perda de autocontrole, falha, fracasso (Geiger, 2011). Sua origem remonta ao período em que tropeiros percorriam caminhos difíceis e, ao enfrentarem travessias alagadas, os burros frequentemente eram obrigados a atravessar terrenos alagados e muitos acabavam morrendo afogados. Como o prejuízo recaía sobre o dono da mercadoria, a expressão passou a ser utilizada para representar situações de fracasso (Sousa, 2025).

Essa exemplificação evidencia que o conhecimento dessas expressões pode proporcionar acesso à cultura e à identidade de um povo, pois elas são parte do patrimônio linguístico e recorrente na oralidade. Além disso, as EI também apresentam expressividade na linguagem escrita, como na publicidade, na literatura, no jornalismo etc., fatos que justificam a importância de não as tratar como exceções na língua e no ensino.

Contudo, no contexto brasileiro, a fraseodidática, disciplina que busca oferecer subsídios teóricos e práticos para a inserção das EI no processo de ensino e de aprendizagem, parece ainda apresentar lacunas. Observa-se uma carência de abordagens pedagógicas sistematizadas e adequadas ao ensino dessas estruturas linguísticas (Marques; Paião, 2023). O professor, nesse cenário, costuma buscar recursos didáticos disponíveis na escola, entre eles, o dicionário escolar, que, em razão da diversidade de informações linguísticas que oferece, constitui “um lugar privilegiado de lições sobre a língua [...] de grande valia para o professor” (Krieger, 2004-2005, p. 102).

Assim, considerando o peso social que o dicionário carrega, aliado à sua relevância para o ensino das EI, a pesquisa relatada neste artigo busca refletir sobre o tratamento que os dicionários escolares brasileiros têm recebido quanto ao registro de EI. Desse modo, delimitamos como objetivo geral analisar a lematização dispensada a essas unidades em dois dicionários escolares do tipo 4, PNLD/2012, a saber: *Novíssimo Aulete – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (Geiger, 2011) e *Dicionário Unesp do Português Contemporâneo* (Borba, 2011). Optamos por essas obras por fazerem parte do material didático distribuído às escolas públicas de todo o Brasil por meio PNLD do Ministério da Educação (MEC) e quanto ao tipo 4, por apresentarem uma estrutura e organização lexicográfica próximas a dos dicionários gerais da língua.

Para que nosso objetivo geral fosse alcançado, estabelecemos como objetivos específicos: i) examinar as informações acerca do registro das EI no *front matter*¹ dos dois dicionários mencionados alhures, como forma de verificar se há coerência entre as informações disponíveis nesta parte das obras e os registros na macroestrutura; ii) verificar se há registros de variantes e elementos do contorno das EI e se houver de que forma são apresentadas nas obras analisadas; e iii) comparar a lematização das EI registradas nos dois repertórios lexicográficos selecionados para a análise, com vistas a identificar parâmetros para o registro das EI.

De natureza descritiva e interpretativa, consideramos para análise e reflexão o que apontam os pesquisadores da Fraseologia, da Fraseografia, da Lexicografia Pedagógica (LEXPED²), além dos estudos metalexicográficos, em especial as contribuições de Corpas Pastor (1996), Santamaría Pérez (2000), Olímpio de Oliveira Silva (2011), Krieger (2011), Ortíz Álvarez (2000; 2011), Welker (2011), Rodrigues-Pereira (2020), entre outros.

2 Lexicografia Pedagógica: o potencial consulente e suas necessidades

A LEXPED se distingue da Lexicografia geral por apresentar um objeto de estudo e um público-alvo bem definidos. Essa vertente preocupa-se em registrar o léxico fundamental para os aprendizes, seja de língua materna, seja de línguas estrangeiras, com a essência voltada a finalidades pedagógicas.

Conforme Molina García (2006), a LEXPED surge quando um grupo de professores percebe que o dicionário do aprendiz não pode ser o mesmo que o de um falante nativo, pois o aprendiz ainda não domina completamente a língua e necessita de uma obra adaptada ao seu nível e às suas necessidades específicas, uma vez que o

¹ O termo *front matter* corresponde às partes introdutórias, ou seja, “[...] a apresentação da obra, instruções de uso, lista de abreviaturas, alfabeto fonético, entre outras informações que o lexicógrafo e sua equipe entendem, a partir de vários estudos e reflexões, serem necessárias para atender o público-alvo” (Rodrigues-Pereira, 2020, p. 143).

² Acrônimo cunhado por Pereira (2018).

aprendiz ainda não é “letrado em seu uso”, isto é, não conhece as potencialidades da obra lexicográfica. Contudo, segundo o pesquisador, alcançar esse objetivo requer algumas adequações. Para isso, ele enumera três princípios fundamentais: i) ajustar as informações lexicográficas às necessidades do usuário; ii) propor inovações lexicográficas para melhor atender a essas necessidades; e iii) desenvolver as habilidades de referência do usuário por meio do trabalho conjunto entre lexicógrafo e professor, permitindo que o aprendiz aproveite ao máximo essa ferramenta de grande potencial pedagógico.

O primeiro princípio está relacionado à principal característica da LEXPED: a adequação às necessidades do consulente da obra, considerando seu nível de conhecimento linguístico. Evidentemente, essas necessidades variam conforme a atividade a ser realizada, ou seja, mais do que considerar necessidades gerais, é mais adequado falar em necessidades específicas, determinadas pela situação de consulta. Assim, pode-se concluir que o essencial para o aprendiz é ser capaz de compreender a informação apresentada e utilizá-la adequadamente à atividade em questão. Para tanto, essa compreensão dependerá tanto do conhecimento linguístico do aprendiz quanto da forma como as informações são organizadas e apresentadas.

O segundo princípio diz respeito às inovações introduzidas pela LEXPED, tais como: definições formuladas com vocabulário controlado, exemplos com finalidade pedagógica, descrição do caráter didático das unidades lexicais e estudo das UF. Além dessas inovações, a LEXPED também possibilita aprimoramentos nas informações introdutórias sobre o uso do dicionário; maior clareza na apresentação de aspectos gramaticais; avanços na exposição das informações semânticas, além da utilização de *corpus* para a seleção de exemplos ilustrativos; melhorias no emprego das notas de uso, na inclusão de remissivas; e desenvolvimento notável em relação à informação pragmática. Essas inovações são justamente o que diferencia o dicionário do aprendiz de um dicionário voltado para falantes nativos da língua, pois buscam atender às necessidades específicas de quem está em processo de aprendizagem.

O terceiro princípio centra-se no papel do professor, pois o aprendiz, diante da ampla gama de informações apresentadas em uma obra lexicográfica, por vezes necessita de orientação para manuseá-la e compreendê-la adequadamente. Esse desconhecimento ou uso inadequado das informações fornecidas pelo dicionário decorre, principalmente, de quatro fatores específicos: i) a concepção de que as obras lexicográficas se limitam à apresentação de significados; ii) a falta de instrução específica sobre o uso e o manejo do dicionário; iii) a ausência, na maioria dos planos de ensino, de habilidades de referência, que resulta na exclusão de atividades envolvendo o uso de dicionários nos materiais pedagógicos; e iv) a influência do enfoque comunicativo, que tende a desvalorizar a autoridade do dicionário na verificação de definições de termos desconhecidos³.

Como se constata, são diversas as razões que levam o estudante a não explorar todas as informações oferecidas pelos dicionários. Para superar essas limitações e assegurar que o dicionário se torne, de fato, uma ferramenta de aprendizagem, o professor deve assumir um papel ativo e instigar seu uso de maneira contextualizada e integrada a atividades que explorem os diferentes usos da obra lexicográfica, de modo que o aprendiz possa perceber o potencial informativo que o repertório pode oferecer. Para alcançar esse objetivo, o professor:

[...] deveria dedicar parte de seu tempo de ensino em sala de aula à exposição dos diferentes elementos que compõem um dicionário, tanto no nível da macroestrutura quanto da microestrutura. Aspectos aparentemente simples (e, ao mesmo tempo, fundamentais), como a inclusão de locuções ou colocações dentro de um verbete específico, o uso de diferentes tipos de tipografia com finalidades distintas, o emprego de remissivas (referências cruzadas), a observação de notas comparativas sobre o uso de termos de sentido semelhante, o uso de *signposts* para determinar diferentes matizes de um mesmo termo etc.⁴ (Molina García, 2006, p. 31, tradução nossa).

³ Sobre esse assunto, sugerimos a leitura de Rodrigues-Pereira, Zacarias, Nadin (2023).

⁴ [...] debería dedicar parte de su tiempo de enseñanza en el aula a la exposición de los diferentes elementos integrantes de un diccionario, tanto a nivel de macroestructura como de microestructura.

Evidentemente a clareza das informações oferecidas pela obra lexicográfica desempenha um papel fundamental na compreensão por parte do usuário, como, por exemplo, as seções introdutórias. No entanto, muitos aprendizes não percebem esses recursos informativos, que podem ser facilmente reconhecidos pelo professor.

Por isso, ressalta-se a importância da aplicação de atividades direcionadas e com orientações pontuais, como as apontadas por Molina Garcia (2006), que possibilitam ao estudante acessar e compreender plenamente as informações presentes em todas as partes do dicionário.

Em consonância com os aspectos mencionados, Krieger (2011) aponta que a LEXPED está associada a algumas razões essenciais, entre as quais se destacam: a) à falta de consciência de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua; b) a pouca e inadequada exploração dos dicionários pelos professores; e c) a problemática da falta de formação docente no que se refere ao conhecimento e ao uso pedagógico desse recurso essencial para o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, essa disciplina “possibilita-nos reflexões tanto a respeito da elaboração de dicionários, como sobre o uso desses dicionários em contextos de ensino e de aprendizagem” (Rodrigues-Pereira, 2020, p. 138).

No Brasil, observada a relevância dos dicionários no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, bem como o aporte aos professores, a partir de 2000, o MEC integrou o fomento de dicionários às políticas de oferta do PNLD. Assim, em 2002, foram adquiridos e distribuídos dicionários aos estudantes ingressantes na 1ª série do ensino fundamental e atendeu ao público de 5ª e 6ª séries. No ano seguinte, em 2003, o programa contemplou novamente os estudantes da 1ª série e estendeu o atendimento aos alunos das 7ª e 8ª séries. Entretanto, logo foi identificado que as obras

Aspectos tan simples (y a la vez tan primordiales) como la inclusión de locuciones o colocaciones dentro de un artículo concreto, el uso de diferentes clases de tipografía con diferentes fines, el empleo de las referencias cruzadas, la observación de las notas comparativas acerca del uso de términos de sentido similar, el uso de *signposts* para determinar diferentes matices de un mismo término, etc. (Molina García, 2006, p. 31, tradução nossa).

não estavam totalmente apropriadas para o uso escolar, pois se tratavam, em grande parte, de adaptações de obras de referência voltadas ao público geral, como *Aulete*, *Aurélio* e *Houaiss*, apresentadas em versões reduzidas, sob a forma de minidicionários.

A partir de 2005, a sistematização da distribuição de dicionários foi reformulada, e foram propostos os primeiros parâmetros para a avaliação dessas obras no contexto do planejamento do PNLD – Dicionários (Brasil, 2004). Nesse edital, ocorreram mudanças significativas, entre as quais se destaca a adequação dos dicionários ao nível de ensino dos estudantes. Para tanto, foram adotadas diretrizes inovadoras, com a inclusão de três categorias distintas de dicionários, formalizadas em edital da seguinte forma: i) tipo 1: mínimo de 1.000, máximo de 3.000 verbetes; com proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário; ii) tipo 2: mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes; com proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita; e iii) tipo 3: mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; com proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

O programa também previu a elaboração de um manual intitulado *Dicionários em sala de aula* (Brasil, 2006), voltado aos professores, com o objetivo de oferecer orientações sobre o uso pedagógico dessas obras.

No ano de 2011, houve um novo avanço com a ampliação das categorias de dicionários, que, previstos em edital (Brasil, 2010) passaram a contemplar quatro tipos distintos e a reformulação de alguns aspectos estruturais: i) tipo 1: mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes, direcionada ao 1º ano do ensino fundamental; com proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial; ii) tipo 2: mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; voltado aos estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, com proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário; iii) tipo 3: mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes,

destinado aos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental; e iv) tipo 4: mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes, direcionado aos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, com proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Após os processos de seleção e avaliação, os acervos foram distribuídos às escolas, acompanhados do manual *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (Brasil, 2012), cujo objetivo era apresentar aos professores as características gerais das obras, oferecer sugestões de atividades didáticas e fornecer informações referentes à terminologia da área da Lexicografia.

Essa evolução na organização das obras lexicográficas de acordo com os níveis de ensino representa um avanço significativo nos estudos da LEXPED no contexto brasileiro. Contudo, para que essas adequações resultem em benefícios concretos no processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental que o professor conheça adequadamente as obras disponíveis e oriente seus estudantes quanto à escolha e ao uso dessas ferramentas. Isso se torna ainda mais relevante ao considerarmos que apenas as escolas públicas receberam os dicionários organizados por tipologia, enquanto as demais instituições de ensino ficaram sem acesso a esse material.

Por essa breve exposição, pode-se perceber que pesquisas no contexto da LEXPED têm contribuído para reflexões críticas e sérias que permitiram corrigir e melhorar as obras lexicográficas direcionadas aos estudantes de língua materna, sobretudo ao considerarmos os dicionários escolares que antes permeavam as bibliotecas escolares e os acervos que se têm hoje. Entretanto, atentando-se para o fato de que o dicionário “[...] é um instrumento cultural que remete tanto à língua como à cultura” (Biderman, 1984, p. 28), fazem-se necessárias constantes pesquisas que se dediquem ao tratamento lexicográfico de diferentes unidades lexicais, como a

analisada neste artigo, pois, conforme o tipo de unidade léxica, será necessário aplicar processos como lematização, definição, exemplificação, entre outros elementos, com diferentes abordagens, já que o público-alvo está em processo de formação.

Como nos propusemos a analisar a lematização dispensada às EI em dois dicionários escolares do tipo 4 do PNLD/2012, passamos, no tópico seguinte, a abordar a relação das EI com a tradição lexicográfica, incluindo referências à Fraseografia.

3 Expressões idiomáticas e seu tratamento lexicográfico

Para dar procedimento às reflexões, é importante situar a área na qual se subscreve o estudo das EI: a Fraseologia, uma ciência linguística que tem como objeto de reflexão as UF. Por exemplo, as UF *bom dia*, *as paredes têm ouvidos*, *engolir sapos*, *quem dera* ilustram esse tipo de unidade, caracterizada por uma combinatória fixa e, em geral, estável na língua. Essas unidades léxicas distinguem-se das demais pela alta frequência de uso, pela aparição conjunta dos componentes da expressão, pela institucionalização, pela idiomaticidade e pela variação potencial (Corpas Pastor, 1996).

No campo da conceituação, Ortíz Álvarez e Unternbäumen (2011, p. 9) compreendem a Fraseologia como:

[...] a ciência que estuda as combinações de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados semanticamente e sintaticamente, cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencem a uma categoria gramatical específica. Nela se incluem todas as combinações em que os componentes são geralmente estáveis (em alguns casos a estabilidade é parcial permitindo algumas alterações, que não mudam o significado total da expressão) e possuem traços metafóricos.

Tendo como objeto de estudo as UF, a Fraseologia constitui-se um campo abrangente, cujas abordagens se ampliam conforme a diversidade dos fraseologismos, decorrente dos traços específicos que cada unidade apresenta, ainda que

compartilhem características semelhantes, como a pluriverbalidade, graus de fixidez, idiomaticidade etc.

Dentre essas unidades lexicais, a nosso ver, as EI configuram-se como um dos objetos de estudo e análise que mais apresentam traços característicos de uma UF. Essa consideração justifica-se pelo fato de a EI constituir-se, conforme Xatara (1998, p. 170), “uma lexia complexa, indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Ortiz Álvarez (2002, p. 199) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a EI consiste em:

[...] a combinação (sintagma) metafórica de traços característicos próprios que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando do individual para o social) numa determinada língua, apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista estrutural, ela representa uma lexia indecomponível e está constituída de mais de uma palavra. Do ponto de vista semântico, o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global do conjunto não é igual à somatória de suas partes; portanto, a interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos.

O caráter idiomático é justamente o que dificulta a compreensão da EI, pois, conforme sua conceituação, o sentido da expressão não pode ser recuperado pela simples soma dos sentidos individuais de seus componentes. Quando ouvimos a expressão *puxar o tapete*, por exemplo, não basta conhecer os significados de puxar e de tapete, mas sim entender que a EI se refere a “utilizar procedimentos desleais para prejudicar alguém” (Riva, 2009, p. 263). Além disso, é necessário perceber que, por um lado, em expressões como *vá plantar batatas*, não se pode alterar a pessoa verbal, ou seja, não se deve dizer *vamos plantar batatas*, pois o tom de desprezo ou rejeição característico dessa EI se perde ao transformar a ordem imperativa em uma sugestão ou convite; por outro, pode-se dizer “Você *quebra o meu galho hoje*? Sim, *nós quebraremos seu galho* dessa vez”, ou seja, há aquelas que admitem mudanças. Isso ocorre porque, há escalas de variabilidade que correspondem a graus de cristalização (Xatara, 1994).

Toda essa caracterização das EI repercute diretamente em seu tratamento lexicográfico, o que acarreta implicações, tanto de ordem teórica quanto prática. Para Martínez López (2007), o principal desafio enfrentado pelos lexicógrafos tem sido a inserção dessas unidades em dicionários de língua, cujas bases teóricas e metodológicas foram tradicionalmente voltadas ao tratamento de unidades monoverbais, e não pluriverbais. Esse cenário acaba por gerar um desajuste entre a metodologia adotada e a heterogeneidade dos elementos tratados.

Olímpio de Oliveira Silva (2011, p. 164) observa que “a prática de incluir unidades fraseológicas nos dicionários é muito antiga e foi adotada em muitos idiomas”. Contudo, apesar da longa tradição, ainda são recorrentes certas inadequações, as quais podem ser atribuídas a duas questões principais. A primeira apresenta uma explicação simples: a prática lexicográfica precede os estudos fraseológicos então tem existido uma preocupação em incorporar os avanços alcançados por essas pesquisas ao trabalho lexicográfico; a segunda questão está relacionada à prática de fundamentar-se em trabalhos anteriores, ou seja, “a reprodução milagrosa das inadequações” (Olímpio de Oliveira Silva, 2011, p. 165).

Diante disso, a pesquisadora destaca que, para que os dicionários possam ser utilizados como fontes de consulta, sem o risco de abordar incorretamente o estudo dos fraseologismos, é importante conhecer tanto as qualidades quanto as limitações das obras. Com esse enfoque, ela elenca alguns aspectos que devem ser considerados no tratamento lexicográfico dessas unidades: 1) a concepção de Fraseologia adotada pela obra, bem como as informações introdutórias apresentadas; 2) a seleção das UF, considerando os aspectos quantitativos e qualitativos; e 3) critérios utilizados no registro e o grau de homogeneidade na aplicação desses critérios.

Além desses aspectos, Olímpio de Oliveira Silva (2011) destaca a análise da lematização e a ordenação das UF e de suas acepções; a validade e a adequação das definições fornecidas; a marcação lexicográfica, observando-se a coerência em sua atribuição; a exemplificação, considerando a tipologia e a eficácia dos exemplos quanto

ao cumprimento de suas funções; e, por fim, a presença e a forma de apresentação das relações semânticas, como sinonímia e antonímia.

Consoante os objetivos deste trabalho, passamos a tratar especificamente da lematização das EI, para, na sequência, apresentarmos os resultados da análise desse aspecto em dois dicionários escolares do tipo 4, avaliados pelo PNLD/2012, a fim de tomarmos ciência de como essas unidades foram registradas nas referidas obras, de modo a subsidiar professores e pesquisadores da área com reflexões a respeito das qualidades e inadequações observadas no processo de lematização nessas obras.

4 Lematização de expressões idiomáticas

A lematização diz respeito à forma canônica de uma unidade léxica, ou seja, ao processo pelo qual se define como ela deve ser incluída no dicionário. De acordo com Santamaría Pérez (2000), as UF devem ser registradas conforme as normas utilizadas na lematização das demais entradas. Nesse ponto, a pesquisadora aponta que podem surgir dúvidas quanto à forma de registro, pois, se estamos diante de uma expressão fixada na língua, cabe questionar se ela deve aparecer exatamente como a encontramos no discurso.

Delimitar os elementos que constituem a forma fixa de uma EI não é uma tarefa simples, uma vez que as EI representam uma parcela do léxico composta por sequências de unidades léxicas que tendem a ocorrer com formato e ordem relativamente estáveis. Isto é, em certos casos, são permitidas variações lexicais, como em *tirar o cavalo da chuva* e *tirar o cavalinho da chuva*, *pôr a boca no trombone* ou *botar, colocar a boca no trombone*. Essas alternâncias, contudo, acontecem de forma limitada e se manifestam em diferentes graus, já que algumas EI são totalmente fixas, enquanto outras admitem modificações pontuais, resultado de características intrínsecas dessas unidades, tais como a fixidez ou estabilidade formal, bem como sua capacidade de variação, conforme explicitado na seção anterior.

Sobre as variações, Ortíz Álvarez (2000) identifica três tipos: i) morfológicas - vinculadas a determinadas mudanças na forma, sem alteração de função, como em *pôr a faca no peito* e *pôr a faca no meu peito*; *bater asas* e *bater as asas*; ii) lexicais- as mais frequentes na língua, e ocorrem quando uma unidade léxica pode ser substituída por outra sem alteração de sentido, como em *dormir com as galinhas* e *deitar com as galinhas*, *matar dois coelhos com uma cajadada* e *matar dois coelhos com uma paulada*; e iii) por extensão - caracterizadas pela adição ou omissão de alguns componentes, como em *meter-se numa fria* e *meter-se numa tremenda fria*, *não dar bola* e *não dar a menor bola*.

Olímpio Oliveira Silva (2011) destaca outro aspecto que incide sobre o lema: a questão dos elementos do contorno, como em *dar uma colher de chá a **alguém***; *aliviar a barra **de alguém***. Os elementos destacados correspondem ao contorno, isto é, ao complemento exigido pelo verbo da expressão. De modo semelhante, Martínez López (2007) também se refere a essas informações como elementos do contorno e ressalta que essas informações são fundamentais para tornar as UF, de modo geral, compreensíveis. Para o pesquisador:

[...] parece conveniente que tais expressões estejam acompanhadas da informação pertinente, tendo em conta que ao não ser elementos fixos da expressão deverão ir marcados com os recursos gráficos que coloque em evidência sua natureza. Uma forma precisa de marcar tais elementos tem sido a de inseri-los entre colchetes. Desta forma, não só se acrescenta informação precisa em relação à estrutura, mas permite discriminar claramente os casos em que a mudança do sujeito ou do complemento implica uma mudança no significado da expressão⁵ (Martínez López, 2007, p. 60, tradução nossa).

⁵ “[...] 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).

Nessa perspectiva, observamos, nos dicionários, uma diversidade de procedimentos lexicográficos adotados, pois “[...] não é apenas o consulente que não sabe onde começa o idiomatismo. De fato, há expressões das quais não está óbvio o que faz parte delas” (Welker, 2004, p. 168). Santamaría Pérez (2000) considera que o essencial para delimitar e registrar os elementos integrantes de uma expressão fraseológica em obras lexicográficas é recorrer a *corpora*, pois somente assim será possível identificar quais elementos são fixos na expressão.

Outro aspecto a ser observado é o local em que a EI será inserida, ou seja, se na macroestrutura, como entrada, ou na microestrutura e, nesse caso, sob qual componente da expressão. Consoante Welker (2011, p. 151), “não há um consenso a respeito do lugar do verbete no qual os idiomatismos devem ser colocados”.

Penadés Martínez (2015) considera desvantajosa a inserção da EI como subentrada de seu primeiro componente, pois: 1) o consulente pode desconhecer os limites da expressão e não identificar a unidade inicial ou pode conhecê-la, mas em ordem diferente da registrada; 2) a expressão pode conter um elemento inicial variante ou ainda este pode ser facultativo. A primeira objeção é de difícil superação, pois, se o dicionário adota critérios rígidos de seleção, a alternativa será consultar outra obra. Uma possível solução seria oferecer múltiplos acessos: a macroestrutura, organizada segundo o critério estrutural, paralelamente, listagens complementares lematizadas de acordo com outros critérios de ordenação, como por exemplo, ordem alfabética da segunda unidade, organização por campo semântico etc. Quanto à segunda objeção, a autora explica que, ao se lematizarem todas as variantes e se estabelecer todas as remissivas entre elas, o problema será resolvido. Penadés Martínez (2015) também propõe lematizar essas unidades segundo um critério semântico, que pode assumir diferentes formas: registrá-las sob a palavra que funciona como centro semântico, sob o elemento mais idiomático ou especializado, ou sob todos os constituintes com significado pleno. Nesse caso, especialistas em Fraseologia e Lexicografia reconhecem

que, em certas ocasiões, pode ser complexo decidir qual componente da expressão é seu centro semântico ou qual elemento possui o maior grau de idiomaticidade.

Outro critério, conforme exposto por Penadés Martínez (2015), é o categorial, que se fundamenta na definição, por parte do autor, de uma ordem ou hierarquia de categorias que determina para cada expressão, qual será a palavra-chave sob a qual será realizada a lematização.

Considerando os critérios elencados por essa pesquisadora, entende-se que o último se mostra mais adequado para os dicionários pedagógicos, pois, orientado por um critério gramatical hierárquico e pré-definido, representa uma alternativa mais sistemática e funcional para a organização das EI nesses instrumentos. Embora existam limitações, a adoção de uma hierarquia categorial oferece maior previsibilidade e clareza ao consulente, além de favorecer a coerência interna da obra lexicográfica, conforme demonstra nossas análises. Nesse sentido, é fundamental que o critério adotado pelo lexicógrafo seja devidamente explicitado no *front matter*, a fim de possibilitar que o consulente localize com maior precisão a EI correspondente.

Após essas discussões, apresentamos alguns questionamentos: a) de que forma lematizar as EI em dicionários escolares?; b) como registrar as formas variantes das EI de modo que o estudante possa identificar os elementos fixos da expressão consultada?; e c) como apresentar os elementos necessários à compreensão do sentido dos verbos, substantivos e adjetivos que compõem a expressão?

Conforme as reflexões apresentadas, as respostas a essas questões estão diretamente relacionadas a desafios recorrentes na Lexicografia e na Fraseografia, especialmente no que se refere ao conhecimento da frequência de uso das expressões, à identificação das variações fraseológicas motivadas por fatores regionais, situacionais e sociais, bem como a delimitação precisa de seus contornos sintagmáticos, isto é, dos elementos que efetivamente fazem parte da estrutura da EI.

Em síntese, essas considerações evidenciam a complexidade inerente à lematização e ao tratamento lexicográfico das EI, sobretudo no âmbito dos dicionários

escolares, que devem estar adaptados às necessidades específicas dos aprendizes. Diante dessas questões, na próxima seção apresentamos a metodologia adotada para investigar como esses aspectos têm sido abordados em obras lexicográficas voltadas para estudantes da educação básica.

5 Procedimentos metodológicos

Em consonância com os objetivos estabelecidos para este trabalho, no que se refere às análises das obras, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

- i) Leitura e análise do *front matter* os dois dicionários selecionados, Aulete (Geiger, 2011) e Unesp (Borba, 2011), com vistas a verificar a presença de informações sobre o tratamento dado às EI nessas obras e, se caso positivo, se há coerência entre essas informações e os registros encontrados na macro e microestrutura dos verbetes analisados.
- ii) Identificação e descrição dos registros das variantes e dos elementos de contorno das EI, quando existentes, bem como da forma como esses elementos são apresentados nos verbetes. Para tanto, foram selecionadas e analisadas 44 (quarenta e quatro) EI do dicionário Aulete (Geiger, 2011) e 35 (trinta e cinco) do dicionário Unesp (Borba, 2011), compreendidas, prioritariamente, entre os verbetes de A a F. Contudo, devido às diferenças na disposição das expressões nos dicionários consultados, foi necessário recorrer a outros verbetes fora desse intervalo, no caso em que as EI estavam registradas sob diferentes componentes.
- iii) Elaboração e análise de um quadro comparativo reunindo as EI registradas nos dois dicionários, considerando a forma como são inseridas e vinculadas às respectivas entradas lexicais. Cada EI foi associada à sua entrada principal, conforme a macroestrutura e microestrutura de cada obra.

Os dicionários analisados, conforme mencionado na introdução deste texto, integram o acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Dicionários) que, de acordo com os critérios estabelecidos à época da seleção, são classificadas como do

tipo 4, direcionadas a estudantes do ensino médio, com proposta lexicográfica de dicionário padrão, mas com adaptações específicas para o uso em contexto escolar.

Com o intuito de colaborar com as pesquisas no campo dos estudos metalexográficos e de contribuir para o registro das EI em dicionários escolares, passamos, a seguir, à apresentação dos dados e de nossas reflexões sobre a análise da lematização dessas unidades.

6 Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, discorreremos sobre as análises que nos propomos. Para tanto, com vistas a compreender de que forma as EI são lematizadas nos dicionários, primeiro, trazemos o que há de informações sobre o registro dessas unidades no *frontmatter* das obras analisadas, seguido da análise dos verbetes selecionados para este estudo.

No dicionário Aulete (Geiger, 2011, p. ix) em “*breve guia para o estudante*” há que:

É muito comum que as línguas tenham **locuções e expressões idiomáticas**, que são formadas por mais de uma palavra, mas com sentido único como: *cabeça quente, sorriso amarelo, saia justa, abrir mão, dar pé*. No dicionário formas desse tipo podem ser encontradas dentro dos verbetes em que o lema é a principal palavra da expressão.

Com base nessas informações, o consulente deverá inicialmente buscar a unidade lexical que julgar mais significativa e, caso não a encontre, proceder à pesquisa por outro elemento da EI.

Sobre a entrada, nesse mesmo item “*breve guia para o estudante*”, informa-se que “nos dicionários, as palavras não aparecem como acostumamos usá-las, mas numa forma específica, chamada lema” (Geiger, 2011, p. ix). Também há a informação que substantivos e adjetivos com flexão de gênero e número são registrados na forma masculina singular (ex.: *menino, pequeno*); palavras exclusivamente femininas são apresentadas nessa forma (ex.: *alegria*); pronomes seguem o mesmo critério, sendo registrados no masculino singular (ex.: *ele*); verbos são apresentados no infinitivo (ex.:

saltar, correr, sorrir); e advérbios, preposições, conjunções e interjeições, por serem invariáveis, aparecem em sua forma única (ex.: *talvez, de, que, mas, oh!*).

No dicionário Unesp (Borba, 2011, p. vii), consta, na página introdutória, a explicação de que “o critério de entrada foi o da delimitação morfológica e dependência ou vinculação semântica”. À vista disso, por um lado, a equipe optou por registrar como entradas as chamadas formas simples livres (*cabo, janela, raposa*) ou complexas (*água-furtada, barba de bode*). As expressões introduzidas por preposição, artigo ou verbo (*de cabo a rabo; o fino*), bem como as frases feitas (*duro na queda*), foram registradas como subentradas, sob o primeiro item lexical. Conforme exemplificado na obra: “[...] **de pernas pro ar** entra em **perna**; **ver com bons olhos** entra em **ver**; **cada macaco em seu galho** entra em **macaco**” (Borba, 2011, p. vii).

No item referente à *organização dos verbetes*, há um verbete explicativo, em que as setas indicam que as UF são registradas em negrito, como subentradas do primeiro item lexical, conforme apontado.

Dando sequência aos procedimentos de análise, o Quadro 1, a seguir, apresenta as EI selecionadas, conforme registradas nos dois dicionários utilizados. As informações estão dispostas em colunas duplas: à esquerda, a entrada e a EI tal como aparecem no Dicionário Aulete (Geiger, 2011); à direita, as correspondentes no Dicionário Unesp (Borba, 2011). Em cada par de colunas, a primeira indica o verbete sob o qual a expressão está registrada, e a segunda apresenta sua forma lematizada.

Quadro 1– Expressões idiomáticas selecionadas para análise.

Aulete (Geiger, 2011)		Unesp (Borba, 2011)	
Entrada	EI	Entrada	EI
ala	Abrir alas	abrir	Abrir alas/caminho
caminho	Abrir caminho		
boca	Abrir a boca	abrir	Abrir a boca/bico
bico	Abrir o bico		
mão	Abrir mão (de)	abrir	Abrir mão de
asa	Arrastar a asa a	arrastar	Arrastar a / uma asa
bacia	Bacia das almas	bacia	Na bacia das almas
banho	Banho de loja	banho de loja	Tomar um banho de loja
bota	Bater as botas	bater	Bater a(s) bota(s)

pé	Bater (o) pé	bater	Bater (o) pé
tecla	Bater/insistir/tocar na mesma tecla	bater	Bater na mesma tecla
asa	Bater (as) asas	bater	Bater asas
perna	Bater pernas	bater	Bater perna(s)
língua	Bater/dar com a língua nos dentes	bater	Bater com a língua nos dentes
		dar	Dar com a língua nos dentes
cacete	Baixar/descer o cacete (em)	descer	Descer a borracha / o cacete / o pau
botar	Botar para quebrar	botar	Botar pra quebrar/jambrar
quebrar	Botar para quebrar		
céu	Cair do céu	cair	Cair do(s) céu(s)
céu	Cair dos céus		
cachorra	Com a cachorra	cachorro	(Estar) com a cachorra
colher	Dar (uma) colher de chá	dar	Dar colher de chá
pano	Dar panos para mangas	dar	Dar pano pra / para manga
asa	Debaixo da asa	asa	Sob a(s) asa(s) / debaixo da(s) asa(s)
cobra	Dizer cobras e lagartos de	dizer	Dizer cobras e lagartos
fria	Entrar/meter-se numa fria	entrar	Entrar bem/em fria/pelo cano
cano	Entrar pelo cano		
entrar	Entrar bem		
faca	Estar com/ter a faca e o queijo na mão	faca	Com a faca e o queijo (na mão/nas mãos)
cachorro	Estar no mato sem cachorro	mato	Num mato sem cachorro
mato	No mato sem cachorro		
rapadura	Entregar a rapadura	entregar	Entregar os pontos / a rapadura
ponto	Entregar os pontos		
bota	Lamber/limpar as botas de	lamber	lamber (as) botas/(os) sapatos
bedelho	Meter o bedelho (em)	meter	meter a colher/o bico/o bedelho
colher	Meter a colher em		
coelho	Matar dois coelhos com/de uma (só) cajadada	matar	Matar dois coelhos com uma cajadada só
pé	Não arredar pé (de)	arredar	Não arredar (o) pé
palha	Não levantar/mexer uma palha	arredar	Não arredar uma palha
bater	Não bater bem (da bola)	bater	Não bater bem
abrir	Num abrir e fechar de olhos	abrir	Num abrir e fechar de olhos

i	Pôr os pingos nos is	colocar	Colocar os pingos nos is
pingo	Pôr os pingos nos is		
farinha	Ser farinha do mesmo saco	farinha	Farinha do mesmo saco
cachorro	Soltar os cachorros (em cima de alguém)	soltar	Soltar os cachorros

Fonte: elaborado pelos autores.

Pelas análises do *front matter* das obras e pelas informações sistematizadas no Quadro 1, verifica-se que os dicionários analisados adotam critérios distintos quanto ao local de registro das EI. No Aulete (Geiger, 2011), conforme orientado no guia, o registro das EI se dá como subentradas vinculadas a um dos componentes que a equipe considera como unidade principal da expressão, por exemplo, a EI *entregar a rapadura* está na subentrada de “rapadura”, assim como *meter o bedelho* está em “bedelho”; e no dicionário Unesp (Borba, 2011), as EI entram pelo primeiro item lexical da expressão, de maneira que *entregar a rapadura*, entra pelo verbo “entregar” e *meter o bedelho* por “meter”. Assim, em consonância com essas estratégias de organização lexicográfica e considerando o recorte delimitado para esta investigação, foram selecionadas e analisadas 44 (quarenta e quatro) EI do dicionário Aulete (Geiger, 2011) e 35 (trinta e cinco) do dicionário Unesp (Borba, 2011).

No conjunto das 44 (quarenta e quatro) EI analisadas no Aulete (Geiger, 2011), constata-se que a preferência de registro ocorre pelo primeiro substantivo que compõe a expressão, totalizando 35 (trinta e cinco) casos, como em *dar panos para mangas*, registrada na subentrada de *pano* e *dizer cobras e lagartos*, em *cobra*. Além disso, verificamos que 3 (três) expressões foram inseridas na subentrada do verbo, quando este corresponde ao primeiro elemento lexical, como ocorre em *num abrir e fechar de olhos*, registrada sob o verbo *abrir*. Por fim, outras 3 (três) expressões foram registradas em duas subentradas distintas, associadas a diferentes componentes da expressão, como exemplificado em *pôr os pingos nos is*, registrada tanto sob *pingo* quanto sob *i*.

No dicionário Unesp (Borba, 2011), conforme as informações apresentadas no *front matter*, as EI são registradas como subentradas do primeiro item lexical da

expressão. Entretanto, algumas expressões, denominadas pelos autores de *unidades complexas*, são registradas como entradas na macroestrutura, como é o caso de *banho de loja*.

Assim, observa-se que, embora em ambos os dicionários há a adoção do critério de registrar as EI como subentradas, suas estratégias de inserção diferem quanto ao componente selecionado para a inserção. O Aulete (Geiger, 2011) prioriza a entrada pelo componente considerado, pelos autores, como a unidade principal, com predominância do primeiro substantivo como elemento de entrada. Já o dicionário Unesp (Borba, 2011) opta sistematicamente pelo primeiro item lexical da expressão como critério de registro, ainda que, em alguns casos, considere determinadas expressões como *unidades complexas*, inserindo-as como entradas autônomas.

Essa distinção evidencia, ainda, a falta de padronização quanto ao local de registro das EI, levando à reflexão de que ambos os critérios podem ser positivos, desde que devidamente explicitados no *front matter*, como ocorre no dicionário Unesp (Borba, 2011). Em contraste, o Aulete (Geiger, 2011) limita-se a informar que a expressão será lematizada no componente principal, o que pode dificultar a localização da expressão pelo estudante, uma vez que nem sempre é fácil determinar qual seja esse componente.

No que se refere à apresentação das EI, ou seja, à forma como são lematizadas, observa-se o uso de parênteses e barras em algumas das expressões analisadas em ambos os dicionários, embora esses recursos desempenhem funções distintas em cada obra. No dicionário Unesp (Borba, 2011) a barra é empregada para indicar variações lexicais e morfológicas das expressões, como em *abrir a boca/bico*; *arrastar a/uma asa*; *dar pano pra/para manga*; *entrar bem/em fria/pelo cano*. No entanto, esse recurso não é empregado de forma homogênea, como se pode notar ao analisarmos as expressões *dar com a língua nos dentes*, registrada como subentrada do verbo *dar*, e *bater com a língua nos dentes*, registrada sob o verbo *bater*. Já os parênteses são empregados tanto para

assinalar elementos facultativos à EI, como em (*estar*) *com a cachorra*; *não arredar (o) pé*, quanto para indicar variações de número, como em *sob a(s) asa(s)*; *bater perna(s)*.

No entanto, observam-se certas incoerências, como no registro da expressão *com a faca e o queijo (na mão/nas mãos)*. Vê-se que o uso do parêntese, nesse caso, pode induzir o aprendiz a interpretar que os elementos *na mão* ou *nas mãos* são facultativos, quando, na verdade, trata-se de uma EI cuja estrutura é relativamente fixa, ainda que apresente variação entre o singular e o plural. No dicionário Aulete (Geiger, 2011), percebe-se que há a opção por registrar EI que apresentam um elemento variável de duas formas: i) como subentrada de um dos elementos que admitem outra possibilidade, tais como: *abrir alas* no verbete encabeçado por “ala”, *abrir caminho* em “caminho”, *abrir a boca* em “boca”, *abrir o bico* em “bico”, *entrar/meter-se numa fria* em “fria”, *entrar pelo cano* em “cano” e *entrar bem* em “entrar”; e ii) por meio do uso de barras, assim como o Unesp (Borba, 2011), especialmente nas EI que o elemento variável for o verbo, como vê-se em *lamber/limpar as botas de*, *entrar/meter-se numa fria*, *bater/insistir/tocar na mesma tecla*; *baixar/descer o cacete (em)*.

Nessa obra, os parênteses são utilizados para indicar elementos facultativos, como em *bater (as) asas*, *matar dois coelhos com/de uma (só) cajadada* e *não bater bem (da bola)*; ou para marcar elementos do contorno, como em *abrir mão (de)*, *meter o bedelho (em)* e *soltar os cachorros (em cima de alguém)*.

Ao compararmos as obras analisadas, observa-se que a prática de incluir esses elementos no lema acontece de forma heterogênea e, por vezes, aleatória. O dicionário Aulete (Geiger, 2011) adota predominantemente o uso de parênteses; já o Unesp (Borba, 2011) insere no lema sem qualquer marcação que indique sua condição de elementos alheios à expressão. Vejamos alguns exemplos de EI registradas no Aulete e no Unesp, respectivamente:

Quadro 2 – Exemplos de EI registradas nas obras analisadas.

Aulete (Geiger, 2011)	Unesp (Borba, 2011)
<i>abrir mão (de)</i>	<i>abrir mão de</i>
<i>arrastar a asa a</i>	<i>arrastar a/uma asa</i>
<i>baixar/descer o cacete (em)</i>	<i>descer a borracha / o cacete / o pau</i>
<i>dizer cobras e lagartos de</i>	<i>dizer cobras e lagartos</i>
<i>lamber/limpar as botas de</i>	<i>lamber (as) botas/sapatos</i>
<i>meter a colher (em)</i>	-
<i>meter o bedelho em</i>	<i>meter a colher/o bico/bedelho</i>
<i>não arredar pé (de)</i>	<i>não arredar (o) pé</i>
<i>soltar os cachorros (em cima de alguém)</i>	<i>soltar os cachorros</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Dessa forma, as análises realizadas nos permitiram identificar que os dicionários adotam procedimentos distintos, mas igualmente válidos, desde que claramente explicitados no *front matter*. Quanto ao registro das formas variantes, entendemos que o uso de barras pode facilitar a identificação das variantes, enquanto o registro em entradas distintas, como faz o Aulete (Geiger, 2011), pode dificultar o acesso à expressão completa. Por fim, sobre a apresentação dos elementos necessários à compreensão do sentido das expressões, ambos os dicionários recorrem a sinais gráficos como parênteses, mas percebe-se que há espaço para maior padronização e clareza, visando sempre facilitar o uso por parte dos estudantes.

7 Considerações finais

Iniciamos este trabalho com o objetivo de apresentar os resultados da análise acerca do tratamento lexicográfico das EI em dois dicionários escolares do tipo 4, com foco, especificamente, à lematização dessas unidades. A partir da análise realizada, foi possível constatar que os dois dicionários escolares do tipo 4, selecionados no âmbito do PNLD/2012, adotam critérios distintos para a inclusão das EI, especialmente no que se refere ao local de registro, dos elementos variantes e dos elementos de contorno inseridos às expressões.

Diante do que foi observado, ressalta-se a necessidade de que sejam realizados mais estudos sobre o tratamento lexicográfico didático das EI, com vistas a estabelecer

parâmetros de análise mais claros e sistematizados, bem como instituir parâmetros que orientem a elaboração de obras lexicográficas mais adequadas às necessidades do consulente aprendiz.

Nesse sentido, acreditamos que as análises realizadas ao longo deste trabalho permitiram, ainda que parcialmente, responder aos questionamentos inicialmente propostos: a) quanto à forma de lematizar as EI em dicionários escolares, constatamos que há diferentes estratégias: o dicionário Unesp (Borba, 2011) insere a EI na subentrada do primeiro item lexical da expressão, e o Aulete (Geiger, 2011) seleciona aquele componente considerado pelos lexicógrafos como unidade principal; b) no que se refere ao registro das formas variantes, verificamos que ambos os dicionários analisados optam por incluir essas variantes, porém com procedimentos distintos: ora separadas por barras, ora inseridas em diferentes entradas, o que impacta diretamente na identificação, pelo estudante, dos elementos fixos e variáveis das expressões; e c) com relação à apresentação dos elementos necessários à compreensão do sentido dos verbos, substantivos e adjetivos que compõem a expressão, evidenciou-se que esses elementos nem sempre são explicitados de forma sistemática ou didática, o que pode dificultar o processo de aprendizagem e consulta por parte do estudante.

Contudo, identificamos que as orientações constantes no *front matter* de cada dicionário estão de acordo com o modo como as EI se encontram efetivamente registradas nas microestruturas. Essa coerência confirma que as estratégias de lematização diferem entre as obras, mas se mantêm consistentes com os parâmetros anunciados por cada uma das obras. Assim, reafirmamos a importância de que o tratamento das EI nos dicionários escolares seja realizado considerando os pressupostos teóricos e metodológicos da LEXPED, evidente com o aporte da Fraseologia e da Fraseografia, de maneira que essas obras possam efetivamente cumprir seu papel como materiais didáticos no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e na preservação da memória linguística e cultural da sociedade de que pertence.

Referências

- BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. **Alfa**. São Paulo. 28 (supl.), p. 1-26, 1984.
- BIDERMAN, M. T. C. As Ciências do Léxico. *In.*: PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). **As Ciências do Léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2 ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001. p. 13-22.
- BORBA, F. S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º. e 4º. Ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Editais de convocação para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2006 – Dicionários**. Brasília, DF: FNDE, 2004. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2006_Dicionarios/edital_pnld_dicionario_2006.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Dicionários em sala de aula**. Elaboração Egon Rangel; Marcos Bagno. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Editais de convocação para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 – Dicionários**. Brasília, DF: FNDE, 2010. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2012_Dicionarios/pnld_dicionarios_2012_edital.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Elaboração Egon Rangel. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseologia espanhola**. Madrid: Gredos, 1996.
- GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- KRIEGER, M. G. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura**, v. 6 e 7, n. 10/11, p. 101-112, 2004/2005. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/42>. Acesso em: 18 ago. 2025.

KRIEGER, M. G. Questões de lexicografia pedagógica. *In.*: XATARA, C. M.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na Teoria e na Prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARQUES, E. A., PAIÃO, J. S. Expressões idiomáticas em dicionários: questões iniciais em direção à fraseografia pedagógica. *In.*: ISQUERDO, A. N.; MARQUES, E. A. M. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 10 ed., Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. p. 324-346.

MARTÍNEZ LÓPEZ, J. A. Sobre algunos elementos del contorno en el diccionario fraseológico. **Revista de Lexicografia**, A Coruña, v. 13, 2007, p. 55-65. Disponível em: <https://ruc.udc.es/entities/publication/4a9c78ed-fafc-4476-8c33-1fcfa227da06>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MOLINA GARCÍA, D. **Fraseología Bilingüe: um enfoque lexicográfico-pedagógico**. Granada: Comares, 2006.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. Dicionários: armas de dois gumes no estudo da Fraseologia. O caso das locuções. *In.*: ORTÍZ ALVAREZ, M. L.; UNTERBÄUMEN, E. H. (org.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 161-182.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **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.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. *In.*: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (org.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L.; UNTERBÄUMEN, E. H. (org.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. **Para um diccionario de locuciones: de la lingüística teórica a la fraseografía práctica**. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2015.

RIVA, H. C. **Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na Língua Portuguesa do Brasil**. Tese (doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2009. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/100104>. Acesso em 15 de out. de 2021.

SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. **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/obra/tratamiento-de-las-unidades-fraseologicas-en-la-lexicografia-bilingue-espanolcatalan--0/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SOUSA, R. G. Qual é a origem da expressão dar com os burros n'água? **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/dar-com-os-burros-nagua.htm>. Acesso em: 19 jun. 2025.

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

WELKER, A. H. Colocações e expressões idiomáticas em dicionários gerais. In: ORTÍZ ALVAREZ. M. L.; UNTERBÄUMEN, E. H. (org). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 139-159.

XATARA, C. M. **As expressões idiomáticas de matriz comparativa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

XATARA, C. M. A Tipologia das expressões idiomáticas. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 42, p. 169-176, 1998.

PEREIRA, R. R. **O dicionário pedagógico e a homonímia: em busca de parâmetros didáticos**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

RODRIGUES-PEREIRA, R. Parâmetros para a organização lexicográfica de formas homônimas homófonas não homógrafas destinadas a dicionários pedagógicos. In.: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA D. S. S. **Estudos em lexicografia: aspectos teóricos e práticos** (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 137-159.

RODRIGUES-PEREIRA, R.; ZACARIAS, R. A. S.; NADIN, O. L. Lexicografia pedagógica em perspectivas. In.: RODRIGUES-PEREIRA, R.; ZACARIAS, R. A. S.; NADIN, O. L. **Lexicografia Pedagógica: caminhos teóricos e aplicados**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. p. 13-40.