



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

Gislaine Rodrigues Matias

Tratamento didático de expressões idiomáticas de língua portuguesa no
ensino fundamental II: fundamentos e propostas

São José do Rio Preto
2015

Gislaine Rodrigues Matias

Tratamento didático de expressões idiomáticas de língua portuguesa no
ensino fundamental II: fundamentos e propostas

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

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

São José do Rio Preto
2015

Gislaine Rodrigues Matias

Tratamento didático de expressões idiomáticas de língua portuguesa no ensino fundamental II: fundamentos e propostas

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

Comissão Examinadora

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

Prof^a. Dr^a. Rosemeire Monteiro-Plantin
UFC - Ceará

Prof^a. Dr^a. Eva Glenk
USP – São Paulo

Prof. Dr. Odair Nadin
UNESP-FCLAr – Araraquara

Prof^a. Dr^a. Claudia Zavaglia
UNESP - São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
04 de setembro de 2015

A meus mestres

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis e ser presença em minha vida.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva, pela dedicação, pelo carinho, por seu olhar sempre atento, pelas exaustivas leituras e correções, por ser minha guia nos caminhos acadêmicos desde a graduação. Seus ensinamentos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Especial agradecimento à minha mãe Elia, por ser fonte de apoio e por tudo que representa em minha vida.

Ao meu amado esposo Fábio, pela ajuda e cumplicidade e por me aguentar nos momentos de ansiedade nos meses em que me dediquei ao doutorado.

Aos meus irmãos Josélia e Vladimir, pela convivência e amizade de sempre.

A toda minha família: sobrinha, sobrinhos, cunhadas, cunhados, sogro, sogra, tios, tias, primos, primas, por entenderem a minha ausência nos vários momentos, desde que ingressei no doutorado até a conclusão desta tese.

À Prof^a. Dr^a. Eva Glenk, pela disponibilidade em debater o trabalho no Selin (2013) e pela contribuição com esta pesquisa também na defesa.

À Prof^a. Dr^a. Claudia Zavaglia, pelas análises criteriosas e apontamentos tão pertinentes no exame de qualificação, na defesa e nas diversas etapas da minha pós-graduação.

À Prof^a. Dr^a. Lília Santos Abreu-Tardelli, pelas sugestões muito oportunas no exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Rosemeire Monteiro-Plantin, por ter aceitado participar da fase final deste trabalho e pela valiosa contribuição.

Ao Prof. Dr. Odair Nadin, por participar da etapa final desta pesquisa e pela contribuição dada.

À Prof^a. Dr^a. Diva Cardoso de Camargo e aos professores doutores Celso Fernando Rocha e Adriane Orenha Ottaiano, pelas contribuições que deram no trabalho apresentado para o exame de qualificação especial.

Aos professores suplentes, que gentilmente aceitaram o convite de participação desta etapa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, por contribuírem para o meu conhecimento.

A todos os colegas da Pós-Graduação, pelo convívio e troca de conhecimentos.

À Teca, companheira fiel em todos os momentos.

Aos amigos que fizeram parte de mais esta conquista, sempre me ajudando e incentivando.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação e da Biblioteca da Unesp/Ibilce de São José do Rio Preto.

À Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto.

À FAPERP, por apoiar e financiar parte desta pesquisa.

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS DE BASE E MATERIAIS DIDÁTICOS: LEIS/NORMAS/LIVROS DIDÁTICOS E DICIONÁRIOS FRASEOLÓGICOS.....	22
1.1 Documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa.....	23
1.1.1 Caracterização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ciclos III e IV do ensino fundamental (6º a 9º ano).....	26
1.1.2 Expectativas de aprendizagem em língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental.....	28
1.2 O livro didático como instrumento de aprendizagem, o papel do professor e as funções e aplicações do PNLD/2014.....	32
1.3 Os dicionários fraseológicos e suas especificidades.....	41
1.3.1 O dicionário fraseológico como subsídio auxiliar para o ensino da língua portuguesa.....	62
CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS DA FRASEODIDÁTICA E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	66
2.1 Fraseologia, Fraseografia, Fraseodidática e Lexicografia Pedagógica.....	66
2.2 As expressões idiomáticas.....	73
2.2.1 As especificidades das expressões idiomáticas: opacidade e/ou graus de transparência e cristalização.....	75
2.2.2 O ensino de expressões idiomáticas nas aulas de língua materna.....	96
CAPÍTULO III – A LINGUÍSTICA DE CORPUS PARA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO: APLICAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	104
3.1 Considerações acerca da Linguística de <i>Corpus</i> e sua aplicação na extração de expressões idiomáticas.....	104
3.2 Livro didático como <i>corpus</i> de estudo.....	110
3.2.1 Levantamento quantitativo de expressões idiomáticas no livro didático.....	114

3.2.2 - As expressões idiomáticas no livro didático e seus contextos de uso	117
CAPÍTULO IV – AMOSTRA DA PROPOSTA DE ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	124
4.1 Atividades da proposta de ensino.....	124
4.2 - Sugestões de respostas para o professor.....	143
CAPÍTULO V – ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O <i>CORPUS</i> E A PROPOSTA.....	152
5.1 As expressões idiomáticas repertoriadas: análise e resultados.....	152
5.2 As expressões idiomáticas e sua relação com os documentos oficiais de ensino nas propostas de atividades.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192
ANEXO.....	202

LISTA DE TABELAS, QUADROS, ESQUEMAS E FIGURAS

Tabela 1: Livros didáticos aprovados pelo MEC.....	37
Tabela 2: Tipos de dicionários e suas características – PNLD 2005.....	42
Tabela 3: Tipos de dicionários e suas características – PNLD 2012.....	43
Tabela 4: Acervo – Tipo 1 - PNLD 2012.....	44
Tabela 5: Acervo – Tipo 2 - PNLD 2012.....	44
Tabela 6: Acervo – Tipo 3 - PNLD 2012.....	45
Tabela 7: Acervo – Tipo 4 - PNLD 2012.....	45
Tabela 8: Dicionários escolares.....	47
Tabela 9: Gírias nos dicionários escolares.....	48
Tabela 10: Dicionários de fraseologismos.....	50
Tabela 11: Tabela-síntese dos dicionários de fraseologismos.....	61
Tabela 12: Características relevantes das EIs – adaptado de Ortíz Alvarez (2000).....	77
Tabela 13: Lexias simples e complexas.....	102
Tabela 14: Quantidade de textos escaneados e ocorrências.....	112
Tabela 15: Classificação com relação ao tamanho do <i>corpus</i> , por Berber Sardinha (2004).....	112
Tabela 16: Expressões idiomáticas extraídas do material didático e seus respectivos anos de ensino.....	114
Tabela 17: Textos escaneados e quantidade de expressões idiomáticas localizadas.....	116
Tabela 18: Expressões idiomáticas extraídas do <i>corpus</i> e seus respectivos referenciais conceituais.....	116
Tabela 19: Expressões idiomáticas extraídas do <i>corpus</i> de estudo em ordem de ano escolar, temas e esferas relacionadas aos contextos de uso.....	121
Tabela 20: Expressões idiomáticas desencadeadoras das atividades da proposta de ensino.....	125
Tabela 21: Aspectos gerais das expressões idiomáticas relacionados às expressões idiomáticas do <i>corpus</i> de estudo.....	157
Tabela 22: Expressões idiomáticas no “Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil” (RIVA, 2013).....	160
Tabela 23: Organização das expressões idiomáticas a partir do dicionário de Riva (2013)	164
Tabela 24: Atividades da proposta e seus objetivos principais.....	170

Esquema 1: Centro e periferia para EIs.....	86
Esquema 2: Centro e periferia para as atividades.....	88
Esquema 3: Motivação Fraseológica das EIs.....	92
Quadro 1: Objetivos da escola para o ensino de língua portuguesa - OCPEA.....	29
Quadro 2: Objetivos do ensino fundamental II – PCNs.....	29
Quadro 3: Tratamento dado ao léxico pelos PCNs.....	31
Quadro 4: Exemplos de expressões idiomáticas.....	93
Quadro 5: Critérios que norteiam o GLD.....	119
Quadro 6: Transcrição dos trechos de onde foi extraído o <i>corpus</i>	156
Quadro 7: Objetivos aplicados às atividades quanto ao tratamento do léxico pelos PCNs.....	158
Quadro 8: Retomada de alguns objetivos de trabalho com o léxico pelos PCNs.....	171
Figura 1: Livros escolhidos para análise.....	39
Figura 2: Exemplo de tela da ferramenta <i>Concord</i> para a busca do verbo “botar”.....	154
Figura 3: Resultado da busca pelo verbo “botar”.....	154
Figura 4: Texto na íntegra de onde foi extraída a expressão idiomática “botar essa pulga atrás da orelha”.....	155
Figura 5: Todas as expressões idiomáticas localizadas no <i>corpus</i> em seus contextos reais...156	156

LISTA DE ABREVIATURAS

EI	Expressão Idiomática
EIs	Expressões Idiomáticas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia do Livro Didático
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCPEA	Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
WST	<i>WordSmith Tools</i>

RESUMO

Tomando por base documentos e programas oficiais que regem o ensino da língua portuguesa do Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa (OCPEA), esta pesquisa valeu-se dos pressupostos teóricos concernentes aos estudos fraseológicos, especialmente aos relativos às expressões idiomáticas (EIs), como os encontrados em Corpas Pastor (2000); González-Rey (2007); Xatara (2001; 2011); Ortíz Alvarez (2000; 2007). Este estudo insere-se na Fraseodidática, entendida enquanto didática da fraseologia de uma língua (GONZÁLEZ-REY, 2012), respondendo a uma tendência cada vez maior de incluir as unidades fraseológicas nos diversos níveis de ensino, tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Tendo em vista essa crescente preocupação em criar estratégias e metodologias que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento do falante de língua materna e na inserção das unidades fraseológicas nas aulas da língua, esta tese apresenta reflexões sobre o tratamento didático de expressões idiomáticas, bem como uma proposta de ensino, complementar ao livro didático, com atividades concebidas essencialmente para alunos de 6º a 9º anos do ensino fundamental, elaboradas a partir das expressões idiomáticas extraídas do *corpus* organizado com base em textos do material didático, por meio da ferramenta *WordSmith Tools* e verificadas como de alta frequência no “Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil” (RIVA, 2013). Essa proposta apresenta-se como mais uma ferramenta pedagógica disponível para o professor em sala de aula e como material inovador, por tratar do ensino de expressões idiomáticas para falantes da língua portuguesa no ensino fundamental, podendo ter outras aplicações.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem no nível fundamental; expressões idiomáticas; Fraseodidática; Língua Portuguesa do Brasil; proposta pedagógica.

ABSTRACT

Based on documents and official programs governing the teaching of the Portuguese Language in Brazil, such as the Brazilian Educational Laws and Guidelines (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação), the National Curriculum Parameters (PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais), the Public Politics for the Textbook (PNLD - Plano Nacional do Livro Didático) and the Curriculum Guidelines and Proposition for Learning Expectations for Portuguese Language Arts in Junior High School (OCPEA), this research draws on theoretical suppositions concerning phraseological studies, especially those related to idiomatic expressions (IE), as found in Corpas Pastor (2000); González-Rey (2007); Xatara (2001; 2011); Ortiz Avarez (2000; 2007). This study is part of Phraseodidactics, understood as didactics of phraseology of a language (GONZÁLEZ-REY, 2012), responding to an increasing trend towards including the phraseological units in the various levels of education, both in foreign language and in native language. Taking into account the growing concern in creating strategies and methodologies that can assist in the teaching-learning process, in the development of the speaker of the mother tongue and in the insertion of phraseological units in the language classes, this thesis presents reflections on the teaching of idiomatic expressions, as well as an educational proposal, supplementary to the textbook, with activities designed essentially for Junior High School students, elaborated from the idiomatic expressions corpus based on texts from the didactic material, using the WordSmith Tools and verified as high frequency in the "Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil (Dictionary of the most used idiomatic expressions in Brazil)" (RIVA, 2013). This proposal is presented as a pedagogical tool available to the classroom teacher and as an innovative material, since it relates to the teaching of idiomatic expressions for Portuguese Language speakers in Junior High School. It may have further applications.

Key Words: *teaching-learning in Junior High School; idiomatic expressions; Phraseodidactics; Portuguese Language in Brazil; pedagogical proposal.*

INTRODUÇÃO

As pesquisas relacionadas ao ensino de língua têm assumido cada vez mais espaço na conjuntura dos estudos linguísticos. Muitas dessas pesquisas estão associadas à crescente preocupação em observar e analisar as diferentes abordagens e metodologias adotadas no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento do falante, enquanto participante ativo e crítico diante de sua língua.

Uma das questões que motiva discussões e reflexões a respeito do ensino atual está ligada às propostas pedagógicas e às obras didáticas que nem sempre trazem contribuições tão significativas quanto ao uso real da língua e seus contextos. Na escola, são raros os materiais voltados ao léxico especial da língua. Concebemos léxico especial como uma parcela de unidades lexicais constituintes do léxico de uma língua com suas peculiaridades próprias. Assim, podemos citar como exemplos de léxico especial as expressões idiomáticas, os provérbios, os regionalismos, as gírias, entre outros.

Dadas as especificidades desse léxico, sabemos que é difícil encontrar nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, textos, livros didáticos ou material paradidático voltados para o trabalho com esse léxico especial; também não se encontram dicionários especiais e materiais de apoio para que o professor possa ter mais e melhores condições de desenvolver atividades que despertem o interesse por essa parcela especial da língua.

Segundo Monteiro-Plantin (2013, p. 162), “professores de língua estrangeira já reconhecem a importância do ensino das unidades fraseológicas, embora se ressentam da falta de orientação didática para a concretização de um ensino que possa propiciar ao aprendiz um conhecimento linguístico suficiente para a participação em interações cotidianas”.

Nesse cenário, percebemos que é grande a necessidade de se obter subsídios e orientações que amparem o professor quanto ao ensino do léxico especial, especificamente no

caso das unidades fraseológicas, pois se existe uma carência de materiais para o ensino de línguas estrangeiras, a carência é maior ainda para as aulas de língua materna.

Em nossa pesquisa anterior, (RODRIGUES, 2010), confirmamos a não utilização de dicionários especiais nas aulas de Língua Portuguesa e, até mesmo, o desconhecimento de alguns professores e de muitos alunos sobre essas obras e sobre expressões idiomáticas. É importante destacar que consideramos neste trabalho a definição de expressão idiomática sugerida por Xatara (1998, p. 20), enquanto “lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Citamos: “acertar os ponteiros”, “confiar no seu taco”, “não valer o pão que come”, como exemplos de expressões idiomáticas utilizadas por falantes da língua portuguesa. Acreditamos que a conceituação estabelecida pela referida autora delimita o nosso objeto de estudo e permite que se possa diferenciá-lo de outras unidades lexicais.

Os resultados obtidos em Rodrigues (2010) motivou-nos a elaborar uma proposta de ensino de expressões idiomáticas e a fazermos reflexões sobre a própria criação, considerando a hipótese de que é possível realizar um trabalho sistematizado de ensino de expressões idiomáticas a partir do livro didático adotado nas instituições escolares, tendo nosso trabalho o objetivo prático de auxiliar docentes e discentes no estudo e no aprendizado dessas unidades, especificamente no ensino fundamental II, uma vez que acreditamos que ensinar expressões idiomáticas em sala de aula ajuda professor e aluno, por meio de um intercâmbio linguístico, a enriquecerem seu léxico.

Atualmente, a preocupação em catalogar, analisar e produzir obras pedagógicas que atendam ao trabalho com o léxico especial na sala de aula tem sido objeto de estudo de alguns linguistas, principalmente em línguas estrangeiras; porém, na língua portuguesa¹, pode-se dizer que há uma escassez ou incompletude de obras e estudos voltados para esse fim. Temos

¹ Quando mencionamos língua portuguesa estamos nos referindo à língua portuguesa do Brasil.

conhecimento de trabalhos mais recorrentes nessa área de atuação especialmente voltados à observação e análise de materiais ou obras lexicográficas da língua geral em sala de aula. Estudos desenvolvidos como aqueles de: Coura Sobrinho (2000); Krieger (2003); Lara (2004); Welker (2004, 2006), Ferraz (2014); Bugueño Miranda (2014), merecem destaque nesses quesitos.

Monteiro-Plantin (2013), ao tratar do uso de unidades fraseológicas em sala de aula, garante que não se trata apenas da escassez de material didático voltado para o ensino dessas unidades em língua materna, mas, ainda, de “orientações expressas para evitar o uso de algumas unidades fraseológicas, tais como provérbios, ditos populares e expressões idiomáticas, em produções textuais” (MONTEIRO-PLANTIN, 2013, p. 162).

Elucidamos, portanto, que os provérbios, as gírias, as expressões idiomáticas, enfim, os fraseologismos, enquanto microssistemas linguísticos especiais, fazem o léxico da língua geral, ou seja, o conjunto das unidades significativas de uma língua (REY-DEBOVE, 1984) e são elementos da cultura do povo. Essas unidades podem ter, quer um sentido literal, quer um sentido metafórico diante de determinados contextos e situações de uso e cabe ao pesquisador demonstrar como tratar dessas questões, que, por sua vez, deveriam ser apresentadas ao estudante da língua materna e desenvolvidas no ambiente escolar.

Destacamos que, em nossa pesquisa, respaldadas não só na definição teórica de Xatara (1998), mas também na consulta das unidades do *corpus* no dicionário de Riva (2013), trabalhamos, dentro do universo da Fraseologia, apenas com expressões idiomáticas, considerando sua importância no ensino da língua portuguesa.

É importante salientar que, embora apresentemos algumas considerações a partir do trabalho com língua estrangeira, nossos objetivos estão voltados somente ao trabalho com língua materna².

² Quando mencionamos língua materna estamos nos referindo à língua portuguesa do Brasil.

Sabemos que quando tratamos do ensino de língua estrangeira, a competência comunicativa dos falantes depende também da compreensão dessas unidades fixas e do reconhecimento delas, dado seu valor cultural e seus contextos de uso.

Com relação à língua materna, a competência comunicativa não depende estritamente da compreensão dessas unidades, pois, dada sua frequência no uso cotidiano, o falante as aprende naturalmente, mas do seu reconhecimento e da consciência do uso para tornar a comunicação ainda mais eficiente.

Assim como Navarro (2004) sustenta a ideia de *competência metafórica* enquanto conhecimento de combinações fixas que um aprendiz de língua estrangeira deveria ter, sugerimos que devesse existir, igualmente, uma *habilidade fraseológica*, para que falantes nativos desenvolvessem competência suficiente para apreender sentidos e construir significados concernentes a essas mesmas estruturas em suas produções, tanto na oralidade, quanto na escrita.

Dessa maneira, acreditamos que, ao se trabalhar com determinadas estruturas da língua, sobretudo com os fraseologismos, promove-se o reconhecimento de seu valor na fala e inclui-se o conhecimento prévio e a cultura de todo falante nativo, aprendiz de aspectos pontuais de sua própria língua.

Diante de tal necessidade, decidimos organizar uma proposta de ensino com vinte e duas atividades, cujas onze primeiras são formuladas partindo das expressões idiomáticas presentes nos textos do material didático dos 6º e 7º anos (ciclo III) e as onze atividades subsequentes, trazem, entre outras coletadas no referido dicionário (RIVA, 2013), expressões idiomáticas extraídas dos textos dos 8º e 9º anos (ciclo IV).

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa é: verificar a possibilidade de elaboração de material paradidático com proposta de atividades para o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa, tomando por base o livro didático e, em complementação, temos como

objetivos específicos os seguintes: a) elaborar *corpus* específico a partir de livros didáticos; b) buscar expressões idiomáticas em material didático de 6º a 9º anos, por meio do programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 1996); c) analisar os contextos de usos das expressões idiomáticas extraídas da obra didática por meio do “Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil” (RIVA, 2013); d) demonstrar a possibilidade do uso de dicionários especiais nas aulas de língua portuguesa e de ensino de diversos aspectos da língua portuguesa, a partir das expressões idiomáticas; e) desenvolver uma proposta de ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa, como subsídio para o trabalho docente.

Apresentamos a seguir como este trabalho está organizado. No primeiro capítulo descrevemos e analisamos alguns dos documentos oficiais que norteiam o currículo e os conteúdos mínimos do sistema educacional, em nível federal, estadual e municipal e as expectativas de aprendizagem em língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental (6º a 9º anos). Tratamos, ainda, do livro didático, visto como instrumento de apoio ao trabalho do docente e à aprendizagem dos discentes, extraíndo dos textos que o compõe as expressões idiomáticas presentes e que foram posteriormente utilizadas em nossa proposta de ensino. Por se tratar de uma pesquisa documental, apresentamos algumas obras lexicográficas especiais disponíveis no mercado com uma descrição de sua composição e objetivos, para facilitar a escolha dos professores quanto ao dicionário fraseológico que mais se adeque à sua necessidade e ao perfil da sua turma. Assim, o professor terá a oportunidade de compreender a importância do dicionário fraseológico nas aulas de língua materna, além de poder adotá-lo como ferramenta de apoio ao aplicar atividades de estudo e ensino de expressões idiomáticas.

No segundo capítulo são expostos os conceitos essenciais para situar as discussões teóricas sobre as expressões idiomáticas na Fraseodidática e no ensino da língua portuguesa, abarcando as ideias centrais referentes à Fraseologia, à Fraseografia, à Fraseodidática, à Lexicografia Pedagógica e às expressões idiomáticas atreladas ao ensino e à competência do

falante, a fim de que se possa reconhecer essas unidades da língua como essenciais na construção da competência fraseológica de um falante.

Sequencialmente, no capítulo III, que trata da metodologia adotada em nossa pesquisa, trazemos um histórico da Linguística de *Corpus* e sua importância em nossa pesquisa para o levantamento e extração das expressões idiomáticas, enquanto método de trabalho. Ainda nesse capítulo, demonstramos como foi feita a seleção, o levantamento e a organização das expressões idiomáticas extraídas do material didático.

Além dos textos e expressões idiomáticas destacados dos livros didáticos que nos propusemos a utilizar e que compõem nosso *corpus* de estudo, constituem nosso *corpus* de referência as expressões idiomáticas mais usadas no Brasil, resultantes dos estudos de Riva (2009) e compiladas no “Dicionário das Expressões Idiomáticas mais usadas no Brasil” (RIVA, 2013). A obra traz uma classificação onomasiológica com apresentação dos contextos de uso de algumas expressões idiomáticas. Tais contextos são, muitas vezes, mais recorrentes e possivelmente mais próximos do universo linguístico dos alunos desses anos de ciclo.

Torna-se evidente a necessidade de relacionar o nível de ensino ao qual nos concentramos como base para o trabalho em sala de aula e os contextos que parecem mais específicos desse nível, para, com isso, sugerir as atividades com as expressões idiomáticas identificadas no material didático e verificadas no dicionário fraseológico.

Para tal organização, tomamos como base os textos propostos para cada ano do ensino fundamental e nos valem das expressões idiomáticas encontradas neles e de outras que poderiam possibilitar reflexões pertinentes àquele ano de ensino atrelando-as aos conteúdos

No quarto capítulo trazemos uma amostra da proposta de ensino, na qual consideramos o produto final desta pesquisa. Intitulada por nós como “Proposta de ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa no ensino fundamental II”, com uma linguagem clara e objetiva, esta traz sugestões de atividades que correspondem à realidade dos alunos,

especialmente, por estarem vinculadas ao material didático adotado nas escolas e a outros que possam ser utilizados para esses anos de ciclo, de modo a contribuir nas aulas dos professores de língua portuguesa e para a melhoria do ensino.

As atividades seguem também os preceitos da Fraseopedagogia³, pensando o ensino de expressões idiomáticas a partir da intersecção entre os domínios dos Estudos do Léxico e da Linguística Aplicada (PARREIRA, no prelo, p.4). As onze primeiras podem ser aplicadas, preferencialmente, a alunos do ciclo III e a partir da décima segunda, a alunos do ciclo IV. Salientamos ainda que a aplicabilidade das atividades constantes na proposta será realizada a critério de cada professor, que terá a oportunidade de conhecê-la, utilizá-la e aplicar suas atividades no momento que achar mais conveniente.

A análise e as reflexões sobre as expressões idiomáticas extraídas dos textos e acerca dos resultados alcançados são feitas no quinto capítulo deste trabalho. Nele, apresentamos algumas atividades e relacionamos os seus objetivos ao que é proposto para esses anos de ensino e público-alvo, de acordo com os documentos que regem o ensino da língua portuguesa.

Nas considerações finais sintetizamos as informações apresentadas durante todo o trabalho, com a indicação de como os objetivos foram alcançados, certificamo-nos se as hipóteses levantadas no início do estudo se confirmaram e que encaminhamentos futuros vislumbramos a partir dos resultados obtidos.

Dispomos, ainda, do anexo, seção em que estão os textos do *corpus* levantado, que foram base para extração e organização das atividades da proposta de ensino.

³ Está sendo usada como sinônimo de Fraseodidática.

I - APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS DE BASE E MATERIAIS DIDÁTICOS: LEIS/NORMAS/LIVROS DIDÁTICOS E DICIONÁRIOS FRASEOLÓGICOS

Grande parte dos estudos que envolvem aspectos didáticos iniciam-se pela análise dos documentos de base. Para adentrarmos nas questões referentes ao ensino de expressões idiomáticas (doravante EIs) nas aulas de língua portuguesa é importante apresentar alguns desses documentos de base que norteiam este trabalho. Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) relativos ao ensino da língua portuguesa de que trataremos serão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs⁴), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa (OCPEA). Todos esses documentos são considerados aqui como referenciais no que tange ao modelo de ensino de língua portuguesa no atual sistema de ensino brasileiro.

Além de apresentar esses documentos, discutiremos sobre algumas informações relativas ao Programa Nacional de Educação (PNE) e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo alguns pontos importantes de como são realizadas a seleção e a escolha dos livros didáticos utilizados nas escolas. Por fim, faremos a análise de algumas obras lexicográficas especiais, os dicionários fraseológicos.

⁴ Esse documento é a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>.

1.1 Documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa

O ensino da língua portuguesa tem passado por algumas modificações nos últimos anos, sobretudo, ao tomarmos como pressuposto um ensino que propicie ao aluno fazer uso da linguagem, considerando os diferentes contextos de uso dela, com base na abordagem sociointeracionista (BRASIL, 2013).

O ensino sistematizado da língua, que antes tinha como foco a gramática, começa, na década de 80, a ser tratado de forma a incluir o ensino do uso dos diferentes gêneros discursivos, tanto no eixo da leitura, quanto na produção textual (BAKHTIN, 1997). Embora essa nova perspectiva educacional tenha condições de modificar o cenário da realidade das instituições de ensino, sabemos que em muitas escolas brasileiras esse trabalho ainda está muito distante da sala de aula e que, também, além disso, demorou-se muito para que, de fato, fosse priorizado o ensino da língua portuguesa partindo da textualidade.

Apesar de este trabalho não ter como propósito discutir os aspectos teórico-metodológicos que envolvem os princípios ligados ao texto, é importante estabelecer a distinção entre texto, tipo textual e gênero textual/discursivo, dada a necessidade que se tem em perceber os limites de cada um e suas funcionalidades nos discursos.

De acordo com Bakhtin (1997), texto é a unidade de manifestação dos diferentes gêneros. Nele, se manifesta o pensamento, a emoção, o sentido, o significado. Em outras palavras podemos dizer que é por meio do texto que um gênero se materializa, ou seja, se concretiza.

Quanto a tipo textual, recorremos a Marcuschi (2002, p.21) que o considera como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”.

Fávero e Koch (1987) estabelecem três dimensões interdependentes de análise dos tipos textuais, que são: a pragmática, a esquemática global (superestrutura) e a linguística (de superfície). A existência dessas dimensões se justifica pelo fato de que poderia articular as noções de “texto” e “discurso”.

As autoras apresentam, ainda, seis tipos textuais: narrativo, descritivo, expositivo ou explicativo, argumentativo, injuntivo ou diretivo e preditivo, considerando que dificilmente se apresentam tipos textuais puros, ou seja, geralmente combinam-se vários tipos textuais em um mesmo texto, que estará articulado a um discurso.

De acordo com Santos (2006):

É preciso que os textos reais, fruto de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos [...] Só a partir do domínio dos diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia a dia (SANTOS, 2006, p.18).

No que tange ao ensino da língua materna partindo do texto, a possibilidade de melhores resultados aumenta e, conseqüentemente, a facilidade de apropriação dos usos da língua por parte dos alunos e ampliação da competência comunicativa deles também tende a ser maior.

Ainda para Marcuschi (2002) gênero textual é a materialização discursiva impregnada de conteúdo temático, estilo e forma composicional dados os seus propósitos. Como exemplos citamos: carta, conto, crônica, fábula, piada, artigo de opinião.

O mesmo autor salienta ainda que os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Porém, “não devem ser considerados instrumentos estanques e engessantes da ação criativa. Eles caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos, sendo que a comunicação verbal só é possível de ocorrer por meio dos gêneros textuais” (ibidem).

Apesar de os olhares terem começado a se despertar para um novo direcionamento de ensino que pudesse corresponder aos anseios da sociedade, para o trabalho ser mais efetivo, seriam necessárias mudanças também nas políticas públicas, com iniciativas governamentais que, de fato, pudessem implantar um novo modelo de ensino.

Tendo conhecimento da necessidade de amparar todos os brasileiros na formação comum, foram criados, na década de 90, documentos norteadores da educação básica brasileira: a LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o PNE – Lei nº 10.172/2001.

A LDB tem como principal objetivo regularizar a base comum do currículo, ditando as diretrizes e bases da organização do sistema educacional. Cumpre lembrar que a primeira LDB foi criada em 1961, com uma nova versão em 1971 e a terceira, sancionada em 1996 (BRASIL, 1996). Já o PNE, criado em 1996, vigorou apenas de 2001 a 2010. Seu objetivo era o de melhorar a educação no país seguindo diversas metas. Entretanto, algumas questões ficaram de fora do seu plano e determinadas metas não foram alcançadas. O novo PNE, sancionado em 2014 e com vigência por 10 anos, visa, sobretudo, que suas metas sejam alcançadas e que haja o aprimoramento da educação do país (BRASIL, 2014).

Considerando que já nos anos 90 o ensino de língua passou a incorporar as teorias linguísticas da enunciação, numa perspectiva discursiva, assim como as ideias sociointeracionistas, os PCNs têm como base de suas propostas essas duas linhas, mantendo a discursividade no centro do ensino. Seus objetivos para as séries finais do ensino fundamental serão descritos no próximo item.

1.1.1 Caracterização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ciclos III e IV do ensino fundamental (6º a 9º ano)

Uma das grandes novidades é que os resultados das reflexões e das pesquisas e as novas teorias da aprendizagem e da linguagem trazem como possibilidade de ferramenta para o ensino da língua materna os gêneros textuais. Eles estão cada vez mais presentes na rotina didática das escolas na tentativa de garantir um ensino pautado nas práticas sociais e nas reais condições de uso. Considerando todas essas questões, o MEC publicou os PCNs e as Orientações Curriculares Nacionais tendo esses resultados como princípios, buscando mudanças no ensino da língua.

Os PCNs foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, ainda, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998).

Esse documento considera que o ensino de língua portuguesa tem como objeto central o texto e, assim, destaca:

“Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Priorizar o texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam”. (BRASIL, 1998, p. 29)

Contudo, para que o texto seja realmente a unidade básica de ensino nas aulas de língua portuguesa, é necessário que o professor esteja como mediador nessa construção, tendo claramente definidas suas finalidades para o ensino e os conhecimentos a serem construídos com os alunos. É, ainda, imprescindível que as escolas criem condições de acesso ao

conhecimento realmente necessário aos estudantes, defendendo uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo.

Os PCNs da língua portuguesa tratam, ainda, da importância, por parte de seu usuário, de ter domínio da língua, seja ela oral ou escrita. A participação social desse sujeito só será de fato efetiva se alguns objetivos forem alcançados. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa deve garantir a todos o acesso aos saberes linguísticos, especialmente, à utilização de diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, tanto pela modalidade escrita quanto pela oral, que é o campo maior de expressão das EIs (BRASIL, 1998, p. 5).

Ao considerar que o usuário da língua deve procurar adquirir um domínio amplo do vocabulário, esse documento destaca que é a escola o órgão responsável por organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade (BRASIL, 1998, p.84).

É importante ressaltar que, em nossa pesquisa, seguimos o conceito de letramento adotado por Kleiman (1995, p. 19) que o define “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e ainda “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (idem, 1998, p. 181). Sendo assim, grosso modo, um indivíduo torna-se letrado à medida que se apropria da escrita e de suas práticas sociais letradas, considerada aí a comunicação oral.

De acordo com os aspectos e as informações levantadas por Dolz e Schneuwly (2004), observa-se que são complementares no que concerne a uma das responsabilidades dos PCNs:

Cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito⁵ anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 21)

Nesse sentido, seguimos os preceitos dos autores tendo como base também os PCNs, quanto à utilização e exploração de diferentes textos viabilizados socialmente. Em nossa proposta de ensino, as EIs foram extraídas dos textos de diversos gêneros presentes no material didático escolhido e analisado para esse fim, visando à contextualização das EIs identificadas.

1.1.2 Expectativas de aprendizagem em língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental

Tendo em vista que, como vimos enfatizando, ser capaz de usar a língua materna, seja ela na modalidade escrita ou oral, saber argumentar, fazer relações entre textos e refletir sobre o que leem e escrevem, são alguns objetivos das aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) (BRASIL, 2007), acreditamos ser relevante trazer à discussão as expectativas de aprendizagem para essa disciplina.

Para que os objetivos estabelecidos sejam efetivamente alcançados, as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de aprendizagem para o EF: Ciclo II – Língua Portuguesa (OCPEA), consideram que o ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (BRASIL, 2007).

⁵ Posteriormente à Resolução CNE/CEB nº 3/2005 o ensino fundamental passa para nove anos.

Seguindo-se essa concepção de linguagem e de ensino da língua portuguesa, espera-se que nos anos do ensino fundamental o aluno tenha condições de ampliar o domínio do discurso em diferentes situações comunicativas e ampliar suas possibilidades de participação social.

Para isso, de acordo com as OCPEA, a escola deve assegurar ao estudante:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais e responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Quadro 1: Objetivos da escola para o ensino de língua portuguesa - OCPEA⁶

Observa-se que todos esses objetivos estão relacionados à utilização da linguagem, ao domínio do discurso e aos resultados positivos da avaliação de textos por parte dos alunos. Ao tratar de domínio do discurso não podemos nos esquecer que a construção do conhecimento para que se adquira tal domínio também está relacionada ao léxico que esse aluno domina.

Para fazermos algumas relações pertinentes sobre esse aspecto complementamos que, embora tenhamos dito no item 1.1 que o ensino da língua portuguesa tem como objeto central o texto, os PCNs indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

⁶Cf. http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacpesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_portef2.pdf

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Quadro 2: Objetivos do ensino fundamental II - PCNs⁷

Esses objetivos reforçam a importância que a escola tem de assegurar os direitos de aprendizagem aos alunos, conforme consta nas OCPEA e foram citados anteriormente e, embora esses sejam objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, esses documentos trazem orientações didáticas específicas para alguns conteúdos, como variação linguística, léxico e ortografia.

As orientações didáticas ao tratarem do léxico da língua portuguesa demonstram como essa especificidade é importante e considerada como um dos conteúdos ligados às expectativas de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. Quanto a isso, podemos fazer as relações

⁷ Cf. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

com os objetivos de nossa proposta e, segundo os PCNs (1998) de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o trabalho com essa especialidade da língua não deve estar reduzido a mostrar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isso faria com que a palavra fosse considerada como portadora de significado absoluto e não como índice para a construção de sentido. Nesse caso, se o tratamento for esse, alguns itens lexicais ou grupos de palavras são negligenciados, auxiliando pouco o aluno na construção de sentidos.

Ainda sob o olhar dos PCNs, o domínio do vocabulário é visto como uma habilidade de um leitor proficiente, isso porque, será a partir do processamento dos novos sentidos no cérebro do aluno que haverá a possibilidade da compreensão.

Os PCNs não fazem menção ao tratamento que se deve dar ao léxico especial da língua. As informações que seguem são propostas para o trabalho com o léxico geral, que foram por nós adotadas e relacionadas ou adaptadas ao trabalho com EIs nas atividades de nossa proposta. Assim seguem:

- Explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- Aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- Apresentar textos com lacunas para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- Apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- Apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- Inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- Inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- Identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- Identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- Identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos.

Quadro 3: Tratamento dado ao léxico pelos PCNs⁸

⁸ Cf. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

Ao seguir tais orientações, o aluno terá condições de construir redes de relações lexicais e, aos poucos, adquirir estratégias que o impulsionarão em suas produções, tornando-as mais eficazes e incorporando características que demonstram o seu domínio do vocabulário e percepção de como deve utilizá-lo.

1.2 O livro didático como instrumento de aprendizagem, o papel do professor e as funções e aplicações do PNLD/2014

O livro didático vem fazendo parte da escola por aproximadamente dois séculos e esteve presente em praticamente todo o desenvolvimento da escola brasileira (BITTENCOURT, 1993). No entanto, sabemos que para utilizar o livro didático nas aulas, o professor deve estar atento à sua rotina de trabalho e aos objetivos que pretende alcançar com essa aplicação.

É recomendável que se ofereça o livro didático aos alunos como fonte de pesquisa, como instrumento facilitador do aprendizado, promovendo o vínculo com a vida social. Porém, muitas vezes, o livro didático é tido como o único e exclusivo meio de ensino, engessando o trabalho do professor, que se vê obrigado a cumprir seu programa do início ao fim, sem incluir nada além, nem substituir algumas atividades por outras mais interessantes, não proporcionando grande influência na vida do aluno.

Quanto a essa questão, Lajolo (1996) salienta que o livro didático assumiu certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, principalmente em países como o Brasil, onde “a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina o que se ensina*” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Por esses e outros motivos, muitas discussões ainda são feitas em relação ao livro didático, já que segundo alguns críticos, seus conteúdos nem sempre são provocativos e não

garantem uma aprendizagem consciente e de qualidade. Contudo, a nosso ver, o livro didático é um forte instrumento didático-pedagógico, passível de críticas, como apontado, mas, se utilizado com critérios, pode se tornar uma ferramenta eficiente na construção do conhecimento e na formação do cidadão.

Possivelmente o grande problema não esteja nos livros didáticos e/ou no seu uso, mas na relação entre o livro e o professor, uma vez que, em muitos casos, o que constitui o livro didático é visto como exclusivo e absoluto. Assim, o docente torna-se refém desse material didático, submetendo-se a todo e qualquer trabalho solicitado e, o mais sério, repassando essa visão ao aluno.

Segundo Ferraço (2008), o currículo é construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um. Precisa ser, na verdade, fruto de construções coletivas que tenham como norte princípios partilhados.

Desse modo, concordamos com o referido autor e complementamos que o professor deve estar atento e saber reconhecer que nenhum material é completo e, ainda, que o aprendizado consistente vai sendo construído junto com os alunos. Nesse ínterim, o material poderá nortear os caminhos a serem seguidos durante esse processo.

O educador, deve reconhecer, ademais, que embora seja oferecido, por meio do PNLD, o Guia de Livros Didáticos (GLD), nos quais se pode analisar e avaliar o livro didático mais adequado às características da sua região e do processo pedagógico da sua escola, é um tanto ingênua a ideia de que haverá uma receita pronta nos livros didáticos para se atingir os resultados esperados no ensino.

O livro didático constitui-se como um dos mais importantes suportes pedagógicos e, em alguns contextos, o único meio sistemático de contato dos alunos com a leitura e a escrita

impressa. O educador pode, ainda, por sua vez, lançar mão de outros recursos didáticos para mediar a aprendizagem de seus alunos.

É recorrente que o professor de língua, seja ela materna ou estrangeira, seja questionado por seus alunos quanto ao uso e ao sentido de expressões idiomáticas. Essa constatação pode ser confirmada em Rodrigues (2010), quando em pesquisa anterior certificamos que há grande interesse por parte dos alunos quanto ao aprendizado dos fraseologismos, especialmente, das EIs. Esses questionamentos podem ocorrer devido às dúvidas frequentes de relação entre a EI e o significado de seus elementos quando vistos isoladamente, ou porque os alunos não compreendem a linguagem figurada expressa pelo conjunto das unidades que compõem essas expressões.

Para essa tarefa, muitos professores contam apenas com alguns poucos livros didáticos, que ora tentam nortear o caminho do ensino dos fraseologismos, ora engessam o trabalho com essas unidades lexicais. Por isso propomos, então, um material paradidático.

Em conformidade com o disposto acima, Saviani (1985) diz que:

A metodologia, isto é, o instrumento utilizado na e para a educação é essencial no processo pedagógico, mas ele por si só não se garante e nem garante uma alteração qualitativa da compreensão da prática social. É necessário que os agentes sociais, responsáveis pela mediação da ação pedagógica, sejam agentes sociais ativos, uma vez que eles também são elementos objetivos da prática social. (SAVIANI, 1985, p.77)

Como pontua Saviani, o professor, enquanto mediador da ação pedagógica, deve valer-se de uma metodologia que auxilie seus alunos no processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, não se esquecer de que sua ação é fundamental nesse processo. Caberá a ele selecionar os conteúdos, as atividades, os vídeos que serão utilizados em suas aulas, considerando sempre que o aluno deve ser o maior beneficiado nessas escolhas e nesse trabalho.

Nessa mediação, o professor também deve considerar que as EIs podem servir de apoio no ensino da língua e da cultura. Elas fazem parte do cotidiano dos falantes da língua e estão presentes na comunicação de seus usuários, por isso é importante compartilhar os conhecimentos sobre elas, reconhecendo o caráter idiomático de sua própria língua.

Ao tratarmos, no tópico 2.2.1, das relações entre competência linguística⁹ e competência fraseológica, de que um estudante necessita, entenderemos que o professor, peça-chave no despertar de tais competências, pode favorecer essa relação e que isso exige atenção do professor, sobre quanto se pode promover de avanço do aluno no desenvolvimento de tais competências. Essa questão é um tanto problemática, pois exige do professor um tratamento diferenciado quanto ao sistema fraseológico da língua e, muitas vezes, sua forma de atuação não tem o apoio necessário em obras didáticas. Os poucos dicionários fraseológicos da língua são, muitas vezes, incompletos ou inadequados para a reflexão do aluno quanto a esse sistema da língua, ou ainda, os outros materiais não estão voltados satisfatoriamente ao trabalho ou reflexão nessa área.

Acreditamos que a proposta de ensino, elaborada por nós, pode ser, eventualmente, um meio eficaz de subsidiar a prática docente no trabalho com uma dessas unidades fraseológicas, as EIs e, sobremaneira, respaldar o aluno no desenvolvimento de sua *habilidade fraseológica*.

Passaremos, a partir de agora, a fazer uma descrição do PNLD, que é responsável pela emissão de pareceres e avaliações que nos levam a conhecer melhor as obras didáticas adotadas nos dois ciclos do ensino fundamental II (6º e 7º anos – ciclo III e 8º e 9º - ciclo IV), que consiste em dado importante para nossa análise, pois o principal objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho dos professores por meio da distribuição de coleções de obras didáticas aos alunos da educação básica.

⁹ “*Competência linguística* é um termo que denomina a capacidade do usuário da língua de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas”. Cf. TRAVAGLIA, 2011.

No ano de 1929, o Estado criou um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), que em 1985 passaria a ser denominado como PNLD. Até o ano de 2000, o intuito desse programa era o de distribuição gratuita de material didático às escolas da rede pública. O programa vem passando por algumas mudanças a cada ano e fazendo pequenas alterações que até essa data atuava somente no âmbito do livro didático.

A partir do ano de 2000 o programa passou também a cuidar da distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos de 1º a 5º ano. Já em 2002, a distribuição é estendida aos alunos de 6º a 9º anos. O intuito do programa era que em 2004 todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuísem um dicionário durante sua vida escolar. Trataremos, de forma mais específica, no item 1.3 deste capítulo, de questões sobre a inclusão dos dicionários no programa, bem como de sua seleção e distribuição.

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) é responsável pela avaliação pedagógica e pela distribuição dos livros didáticos. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras e os livros que tenham algum tipo de erro, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do GLD.

Terminada a avaliação, os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o GLD. Este guia é encaminhado às escolas cadastradas no censo escolar e os títulos são escolhidos, de acordo com o projeto político pedagógico (PPP) de cada escola (BRASIL, 2008).

Os representantes da escola, por sua vez, apresentam duas opções de escolha das obras para cada ano e disciplina e caso não seja possível o envio da primeira opção, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), envia a segunda coleção escolhida.

Esse processo é executado em ciclos trienais alternados. Dessa maneira, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para os alunos de um segmento, podendo ser dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental ou, ainda, do ensino médio (BRASIL, 2008)

No PNLD 2014, proposta mais recente para a escolha dos livros dos anos finais do ensino fundamental, além de inscritas coleções para língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história, foram incluídas obras de inglês e espanhol, atendendo assim, todas as disciplinas do ensino fundamental II, contempladas pelo programa. Cada aluno tem direito a um exemplar de cada componente. Excetuando-se os de língua estrangeira, todos são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos ao final do ano letivo, para serem utilizados por outros alunos nos anos subsequentes.

Apresentamos a seguir uma listagem dos livros didáticos para ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, que foram aprovados pelo MEC para o ano de 2014, em ordem alfabética pelo título, contendo autores, editora, edição e ano de publicação:

TÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO	AUTORES	EDITORA, EDIÇÃO E ANO DE PUBLICAÇÃO
A AVENTURA DA LINGUAGEM	Luiz Carlos Travaglia; Vania Maria B. A. Fernandes; Maura Alves de Freitas Rocha	Editora Dimensão 2ª edição 2012
COLEÇÃO PERSPECTIVA: LÍNGUA PORTUGUESA	Norma Discini; Lúcia Teixeira	Editora do Brasil 2ª edição 2012
JORNADAS. PORT – LÍNGUA PORTUGUESA	Dileta Antonieta Delmanto; Franklin de Matos; Laiz Barbosa de Carvalho	Saraiva Livresiros Editores 2ª edição 2012
PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS	Greta Marchetti; Cibele Lopresti Costa; Jairo J. Batista Soares; Márcia Takeuchi	Edições SM 3ª edição 2012
PORTUGUÊS LINGUAGENS	Thereza Anália Cochar Magalhães; William Roberto Cereja	Saraiva Livresiros Editores 7ª edição 2012

TÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO	AUTORES	EDITORA, EDIÇÃO E ANO DE PUBLICAÇÃO
PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Editora Leya 1ª edição 2012
PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA BRASILEIRA	Regina Figueiredo Horta; Lígia Menna; Graça Proença	Editora Leya 1ª edição 2012
PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS	Vera Lúcia de Carvalho Marchezi; Terezinha Costa H. Bertin; Ana Maria Trinconi Borgatto	Editora Ática 1ª edição 2012
SINGULAR E PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DA LINGUAGEM	Laura de Figueiredo; Marisa Balthasar; Shirley Goulart	Editora Moderna 1ª edição 2012
TECENDO LINGUAGENS	Tania Amaral Oliveira; Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva; Cícero de Oliveira Silva; Lucy Aparecida Melo Araújo	IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas 3ª edição 2012
UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA	Rogério de Araújo Ramos; Márcia Takeuchi (org. do DVD)	Edições SM 1ª edição 2012
VONTADE DE SABER PORTUGUÊS	Tatiane Brugnerotto; Rosemeire Alves	Editora FTD 1ª edição 2012

Tabela 1: Livros didáticos aprovados pelo MEC

Dentre as doze obras didáticas indicadas no guia para a escolha, as escolas municipais de São José do Rio Preto, que oferecem o ensino para alunos de 6º a 9º anos, receberam o livro didático do ensino fundamental II, componente língua portuguesa: “Singular e Plural – leitura, produção e estudos da linguagem”, por Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012). Optamos pela escolha desse material didático pela maior facilidade de acesso¹⁰ e por estar circulando nessas

¹⁰ O livro didático foi-nos doado pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto.

escolas. Seguem, assim, as capas da obra de 6º a 9º, a título de conhecimento do material escolhido para análise e extração de EIs:



Figura 1: Livros escolhidos para análise

De acordo com o GLD – PNLD 2014, a obra de Figueiredo et al. (2012) conta com uma estrutura diferenciada, por sua composição se dar em três cadernos: “caderno de leitura e produção”, “caderno de práticas de literatura” e “cadernos de estudos de língua e linguagem”.

Passemos, então, a uma apresentação dos cadernos que compõem esse material. O “caderno de leitura e produção” é repleto de atividades que contemplam, entre outras habilidades, a leitura e a interpretação de textos orais e escritos com grande variedade. Nesse caderno, o aluno tem a oportunidade de lidar com diferentes linguagens e tecnologias, além de conhecer gêneros textuais fundamentais para sua vida pessoal, escolar e social. No “caderno de práticas de literatura” o aluno tem acesso a textos literários e a outras fontes de leitura, por meio de linguagens diferentes, como a da escultura, a do cinema, entre outros. Além disso, tem o objetivo de trabalhar com produção textual. Por fim, o “caderno de estudos de língua e linguagem”, traz atividades que exigem do aluno a reflexão sobre aspectos da língua portuguesa e seu uso.

Enfatizamos que os três cadernos dos quatro anos de ensino (6º a 9º) são apresentados com uma linguagem clara e objetiva, trazendo exemplos próximos da realidade dos alunos e temas que despertam o interesse deles.

Como pretendemos analisar esta obra com um olhar especial sobre os fraseologismos da língua, especialmente sobre EIs, o caderno que mais parecia nos interessar seria: “cadernos de estudos de língua e linguagem”, pois esta seção da obra didática geralmente propicia uma reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem. Porém, nessa seção, encontramos reflexões de caráter prescritivo da língua, ou seja, que estão voltadas para o ensino da norma culta, preocupando-se com o ensino das regras e da gramática como fim em si própria.

Para que de fato o aprendizado dos alunos tenha eficácia, a abordagem de ensino com a qual o professor trabalha em sala de aula é essencial e quando seu trabalho tem foco no ensino produtivo, a relevância está no desenvolvimento da capacidade de se comunicar, desenvolvendo consequentemente habilidades de leitura, oralidade e escrita.

Segundo Travaglia (2008), o ensino produtivo parte do princípio de que a nossa língua deve desenvolver a capacidade comunicativa, ou seja, produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. Esse tipo de ensino propaga que devemos adequar o nosso vocabulário à situação na qual nos encontramos.

Ao mencionar essa adequação, Travaglia quer nos orientar sobre a maneira como nos portamos ou utilizamos nosso repertório de palavras dependendo do público ao qual estamos nos referindo e ao contexto em que estamos inseridos. Essa situação fica clara quando nos preparamos para realizar uma palestra para um grupo de professores universitários, por exemplo, ou para um grupo de estudantes do ensino fundamental. Em cada um desses contextos nos portaremos de modo diferente com um vocabulário mais apropriado para cada um deles.

Ainda em consideração ao ensino produtivo, devemos ponderar que é importante ensinar gramática nas escolas, mas o grande diferencial está em pensar no ensino voltado para

a diversidade de gêneros textuais, possibilitando o trabalho de oralidade e escrita em situações reais de uso.

Assim sendo, optamos por analisar a seção: “caderno de leitura e produção”, por considerarmos que os textos presentes nos diferentes gêneros textuais adotados nessa parte da obra podem oferecer um ensino produtivo e que seriam fontes mais prováveis de fraseologismos. A obra de Figueiredo et al. (2012), que nos propomos a explorar, mostra essa diversidade de gêneros, que foram o gatilho para a busca das EIs.

Destarte, ao verificar a possibilidade de elaboração de material paradidático com proposta de atividades para o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa, produzimos a proposta de ensino, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e na promoção do reconhecimento das unidades especiais da língua que conferimos, a partir da análise do livro didático e das EIs extraídas dele.

1.3 Os dicionários fraseológicos e suas especificidades

Conforme já comentamos no tópico anterior, 1.2.1, o PNLD inicia a distribuição de dicionários no ano de 2000¹¹ nas escolas e cada aluno recebe um exemplar. Em 2005, a sistemática de distribuição é reformulada e as obras selecionadas e enviadas, de 1ª a 8ª série do ensino fundamental¹², passam a fazer parte do acervo da escola, com uma determinada quantidade para cada sala de aula. Já em 2006 ocorre a distribuição do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – língua brasileira de sinais/língua portuguesa/língua inglesa a alunos do 1º ano 5º ano. Por fim, no ano de 2007 é feito o envio de dicionários trilingues português, inglês e libras para os alunos com surdez, das escolas de ensino fundamental e médio. A prioridade

¹¹As informações referentes a datas, tipos e características de dicionários e etapas de ensino foram apresentadas conforme o site: <http://www.fnde.gov.br>.

¹² Nomenclatura utilizada anteriormente à Resolução CNE/CEB nº 3/2005 para o ensino fundamental de nove anos.

seria a utilização nas classes e, ainda, que fossem adaptadas ao nível de ensino dos alunos, da seguinte maneira:

TIPOS DE DICIONÁRIOS	QUANTIDADE DE VERBETES	CARACTERIZAÇÃO
Dicionários do tipo 1	Com 1 mil a 3 mil	Adequado à introdução das crianças a este tipo de obra.
Dicionários do tipo 2	Com 3,5 mil a 10 mil	Apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
Dicionários do tipo 3	Com 19 mil a 35 mil	Direcionados a alunos que já começam a dominar a escrita.

Tabela 2: Tipos de dicionários e suas características – PNLD 2005

De acordo com o PNLD 2005, as turmas de 1ª a 4ª séries recebiam dicionários do tipo 1 e 2 e as de 5ª a 8ª, os do tipo 3. A esse respeito podemos observar, conforme as características dos dicionários do tipo 3 na tabela, que essas obras são direcionadas a alunos que começaram a dominar a escrita. No entanto, já listamos, nos quadros 1 e 2 do item 1.1.2, as habilidades e competências que se espera dos alunos desses anos de ciclo. Essas habilidades, inclusive, vão além do domínio da escrita.

Assim, julgamos que fossem necessárias obras lexicográficas mais completas, que contemplassem as expectativas de ensino para esses anos de ciclo e, ainda, para os do ensino médio, a fim de que pudessem, sobretudo, auxiliar os alunos na consolidação das habilidades e das competências mínimas para cada fase escolar.

Vale salientar que a SEB/MEC recebeu a inscrição de 60 dicionários para avaliação, de acordo com os critérios do edital do PNLD 2006 e, destes, 18 foram selecionadas pela Universidade Federal de Minas Gerais – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)¹³,

¹³ O MEC estabeleceu parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante a realização do processo de avaliação, seleção e formação dos acervos das obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2011. A avaliação e a seleção das obras são realizadas por um colegiado, instituído anualmente, por portaria ministerial. Cf. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32134>

seguindo os mesmos critérios de classificação apresentados na tabela 4, anteriormente mostrada. Apresentou-se uma mudança somente com relação aos dicionários do tipo 3 que, mantendo a quantidade de verbetes, passaram a ser adequados a alunos de 4º e 5º anos.

No entanto, a partir do PNLD 2012, faz-se uma nova organização das obras lexicográficas, beneficiando todas as etapas de ensino, com características mais próximas das necessidades dos consulentes. Tal organização pode ser vista na tabela a seguir:

TIPOS DE DICIONÁRIOS	ETAPA DE ENSINO	CARACTERIZAÇÃO
Dicionários de tipo 1	1º ano do ensino fundamental	• Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; • Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de tipo 2	2º ao 5º ano do ensino fundamental	• Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; • Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário
Dicionários de tipo 3	6º a 9º ano do ensino fundamental	• Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; • Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do EF.
Dicionários de tipo 4	1º ao 3º ano do ensino médio	• Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; • Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Tabela 3: Tipos de dicionários e suas características – PNLD 2012¹⁴

Como podemos perceber, a tabela é organizada com quatro tipos de dicionários, seguindo os critérios exigidos no edital do PNLD 2012.

A título de conhecimento, seguem os acervos referentes a esse mesmo PNLD e aos quatro tipos de dicionários, constando suas editoras, autores e número de verbetes:

¹⁴ Cf. file:///D:/User/Downloads/dicionario_em_sala_de_aula_pnld.pdf

TIPO 1 – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
TÍTULO DA OBRA	EDITORA	AUTORES	Nº DE VERBETES
DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO EVANILDO BECHARA	NOVA FRONTEIRA	Evanildo Bechara	1.000
MEU PRIMEIRO DICIONÁRIO CALDAS AULETE COM A TURMA DO COCORICÓ	GLOBO SA	Paulo Geiger (org.)	1.000
PRIMEIRO LIVRO DE PALAVRAS – DICIONÁRIO ILUSTRADO DO PORTUGUÊS DE A A Z	ÁTICA S/A	Maria Tereza Camargo Biderman; Carmen Silvia Carvalho	999

Tabela 4: Acervo – Tipo 1 - PNLD 2012

TIPO 2 – 2º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
TÍTULO DA OBRA	EDITORA	AUTORES	Nº DE VERBETES
CALDAS AULETE DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTGUESA ILUSTRADO COM A TURMA DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO	GLOBO SA	Paulo Geiger (org.).	6.183
DICIONÁRIO AURÉLIO ILUSTRADO	POSITIVO LTDA	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	10.243
DICIONÁRIO ILUSTRADO DE PORTUGUÊS	ÁTICA S/A	Maria Tereza Camargo Biderman	5.900
DICIONÁRIO JÚNIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA	FTD SA	Geraldo Mattos	14.790
“FALA BRASIL!” – DICIONÁRIO ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA	DIMENSÃO LTDA	Rita de Cássia Espechit Braga; Márcia A. Fernandes Magalhães	5.400
PALAVRINHA VIVA DICIONÁRIO ILUSTRADO DA	PIÁ LTDA	Francisco Borba	7.456

LÍNGUA PORTUGUESA			
SARAIVA JÚNIOR – DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA ILUSTRADO	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	Kandy S. de Almeida Saraiva; Rogério Carlos G. de Oliveira	7.040

Tabela 5: Acervo – Tipo 2 - PNLD 2012

TIPO 3 – 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
TÍTULO DA OBRA	EDITORA	AUTORES	Nº DE VERBETES
AURÉLIO JÚNIOR: DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA	POSITIVO LTDA	Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda	30.373
CALDAS AULETE: MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA	LEXIKON DIGITAL LTDA	Paulo Geiger (org.).	29.431
DICIONÁRIO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	EDIÇÕES SM LTDA	Rogério de Araújo Ramos (ed. resp.).	26.117
DICIONÁRIO ESCOLAR DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA	COMPANHIA NACIONAL	Evanildo Bechara (org.).	28.805
SARAIVA JOVEM – DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA ILUSTRADO	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	Kandy S. de Almeida Saraiva; Rogério Carlos G. de Oliveira	19.214

Tabela 6: Acervo – Tipo 3 - PNLD 2012

TIPO 4 – 1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO			
TÍTULO DA OBRA	EDITORA	AUTORES	Nº DE VERBETES
DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA EVANILDO BECHARA	NOVA FRONTEIRA	Evanildo Bechara	51.210

DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO	MODERNA LTDA	Antônio (org.) Houaiss; Mauro de Salles Villar (ed. resp.)	41.243
DICIONÁRIO UNESP DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO	PIÁ LTDA	Francisco Borba	58.237
NOVÍSSIMO AULETE DICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA	LEXIKON DIGITAL LTDA	Paulo Geiger (org.)	75.756

Tabela 7: Acervo – Tipo 4 - PNLD 2012

De acordo com o PNLD 2012, o MEC avaliou e selecionou todos esses dicionários como sendo os mais adequados ao uso escolar, especialmente por perseguirem um dos objetivos gerais da educação básica “desenvolver no aluno a capacidade de recorrer de forma adequada a diferentes linguagens, comunicando-se com eficácia em diferentes situações sociais” (BRASIL, 2012, p. 18).

Conforme as tabelas 4, 5, 6 e 7 e com base nas informações contidas no site consultado, todos os dicionários destinados às escolas públicas são dicionários escolares, de língua materna e monolíngues e não trazem nenhuma menção a algum tipo de dicionário especial da língua.

Confirmamos, mais uma vez, como demonstrado em Rodrigues (2010), a ausência de dicionários especiais nas escolas. Nossa pesquisa anterior, com base em coleta de dados e análise de resultados em escola de rede pública e particular, constatou que esse tipo de dicionário não faz parte do universo escolar de nossos alunos e que, muitas vezes, sua existência até foge do conhecimento de alguns professores.

Para chegarmos a tal constatação, consultamos em três dicionários escolares de língua portuguesa, presentes nas escolas da rede municipal de ensino que, inclusive, não fazem parte de nenhum dos acervos dos PNLD, as EIs destacadas na tabela 16, constantes no terceiro capítulo, item 3.2.1. Todas as EIs constantes na tabela (que pode ser visualizada na página 115)

foram retiradas do dicionário de Riva (2013) e para apresentarmos os resultados da consulta nos dicionários escolares, seguem as informações sobre cada um deles, para posteriormente indicarmos a presença ou não de tais EIs:

TÍTULO DA OBRA	EDITORA	AUTORES	Nº DE VERBETES
DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA	TODOLIVRO	Alfredo Scottini	40.000
MELHORAMENTOS MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA	MELHORAMENTOS	Companhia Melhoramentos	24.000
MINIDICIONÁRIO ESCOLAR PORTUGUÊS-INGLÊS-PORTUGUÊS	TODOLIVRO	Alfredo Scottini	30.000

Tabela 8: Dicionários escolares

Ressaltamos que nenhuma das EIs consultadas foram localizadas nos dicionários escolares, embora alguns deles tragam em suas entradas gírias como: “dedo-duro”, “curtir” e “legal”. Isso faz parecer que os autores optaram por inserir essas unidades na macroestrutura por, possivelmente, serem mais comuns nos discursos dos alunos que eventualmente consultarão tais dicionários.

De acordo com Riva (2009, p. 48), pode-se confirmar que “não há sistematização das unidades fraseológicas que estão contempladas na grande maioria dos dicionários”. O autor relata que, na maioria dos casos, não ocorre uma distinção clara entre expressão idiomática e outros fraseologismos nos dicionários de língua geral. Complementamos essa informação enfatizando que é compreensível que os dicionários de língua geral não contemplem muitas unidades fraseológicas em sua macroestrutura, nem tampouco, os dicionários escolares, pois para isso já existem os dicionários especiais que tentam dar conta dessas unidades da língua. Porém, é importante que se tenha o cuidado de apresentar as que constam neles com a maior

clareza possível, a fim de torná-las compreensíveis aos consulentes. Para exemplificar, apresentamos as entradas das três gírias citadas anteriormente, presentes nos dicionários escolares, justamente porque constituem-se de lexias simples ou compostas, mas não de lexias complexas, como são os fraseologismos:

DICIONÁRIO	VERBETE: “curtir”	VERBETE: “dedo-duro”	VERBETE: “legal”
Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	<i>v.t. e int.</i> , preparar o couro, preparar comidas com temperos fortes; <i>gir.</i> , desfrutar ao máximo.	<i>s.m., gir.</i> , quem denuncia alguém à polícia; delator.	<i>adj.</i> , de acordo com a lei; legalizado; <i>gir.</i> , bom, ótimo, gostoso.
Melhoramentos Minidicionário da Língua Portuguesa	<i>vtd</i> 1 Preparar o couro. 2 Preparar temperos como pimenta, cebola etc para uso futuro. 3 Aguentar, padecer, sofrer. 4 <i>Gír.</i> Apreciar intensamente.	<i>Gír.</i> Delator, alcagute. <i>pl.</i> : dedos-duros.	<i>adj.</i> 1 Conforme ou relativo à lei. 2 <i>Pop.</i> Certo, em comum
Minidicionário Escolar Português-Inglês-Português	<i>v.</i> , to tan hides, to harden.	—	<i>adj.</i> , legal, lawful, right.

Tabela 9: Gírias nos dicionários escolares

Percebemos que, além de não haver distinção clara de que “ser um dedo-duro”, por exemplo, se trate de unidade fraseológica, as definições podem, muitas vezes, confundir o consulente que, por sua vez, poderá não ter segurança de utilizar tais unidades em seu discurso, somente com o apoio do dicionário. Quanto à gíria “curtir”, os verbos “desfrutar” e “apreciar” para explicar seu conceito, parecem mais complexos que a unidade que descrevem.

A partir desses resultados, notamos a importância do conteúdo trazido pelos dicionários especiais. Esperamos que essa realidade se modifique, assim como muitas mudanças já ocorreram ao longo de todo o período de desenvolvimento da educação, especialmente da

Lexicografia, acreditamos que um passo importante seja o da inserção de dicionários especiais nas escolas.

Como o objetivo geral de nossa pesquisa é verificar a possibilidade de elaboração de material paradidático com proposta de atividades para o ensino de EIs da língua portuguesa, tomando por base o livro didático, julgamos coerente dizer que, embora alguns dicionários gerais tragam em sua macroestrutura unidades fraseológicas e gírias fraseológicas ou simples, como é o caso dos dicionários escolares da tabela mostrada e em quantidade não muito significativa, essas unidades são, como é natural em dicionários de língua geral, muitas vezes, registradas no interior dos verbetes, geralmente pela primeira palavra, seguindo a ordem preferencial de substantivo, adjetivo, pronome e advérbio.

Assim, pois, a expressão “amigo da onça” deverá ser buscada em “amigo” e não em “da” ou “onça”. No entanto, onde e como encontrá-la no interior do verbete não é explícito na parte introdutória dos dicionários e o leitor não conta com orientação, caso queira localizar um fraseologismo no dicionário geral¹⁵.

A significação de uma expressão idiomática, como já afirmamos, é compartilhada socialmente, sendo que, em um grupo de alunos, muitos deles podem conhecer uma determinada expressão idiomática e outros não. O professor não está isento de desconhecer o sentido de algumas delas, precisando recorrer também à consulta de um dicionário fraseológico ou especial de EIs.

Sabendo disso, nossa sugestão é de que tanto professores quanto alunos tenham a oportunidade de conhecer alguns dicionários especiais disponíveis no mercado, para que o trabalho sistematizado com EIs em sala de aula possa ser realizado de forma que garanta a

¹⁵ Consultamos os dicionários eletrônicos: Houaiss da língua portuguesa (2009) e Novo dicionário Aurélio (2004), para verificar a presença de unidades fraseológicas em suas macroestruturas. Em ambos os dicionários os fraseologismos presentes constam apenas como entradas hifenizadas, mas nem todas as entradas de um constam também em outro. Por exemplo: maria-vai-com-as-outras (somente no Aurélio); amigo-da-onça (somente no Aurélio).

proficiência do leitor-aprendiz na construção de seus textos e no reconhecimento dessas unidades especiais como particulares da língua.

Desse modo, outro objetivo da nossa pesquisa se faz lembrar: “demonstrar a possibilidade do uso de dicionários especiais nas aulas de língua portuguesa e de ensino de diversos aspectos da língua portuguesa, a partir das expressões idiomáticas”. Essa iniciativa poderá efetivamente contribuir para o trabalho de professores na sala de aula com seus alunos, especialmente, se for feita a escolha acertada da obra que seja mais adequada ao perfil da sua turma.

Com esse intuito, faremos a apresentação de sete dos dicionários fraseológicos disponíveis no mercado, para, sequencialmente, fazermos uma análise de tais obras lexicográficas. No quadro, trazemos o título da obra, seguido de uma letra que o represente, para facilitar a referência na leitura das informações nas próximas páginas, a edição, o ano de publicação e o autor:

TÍTULO	EDITORA E ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES
DICIONÁRIO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS MAIS USADAS NO BRASIL <i>Organização Onomasiológica</i> doravante, RIVA (2013) = A	APPRIS 2013	Huélinton Cassiano Riva
DICIONÁRIO DE LOCUÇÕES E EXPRESSÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA doravante, ROCHA e MACEDO ROCHA (2011) = B	LEXIKON 2011	Carlos Alberto de Macedo Rocha e Carlos Eduardo Penna de M. Rocha
DICIONÁRIO DE EXPRESSÕES POPULARES DA LÍNGUA PORTUGUESA doravante, SILVEIRA (2010) = C	WMF MARTINS FONTES 2010	João Gomes da Silveira
O DITO PELO NÃO DITO doravante, FONTES FILHO (2006)= D	LIBRATRÊS 2006	Aristides Fontes Filho
MAS SERÁ O BENEDITO? doravante, PRATA (1997) = E	PLANETA 1997	Mário Prata

DICIONÁRIO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS - LOCUÇÕES USUAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA doravante, PUGLIESI (1981) = F	PARMA LTDA 1981	Márcio Pugliesi
TESOURO DA FRASEOLOGIA BRASILEIRA doravante, NASCENTES (1945) = G	FREITAS BASTOS 1945	Antenor Nascentes

Tabela 10: Dicionários de fraseologismos

Com a análise exploratória de tais dicionários, pretendemos que o professor tenha acesso a essas obras e que reconheça o mais adequado para ser levado para sua sala de aula, considerando seus objetivos de ensino e aplicabilidade das atividades dispostas em nossa proposta de ensino.

É pertinente elucidar que não temos a intenção de classificar os dicionários como “melhor” ou “pior”, mas unicamente de expor uma sucinta descrição de cada um deles, isenta de subjetivismo, na medida do possível, na medida do possível, de subjetivismo, apresentando detalhes pertinentes da forma e do conteúdo da macro e da microestrutura dessas obras e de suas configurações básicas. Iniciamos com uma explanação de cada obra em ordem decrescente de publicação para, a título de exemplificação e para melhor compreensão de como as expressões são registradas em cada dicionário, analisaremos a expressão idiomática “engolir sapo”.

RIVA (2013) - A

A obra **A** possui 276 páginas e cerca de 1.500 EIs organizadas onomasiologicamente, ou seja, partindo-se de um determinado conceito ou ideias, às palavras. Nesse caso, Riva (2013) explicita as relações existentes entre as diferentes EIs que se referem a um mesmo conceito.

Como exemplo citamos as EIs “economia de palitos”, “enfiar a mão no bolso” e “ser mão fechada”, todas agrupadas para o conceito AVAREZA.

Ao analisar esse dicionário, percebemos, como o próprio autor destaca na introdução da obra que, além das relações sinonímicas entre as EIs e suas relações com o conceito, o dicionário traz algumas motivações que levaram ao surgimento de novas EIs e, ainda, a revelação de determinados aspectos culturais da língua portuguesa no Brasil.

Riva nos informa que os 400 conceitos encontrados, que o auxiliaram na organização das expressões na macroestrutura, foram selecionados a partir das orientações que obteve em dicionários consultados e por meio de falantes, contando, inclusive, com exemplos extraídos da Web como fonte. Fato esse que, a nosso ver, favoreceu a seleção e a compilação das EIs mais usadas no Brasil.

O dicionário **A** foi por nós adotado como *corpus* (de referência) para esta pesquisa, a fim de alcançarmos um dos objetivos propostos: “analisar os contextos de usos das expressões idiomáticas extraídas da obra didática no ‘Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil’”.

A opção de escolha por esse dicionário está, principalmente, no fato de que logo após as definições das expressões no dicionário seguem-se informações sobre os níveis de uso e, ainda, recortes de contextos nos quais tais EIs estão em usos reais, detalhe esse que podemos observar por meios dos exemplos reais de falantes. Essa particularidade nos chamou a atenção e nos trouxe grande auxílio no momento de verificação dessas EIs, isso porque, foi possível reconhecer as esferas de circulação em que estão inseridas as EIs adotadas na obra utilizada em sala de aula com os alunos e considerá-las como, realmente, mais frequentes e usuais.

Quanto à expressão idiomática “engolir sapo”, podemos localizá-la no dicionário **A** primeiramente relacionada ao conceito RESIGNAÇÃO, com a seguinte definição:

engolir sapo – tolerar situações desagradáveis sem reclamar [hip.] Não foram poucas as vezes em que tivemos de engolir sapo por causa de suas posturas. (www.diariodoscamos.com.br/20030605/politica/politica.htm; acesso em 11/04/04)

Observando o verbete do dicionário **A**, percebemos que além do significado da expressão idiomática “engolir sapo” é oferecido ao consulente um exemplo na sua microestrutura, o que facilita a compreensão do sentido que tal expressão idiomática traz, o site onde foi localizado o uso dessa expressão e o contexto em que está inserida, nesse caso, contexto político.

A mesma expressão idiomática pode ainda ser localizada no índice remissivo como segue:

E

engolir sapo RESIGNAÇÃO

A propósito, o índice remissivo desse dicionário, além de facilitar a busca pelas EIs por parte do consulente e manter a clareza na organização da obra, permite uma particularidade bem significativa: no caso de EIs polissêmicas elas poderão ser encontradas em mais de um conceito. Não é o caso de “engolir sapo”, uma vez que essa EI não é considerada polissêmica no dicionário, mas é o caso da EI “cair matando”, por exemplo, que pode ser localizada tanto no conceito CRÍTICA, quanto em SEDUÇÃO e, ainda, de “ninho de ratos”, em TRAIÇÃO e POBREZA.

Essa especificidade do dicionário **A** é muito pertinente e auxilia muito o estudante a compreender como uma expressão idiomática pode estar inserida nos discursos e em que contextos pode ser empregada. Talvez um detalhe que auxiliaria ainda mais nessa consulta seria

o de constar o número da página, no índice remissivo, em que as EIs estão, para que elas fossem localizadas com mais rapidez.

ROCHA E MACEDO ROCHA (2011) - B

A obra **B** conta com 684 páginas divididas em duas grandes seções: na primeira estão as quase 18.000 locuções entre entradas organizadas alfabeticamente. Na segunda parte estão listados 7.400 termos em português, latim, francês, inglês, espanhol e italiano em um índice remissivo. Por conta dessas seções, esse dicionário, segundo o autor, tem o objetivo de oferecer diferentes opções de pesquisa ao leitor.

Ao buscar a expressão idiomática proposta por nós, encontramos:

Engolir sapo – suportar coisas desagradáveis sem reagir, sem revidar; suportar humilhações e/ou prejuízos para não perder privilégios ou vantagens obtidas ou prometidas.

Esse dicionário, embora não traga contextualização de uso da expressão idiomática, também conta com um índice remissivo, no qual o verbo engolir, além de trazer juntamente a ele o substantivo “sapo” e dar a significância que mostramos acima, vem unido também a outros substantivos, tais como: “___a bola”; “___a língua”; “___a saliva”; “___frango”; “___o orgulho”; “___um disco”; “___vitrola”, entre outros. Essas outras variantes partindo do verbo “engolir” possibilitam ao estudante o conhecimento de outras locuções e expressões oriundas desse verbo e, que mesmo sendo muito parecidas na sua composição, expressam significados muito distintos.

São detalhes como esses que devem ser levantados em sala de aula e mostrados aos alunos. Isso, seguramente, auxiliará nossos alunos na construção do conhecimento e na compreensão de aspectos específicos da nossa língua.

SILVEIRA (2010) - C

Com 953 páginas, o dicionário **C** tem em sua composição grande diversidade de gírias e outros modismos luso-brasileiros, trazendo a “riqueza das expressões e frases verbais”.

As expressões são ordenadas alfabeticamente e, na maioria, são explicitadas com exemplos que auxiliam no entendimento dos sentidos e contextos em que são usadas.

A expressão idiomática “engolir sapo” é apresentada com uma extensa definição, exemplos, expressão sinonímica e variantes de como pode ocorrer.

Engolir sapo(s) - Bras. Suportar coisas desagradáveis sem revidar nem reclamar, por impotência ou conveniência; suportar resignadamente as restrições ou atitudes de menosprezo dos superiores, por mais que estas importem em desprestígio pessoal, a fim de não sacrificar uma posição vantajosa ou criar uma incompatibilidade insanável; tolerar humilhações; sofrer desconsiderações, contrariedades; ter de aceitar decisões alheias contrárias às suas convicções; aceitar certas coisas; ouvir desagradáveis, sem poder responder a elas; aceitar à força, e sem reclamar, certas situações indesejáveis: “Calma, pessoal! Depois de engolir sapos durante 75 anos, é apenas natural o Dr. Tancredo nos obrigar a engolir alguns que lhe são familiares!” (Millôr Fernandes, *Diário da Nova República*, p. 16); “Tem-se mesmo que engolir sapo, conforme um paredro leonino” (Paulo Karam, *Jornal da Rua*, 15/6/99, p. 6) [ABH/AN/CLG/GAS/JB/RG/RMJ]

Sin.: *engolir cururu*

Var.: *engolir sapos vivos, engolir um sapo*

Pelo que podemos observar o verbete traz várias informações adicionais ao consulente, inclusive, indica possíveis variantes de uso que a expressão idiomática pode ter.

FONTES FILHO (2006) - D

O dicionário **D** é composto por 679 páginas e cerca de 9.000 expressões que, segundo o autor, foram coletadas do contato direto com falantes da língua portuguesa. Ele é dividido em três partes, sendo a primeira composta pelas expressões em si; a segunda com as expressões distribuídas entre o que o autor chama de títulos e a terceira parte, com um índice, onde se pode buscar as páginas em que constam todas as expressões formadas com a mesma palavra-chave.

Para que se possa compreender melhor como é feita essa divisão na obra expomos como se exhibe a expressão idiomática “engolir sapo”:

Primeira parte:

E

3.748. *Engolir sapo* – Suportar coisa imposta e indesejável sem revidar ou reclamar. Ex.: Depois que assumiu a diretoria, vive engolindo sapo.

O autor tem a preocupação em oferecer a ordem em que tal expressão está no dicionário, colocando antes dela um número. Esse será o número que auxiliará o consulente a localizá-la na segunda e terceira partes da obra.

Segunda parte:

Clássicas

Engolir sapo.....3748

Percebe-se que o título em que Fontes Filho classifica a expressão idiomática “engolir sapo” é “Clássicas”, isso porque, para ele, expressões como “da pá-virada”; “faca de dois gumes”; “jogo de cintura”; “ver o passarinho verde”, entre outras, são tão tradicionais e habituais na língua que podem ser facilmente localizadas com esse rótulo.

Terceira parte:

engolir – 851, 1522, 2094, 3194, 3743, 3744, 3745, 3746, 3747, 3748, 3749, 3750, 3751, 5475, 5763, 5824, 7416, 7459, 8001

Já na terceira parte do dicionário **D**, encontramos, além de “engolir sapo”, todas as ocorrências com o verbo “engolir”, mesmo que conjugado, ou com o sentido de “ingerir”, seguindo a ordem em que aparecem. Nesse caso, “areia-engolideira”; “cachorro que engole osso, nalguma coisa se fia”; “engolir araras”; “descer¹⁶ atravessado”; “engolir a pílula”; “engolir em seco”; “engolir o apito”; “engolir o choro”; “engolir um boi e engasgar-se com um mosquito”; “engolir um frango”; “engolir uma história”; “engolir a língua”; “não descer¹⁷ pela garganta”; “quem não te conhece que te engula”; “querer engolir” e “só não me engoliu porque eu abri os braços”, são as opções que temos com esse verbo, em alguns casos, com sentidos parecidos e, em outros, totalmente divergentes.

Em sala de aula, esse dicionário pode contribuir muito no aprendizado e no trabalho com fraseologismos, pois ele traz uma série de expressões, locuções e frases feitas que nem sequer são mencionados nos outros dicionários que analisamos. É indiscutível, também, que os

¹⁶ Sendo utilizado como sinônimo de “engolir”

¹⁷ Sendo utilizado como sinônimo de “engolir”

O uso de verbos sinônimos de “engolir” depende do comportamento sintático-semântico das construções de frases, nas categorias de verbo pleno ou verbo suporte. Cf. ROCHA, L. H. P.; SMARSARO, A. D. O uso do verbo DAR no jogo da linguagem. Revista (con)textos linguísticos (UFES), v. 5, p. 45-58, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/5177/3873>

propósitos do dicionário **D** não são os mesmos dos outros dicionários mencionados, principalmente, por apresentar expressões que não são tão frequentes e usuais na língua.

Outro aspecto notado por nós e também considerado muito importante, é o fato de serem citados exemplos na microestrutura de expressões julgadas como mais “difíceis” de serem compreendidas. As mais “comuns”, quando aparecem, vêm acompanhadas de uma expressão sinonímica e logo à frente sua definição.

Fontes Filho, que apesar de não ser lexicógrafo, tampouco pesquisador na área da Fraseologia, preocupou-se com detalhes que muitas vezes passam despercebidos pelos olhares mais atentos de estudiosos da área.

PRATA (1997) - E

O dicionário **E**, com 207 páginas e 419 provérbios, expressões e ditos populares brasileiros, traz com muito humor algumas pérolas, como o próprio autor diz. Mário Prata faz uma análise bem própria da origem de cada uma das expressões, usando uma metodologia conhecida como etimologia popular¹⁸, sem ter qualquer preocupação acadêmica.

Todos os fraseologismos dispostos na obra **E**, dizemos fraseologismos, porque o dicionário não traz apenas EIs, mas também provérbios, ditos populares, gírias e outros - são organizados em ordem alfabética, sem considerar os critérios de entrada pelas classes de palavras, diferente do que notamos em **F**.

¹⁸Cf. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=175>:

Etimologia popular, pseudoetimologia ou ainda paretimologia é o processo pelo qual um locutor estabelece, consciente ou inconscientemente, uma relação semântica entre duas palavras, historicamente não aparentadas, mas que apresentam entre si alguma semelhança formal. Daí resulta, por vezes, que uma das palavras evolui tornando-se, quanto à forma, igual ou mais semelhante à outra palavra a cuja família se supõe pertencer; noutros casos, uma das palavras adquire, a partir da outra, uma nova acepção; a mudança formal e a mudança semântica podem ainda coexistir.

No caso de Mário Prata, as expressões são traduzidas por ele na intenção de desvendar seus significados.

Quanto à expressão idiomática “engolir sapo”, o dicionário de Prata não traz essa expressão em sua macroestrutura e isso nos surpreendeu, pois é uma expressão muito recorrente no uso da língua portuguesa e no cotidiano das pessoas. Como esse dicionário prima por, além de oferecer o significado, explicar a origem de cada unidade, é possível que o autor não conhecesse ou não tivesse fontes de informação sobre o histórico da expressão idiomática “engolir sapo” e, por isso, optou por não citá-la.

PUGLIESI (1981) - F

O dicionário **F** conta com 309 páginas e o número de expressões dispostas na obra não é informado, mas seguem-se em ordem alfabética. De acordo com o autor, os verbetes são locuções e foram ordenados com os seguintes critérios e ordem de precedência:

Locuções com substantivo – entrada pelo substantivo
 Locuções com palavra substantivada – entrada por esta palavra
 Locuções com verbo – entrada pelo verbo
 Locuções com adjetivo – entrada pelo adjetivo
 Locuções com pronome – entrada pelo pronome
 Locuções com advérbio – entrada pelo advérbio

O dicionário **F** segue fielmente os critérios adotados como constam no quadro acima e ao buscarmos a EI “engolir sapo”, a encontramos na entrada “sapo” e não em “engolir”, ou seja, seguindo a apresentação com a entrada pelo substantivo e não pelo verbo. Assim sendo, segue o verbete:

SAPO

Engolir um suportar ofensas sem retrucá-las.

Para um estudante da língua portuguesa é esperado que estejam claras as diferenças entre as classes de palavras e que essa expressão idiomática seja facilmente localizada, porém, deve-se considerar que, em muitas das vezes, o consulente não se dá ao trabalho de se ater às indicações de como o dicionário está organizado na parte introdutória dele e, caso não tenha conhecimento de como estão organizados os fraseologismos na obra, o consulente poderá não localizar o que busca. Nesse caso, talvez fosse interessante que o dicionário trouxesse um índice remissivo, assim como o temos no dicionário **A**.

Outro aspecto importante a considerar é que o dicionário **F** não traz exemplos na microestrutura, fato esse que pode dificultar, por parte do aluno, a compreensão da expressão que se busca o significado. O professor deve estar atento a esses detalhes no momento de mostrá-lo aos seus alunos e ainda, ao propor atividades em que isso seja essencial em suas realizações.

NASCENTES (1945) - G

O dicionário **G** traz em suas 448 páginas cerca de 2.200 expressões e frases feitas. Seu autor tenta manter a uniformidade de apresentação dos verbetes, colocando as expressões, dentro do verbete, em ordem alfabética, começando pelas que se iniciam pela palavra-chave.

Ele descreve para o consulente a estrutura dos verbetes da seguinte maneira:

- Havendo substantivos ou palavra substantivada, neles é feita a indicação;
- Seguem-se em ordem de preferência verbo, adjetivo, pronome e advérbio;
- Existindo duas palavras da mesma categoria, a primeira tem preferência;
- Os substantivos *pessoa* e *coisa*, o pronome *alguém*, quando não são parte essencial da expressão, não se levam em conta, assim como os verbos auxiliares.

Assim como em **F**, **G** tenta manter certo rigor na macroestrutura de sua obra. As diferenças são pequenas, se considerarmos que é uma obra relativamente antiga. Ao buscar a expressão idiomática “engolir sapo”, obtivemos o seguinte:

SAPO

Engolir um ____. Ouvir de cara coisas desagradáveis, sem poder responder a elas.

É provável que, ao estudante da língua portuguesa, que esteja, por exemplo, no 6º ano não fique tão clara a definição dada à expressão idiomática “engolir sapo” no dicionário **G**. Além da linguagem utilizada não ser muito fácil, o que dificulta o entendimento do sentido de tal expressão, não são oferecidos exemplos para que o consulente possa compreender seu uso em contexto.

Segue uma tabela-síntese, constando o número de páginas de tais dicionários e o número de verbetes:

DICIONÁRIO	NÚMERO DE PÁGINAS	NÚMERO DE VERBETES
A	276	1.500
B	684	25.400
C	953	---- ¹⁹
D	679	9.000
E	207	419
F	309	----- ²⁰
G	448	2.200

Tabela 11: Tabela-síntese dos dicionários de fraseologismos

¹⁹ A quantidade não é informada na obra.

²⁰ A quantidade não é informada na obra.

Embora sucinta, acreditamos que o pouco dos comentários e apontamentos feitos sobre as sete obras citadas foram apropriados e oportunos para demonstrarmos a possibilidade do uso de dicionários especiais, que era, inclusive, um propósito do nosso trabalho. Cabe enfatizar, mais uma vez, que não temos o intuito de fazer crítica depreciativa a nenhuma das obras aqui expostas, ao contrário, pretendemos, de fato, apresentar essas obras como mais um implemento possível ao professor em sua prática. Embora não tenhamos informações se esses dicionários já foram testados em sala de aula, acreditamos que, sem dúvida, enriqueceriam a prática docente e poderiam promover o avanço nos estudos do léxico.

1.3.1 O dicionário fraseológico como subsídio auxiliar para o ensino da língua portuguesa

O aprendizado de língua, como afirmamos anteriormente, torna-se mais eficiente quando o aprendiz conhece melhor as unidades fraseológicas. A contribuição que essas construções complexas oferecem no desenvolvimento da competência comunicativa do falante tem grande potencial a atingir, sendo este o objetivo principal dentre tantos outros a serem alcançados no ambiente de sala de aula. Convém citar que Zuluaga (1980) e González-Rey (2004) denominam essas unidades de “expressões fixas”, no entanto, mesmo que em algum momento façamos alusão a este termo, em nossa tese optamos por utilizar “unidades fraseológicas”, por ser um termo mais amplamente utilizado no contexto brasileiro.

Nesse sentido, muitos estudos já versam sobre as unidades fraseológicas na competência comunicativa de estudantes de língua estrangeira como ponto-chave na aquisição de proficiência na língua (HALLIDAY, 1974; FILHO, 1993; BEACCO, 1980; BÉRARD, 1991; BROWN, 2000). Isso porque, reconhece-se que a competência comunicativa é uma capacidade única que todo indivíduo deveria desenvolver, pois colabora na formação e na identidade do sujeito. Concordamos com os referidos autores e acrescentamos que a competência

comunicativa deveria ser desenvolvida também nas aulas de língua materna com recurso ao ensino-aprendizagem das unidades fraseológicas, entre elas das EIs, pois são de grande auxílio nesse desenvolvimento e devem ser introduzidas bem cedo no ensino.

Se esse trabalho com EIs for realizado com o apoio de dicionários especiais em sala, acreditamos que os resultados serão ainda melhores, pois segundo Biderman (1984), o dicionário é a obra de referência que trata das unidades lexicais de uma língua, definindo-as, oferecendo sinônimos e fornecendo informações sobre elas (fonéticas, gramaticais, sintáticas) por meio de paráfrases nessa mesma língua. Esta definição é voltada para os dicionários gerais, mas abrange também os dicionários especiais, visto que neles o consulente aprendiz encontraria unidades lexicais compostas e complexas, suas definições e acepções (quando forem polissêmicas), além de dados gramaticais e de exemplos de uso.

Cabe salientar que um lexicógrafo necessita se basear em estudos lexicológicos e metalexicográficos importantes para a reflexão e análise de critérios de escolha das unidades lexicais que comporão a nomenclatura de sua obra e, ainda, de rigor necessário para que o resultado de seu trabalho seja considerado um bom dicionário. O mesmo deve ocorrer na elaboração de um dicionário fraseológico, em que o elaborador seguirá os princípios da Fraseologia e da Metafraseografia, esta última enquanto especialidade que propõe alternativas para o registro de EIs, ambas buscando critérios coerentes de escolha das unidades fraseológicas para oferecer uma obra de boa qualidade ao público que se destina (XATARA, 2011).

O dicionário é, sem dúvida, uma importante obra de referência “que acompanha a vida do falante ou do estudante da língua”, entendendo que “há a grande ambição de que o dicionário supra as necessidades de seu público-alvo em vários domínios específicos” (PARREIRA; RODRIGUES-MATIAS, 2010, p.257). Nem sempre isso ocorre satisfatoriamente, pois o dicionário geral não consegue contemplar todas as especificidades da língua, sendo necessário que parte do léxico seja apresentada em outros tipos de obras lexicográficas, como é o caso de

dicionários de verbos, de sinônimos, de gírias, de provérbios, de fraseologismos, entre eles de EIs, entre outros.

Desse modo, por suas características peculiares, o dicionário especial também deve ser um instrumento de ensino que pode ser incluído no rol dos materiais didáticos a fim de orientar os estudos dos alunos. Contudo, essa orientação deve contar com a intervenção do educador, que pode incluir o plano fraseológico no ensino da língua, de modo gradual e coerente com sua prática docente, incorporando-o em seus conteúdos e propostas didáticas.

É importante que o professor de língua reconheça o nível linguístico de cada turma em que atua, para que sua intervenção seja significativa na construção do conhecimento de seu aluno. Uma maneira de verificação desses níveis em que supostamente o aluno se encontra pode ser realizada com o uso de obras lexicográficas especiais de boa qualidade, pois um aluno com bom desenvolvimento será capaz de reconhecer e utilizar as unidades fraseológicas de sua língua. Nesse sentido, o fraseógrafo tem muito a contribuir, por exemplo, organizando a nomenclatura de seus dicionários também em níveis linguísticos de aprendizagem, pois assim, o educador contará com um material didático adequado para usar em suas aulas de acordo com as necessidades de seus alunos.

O dicionário, seja ele de qual tipo for, representa a língua e a cultura de uma comunidade que se renova no discurso linguístico e em sua dinâmica histórica. Dessa maneira, a obra lexicográfica deve acompanhar essa dinamicidade da sociedade, atualizando-se e inovando-se de acordo com as correntes ideológicas educacionais e sociais. O mesmo deveria ocorrer com os dicionários fraseológicos, que ainda falham na coerência com relação às necessidades dos consulentes.

Felizmente, novas publicações de dicionários fraseológicos estão em andamento e esta área de pesquisa vem cada vez se desenvolvendo mais. Tudo isso graças aos resultados obtidos com novos estudos e ao crescente interesse pela área. Acreditamos que os estudos fraseológicos

ainda têm muito a oferecer para a comunidade linguística da língua portuguesa, independentemente de quais sejam os objetivos de pesquisa em cada trabalho.

Estabelecidos, neste capítulo, os aspectos mais relevantes com relação ao PNE, ao PNLD e aos documentos que referenciam o ensino da língua portuguesa no Brasil, além do livro didático e do dicionário fraseológico como instrumentos de apoio no processo educacional, no próximo capítulo apresentaremos alguns fundamentos da Fraseodidática e as expressões idiomáticas na aula de língua portuguesa.

II - FUNDAMENTOS DA FRASEODIDÁTICA E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, trazemos um panorama teórico acerca da Fraseologia, da Fraseografia, da Fraseodidática e da Lexicografia Pedagógica, destacando as EIs dentre os fraseologismos da língua portuguesa. Também são abordadas questões relevantes sobre o ensino da língua portuguesa, enquanto língua materna, reflexões sobre a prática pedagógica e a competência fraseológica indispensável a estudantes do ensino fundamental II.

2.1 Fraseologia, Fraseografia, Fraseodidática e Lexicografia Pedagógica

A definição de Fraseologia ainda suscita controvérsias entre os estudiosos da área da Linguística, isso porque muitos a consideram disciplina, cujo objeto de estudo seria os tipos determinados de fenômenos léxicos, organizados como unidades fraseológicas. Outros a veem como subdisciplina responsável por estudar esses fenômenos e há ainda quem a considere como ciência.

Corpas Pastor (2000) define a Fraseologia como uma subdisciplina da Lexicologia, por se dedicar ao estudo de uma parcela do léxico da língua. González-Rey (2007), por sua vez, expande a conceituação compartilhada por Corpas Pastor, considerando o termo Fraseologia como conjunto de fenômenos fraseológicos e também como disciplina que os estuda em uma dada língua. Xatara (2011) prefere, ainda, considerar que a Fraseologia é uma subárea da Lexicologia, pois, esta última, enquanto ciência que estuda os diversos fenômenos lexicais, de ordem morfológica, semântica e pragmática, dispõe de um subconjunto vocabular, que reúne as unidades lexicais complexas, sendo estas, objeto de estudo da Fraseologia.

Essas opiniões e reflexões deixam claro que o conceito de Fraseologia não está livre de divergências e é importante acrescentar que independentemente do lugar que deve ser ocupado pela Fraseologia, os estudos teóricos acerca dela refletem avanços importantes no tratamento e descrição dos fraseologismos. Sua importância é reconhecida principalmente quando nos deparamos com um número cada vez mais avançado de obras lexicográficas dessa especialidade.

Aceitamos as perspectivas expostas pelas três referidas estudiosas, porém, para os objetivos que norteiam o nosso trabalho, adotaremos as premissas de Xatara (2011), ao adotarmos o termo subárea, porque entendemos a Fraseologia como um domínio específico de estudo das unidades fraseológicas, inserido na Lexicologia e não como uma ciência independente. Assim, para nós, a Fraseologia é uma subárea de estudo, que tem as unidades fraseológicas como seu objeto de estudo, ou seja, uma subdivisão de uma área maior, a Lexicologia.

Definida desse modo, a Fraseologia, ocupa-se dos fenômenos lexicais e se dedica à análise das combinações de palavras que formam as unidades fraseológicas ou que têm caráter de expressões mais ou menos fixas, tais como as colocações, os provérbios e as expressões idiomáticas. Diante disso, as EIs são aceitas como unidades compreendidas pelo universo da Fraseologia e constituem o foco de nosso trabalho. Ao serem mencionadas em nossa pesquisa, enquanto recurso de redação textual, poderão ser substituídas por sinônimos, tais como: exemplo/tipo de unidades fraseológicas, unidades lexicais, unidades lexicais complexas, lexias complexas conotativas, expressões cristalizadas.

Ortíz Alvarez (2000) descreve o conjunto de tais combinações e expressões fixas como: EIs, provérbios, frases feitas, alguns tipos de gírias, colocações, locuções, clichês, frases proverbiais e modismos e atesta que, embora se tente defini-las e classificá-las dentro do léxico especial das línguas, os estudos estão longe de levar seus resultados a um consenso entre

lexicólogos e fraseólogos. Em meio a tantas características que as destacam de outros fraseologismos, cabe acentuar que, baseando-nos em nossas referências, as EIs constituem-se a partir de duas ou mais palavras, possuem combinatórias fechadas e cristalizadas, apresentam sentido conotativo e, ainda, podem expressar maior ou menor grau de idiomaticidade.

A interpretação do significado dessas combinações de palavras não deve ser um processo simplesmente de soma dos elementos, no caso da língua materna, ou tradução ao pé da letra dos elementos que a compõem, no caso da língua estrangeira, pois sua compreensão está muito relacionada às práticas sociais da língua. Essa relação está associada à análise linguística, que ocorre tendo o uso nas práticas sociais como ponto de partida, com situações comunicativas reais, ao domínio da língua.

Isso significa que estudar isoladamente as EIs, sem um contexto de uso, não fará sentido algum para o aluno. Para a aprendizagem ser de fato expressiva faz-se necessário que o aluno seja capaz de atribuir sentido a mensagens que procedem de diversas formas de linguagem e de incorporar formas de interagir e produzir discursos.

Ao analisar uma unidade fraseológica estruturalmente, depreende-se que algumas delas apresentam certo grau de idiomaticidade e gradação de composicionalidade, que se deve à característica de expressar um sentido que depende do conhecimento prévio do falante, que vai construindo o domínio dessas unidades ao longo do aprendizado de sua língua. Para que se sistematize esse domínio e as capacidades sejam desenvolvidas, os professores deveriam buscar uma prática pautada em situações reais de uso, que fossem significativas ao aluno e considerasse os interlocutores.

Quanto a essas questões referentes ao funcionamento linguístico e aos contextos de uso, propomo-nos a fazer um delineamento mais aprofundado no item 2.2.1, no qual trataremos da opacidade, dos graus de transparência e da cristalização das EIs.

Após termos tratado da Fraseologia vamos discorrer sobre a Fraseografia, termo esse que teve origem na linguística soviética e pode ser considerado subárea da Lexicografia e da Fraseologia. Assim como a Lexicografia, ciência que visa descrever o léxico das línguas organizado em obras lexicográficas, a Fraseografia investiga os problemas teóricos e práticos que se relacionam com a confecção e a elaboração de dicionários, mas, nesse caso, dos dicionários fraseológicos.

Os estudos fraseográficos, na linguística hispânica, apresentou seus primeiros passos com estudos das linguistas cubanas Carneado Moré e Tristá Pérez. De acordo com Tristá Pérez (1998), o nascimento da Fraseografia, na linguística soviética, está relacionado com o progresso e a constituição da Fraseologia enquanto ciência, de acordo com aqueles linguistas, especialmente, por ambas compartilharem o mesmo objeto de estudo, as unidades fraseológicas.

Já para tratarmos da Fraseografia bilíngue são necessários estudos e expedientes do campo da Tradução e ainda do Ensino-Aprendizagem de Línguas, cujo domínio do idioma dependerá muito do conhecimento que se tem das unidades fraseológicas e de expressões marcantes da cultura do idioma. Esse conhecimento e domínio possibilitarão ao aprendiz a fluidez do discurso, a construção e a relação de sentidos. Por isso, normalmente, encontramos dificuldade em aprender um novo idioma, pois todas essas construções e relações estão intrinsecamente ligadas à carga cultural que o idioma possui, comumente compreendida apenas entre os nativos.

Conca Martínez (1998) cita Corpas Pastor para afirmar que não se deve confundir os dois termos, uma vez que, as limitações práticas da Fraseografia não devem afetar as investigações fraseológicas. A Fraseologia propõe princípios, faz seus estudos e suas conclusões; a Fraseografia, entre outras tarefas, decide as unidades fraseológicas que serão incluídas nos dicionários fraseológicos.

No que tange à Fraseodidática, enfatizamos sua origem como um ramo da Fraseologia, que se dedica ao ensino dos fraseologismos e à inserção dessas unidades fraseológicas em sala de aula (RUIZ GURILLO, 2001). Os estudos realizados nesse viés ainda podem ser considerados como iniciais e os já existentes, reconhecidos como inovadores na área. Cabe enfatizar o trabalho de González-Rey (2007), que se dedica especialmente às expressões fixas da língua francesa, tendo enfoque no ensino voltado para estrangeiros. Em seu trabalho, o principal objetivo é a discussão acerca do lugar das expressões fixas no ensino de língua materna e estrangeira e o papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem.

As contribuições apontadas por González-Rey (2007) e os estudos realizados por ela quanto à Fraseodidática são de grande valia para nossa pesquisa, pois suas reflexões nos enveredam no pouco explorado campo da Fraseodidática e nos oferecem subsídios para aplicarmos essas noções no ensino de fraseologismos também da língua portuguesa.

Parreira (no prelo) prefere adotar o termo Fraseopedagogia em vez de Fraseodidática, por considerar que aquela implica em um novo domínio que necessita de critérios próprios e contribui muito com estudos atuais a partir do uso, planejamento, concepção e produção de bancos de dados léxicos e de dicionários fraseológicos, diferente desta, que, por sua vez, se dedica ao estudo da fraseologia especificamente com relação aos métodos de ensino de EIs.

A referida autora ainda salienta que os estudos ligados ao ensino de fraseologismos privilegiam os estudantes de língua estrangeira, porém, a partir das discussões conexas à Fraseopedagogia começa-se a conjecturar sobre a criação de novos métodos e estratégias para aprendizes de língua materna.

González-Rey (2012), assinala ainda a Fraseodidática como a didática da fraseologia de uma língua e também como a didática de toda língua por meio da fraseologia, considerando-a, inclusive, como sinônimo de Fraseopedagogia.

De tal afirmação, é possível dizer que, tanto especialistas como docentes devem valer-se da Fraseodidática a partir do seu ponto de vista e de seus objetivos, pois dependendo do que se pretende ensinar e do que se deseja estudar pode-se adotar caminhos diferentes com resultados também distintos.

Devido, sobretudo, ao processo de globalização, ampliou-se a necessidade de ensino de línguas e tal necessidade fomentou que ferramentas e metodologias de ensino fossem elaboradas e cada vez mais aperfeiçoadas para o ensino e aprendizagem de línguas (XATARA; DURAN, 2007).

Nesse contexto, linguistas brasileiros de diversas áreas desenvolveram trabalhos relevantes e de grande contribuição para a Fraseologia brasileira e esses estudos foram desenvolvidos no âmbito da Lexicologia e da Lexicografia como vemos em Biderman (1994, 2001); Borba (2002, 2003, 2004); Welker (2004, 2006, 2008), entre outros.

Os dicionários, enquanto importantes recursos para um aprendiz de idiomas, de acordo com Xatara e Duran (2007, p.2), começaram, há cerca de 30 anos, a refletir a preocupação em atender adequadamente às necessidades desse usuário. A especialização da Lexicografia para essa finalidade passou a ser nomeada como Lexicografia Pedagógica, ou ainda, como Lexicografia Didática, conforme preferem alguns pesquisadores (CARBALLO; PLATERO, 2003; KRIEGER, 2007; LAFACE, 1997), compreendendo tanto dicionários bilíngues quanto monolíngues para estrangeiros.

Welker (2008), por sua vez, tendo se dedicado à elaboração de uma obra sobre esse tema, reforça as informações das referidas autoras e relata que a Lexicografia Pedagógica tem se destacado não apenas como prática, mas como ciência que se dedica à elaboração de dicionários para aprendizes, especialmente para atender às necessidades de seus consulentes. A Lexicografia pode ser distinta em duas atividades: *lexicografia prática* e *lexicografia teórica*. A primeira volta-se à elaboração de dicionários, já a segunda, também conhecida por

metalexicografia, volta-se a todas as considerações acerca dos dicionários, focalizando, especialmente, os resultados adquiridos com o conhecimento alcançado e divulgado pelo estudo dos dicionários pedagógicos ou não.

O mesmo autor relata que a Lexicografia Pedagógica se norteia no princípio de que na produção de dicionários pedagógicos, para estrangeiros ou nativos, devem ser consideradas as “reais” necessidades e as habilidades dos usuários. Sendo assim, devem ser produzidos dicionários diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência linguística. Concordamos com o autor e acrescentamos que na medida em que os aprendizes vão ampliando suas habilidades linguísticas suas necessidades vão se modificando e, por isso, carecem de dicionários em que possam aprofundar seu conhecimento.

O mesmo ocorre, a nosso ver, com relação ao que denominamos de *habilidade fraseológica* do falante, seja ele nativo ou estrangeiro, sendo necessário considerar suas reais necessidades e, portanto, propor-lhe diferentes recursos que possam favorecer a ampliação dessas habilidades.

Segundo Pontes (2010), uma maneira de levar em conta as reais necessidades dos usuários é por meio dos exemplos, especialmente nos dicionários escolares brasileiros. Para o autor, a importância de se apresentar exemplos de uso nessas obras é indiscutível, pois é função do exemplo concretizar o significado veiculado em uma definição, caracterizado pela abstração de seu conteúdo.

De acordo com o autor:

“O exemplo lexicográfico está intimamente relacionado com a capacidade de produção das obras de consulta; aliás, 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 suas funções codificadora (de produção) e decodificadora (de compreensão) que se lhes pode exigir. Os exemplos são fundamentais para contextualizar a unidade léxica que representa a entrada”. (PONTES, 2010, p.354)

Entendemos que o exemplo auxilia o estudante na compreensão do real contexto de uso do vocábulo ou da expressão e ainda nas produções textuais, sejam elas orais ou escritas. Para nós, o exemplo também pode ser visto como uma ferramenta pedagógica, capaz de ampliar a competência linguística e comunicativa do falante.

Reiteramos, após a apresentação da definição desses termos, que nossa pesquisa embasa-se na teoria da Lexicografia Pedagógica, agregada à Fraseodidática, com a intenção de auxiliar os docentes de língua portuguesa no ensino de EIs, um dos tipos de unidades fraseológicas da língua.

Podemos concluir que, de modo geral, o trabalho com EIs em sala de aula está começando a ganhar destaque nos Estudos do Léxico, na Lexicografia Pedagógica e na Fraseodidática. No próximo tópico destacamos a definição e características das EIs, tratando da relevância de sua inclusão no ensino regular.

2.2 As expressões idiomáticas

Ao tratarmos anteriormente dos pressupostos teóricos relativos à Fraseologia mencionamos que esta estuda as unidades fraseológicas de uma língua. Dentro do universo de tipos de unidades fraseológicas existentes, nosso trabalho tem essencialmente as EIs, lexias complexas, como objeto de estudo.

Reforçamos que nossa pesquisa volta-se para o ensino do léxico especial para estudantes do ensino fundamental, de 6º a 9º anos, além de considerar o uso dos dicionários especiais como ferramenta útil a ser disponibilizada nesse contexto de ensino.

As EIs, parcela importante do léxico das línguas, não apenas por suas características particulares como, expressividade, combinalidade, fixidez, opacidade, mas também por sua frequência, fazem parte da cultura de uma comunidade linguística e estão presentes em diversos

contextos de uso dos falantes. Elas são unidades que se consagram no uso e pelo uso, estruturando-se a partir da combinatória de seus elementos. Além disso, elas são resultado histórico da língua e resgatam a cultura de um povo, expressam sentimentos, emoções, sutilezas de pensamentos dos falantes nativos e são de grande uso para os aprendizes nas salas de aula (XATARA, 2001).

Ortíz Alvarez (2007) destaca que muitas pessoas acreditam que ensinar a variação de uma língua, com expressões idiomáticas, por exemplo, é a melhor forma de ensinar uma língua, por cumprirem um papel determinante na interação dos falantes. Acreditando que esse ensino seja possível e relevante, a autora salienta:

Essas expressões fazem parte da linguagem informal que usamos no dia a dia e de nosso saber linguístico. Julgamos relevante o tema da inserção das expressões idiomáticas no processo de ensino/aprendizagem de qualquer que seja a língua estrangeira por acreditarmos que o estudo dessas expressões pode enriquecer e facilitar o ambiente de ensino/aprendizagem. Elas, além de oferecer informação cultural, oferecem também materiais funcionais e interativos na língua-alvo. (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 1)

Dentre todas as unidades fraseológicas, as EIs são as que mais refletem a expressividade da língua, seja pelas características que possuem, tais como composicionalidade semântica, idiomaticidade, metaforicidade, fixidez, opacidade, seja pela frequência e pelo amplo uso em todas as categorias de falantes. Esses aspectos as destacam entre outras unidades fraseológicas e, ainda, porque muitas delas são metafóricas e, quando isso ocorre, essa figura de linguagem latente na expressão idiomática tem condições de possibilitar a expressão e a riqueza do que quer dizer o nosso pensamento ou, ainda, de permitir ao falante sua desautomatização, ou seja, alteração ou inserção de elementos intencionalmente.

Ruiz Gurillo (1997), ao tratar do interesse que as unidades fraseológicas despertam no receptor e dos efeitos da desautomatização, destaca que esta é considerada uma maneira criativa de expressão e um estímulo à comunicação.

Nesse sentido, por serem as EIs reflexo de tal expressividade, Ortíz Alvarez (2000) bem nos lembra que as EIs são, por vezes, imprevisíveis quanto à forma e ao sentido e que a expressividade que a elas é atribuída realça, por meio de metáforas cristalizadas, um saber construído ao longo de anos de história.

A mesma autora ressalta, enfim, que as EIs figuram com frequência no discurso e seu caráter especial advém do pragmatismo da língua. Centralizam-se, assim, os olhares à busca de mecanismos que auxiliem os docentes, tanto de língua estrangeira quanto de língua materna, no ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas.

Com base nessas considerações, reforçamos que as EIs devam fazer parte do processo educacional, pois, além de estarem presentes em todas as línguas de que temos conhecimento, elas são de grande importância para a compreensão linguística e, conseqüentemente, para a competência comunicativa de seus falantes.

2.2.1 As especificidades das expressões idiomáticas: opacidade e/ou graus de transparência e cristalização

Quando nos referimos a EIs ou a outras unidades fraseológicas, sabemos que algumas especificidades as rodeiam. Especialmente com relação às EIs, a polilexicalidade²¹, a estabilidade e o sentido figurado (não-composicional) são características importantes que as cercam, de acordo com a teoria fraseológica atual.

Ortíz Alvarez (2000) acredita que, além desses aspectos, outros devem ser elencados, pois as EIs possuem características que são imprescindíveis para seu estudo e compreensão. Essa autora cita a expressividade, a combinalidade, a convencionalidade, a idiomatidade, a

²¹ De acordo com Gross (1996, p.9), polilexicalidade indica a presença de várias palavras que têm uma existência autônoma.

metaforicidade, a opacidade e a fixação e ainda sugere o termo estabilidade relativa em vez de estabilidade absoluta, como categoricamente alguns pesquisadores o entendem.

Em decorrência dessa percepção, a mesma autora, afirma que algumas EIs possuem a característica de admitir a inserção de elementos em sua estrutura sem alteração de significado e, por isso, prefere introduzir o termo “relativa” ao tratar da estabilidade das unidades fraseológicas, enquanto sob o ponto de vista de alguns pesquisadores, como Corpas Pastor (1996), Bevilacqua (2000) e Santamaría Pérez (2000), todas as unidades fraseológicas são estáveis do ponto de vista estrutural, ou seja, manifestam uma estabilidade absoluta.

Desses aspectos das EIs, salientamos que os estudos relativos a eles são ainda muito recentes e não apresentam vasta bibliografia para análises mais aprofundadas.

Para delimitação dos aspectos que entornam uma expressão idiomática, adaptamos de Ortíz Alvarez (2000) uma tabela informativa, constando as características mais relevantes de cada um deles, outrora discutido pela pesquisadora citada. Acrescentamos algumas considerações que julgamos relevantes e oferecemos exemplos extraídos das EIs mais frequentes da língua portuguesa por Riva (2009), para melhor compreensão de tais características nas EIs.

Distinguimos, no entanto, algumas noções essenciais sobre cada uma dessas características, uma vez que as utilizamos ao pensarmos na melhor organização das atividades constantes em nossa proposta de ensino e nos auxiliaram a alcançar os objetivos de nossa pesquisa.

Pensando na controvérsia existente entre estabilidade relativa e estabilidade absoluta, trazemos também uma explicação de cada uma delas e exemplos que possam elucidar os dois aspectos, considerando tanto a visão de Ortíz Alvarez, quanto dos outros pesquisadores.

Cabe enfatizar que os exemplos utilizados na tabela não devem ser entendidos como exclusivos de cada aspecto, ou representativo apenas dele, uma vez que toda expressão

idiomática é constituída pelo conjunto de tais características. Assim, os exemplos indicados e ilustrativos de cada aspecto apenas complementam as descrições apresentadas para maior compreensão de suas definições.

Aspectos gerais das EIs	Descrição	Exemplo
A expressividade	É uma importante qualidade da linguagem em geral e da língua falada em particular. Está relacionada à emoção, à afetividade, à sensibilidade e à subjetividade.	<i>falar direto ao coração</i> – o coração não tem ouvidos!
A combinalidade	É a possibilidade que os elementos linguísticos têm em se combinarem, mesmo que a associação não nos permita entender a lógica dessa combinação. A associação foi consagrada pelo uso e passou a ser convencional.	<i>ficar com cara de tacho</i> – a associação da cara com o tacho é inusitada e o sentido de cada unidade isolada se perde.
A convencionalidade	É toda estrutura aceita pela comunidade linguística. Pode ocorrer no nível de convencionalidade sintático, semântico ou pragmático.	<i>sair à francesa</i> – é uma percepção totalmente convencional e ideológica com relação aos franceses!
A idiomaticidade	Está associada à convencionalidade. É o significado global da EI.	<i>tempestade em um copo d'água</i> – o uso já se convencionou e o falante do idioma compreende o exagero revelado.
A metaforicidade	A metáfora é de suma importância na formação de uma EI e contribui para que o seu valor linguístico seja reconhecido. O valor da EI se dá pela sua definição geral e não pelos traços semânticos dos seus constituintes de maneira individualizada.	<i>encher linguiça</i> – as palavras isoladamente nunca terão o mesmo sentido de quando agrupadas, pois juntas revelam um sentido figurado que parte de uma comparação metafórica.
A opacidade	Está associada à idiomaticidade, uma vez que, à medida que o sentido metafórico de uma unidade aumenta, sua opacidade também aumentará e será graças ao seu caráter convencional que será compreendida.	<i>engrossar as fileiras</i> – quando não é de uso recorrente do falante a compreensão será possível apenas depois de aprender o sentido, que não é evidente.

Aspectos gerais das EIs	Descrição	Exemplo
A fixação	É um dos traços fundamentais das unidades fraseológicas, pois mesmo alterando algum de seus elementos, seu significado não muda e são prévias ao discurso que as emprega. São usadas em blocos pelo falante nativo.	<i>a coisa está feia</i> ²² – o negócio está feio; a coisa está brava; por exemplo, têm alteração dos elementos, no entanto, não há comprometimento no sentido.
A estabilidade absoluta	As UF são estáveis do ponto de vista estrutural.	<i>cruzar os braços</i> – pode ser substituída por EIs sinonímicas como <i>ficar de papo pro ar</i> , por exemplo, mas se forem inseridos outros elementos, assim como em <i>cruzar muito os braços</i> , <i>de barriga pro ar</i> , <i>de papo pro céu</i> , o significado será alterado.
A estabilidade relativa	As UF podem proporcionar um grau de flexibilidade, aceitando outros elementos, sem interferência no significado.	<i>estar mal das pernas</i> – <i>estar muito mal das pernas</i> , pode ser mais enfático, porém, <i>estar doente das pernas</i> , ou <i>mal dos braços</i> , não são EIs.

Tabela 12: Características relevantes das EIs – adaptado de Ortíz Alvarez (2000)

Sabemos que classificar, catalogar, agrupar ou fazer uma triagem das expressões não é uma tarefa fácil, então, para que nosso trabalho pudesse se tornar factível, optamos por organizar as EIs de acordo com seu aparecimento nos textos presentes no material didático analisado.

Desse modo, as atividades contam com algumas EIs que, além de estarem presentes no material didático, são consideradas como as mais usadas no Brasil, de acordo com o Riva (2013). Nesse sentido, acreditamos que se não são mais comuns, ao menos têm mais possibilidade de estarem próximas do universo linguístico do aluno e, sendo recorrentes e

²² Com relação aos aspectos da fixação e estabilidade, incluímos exemplos que podem ser entendidos como colocações, pois há divergência de classificação segundo alguns autores, neste caso, adotamos a definição de Zuluaga (1980, p.16) quando afirma que as “colocações são construções linguísticas compostas, intermediárias entre livres e idiomáticas, já que apresentam traços comuns a ambas. Diferem dos sintagmas livres porque estão consagradas pelo uso repetido que lhes confere certa fixação arbitrária”. Cf. ZULUAGA, 1980.

utilizadas nos textos, conseqüentemente, têm mais chance de serem empregadas em um discurso.

Pressupomos que as EIs mais recorrentes nos textos do livro de 6º ano, por exemplo, sejam mais próximas da realidade dos alunos desse ano de ciclo, estando vinculadas à facilidade de entendimento e de uso das EIs pelo estudante. Porém, julgamos que essa relação não deva ser regra, pois os fatores sociais e o conhecimento letrado de cada aluno podem tornar essa suposição equivocada.

Assim, para um determinado aluno de 6º ano talvez seja complexo o significado da expressão “fechar-se em copas”, por exemplo, bem como utilizá-la em determinado discurso, porém, tal expressão pode ser mais simples para outro aluno do mesmo ano. Já para um estudante do 9º ano, que possivelmente já possua uma bagagem linguística maior e um vocabulário mais expressivo, poderia parecer mais natural utilizá-la em suas construções discursivas, após aprender seu significado. Isso pode se dar também porque já tem acesso a uma literatura mais variada, na qual poderia ter mais contato com esse tipo de estrutura.

Reforçamos que essa analogia não é regra, sendo possível que um aluno de 6º ano, por conseguinte, tenha uma experiência linguística mais ampla e possa dominar e utilizar determinada expressão idiomática que não seja reconhecida ainda por um aluno de 9º ano e é esse fator que dificulta em um primeiro sentido a determinação do conteúdo a ser ensinado, mas, por outro lado, promove a troca de conhecimento entre os alunos e entre alunos e professores.

Diante disso, organizamos a proposta de ensino com atividades que partem de reflexões mais simples chegando àquelas que exigem um pouco mais dos estudantes, seguindo uma gradação intuitiva. O professor, bom conhecedor de sua turma, poderá lançar mão das atividades, seguindo-as sequencialmente ou não, adequando-as ao conhecimento de seus estudantes e aplicando-as no momento que presumir como o melhor.

Fica patente que quando um falante nativo opta por determinada expressão em seu discurso, ele não precisa recorrer a processos cognitivos que o auxiliarão na percepção das metáforas existentes nela, pois tal expressão já faz parte do seu universo linguístico. Esse processo é bem distinto quando pensamos no discurso de um estrangeiro, pois a todo momento em que se pretende utilizar uma expressão idiomática, ou que se tente compreendê-la, o falante não nativo precisa servir-se de várias relações entre as palavras, ou ainda buscar a definição de tal expressão a partir do seu conhecimento de mundo.

Reconhecida tal importância do léxico no ensino de línguas e de sua compreensão para que haja comunicação, atualmente existem diversas estratégias para o ensino das EIs para estrangeiros, a fim de auxiliar o falante na ascensão de sua competência comunicativa, porém os trabalhos e metodologias para o ensino dessas unidades em língua portuguesa ainda são bem reduzidos. Essa carência implica, muitas vezes, na rara menção desse léxico nas aulas de língua materna e nos materiais didáticos.

Sendo assim, para que esse trabalho seja de fato aplicável, pretendemos relacionar a proposta de ensino e aprendizagem das EIs à proposta da escola, por sabermos que é nesse ambiente que o aluno poderá ter mais contato com as mesmas e relacioná-las às práticas sociais letradas. Nesse sentido, o estudante terá condições de perceber, entre outras questões, que certos fraseologismos estão mais presentes em determinados textos, ou suportes, por exemplo, e que eles se configuram de maneiras diferentes na oralidade e na escrita.

De acordo com Marcuschi (1997) é relevante a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Para o autor, são essas práticas que determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita em uma sociedade. Ele reporta que a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e a escrita, em contextos formais: na escola.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de apresentar ao aluno as especificidades da oralidade e da escrita e, conseqüentemente, apontar os contextos e objetivos de uso das EIs em diferentes discursos. O aluno, tendo condições de adquirir essa percepção e reconhecimento das relações entre oralidade/escrita, assim como dos contextos, poderá adquirir, ao longo de sua jornada de estudos, a competência linguística necessária para as correspondências serem construídas e fazerem sentido.

Sob esse ponto de vista, em nossa proposta de ensino, distribuimos as EIs em atividades que mostram ao estudante diferentes contextos de uso de tais unidades fraseológicas, evidenciando que sua manifestação pode ocorrer na escrita e na oralidade, tentando nos aproximar ao máximo do conhecimento linguístico do aluno e possibilitando que sejam de fácil assimilação e utilização para ele.

Para tanto, não podemos nos esquecer da questão cultural, principalmente porque na relação entre os pares²³ (aluno-aluno), um estudante que se familiariza mais com determinada expressão idiomática pode trocar esse conhecimento adquirido socialmente por ele com um colega que não tenha tal afinidade. Pode ser que o estudante já tenha ouvido alguém utilizar certa expressão idiomática em seu discurso, porém, ele ainda não se apropriara de sua função na linguagem e talvez não faça o uso consciente da mesma. Nessas trocas, o conhecimento vai sendo construído e as relações linguísticas efetivadas. Assim, a habilidade fraseológica vai se efetivando de forma inconsciente e consciente, por meio da interação cotidiana e por meio do ensino em sala de aula, com a proposição de situações em que o aprendizado de uma nova EI seja guiado pelo material didático e pelo professor.

Convém, assim, definir mais detalhadamente cada um dos aspectos que mencionamos anteriormente, na tabela 12, iniciando pela convencionalidade.

²³ Cf. http://www.unicef.org/brazil/pt/br_educacao

Troca entre os pares é uma metodologia que valoriza a troca entre pessoas com experiências semelhantes.

Para Ortíz Alvarez (2000), a convencionalidade é entendida como “toda estrutura aceita pela comunidade linguística”. Acrescentamos que tudo o que é considerado convencional é de fato algo usual, que segue padrões que já foram aceitos na prática, no dia a dia e, por conseguinte, é habitual, combinado e padronizado.

Quando agradecemos a alguém por um favor prestado, por exemplo, estamos seguindo a uma convenção social. As fórmulas de rotina “muito obrigado” ou “obrigado” indicam boas maneiras e estão intrinsecamente ligadas ao fato ou fator social de agradecer por algo recebido. Tais fórmulas são consideradas convenções sociais e seguem os padrões de conduta de um indivíduo ao receber um presente.

Já a expressão idiomática “dizer cobras e lagartos” também é consagrada pelo uso e, portanto, convencionou-se socialmente, inclusive a sua ordem. Porém, essa expressão não está ligada a um fato social específico, ou seja, poderá ser utilizada em diversos contextos, dependendo da intenção do falante.

A esse respeito, Tagnin (2005) salienta que essa noção de convenção é aplicada à língua, indica que é imprescindível saber quando dizer algo e como dizê-lo. Nesse sentido, a convenção passa do nível social ao nível linguístico e, assim, o falante ao utilizar a expressão “muito obrigado”, além de dizê-la, deve saber como expressá-la no momento em que, por exemplo, recebeu um presente ou um favor.

No caso de a expressão “dizer cobras e lagartos”, que, se tivesse transformações como inversão de seus vocábulos, substituição de unidades ou mesmo escrita da frase na voz passiva, como em:

- *dizer lagartos e cobras,
- *falar répteis e serpentes e
- *cobras e lagartos são ditos;

certamente não seguiria à convenção estabelecida, a que traz como significado ‘falar mal de alguém’. Nesse caso, entramos no aspecto da fixidez que, por sua vez, é um dos traços fundamentais das unidades fraseológicas e sobre o qual vamos discorrer na sequência.

Assim, fica evidente que certas expressões, idiomáticas ou não, têm a característica de serem pré-fabricadas e construídas no saber linguístico de um falante, apontando que o falante de determinada língua percebe que certas expressões ocorrem sempre da mesma maneira e não aceitam variação em sua estrutura, pois sua alteração é arbitrária e modificaria o resultado na interação.

Esse aspecto pode ser considerado um obstáculo para estudantes estrangeiros, pois precisam, muitas vezes, utilizar essas expressões sem a segurança ou a certeza de que estão corretas/adequadas, decorando-as para determinados contextos, valendo-se de mecanismos psicolinguísticos ou automatismos linguísticos.

No caso de estudantes de língua materna, a vivência e o contato com a língua são corriqueiros e o falante pode ter mais facilidade de identificar que há alteração de sentido caso os elementos de uma EI sejam invertidos ou substituídos, ou ainda, que ocorrerá uma falha na comunicação. Logo, o caráter fraseológico dessa expressão será alterado. Também o fazem deliberadamente como recurso jocoso ou para deixar ainda mais expressivo seu discurso.

No caso da expressão “muito obrigado”, se fosse invertida e dita “obrigado muito” haveria alteração na sua estrutura, ou seja, na sua forma fixa, provocando certo estranhamento ao falante nativo no momento do discurso. Além disso, o sentido e a função da expressão não seriam os mesmos.

Na frase “os filhotes de cães entraram pelo cano do quintal e foram socorridos pelos bombeiros”, por exemplo, podemos notar o uso da sequência “entrar pelo cano” no sentido literal que, nesse caso, não significa se dar mal, ter problemas, portanto se trata de uma sequência livre, não é a expressão idiomática.

Quando analisamos uma expressão no nível do significado, começamos a pensar em outro aspecto muito expressivo da EI, a idiomaticidade.

Tagnin (2005) considera que uma expressão é idiomática quando o seu sentido não é transparente, ou seja, é opaco. Assim, o real significado da expressão idiomática se dá com o resultado do somatório de seus elementos, ou seja, a não-composicionalidade semântica é uma das características marcantes das EIs. Portanto, ao dizermos “muito obrigado” estamos utilizando uma expressão convencional, mas não idiomática. Já em “dizer cobras e lagartos”, além de convencional, a expressão é considerada idiomática, pois o significado esperado só acontecerá se seus elementos estiverem nessa ordem na expressão e não a partir dos significados isolados de cada vocábulo. Neste último exemplo, percebemos que a sintaxe da expressão não se altera e quase sempre não permite inserções de outras unidades léxicas.

A opacidade, por sua vez, está totalmente relacionada à idiomaticidade e quando há o aumento do sentido metafórico há também o aumento da opacidade semântica, portanto, essa relação é diretamente proporcional. Assim, uma expressão idiomática não terá o sentido literal a partir de cada um dos seus constituintes e será o caráter convencional que auxiliará o falante na compreensão da expressão ou em seu uso.

Sabemos que as EIs fazem parte do grupo das lexias complexas e, por sua vez, são muito empregadas na linguagem cotidiana. Seu uso é mais frequente aos falantes nativos, que as utilizam para expressar sentimentos e acontecimentos que talvez não fossem tão expressivos por meio de lexias simples, isso porque, as EIs carregam esse caráter mais expressivo.

Sendo assim, a idiomaticidade não é considerada um problema para o nativo, apenas é necessário que esse usuário saiba quando e como utilizar as expressões que melhor revelem seus sentimentos. Se assim for, as EIs serão mais um recurso linguístico disponível a ele e de que poderá lançar mão, seja na oralidade, ou na escrita.

De acordo com Ruiz Gurillo (1998) a fixação e a idiomaticidade são dois dos fenômenos fraseológicos essenciais das unidades fraseológicas, porque é por meio dessas particularidades que podemos considerar uma unidade como fraseológica, ou ainda como mais ou menos motivada. Isso quer dizer que quanto mais motivada for uma unidade fraseológica, mais idiomática ela será. O mesmo ocorre com as EIs.

A referida estudiosa segue o modelo de centro e periferia aplicado às unidades fraseológicas, proposta pela Escola de Praga²⁴, no qual, por meio de uma estruturação gradual, as unidades fraseológicas vão desde a regularidade até a irregularidade. Assim, para Ruiz Gurillo (1998):

“As classes nucleares, de maior fixação, não apresentam muita variação, diferente das classes periféricas que, em geral, refletem grande riqueza. Portanto o núcleo está formado pelas locuções totalmente fixas e idiomáticas com palavras diacríticas ou com anomalias estruturais em que se poderia estabelecer uma escala gradual que iria das locuções com um grau alto de idiomaticidade àquelas outras caracterizadas exclusivamente por sua fixação, passando pelas combinações semifixas. Na zona fronteira entre as unidades fraseológicas e as combinações livres se encontrariam tanto as unidades sintagmáticas, que mostram certo índice de fixação, como as combinações de palavras simplesmente frequentes com uma escassa estabilidade que não repercute, geralmente, em sua estrutura sintática. Nestas classes periféricas e marginais enquadra as combinações frequentes, aqueles sintagmas que não apresentam fixação, mas sim tão só uma afinidade entre seus componentes.” (RUIZ GURILLO, 1998 apud SILVA 2006, p.18)

Seguindo essa perspectiva, por meio da combinação dos elementos de uma unidade fraseológica e/ou da invariabilidade de seus componentes, podemos determinar o seu grau de fixação e, conseqüentemente, sua idiomaticidade e motivação fraseológica.

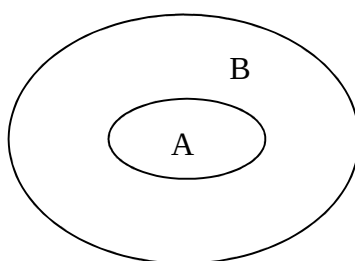
²⁴O Círculo Linguístico de Praga ou “Escola de Praga” foi um grupo de críticos literários e linguistas estabelecidos na cidade de Praga, parte do múltiplo movimento chamado formalismo russo. Seus membros desenvolveram métodos de estudos semióticos e de análise estruturalista entre os anos 1928 e 1939.

Mais informações podem ser obtidas em:

BORBA, F. S. Introdução aos estudos linguísticos. 4 ed. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1975.

FIORIN, J. L. (org). Introdução à linguística. I: Objetos teóricos. Rio de Janeiro: Contexto, 2004.

Fazendo um paralelo entre o modelo postulado pela Escola de Praga e a relação estabelecida por Ruiz Gurillo e Penadés Martinez (1996), seguimos os preceitos de centro e periferia também para as EIs, em que no centro, estão presentes as EIs mais motivadas idiomáticamente. Já na periferia, estão as menos idiomáticas, ou seja, com uma motivação idiomática menor. Assim, ampliamos nosso conceito de EI a fim de contemplar os usos no livro didático e atender aos objetivos desta tese. A título de elucidação, elaboramos um esquema de como pensamos essa perspectiva:



Esquema 1 – Centro e periferia para EIs

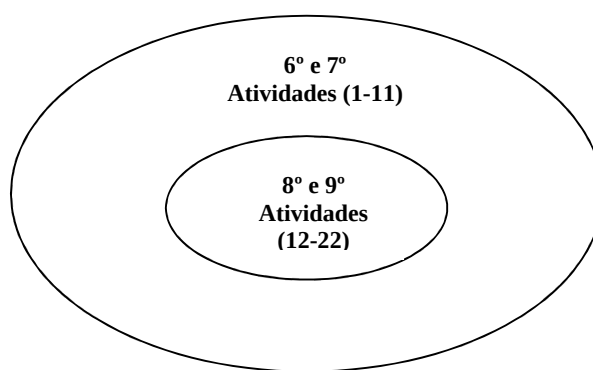
Entende-se por A o centro, para as EIs de maior fixação e regularidade. Nele, estão presentes as expressões idiomáticas por excelência ou mais motivadas fraseologicamente, isso quer dizer que não admitem variação em sua estrutura e, por sua vez, há ausência do traço composicional para a formação do sentido figurado. Podemos observar essa afirmação nos seguintes exemplos de EIs: “entre o martelo e a bigorna”, “ficar para as calendas gregas” e “separar o joio do trigo”, em que a metáfora apresenta níveis de mais a menos opaco. Desse modo, essas três EIs nos permitem perceber certo grau de opacidade, pois compreender seus significados não depende da soma dos significados de cada uma de suas partes e quanto menos o falante compreende, menos ele altera a estrutura da EI.

Já em B, na periferia, estão as EIs menos opacas, que apresentam pouca idiomaticidade, ou ainda, que são menos motivadas, pois permitem a inserção de novas palavras e/ou substituição de seus elementos ou, ainda, a alteração de seus elementos sem prejuízo para a

compreensão de seu significado. Nos exemplos “dar a volta por cima”, “deixar de lado” e “puxar o saco” é possível notar que se houver flexibilidade sintática ou flexibilidade lexical, os sentidos de tais EIs se manterão. Assim, poderíamos modificá-las para: “deixar tudo de lado”, “deixar muita coisa de lado” ou “puxar muito o saco” sem que o sentido idiomático delas seja alterado.

Assim como no Círculo de Praga, no qual se percebia a dificuldade em estabelecer os limites entre as unidades, estabelecemos uma escala gradual para maior ou menor idiomaticidade das EIs. Optamos por esse modelo porque reconhecemos que é um tanto difícil estabelecer também os limites entre uma EI e outra e classificá-las em níveis de ensino para falantes nativos. Essa dificuldade em categorizá-las ocorre graças à riqueza que refletem na língua e às diferentes maneiras de estruturação que possuem, seja enquanto sintagmas verbais, nominais, de função adjetiva ou adverbial, ou ainda sintagmas frasais, exclamativos e interrogativos.

Estabelecido esse posicionamento teórico, a proposta de ensino que concebemos foi organizada com vinte e duas atividades e, considerando a perspectiva de centro e periferia, concentramos as EIs do centro (A) nas atividades que vão de 12 a 22, direcionadas especialmente ao 8º e 9º anos, por terem maior motivação idiomática e, conseqüentemente, contarem com um grau maior de composicionalidade. Já as atividades de 1 a 11, voltadas mais especificamente aos alunos de 6º e 7º anos, são menos motivadas, menos opacas e mais comuns no discurso e na realidade dos alunos, portanto, estão na periferia (B). Assim, representamos:



Esquema 2: Centro e periferia para as atividades

Assim sendo, as onze primeiras atividades são consideradas mais simples e podem ser aplicadas a alunos que estejam iniciando as reflexões linguísticas com relação ao léxico especial da língua. A partir da décima segunda atividade, é exigido do aluno um conhecimento mais aprofundado de análise e de construção de sentidos, vinculado ao conhecimento adquirido nos conteúdos trabalhados nos 8º e 9º anos. Isso não significa que as atividades propostas devam ser aplicadas e seguidas linearmente. Como já vimos dizendo, caberá ao professor definir a melhor maneira de utilização das mesmas.

Esbarramo-nos em outra dificuldade: identificar as EIs que realmente fazem parte do universo linguístico dos alunos de determinado ano escolar, uma vez que muito do conhecimento linguístico e enriquecimento vocabular estão relacionados aos tipos de variação linguística diastrática, diafásica, diatópica, diacrônica e mesmo sincrônica.

Conforme explicam Ilari e Basso (2006) essas variações são estranhas à primeira vista, mas, no fundo, são bem transparentes e fáceis de serem compreendidas. Com base nos autores, trazemos uma sucinta explicação:

- Variação diastrática: corresponde às diferentes formas produzidas por falantes de diferentes classes sociais, em que se manifestam na fala de indivíduos com diferentes escolaridades, bem como de alguns casos que caracterizam a chamada

variedade não-padrão; podemos citar as gírias e os jargões como exemplos desse tipo de variação;

- Variação diafásica: também denominada de variação estilística, a variação diafásica é registrada nos usos diferenciados que o indivíduo faz da língua conforme a situação/contexto em que ele se encontra. A ocasião determina o modo de falar, podendo ser formal ou informal;
- Variação diatópica: caracteriza-se pelas diferenças que se observam na dimensão do espaço geográfico, ou seja, a língua falada em diferentes lugares: numa mesma região, num mesmo estado, num mesmo país, ou em países diferentes;
- Variação diacrônica: é aquela que se verifica ao longo do tempo, no qual a língua que falamos hoje é resultado de muitas mudanças que ocorreram em diferentes épocas;
- Variação sincrônica: diferentemente da variação diacrônica, a sincrônica se processa num dado momento do tempo. Diversas pesquisas abordam esse tipo de variação no português brasileiro, como as de Andrade (2007) e de Oliveira (2008), por exemplo, na qual constatou-se que a escola tem grande influência no uso da regra formal por parte dos alunos.

A esse respeito, em nossa pesquisa de mestrado (RODRIGUES, 2010), comentamos que quando os alunos utilizam gírias e EIs em seus discursos estão valendo-se de elementos principalmente diastráticos, uma vez que esse conhecimento linguístico adquirido conta não só com a diferenciação entre norma culta e coloquial, mas pode estar distribuído em uma escala social da variante linguística. Expressões idiomáticas que podem ser muito habituais para grupos de pessoas idosas, por exemplo, podem ser desconhecidas por um grupo de jovens. Isso porque, a faixa etária é um dos fatores que predominam sobre tal variante.

Já os fatores diafásicos estão ligados aos contextos comunicativos, em que o aluno pode inferir quais situações exigirão dele modos distintos de falar. Um bom exemplo para o aluno perceber essa variação linguística ocorre quando ele está conversando informalmente com seu grupo de amigos, ou quando irá apresentar um seminário na escola. No caso do uso de EIs, por exemplo, o falante se dá conta do que deve ou não utilizar em determinados contextos orais, ou, ainda, quais poderiam ser empregadas nos textos escritos.

Tratando, ademais, das outras variações linguísticas como também fundamentais no ensino e aprendizado de EIs, os fatores diatópicos são exemplos de riqueza das línguas. Isso porque, EIs que são comuns em determinadas partes do país podem ser totalmente desconhecidas em outras localidades.

Os fatores diacrônicos e sincrônicos, do mesmo modo, oferecem diferentes visões e análises de EIs em períodos de tempo distintos revelando um constante e, conseqüentemente, enriquecimento linguístico.

Dadas essas variações possíveis, podemos perceber que quanto mais próxima da realidade de um aluno for uma EI, mais sentido ela fará em seu uso e, por conseguinte, o aluno terá maior facilidade em utilizar outras EIs com estruturação semelhante. A troca entre pares, como já mencionamos, é um meio de favorecer essa aproximação com a realidade e o reconhecimento dos contextos de uso.

Porém, para obtermos resultados que realmente validassem a perspectiva de relação entre EIs e o ano de ciclo que os alunos estão cursando, teríamos que realizar a aplicação de amostras de atividades com um número bem grande de estudantes nativos, para que se pudesse atestar tal relação entre o conhecimento de cada aluno de acordo com o ano/nível de ensino.

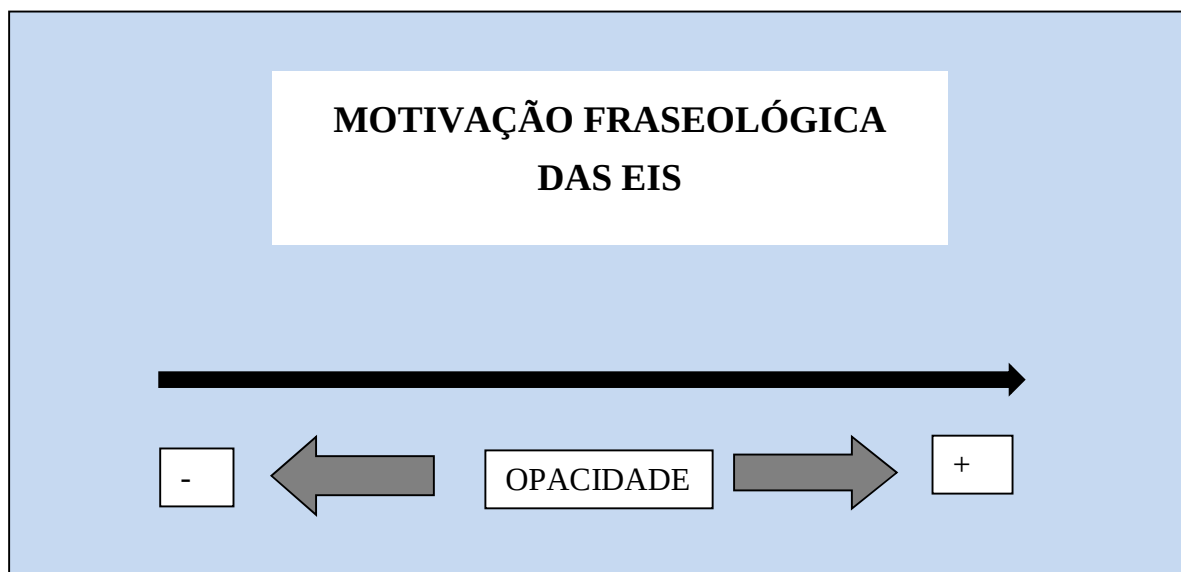
Como essa não foi uma proposta da nossa pesquisa, para que conseguíssemos, por meio desse método, identificar as EIs mais ou menos comuns para os alunos e organizar nossa proposta de ensino, optamos por contar com o livro didático, com o dicionário de Riva (2013)

e com a verificação dos contextos de uso, respeitando os preceitos dos documentos oficiais (PNLD/PCNs/LDB/OCPEA), específicos para esse público.

Por meio do livro didático, pudemos selecionar as EIs presentes nos textos de cada livro, ou seja, de cada ano de ensino a que nos dedicamos. Com o auxílio do dicionário pudemos verificar que tais EIs são, por certo, frequentemente usadas no Brasil e, com as informações constantes nos documentos oficiais, confirmamos que os objetivos e direitos de aprendizagem estão sendo prezados no livro didático. Isso fortalece a nossa hipótese de que é possível realizar um trabalho sistematizado de ensino de EIs a partir do livro didático e de que ensinar EIs em sala de aula permite ao professor ampliar os recursos para enriquecer a interação social dos alunos.

O suporte recebido por meio desses materiais possibilitou que fizéssemos uma organização coerente com os anos de ensino, a fim de ampliar a capacidade de promoção da competência fraseológica minimamente exigida para esse público.

Com o propósito de deixar ainda mais clara nossa organização, elaboramos um esquema representativo de como reconhecemos a motivação fraseológica, amparada em esquemas já exibidos por especialistas renomados na área (CASARES, 1950; ZULUAGA, 1980; CORPAS PASTOR, 1996). Com base nesses estudos, considerando as EIs em uma reta e pressupondo-as da esquerda para a direita, as EIs partirão das que apresentam menor opacidade, ou seja, das que são menos idiomáticas e, portanto, que possuem maior composicionalidade na formação do seu significado para as que apresentam maior opacidade, são mais idiomáticas e, conseqüentemente, que possuem menor composicionalidade, visto que essas EIs dispõem de significado aparentemente imprevisível, obedecendo a um *continuum* (PENADÉS MARTINEZ, 1996; RUIZ GURILLO, 1998). Comparado ao esquema do centro e periferia, o sentido seria da periferia para o centro, como se pode observar:



Esquema 3: Motivação Fraseológica das EIs

As setas indicam um *continuum* idiomático, considerando que, partindo da esquerda para a direita, o grau de opacidade das EIs vai aumentando, ou melhor, de acordo com González-Rey (2010), o grau de idiomaticidade. Considerando-as da direita para a esquerda parte-se em direção das EIs menos opacas, ou ainda, mais transparentes.

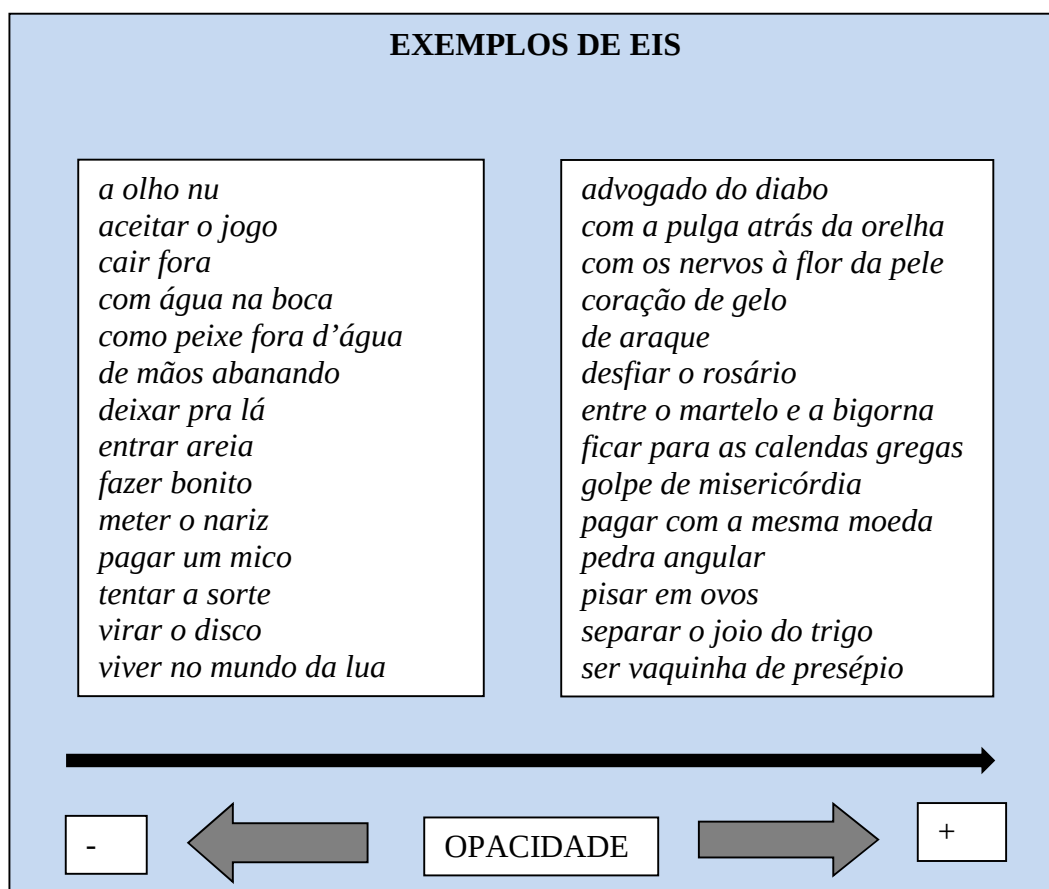
Temos, efetivamente, EIs consideradas mais transparentes e outras mais opacas. Xatara (1994) afirma que as EI de “matriz comparativa” podem ser consideradas transparentes, como por exemplo “forte como um touro”, pois podem ser compreendidas como uma proximidade maior do significado total da EI com relação à soma de componentes.

Para Vale (1999), todavia, as EIs transparentes não podem ser compreendidas apenas pela proximidade maior do significado total da soma de seus componentes. Ele acredita que seja necessário, ainda, considerar o percurso cognitivo do falante/ouvinte. Para ele, as EIs são imediatamente interpretadas pelos falantes com seu significado e não pela soma dos sentidos literais das palavras que as compõem. No entanto, esses processos cognitivos também não dariam conta de estudar os graus de transparência ou opacidade das expressões cristalizadas, pois não seria fácil definir os limites que as tornariam cristalizadas ou não, provavelmente por

isso, elas seriam consideradas exceções no âmbito dos estudos sintáticos. Para ele, uma solução seria a de realizar um estudo paralelo com a gramaticalização e uma análise funcional dos elementos que se compõem as EIs.

Ainda segundo o referido autor, seria possível caracterizar as EIs “segundo um *continuum* que vai de uma metáfora relativamente transparente até a cristalização totalmente opaca” (VALE, 1999, p 163), o que corrobora nosso esquema. Muitas vezes, essa caracterização se dá de maneira intuitiva.

Diante de tais observações, organizamos, em ordem alfabética, 28 exemplos de EIs retiradas do dicionário de Riva (2013) em um quadro ilustrativo, obedecendo às setas que indicam o *continuum* idiomático.



Quadro 4: Exemplos de expressões idiomáticas

Observando o quadro 4 podemos justificar nossas escolhas considerando alguns pontos importantes:

- à esquerda: 1) são EIs menos opacas, com sentido mais transparente para grande parte dos falantes; 2) são EIs mais coloquiais, comuns na linguagem popular e, possivelmente, mais próximas dos discursos dos alunos; 3) são EIs que trazem maior simplicidade do léxico utilizado em sua composição, ou seja, o entendimento e memorização do sentido global é facilitado pela composicionalidade semântica.
- à direita: 1) são EIs mais opacas e, dentre elas, podemos reconhecer muitas de origem histórica, mitológica, provavelmente de difícil compreensão sem um conhecimento prévio; 2) são EIs mais inusitadas, ou seja, parecem romper com a ideia de EIs rotineiras da língua, pelo menos no que concerne ao universo dos alunos em formação; 3) são EIs que possuem um vocabulário pouco ou nada utilizado pelo aluno e as palavras, ao se agruparem e constituírem a EI, dificultam ainda mais a compreensão.

Cabe ressaltar que as 28 EIs consultadas no dicionário e citadas como exemplos não são as mesmas utilizadas nas atividades da proposta. Quanto às EIs do quadro à esquerda, podemos considerá-las menos opacas fundamentando-nos no “percurso cognitivo que os falantes utilizariam tanto para produzir tais expressões quanto para decodificá-las” (VALE, 1999, p. 169). Isso porque o falante recorre a pistas e relaciona-as a EIs já conhecidas para chegar ao significado.

Já sobre a opacidade verificada nas EIs do quadro à direita, valemo-nos da intuição e da gramaticalização. Dizemos intuição, porque de algum modo o falante sabe que “as expressões partem de uma metáfora e essas metáforas geralmente usam elementos concretos para exprimir

conceitos abstratos”, de acordo com Vale (ibidem) e gramaticalização, porque conforme Neves (1997 apud VALE, 1999, p. 165):

As expressões cristalizadas conservam, em geral, uma carga de significado bastante grande para poderem ser consideradas como elementos gramaticais. Se seus elementos sofrem um esvaziamento de significado individualmente, isso se dá para que se crie um outro significado que tem como significante o conjunto cristalizado desses elementos. (NEVES, 1997 apud VALE, 1999, p. 165)

Para exemplificar tal constatação, citamos a EI “ficar com a pulga atrás da orelha”, que, em contexto, pode ser interpretável literalmente em (1) ou conotativamente em (2):

(1) O cachorro tinha uma *pulga atrás da orelha*.

(2) “Leitor está com a *pulga atrás da orelha*. Sua irmã reside há 50 anos nos Estados Unidos. No Brasil nada possui ou ganhou. Há uns 13 anos, em razão da venda do único imóvel comum, foi necessário cadastrá-la no CPF. É claro que é isenta e sua declaração anual é pró-forma. Curiosamente, ele passou a receber mensalmente mala-direta de um cartão de crédito. Pergunta: quem forneceu à operadora o seu endereço e o nome dela?”²⁵.

Nas orações acima, notamos que a EI é interpretável literalmente apenas em (1), pois é comum haver uma pulga na orelha de um cão. Já em (2) essa interpretação não é possível, a não ser que, de fato, houvesse um inseto desse tipo na orelha do leitor. Assim, a interpretação feita em (2) será a mesma feita em outros textos em que o contexto possibilite perceber que não se esteja tratando do inseto.

A mídia também tem uma importância significativa nessas interpretações e na divulgação das EIs. Percebemos que muitas delas são utilizadas em desenhos infantis, como é

²⁵ Exemplo extraído de <http://www2.al.rs.gov.br/noticias/ExibeNoticia/tabid/5374/IdMateria/217093/language/pt-BR/Default.aspx> (Domínio Público)

o caso de “coração de gelo” / “coração congelado”, expressão bem conhecida atualmente por fazer parte da fala de personagens do filme “Frozen – Uma aventura congelante”. Expressões como essa são utilizadas para retratar a linguagem oral, que acabam por serem difundidas a milhares de crianças e jovens, justamente pelo uso.

2.2.2 O ensino de expressões idiomáticas nas aulas de língua materna

Durante o processo de aquisição da linguagem, a criança vai estabelecendo relações que a tornarão capaz de desenvolver habilidades e conhecimentos que serão imprescindíveis durante todo o processo de escolarização formal. Isso porque, mesmo tendo a criança o domínio da língua materna, esse processo terá continuidade na escola, onde o ensino da língua dar-se-á de forma sistematizada.

Quanto a esse aspecto poder-se-ia perguntar: Por que ensinar língua portuguesa a quem já fala português? E mais ainda, por que trabalhar com a oralidade e a informalidade na expressão da língua materna, se o estudante já a domina? De acordo com Monteiro-Plantin (2013, p. 161-162) “o objetivo principal do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência discursiva, na compreensão e produção de mensagens linguísticas orais e escritas”.

Assim, para a autora citada, a partir do desenvolvimento dessa competência, o estudante teria condições de refletir sobre o funcionamento da língua, podendo selecionar as estruturas linguísticas e paralinguísticas disponíveis que atendessem seus propósitos discursivos.

Concordamos com Monteiro-Plantin e acrescentamos que, já nos primeiros anos de inserção no processo de escolarização, a criança estabelece interações com a linguagem escrita e com as palavras, mesmo antes de ter o conhecimento de como usá-las convencionalmente. Assim, fica claro perceber a proximidade das construções escritas com a linguagem oral, mesmo antes de se ter o conhecimento do uso formal da língua.

Muitos estudos de aquisição de língua (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004, 2010; LEITE, 2011) mencionam, atualmente, a atividade metacognitiva, na qual o indivíduo, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Ao fazer isso, seja com relação à linguagem oral ou à escrita, o aprendiz está exercendo uma atividade metalinguística e tal reflexão consciente pode envolver partes de palavras, palavras, sentenças, expressões e intenções de comunicação oral ou escrita.

Considerando as atividades metacognitiva e metalinguística como inerentes ao processo de aprendizagem da língua materna, julgamos as unidades fraseológicas como estruturas linguísticas que também exigem reflexão no funcionamento da língua e, conseqüentemente, como estruturas linguísticas que podem ser selecionadas por um falante ao atenderem seus propósitos discursivos. Nesse sentido, reconhece-se a importância do ensino das unidades fraseológicas na língua materna, a fim de propiciar ao educando conhecimento linguístico suficiente para suas interações cotidianas (MONTEIRO-PLANTIN, 2011, p. 162).

Cabe à escola a orientação do “bom uso” linguístico das unidades fraseológicas. É importante explicar que o bom uso a que nos referimos não está ligado à ideia purista de dominar as normas linguísticas, discriminando quem não as conhece e atribuindo qualquer juízo de valor. Na verdade, estamos colocando em questão o “bom uso” com base na frequência e adequação de uso, concebido como modalidade que aponta para a aglutinação da sociedade que a utiliza, reconhecendo as variações de uso diastrático, diafásico, diatópico, diacrônico e sincrônico, conforme já definimos no tópico anterior.

Por isso, enfatizamos que é na escola que o aluno tem a oportunidade de compreender essas questões, que se pode intensificar a reflexão cotidiana sobre as relações estabelecidas entre o uso dessa linguagem e as funções de uso adequado e, ainda, ter condições de desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em diversas situações de produção social.

Para tanto, também é importante garantir que o saber linguístico prévio do aluno não seja negado, ou seja, é fundamental que o conhecimento de língua que a criança traz da sua vivência, de seu conhecimento de mundo seja valorizado.

É fato que a abordagem e a apresentação dos aspectos relativos à análise linguística e aos conteúdos a ela relacionados devem ser explanados de forma gradual, seguindo níveis de aprendizagem. O léxico é um dos itens que precisa ser desenvolvido em sala de aula.

Apesar de não destacarem unidades fraseológicas da língua portuguesa, os PCNs defendem que o léxico é uma parcela da língua que deve ser trabalhada em sala de aula, isso porque:

Embora se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. E, por outro, que, dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional. (BRASIL, 2013, p. 82-83)

Complementamos, inclusive, que além de ser difícil dizer o que uma palavra significa isoladamente, muitas vezes, até articulada com outras palavras e dentro de um contexto situacional a compreensão do significado exige bastante do aluno. Por isso, reforçamos o propósito de se trabalhar com unidades fraseológicas, especialmente EIs.

Identificar em textos palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas são uma das indicações de atividade do documento para orientar o aluno na construção de relações lexicais, de modo que, ele possa, progressivamente, adquirir habilidades e proficiência linguística (BRASIL, 2013).

O trabalho com EIs nas aulas de língua portuguesa pode ser realizado com textos e atividades voltadas à aprendizagem da língua, assim como sugerem os PCNs quanto ao trabalho em sala de aula com relação às unidades lexicais simples. Isso porque, as EI não só são

consideradas parte especial do léxico geral, mas sobretudo, parte do vocabulário usual dos falantes.

Alguns estudiosos tratam do vocabulário considerando os princípios propostos pelos PCNs de língua portuguesa. Leffa (2000), ao se referir ao vocabulário geral da língua, norteia-nos quanto à instrução oferecida ao aluno. O autor salienta que a prática docente, sendo realizada com esse enfoque, distingue aspectos externos e internos. Quanto ao aspecto externo, explica que o ensino se dá por materiais preparados e direcionados aos alunos. Nesse caso, o aluno recebe atividades específicas voltadas ao seu aprendizado, de acordo com seu nível de aprendizagem. No aspecto interno, o léxico da língua vai sendo desenvolvido no aluno, valorizando suas estratégias e estilos de aprendizagem.

Ressaltamos que o modo como é visto o ensino do vocabulário de uma língua por Leffa é entendido por nós como base no ensino de quaisquer aspectos linguísticos. Nesta pesquisa, o ensino da língua portuguesa, por meio das EIs, também pode ser considerado sob o pressuposto teórico desse autor, pois acreditamos que essas especificidades da língua possam ser compreendidas nas aulas de língua portuguesa, como aspecto externo e/ou interno no aprendiz, dependendo da abordagem e dos objetivos do professor.

Sendo assim, a amostra da proposta de ensino, que pode ser consultada no capítulo IV deste trabalho, traz atividades que facilitam os avanços progressivos dos alunos no que concerne ao aprofundamento das reflexões linguísticas e, ao mesmo tempo, um aprendizado no qual o professor pode voltar a conteúdos e aspectos já estudados em outro momento.

Na proposta de ensino, as atividades seguem certo grau de complexidade, conforme já expusemos no item 2.1, especialmente por estarem ligadas aos textos e conteúdos que os alunos estão estudando no material didático referente a cada ano de ciclo. Assim, é possível refletir sobre os níveis de idiomaticidade (XATARA, 1995, 1998; TAGNIN, 2005; NOGUEIRA, 2008) de cada EI e, mais ainda, de discernir sobre as que são mais ou menos opacas.

Nesse sentido, conforme aponta Berber Sardinha (2007), “se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo etc., precisamos seguir as metáforas que a nossa cultura nos coloca à disposição” (p. 170). Dentro desse universo estão as EIs, reconhecido o valor metafórico que muitas delas apresenta.

Para que o aluno consiga, de fato, seguir as metáforas colocadas à disposição por nossa cultura é, sem dúvida, muito importante que haja o estímulo na sala de aula, espaço em que se dá a maior interação com o conhecimento adquirido e sistematização do mesmo. Os resultados serão ainda mais consideráveis se esse conhecimento for sendo construído de maneira gradual e, para isso, contamos com o discernimento do professor que poderá decidir e selecionar as atividades que mais correspondem às expectativas de sua turma.

As atividades são de cunho interativo, mas algumas são mais adequadas para a realização individual e outras em grupos, subsidiando o trabalho do professor e trazendo uma prática pedagógica mais efetiva, de acordo com as reflexões que apresentamos sobre o papel do professor e sua prática em sala de aula no tópico 1.2.

Ainda a esse respeito Parreira e Schinelo (2009) acrescentam que o ensino de língua materna deve estabelecer uma ação interativa que faça de seus falantes sujeitos capazes de se constituírem nesse espaço social e histórico. As referidas autoras complementam, ainda, que quando o aluno consegue estabelecer esse processo interativo em suas práticas discursivas é que o professor terá condições de trabalhar com a vivacidade da língua.

Consideramos interessante esse ponto de vista, com relação à prática pedagógica, pois somente a partir do momento em que o aluno começa a familiarizar-se com a língua, aplicando o seu conhecimento linguístico, seja na oralidade ou na escrita, é que ele estará mostrando sua competência de falante. Assim, ao utilizar as EIs ou compreender seu funcionamento na língua já o tornará um agente inserido nesse processo interativo. Por isso, é importante que esse léxico

especial da língua faça parte de sua vivência em sala de aula, respeitando os níveis de abstração exigidos em cada ano letivo.

Adquirir competência comunicativa é o grande objetivo de um falante quando se pensa em processo de ensino-aprendizagem, seja na língua materna ou na estrangeira. Dell Hymes (1972) defende o estudo da comunicação e da cultura e garante que para um falante ser comunicativamente competente ele não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas, sobretudo, saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala.

Já mencionamos que essa competência só será de fato concebida se o aprendiz dominar uma parcela significativa do léxico geral da língua que estuda e, especialmente, das unidades fraseológicas, já que estas fazem parte do léxico especial e precisam fazer sentido para o falante no ato da fala.

Quando um estudante não-nativo almeja a competência comunicativa em determinada língua, ele deve reconhecer que para seu nível linguístico estar próximo do de um falante nativo o processo de ensino-aprendizagem deve ser sistemático e estar atrelado às regras linguísticas, além de uma linguagem pré-fabricada, assim nomeada por Erman e Warren (2000). Um estudante nativo, por sua vez, mesmo tendo essa competência natural, deverá aperfeiçoá-la continuamente.

Os mesmos autores definem como pré-fabricados linguísticos as combinações de no mínimo duas palavras, produzidas por falantes nativos. Esses construtos linguísticos são recursos léxico-gramaticais que refletem a identidade cultural de uma comunidade e, portanto, para que os aprendizes de uma língua estrangeira sejam linguisticamente parecidos com os nativos é necessário que dominem o universo fraseológico dessa língua, ou pelo menos, parte dele.

Nessa mesma perspectiva, Glenk (2007) denomina tal construto linguístico de “formulaico”, salientando que eles englobam meios e estruturas pré-formadas que facilitam a

produção de textos e garantem aos interlocutores uma ação linguística adequada às normas comunicativas.

Quando se fala em aprendizado de língua materna algumas dessas questões não requerem tanto destaque, já que o falante está imerso diariamente na língua e a aprendizagem acontece de forma natural, espontânea, por meio da interação. Nesse caso, há quem acredite que não se faz necessário considerar o aprendizado das unidades fraseológicas, uma vez que elas já fazem parte do conhecimento adquirido desse falante.

Entendemos que as línguas se emolduram a partir de lexias simples, como “banana” e “faca”, mas também com uma grande quantidade de fraseologismos, como “dedo duro” e “cair das nuvens”. Na tabela abaixo comparamos algumas lexias simples que compõem igualmente lexias complexas:

LEXIAS SIMPLES	LEXIAS COMPLEXAS
banana	<i>a preço de banana</i>
dedo	<i>dedo duro</i>
faca	<i>entrar na faca</i>
nuvem	<i>cair das nuvens</i>

Tabela 13: Lexias simples e complexas

É importante ressaltar que as unidades simples, mesmo que constituam o núcleo das complexas, emprestam apenas parte de seu sentido à expressão, algumas menos, outras mais. Se "entrar na faca" traz a ideia do corte cirúrgico, nesse caso, em "dedo duro", expressão adjetiva aplicada aos delatores de seus pares, só trazem uma vaga ideia de apontar o outro com o dedo. Outro ponto a destacar, segundo Gross (1994), é o fato de a presença das unidades complexas em um texto chegar à margem dos 60%, fato esse muito relevante e que deve ser levado em consideração no ensino de língua.

Nesse caso, o estudante de língua materna, já reconhecendo essas unidades como parte do seu léxico, deveria dominar naturalmente e saber utilizar as regras para sua organização e fazer seu uso com habilidade, ou seja, conseguindo fazer as adequações discursivas e pragmáticas exigidas na interação com outros falantes.

Assim, em vez de pré-fabricados, como explicam Erman e Warren (2000), optamos pela nomenclatura de unidades fraseológicas, por entendermos que essas unidades não estão tão ligadas à forma, mas sim à função que exercem na linguagem. As unidades fraseológicas são percebidas como parte constituinte de toda e qualquer língua e trazem um grau de fixidez (Zuluaga, 1980) como característica marcante dentre essas unidades ou expressões.

Associamos, então, a ideia de que a competência linguística está intrinsecamente ligada à competência fraseológica, uma vez que, esta complementa aquela e ambas se relacionam para estruturar as construções de um falante.

No próximo capítulo cuidaremos especialmente da metodologia seguida para a produção da “Proposta de ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa no ensino fundamental II”.

III – A LINGUÍSTICA DE CORPUS PARA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO: APLICAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os atuais materiais didáticos que tratam de conteúdos relacionados ao ensino da língua portuguesa e, especialmente, da aquisição e aprendizagem do léxico, têm se voltado cada vez mais para que esse aprendizado ocorra de modo efetivo. Muitas vezes acontece, como já dissemos anteriormente, de as atividades propostas para esse fim darem tratamento isolado à palavra, sem vinculá-la ao contexto em que está ou possa estar inserida. Tal carência implica em que aumente o interesse por métodos e manuais de ensino, ou materiais produzidos para garantir os direitos de aprendizagem aos alunos, por parte de professores conscientes, que veem o processo de ensino como contínuo, exigente de mudanças e renovação constante na prática em sala de aula.

Pretendemos, neste capítulo, apresentar uma introdução à Linguística de *Corpus*, mesmo que englobe seus pressupostos teóricos, para chegar às técnicas tomadas como metodologia em nossa pesquisa, principalmente pelo uso do programa *WordSmith Tools* (doravante, WST), de Scott (1996), versão 6,0 de 2015, por meio do qual fizemos a extração das unidades analisadas nos textos constantes no livro didático de Figueiredo et al. (2012). Na sequência, explanamos como fizemos uso do livro didático para a elaboração do *corpus* e tratamos do levantamento dos contextos de uso das EIs no livro didático.

3.1 Considerações acerca da Linguística de *Corpus* e sua aplicação na extração de expressões idiomáticas

A fim de verificar e extrair EIs da língua portuguesa no material didático de Figueiredo et al. (2012), obra dirigida aos alunos de 6º a 9º ano, a Linguística de *Corpus* é empregada,

neste capítulo, como abordagem metodológica, visto que ela é adequada e necessária para a compilação de textos presentes nesses materiais. Iniciamos com uma introdução da disciplina, destacando suas principais características e relacionando as questões teóricas à prática de extração das EIs em materiais utilizados em sala de aula. Finalmente, apresentamos alguns resultados quantitativos obtidos a partir da compilação do *corpus*, que serviu de base para este trabalho.

A Linguística de *Corpus* vem auxiliando cada vez mais nos estudos que se referem ao uso real da língua, por meio da consulta a uma quantidade variável de textos, podendo ser de pequena a gigantesca. A Linguística de *Corpus* pode ser vista como um domínio específico da Linguística e seu ponto de vista, muito recorrente em diversas disciplinas de estudo (MARTÍN PERIS, 2008).

É importante enfatizar que diversos debates acerca do estatuto da Linguística de *Corpus* já foram realizados e ainda continuam provocando divergência de opiniões entre estudiosos, pois ela é vista ora como disciplina, ora como metodologia ou abordagem.

A esse respeito, Berber Sardinha (2004) afirma que ela não pode ser considerada disciplina por não se dedicar ao estudo de um objeto definido e sim a fenômenos enfocados em diferentes áreas.

Tagnin (2011, p. 278), por sua vez, afirma que a Linguística de *Corpus* pode ser definida como abordagem ou como metodologia, tudo dependerá de como for empregada, isto é, “se representar uma perspectiva de estudo da língua, será uma abordagem; se for entendida como instrumental, será uma metodologia”.

Em nossa pesquisa a perspectiva da Linguística de *Corpus* é tomada enquanto metodologia, pois a partir dela extraímos as EIs de uma quantidade grande de textos e pudemos observá-las de acordo com suas ocorrências, em contextos de uso.

Temos conhecimento de diversos estudos realizados, em que a Linguística de *Corpus* é adotada como abordagem metodológica, como em Biber et al., 1998; Baker, 1993, 1995, 1996, 2004; Tognini-Bonelli, 2001, entre outros. Nesses estudos, se recorre à Linguística de *Corpus* para se chegar à linguagem, evidenciando o que advém de textos autênticos organizados sob a forma de *corpora* eletrônicos.

No entanto, destacamos que os trabalhos que admitem a Linguística de *Corpus* como metodologia se destacam por utilizarem-na na investigação de dados ou textos eletrônicos, valendo-se dela enquanto instrumento de extração de exemplos, para seguidamente partir para as observações e análises na área da educação (BERNARDINI et al., 2003), no campo da Análise do Discurso (BAKER, 2006) e, ainda, da apresentação da fala e do pensamento em obras de ficção (SEMINO e SHORT, 2004)²⁶.

Neste trabalho, assim como nos citados acima, valemo-nos dos exemplos extraídos do *corpus*, em nosso caso, de EIs, para, posteriormente, observá-los e empregá-los nas atividades da proposta de ensino, sendo esta, uma via de acesso aos professores da rede de ensino.

Os constantes debates e as divergências de opiniões no que tange à Linguística de *Corpus* devem ser encarados como oportunidade de crescimento nos estudos de *corpora*. Deve-se considerar que cada estudo tem o seu enfoque e objetivos específicos, além da metodologia que é direcionada em uma dada pesquisa. Desse modo, é comum que haja diferentes visões acerca do estatuto e identidade da Linguística de *Corpus* e isso a torna ainda mais importante nos trabalhos que concernem à linguagem.

Sendo assim, faz-se necessário recorrer à fala de Berber Sardinha (2000) para afirmar que a Linguística de *Corpus*:

²⁶ Cf. <http://www.pglettras.uerj.br/matranga/matranga24/arqs/matranga24a07.pdf>

Ocupa-se da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador. (BERBER SARDINHA, 2000, p.325)

É basilar, ainda, validar outra elucidação feita pelo mesmo estudioso (BERBER SARDINHA, 2011), de que a Linguística de *Corpus* adota uma visão probabilística da linguagem e essa visão prevê que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, eles não ocorrem com a mesma frequência.

Berber Sardinha cita como exemplo a frequência de unidades classificadas como substantivos como sendo maior do que qualquer outra categoria na língua. Desse modo, a probabilidade de uma palavra ser um substantivo é maior do que outra classe gramatical.

A partir dessa afirmação, é importante destacar que a comprovação da frequência de cada classe gramatical, ou mesmo de fraseologismos é que levará o pesquisador à probabilidade teórica (BERBER SARDINHA, 2004).

Atualmente, os *corpora* têm seu foco principal na descrição da língua e tem surgido um grande interesse no âmbito pedagógico, especialmente no que tange à Lexicografia, à Fraseologia e à Fraseodidática, incluindo o interesse para nosso trabalho. Com efeito, o *corpus* eletrônico é definido por Sanchez (1995) como:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SANCHEZ, 1995, p.8-9)

Assim, a definição de Sanchez abarca os pontos principais para a formação de um *corpus*, pois se refere: à origem do *corpus*, apresentando dados autênticos; ao propósito do

corpus, tendo a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico; à sua composição, tendo o conteúdo escolhido criteriosamente; à sua formatação, tendo seus dados legíveis por computador; à representatividade do *corpus*, tendo representatividade de uma língua ou variedade e à sua extensão, devendo ser extenso para ser representativo (BERBER SARDINHA, 2004, p. 338).

Além desses pré-requisitos, os *corpora* podem ser classificados de acordo com alguns critérios como: modo (falado ou escrito); tempo (sincrônico, diacrônico, contemporâneo ou histórico); seleção (de amostragem, monitor, dinâmico ou orgânico, estático, equilibrado); conteúdo (especializado, regional ou dialetal, multilíngue); autoria (de aprendiz, de língua nativa); disposição interna (paralelo ou alinhado); finalidade (de estudo, de referência, de treinamento ou teste) etc. Sua classificação pode basear-se também em questões sobre pluralidade e origem da autoria, meio, especificidade, equilíbrio, plurilinguismo, entre outros (ib.).

Destacamos, ainda, que quanto maior um *corpus*, mais representativo ele será. Sua representatividade relaciona-se com a probabilidade, pois a linguagem tem um caráter probabilístico.

Nos estudos do léxico, é muito importante conhecer a probabilidade de ocorrência de traços linguísticos para a Linguística de *Corpus*, pois as palavras que são raramente utilizadas podem ter maior representatividade dependendo da extensão do *corpus*.

Quanto à extensão de um *corpus* representativo, Berber Sardinha (2004, p. 345) define três abordagens, a saber: impressionística (autoridades da área baseiam-se em constatações derivadas da prática); histórica (fundamentada no tamanho dos *corpora* realmente utilizados pela comunidade) e estatística (baseada em fórmulas matemáticas e na aplicação de teorias estatísticas).

Cabe, nesse momento, reforçar que nossa pesquisa utiliza o dicionário de Riva (2013), que foi elaborado a partir de pesquisa anterior do autor (RIVA, 2009), constituído com base em 1.562 expressões idiomáticas mais frequentes de acordo com dados da Web enquanto *corpus*. As EIs do dicionário compõem o *corpus* de referência da nossa pesquisa.

A partir de então, organizamos as atividades, como já foi comentado em alguns tópicos deste trabalho, cuja amostra pode ser observada no capítulo IV. Nas páginas em que constam as atividades, sugerimos algumas possibilidades de trabalho que podem ser desenvolvidas pelo aluno, todas dedicadas sobretudo ao estudo das EIs, considerando os conteúdos trabalhados nas aulas.

Conforme já mencionamos, a Linguística de *Corpus* tem auxiliado em diversas disciplinas e, conseqüentemente, em trabalhos que circundam por vários aspectos, dentre os quais se incluem o fraseológico e o fraseográfico, dentro da Fraseologia. Podemos citar os trabalhos realizados por Cowie (1998); Xatara, Pastore e Succi (2006); Xatara (2008), Riva (2009), Rios (2010) entre outros, como alguns dos trabalhos fraseológicos e fraseográficos baseados em *corpus*, desenvolvidos até o momento.

Com efeito, o trabalho pioneiro de Sinclair (1966) na área de léxico, delineou os caminhos de muitas pesquisas em Linguística de *Corpus*. Foi esse linguista quem despertou o olhar para o estudo das combinações de palavras empregadas realmente pelos falantes, contribuindo enormemente para os estudos da Fraseologia baseados em *corpus*.

Graças à Linguística de *Corpus*, temos subsídios para coletar e analisar unidades lexicais simples, compostas e complexas do vocabulário comum ou terminológico. Assim, a Linguística de *Corpus* foi e ainda é responsável por introduzir novos métodos aos estudos que se relacionam à prática léxico-terminográfica, sendo muito eficiente nos trabalhos que se dedicam à listagem de colocações e frases fixas (TEUBERT, 2002) e, ainda, à análise estatística, permitida pelo

uso de ferramentas específicas do programa WST (SCOTT, 1996), ferramentas essas que serão utilizadas neste trabalho.

A compilação de um dicionário, de um glossário, ou simplesmente, de expressões recorrentes em um determinado *corpus* é possível manualmente sem o auxílio de um aplicativo como esse e de suas ferramentas, porém, torna-se mais viável quando valemo-nos desses recursos para coletarmos os dados e agilizarmos o trabalho. Em nosso caso, com a possibilidade do uso do WST (SCOTT, 1996), fizemos o levantamento das expressões recorrentes nos textos da obra didática em curto espaço de tempo e obtivemos dados quantitativos importantes.

Nosso trabalho insere-se, então, nesse contexto de pesquisas que utilizam *corpora* no estudo da linguagem, assim como os estudos realizados com relação à língua estrangeira, no campo do ensino de língua, nos estudos da tradução e na formação de professores e ainda na prática docente (entre eles, citamos a título de exemplo: JAKOBSON, 2000; TOGNINI-BONELLI, 2001; BERBER SARDINHA, 2003).

É importante destacar que as sugestões resultantes deste trabalho podem ser aprimoradas para outros fins, pois as atividades desenvolvidas pelo professor dependerão da identificação de seus objetivos no momento. Como exemplo, o professor pode valer-se de um *corpus* para desenvolver o vocabulário de seu aluno, para ensinar ortografia, análise sintática, sinonímia, ou ainda, trabalhar com especificidades da língua, como as EIs. Sendo este último nosso foco de interesse, passemos a algumas informações de como o livro didático nos serviu como *corpus* de estudo e de como o dicionário fraseológico pode ser utilizado em sala de aula.

3.2 Livro didático como *corpus* de estudo

Diante do exposto na seção 1.2, cabe lembrar que o livro didático ainda se mantém como um forte instrumento dentro da prática de ensino. Nessa perspectiva, selecionamos como material, para análise nesta pesquisa, os livros didáticos da coleção de Figueiredo et al. (2012),

sobretudo por serem utilizados em várias escolas da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, para alunos de 6º a 9º anos e por também adotarmos esse material em nossa prática docente. A fim de otimizar a coleta do *corpus*, optamos por selecionar as partes da obra que seriam mais adequadas para nossos objetivos, excluindo, por exemplo, as seções com explicações gramaticais. Definimos assim, como fonte, o caderno 1: “caderno de leitura e produção”, porque reconhecemos que ele trazia grande variedade de gêneros textuais em todos os anos de ensino, englobando assuntos ligados a três temas atuais e de interesse dos alunos:

- adolescência
- diversidade cultural
- problemas sociais

Sendo assim, todos os gêneros discutidos no material didático poderiam ser bem representativos para compilação de nosso *corpus*. Apenas a título de exemplo, na tabela 19, mais adiante (p. 121), há uma amostra dos temas abordados nos quatro livros didáticos, relacionando-os às EIs extraídas e aos contextos de uso a que competem.

Estabelecido o caderno 1 como fonte de coleta de informações, procedemos ao escaneamento de uma quantidade representativa de textos das unidades de todos os anos e obtivemos, assim, 110 textos.

Utilizamos a ferramenta *WordList* para a criação da lista de palavras que compõem as obras do material didático. A partir da janela que nos possibilita observar a estatística do *corpus* foi possível localizar as ocorrências nos textos e a seguinte quantidade de *tokens* e *types*:

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE TEXTOS ESCANEADOS	TOKENS	TYPES
4 obras didáticas (6º, 7º, 8º e 9º anos)	110	29.955	6.044

Tabela 14: Quantidade de textos escaneados e ocorrências

Com relação à extensão, nosso *corpus* é classificado como pequeno, pois é constituído por aproximadamente 30 mil palavras e, segundo a escala proposta por Berber Sardinha (2004) um *corpus* pequeno conta com o número de palavras abaixo de 80mil, conforme demonstramos, por meio da tabela 15, de acordo com a classificação desse autor com relação ao tamanho de um *corpus*:

Tamanho em palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 a 250 mil	Pequeno-médio
250 mil a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-grande
10 milhões ou mais	Grande

Tabela 15: Classificação com relação ao tamanho do *corpus*, por Berber Sardinha (2004)

Berber Sardinha (2000, p. 346) ainda pontua que, “embora seja um critério fundamental na representatividade, pouco se tem pesquisado a questão da definição de critérios mínimos de extensão para a constituição de um *corpus* representativo”. Desse modo, salientamos que, embora nosso *corpus* não tenha atingido nem a metade do limiar de um *corpus* pequeno, ele foi representativo porque considerou o caderno que mais continha textos passíveis de reunir EIs e porque incluímos todos os livros para os níveis de ensino que nos interessam, uma vez que

estabelecemos como critério a extração de EIs do material didático em uso como metodologia. Também justificamos que, embora não tenham sido extraídas muitas EIs do nosso *corpus* de estudo, as ocorrências foram representativas e suficientes para a nossa proposta.

Para transformarmos os textos digitalizados em .TXT, pois nessa etapa os arquivos são considerados figuras pelo computador e precisam ser salvos em texto sem formatação para serem tratados pela ferramenta, precisamos recorrer ao uso do conversor gratuito “Free Online Ocr Service”, recurso fundamental para convertermos todos os textos em .PDF para o formato .DOC (do Word for Windows) e somente posteriormente ao formato necessário. Por ser um conversor gratuito, há um limite de 15 laudas que podem ser tratadas por hora, por isso, precisamos dispor de tempo, alguns dias, para converter todos os 110 textos. A etapa seguinte foi a conversão de cada texto escaneado e em formato .DOC para o formato .TXT. Para isso, nos valem do programa “Bloco de notas”, que é distribuído no pacote do Microsoft Office do sistema Windows, em uso em grande parte dos computadores no Brasil. Terminado esse processo, tínhamos nosso *corpus* compilado e pronto para ser lançado ao programa WST – versão 6.0 (SCOTT, 1996).

Para localizar as ocorrências de EIs nos textos utilizamos as 1.562 EIs consideradas mais frequentes por Riva (2013) como *corpus* de referência e, com o auxílio da ferramenta *Concord*, foram geradas as listas de ocorrências de cada EI de busca, acompanhadas do texto nos contextos à direita e à esquerda. Algumas delas podem ser verificadas com detalhes no tópico 5.1 e no Anexo.

Não consideramos necessário citar os nomes dos textos escaneados, mesmo porque, nem todos eles trazem EIs, pois assim, estaríamos trazendo informações sem utilidade e nos desviando do enfoque deste trabalho.

No entanto, indubitavelmente é relevante dizer quais EIs foram localizadas em cada ano de ensino e analisá-las com base nos contextos em que estão inseridas no dicionário de EIs, sendo este um dos propósitos do tópico 5.1.

3.2.1 - Levantamento quantitativo de expressões idiomáticas no livro didático

Uma das vantagens que se tem ao utilizar a Linguística de *Corpus* enquanto metodologia e o programa WST (SCOTT, 1996) para coleta e seleção do *corpus*, mesmo sendo de expressões idiomáticas, no caso desta pesquisa, é a praticidade e o ganho de tempo para realizar a análise dos dados. Talvez se tenha a impressão, inicialmente, que o trabalho de escaneamento e conversão do material seja um entrave, mas na realidade, podemos afirmar que a aparente perda de tempo inicial se converte em um ganho, com um trabalho válido, que permite variadas possibilidades de análise.

Conforme já mencionamos, a partir da obra de Figueiredo et al. (2012), selecionamos 110 textos de um de seus cadernos e, posteriormente, extraímos 18 expressões idiomáticas presentes neles e consideradas por Riva (2013) como mais frequentes na língua portuguesa. Vejamos, a seguir, quais foram as EIs:

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<i>deixar-se levar</i> <i>pagar mico</i> <i>passar o tempo</i> <i>dar um tempo</i>	<i>fazer feio</i>	<i>quebrar a cara</i> <i>tirar sarro</i> <i>olho no olho</i> <i>de uma hora para outra</i> <i>de família</i>	<i>botar a pulga atrás da orelha</i> <i>deixar pra trás</i> <i>ponta do iceberg</i> <i>abrir mão</i> <i>pano de fundo</i> <i>virar as costas</i> <i>pobre-diabo</i> <i>no fundo</i>

Tabela 16: Expressões idiomáticas extraídas do material didático e seus respectivos anos de ensino

Apesar de não ser uma quantidade elevada, observado o número final de EIs extraídas desse *corpus*, provavelmente em decorrência de suas dimensões e por termos utilizado somente um livro didático (como explanado no tópico 3.2), devemos considerar que o resultado atendeu a nosso propósito metodológico, pois mesmo com números díspares, em todos os anos houve pelo menos uma EI que pudesse ser desencadeadora de uma discussão em sala de aula e motivadora da aplicação de atividades como aquelas que propomos aqui. Buscamos, contudo, incluir todas as EIs do *corpus* nas atividades, mas para enriquecimento do leque de atividades, criamos algumas com base nas EIs do dicionário que acreditamos ser o mais adequado para incluir nesse nível de ensino, o de Riva (2013). Cabe reiterar que utilizamos como *corpus* comparativo somente as EIs mais usadas no Brasil, assim se havia alguma outra menos frequente, não foi detectada com o *corpus* de referência. Ademais, se tivéssemos a necessidade de constituir um *corpus* básico com maior quantidade de expressões, poderíamos implementar nossa pesquisa incluindo outros dicionários fraseológicos ou mesmo ampliando com outros tipos de unidades fraseológicas. Contudo, somente ao observarmos a tabela 16 e relacionarmos com a nossa suposição de que no 9º ano as EIs seriam menos transparentes, podemos vislumbrar que nossa hipótese estava correta.

Sabemos que há vários modos de analisar os dados coletados de uma pesquisa e que cabe ao pesquisador organizá-los e tirar suas conclusões acerca dos resultados alcançados. No anexo, as 18 expressões idiomáticas podem ser visualizadas na íntegra, contextualizadas em suas respectivas orações e nas telas geradas pelo programa WST (SCOTT, 1996).

A abordagem qualitativa de nossa pesquisa fundamenta-se nos resultados do trabalho de Riva (2013), que compilou em um dicionário as EIs mais usadas no Brasil, de acordo com o método em que se baseou. Assim, podemos afirmar que as 18 expressões extraídas e constituintes de nosso *corpus* são veiculadas em diferentes gêneros textuais no material didático

analisado e são, provavelmente, muito frequentes na linguagem dos falantes da língua portuguesa.

Nosso intuito não é, contudo, fazer uma análise conceitual dessas unidades, conscientes de que pode haver divergência na concepção de outros pesquisadores sobre a própria classificação dessas unidades enquanto expressões idiomáticas, mas, de acordo com nosso método, intentamos fazer alguns apontamentos que julgamos pertinentes para justificarmos os objetivos a que nos propusemos, especialmente o de desenvolver uma proposta de ensino, como subsídio para o trabalho docente.

Podemos notar que a quantidade de EIs localizadas apresenta uma relação coerente com a quantidade de textos escaneados, como indicado no quadro a seguir. Essa comparação pode ser constatada e confirmada com base nos preceitos de Berber Sardinha (2004) ao dizer que quanto maior um *corpus*, mais representativo ele é, neste caso, a proporcionalidade observada nos leva a crer que o material didático tem uma concepção lexical adequada e que, supostamente, se ampliássemos o corpus com vários outros livros didáticos, poderíamos ainda assim manter um resultado simétrico. O caso da EI única do 7º ano decorre de uma quantidade menor de textos escaneados (apenas 13, praticamente a metade) com relação aos outros anos:

ANO	QUANTIDADE DE TEXTOS ESCANEADOS	QUANTIDADE DE EIS LOCALIZADAS
6º	24	4
7º	13	1
8º	25	5
9º	48	8

Tabela 17: Textos escaneados e quantidade de expressões idiomáticas localizadas

A fim de trazer mais uma contribuição para estimular o ensino dessas expressões em sala de aula, achamos interessante relacionar as EIs do *corpus* de acordo com os referenciais

conceituais que propôs Riva (2013), apresentadas na sequência dos anos (de 6º a 9º), em que foram coletadas, na tabela 18 a seguir:

EXPRESSÃO IDIOMÁTICA	REFERENCIAL CONCEITUAL
<i>deixar-se levar</i>	ENGANO
<i>Pagar mico</i>	VERGONHA
<i>passar o tempo</i>	TEMPO
<i>dar um tempo</i>	INTERRUPÇÃO
<i>fazer feio</i>	FRACASSO
<i>quebrar a cara</i>	FRACASSO
<i>tirar sarro</i>	GOZAÇÃO
<i>olho no olho</i>	PRESENÇA
<i>de uma hora para outra</i>	SURPRESA
<i>de família</i>	ORIGEM
<i>botar a pulga atrás da orelha</i>	DESCONFIANÇA
<i>deixar para trás</i>	ABANDONO
<i>ponta do iceberg</i>	INÍCIO
<i>abrir mão</i>	DESISTÊNCIA
<i>pano de fundo</i>	ACONTECIMENTO
<i>virar as costas</i>	DESPREZO
<i>pobre-diabo</i>	INFELICIDADE
<i>no fundo</i>	CERTEZA

Tabela 18: Expressões idiomáticas extraídas do *corpus* e seus respectivos referenciais conceituais

Podemos notar que cada uma das EIs insere-se em um referencial conceitual diferente, com exceção de “fazer feio” e “quebrar a cara”, que aparecem no conceito FRACASSO. De acordo com Riva (2013), todas as EIs presentes no dicionário produzido por ele descrevem situações rotineiras brasileiras e acrescentamos que a expressão desses conceitos faz parte da interação cotidiana dos alunos.

Desse modo, podemos concluir que, intencionalmente ou não, os autores do livro didático analisado optaram por textos bem representativos dessas situações rotineiras e as EIs encontradas pertencem a conceitos distintos, porém, muitas vezes, a contextos de uso comuns. É o que verificaremos no próximo tópico, quando tratamos dessas expressões com seus respectivos contextos de uso e os temas aos quais estão relacionadas.

3.2.2 - As expressões idiomáticas no livro didático e seus contextos de uso

Primeiramente gostaríamos de enfatizar que nossa opção por fazer o levantamento de textos do caderno 1 do livro “Singular e Plural” em cada ano de aplicação (6º, 7º, 8º e 9º) se justifica por considerar uma parte da obra que traz diversos gêneros textuais representativos e que serviram de gatilho para uma das etapas metodológicas do nosso trabalho: a extração e seleção das expressões idiomáticas.

A fim de analisar os contextos de usos das EIs extraídas da obra didática, seguimos os pressupostos dos documentos oficiais da educação, conforme constam no capítulo I e os relacionamos à perspectiva de linguagem adotada por Halliday (1989).

Embora os trabalhos do estudioso não sejam em língua portuguesa, consideramos convergente à nossa proposta observar a natureza funcional e interativa da linguagem. Isso porque, para o linguista não é possível analisar a linguagem fora de um contexto social pois, “no contexto educacional, a variação é de suma importância, já que a capacidade de domínio de diferentes variedades adequadas a diferentes situações de uso está diretamente relacionada ao êxito linguístico do aluno” (HALLIDAY, 1989, p. 42).

Nesse sentido, para esse autor, o sucesso na comunicação (e na interação) pode ser explicado pela previsão inconsciente, ou seja, geralmente sabemos o que queremos dizer em determinadas situações. Segundo ele, tais previsões se justificam a partir do contexto de uso. Assim, esse linguista propõe que a análise do contexto de uso seja feita a partir de três componentes, que correspondem a três metafunções²⁷:

- Domínio do discurso: refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social.
- Relações do discurso: refere-se à natureza dos participantes envolvidos na interação.
- Modo do discurso: refere-se às funções particulares que são determinadas pela língua na situação observada.

²⁷Cf. <http://revistas.unincor.br/index.php/memento/article/view/659>

Sendo assim, o contexto de uso é definido pelo ambiente imediato em que determinado texto está sendo produzido. Esse conceito é usado para explicar por que certos textos são ditos ou escritos em ocasiões particulares e por que outros não podem ser. A partir do momento em que o falante lê e ouve, ele faz previsões acerca do que será reproduzido em seguida,

Corroboramos os princípios apresentados pelo referido autor e acrescentamos o quanto necessário é o trabalho em sala de aula, a fim de favorecer situações que privilegiem e contribuam na compreensão dos contextos de uso e seus efeitos na comunicação do aluno, bem como que se atente às metafunções apresentadas pelo autor.

Relacionamos as propostas difundidas pelo autor aos critérios específicos que norteiam o GLD (2014), nos quais espera-se que o aluno ingressante nos anos finais do ensino fundamental já tenha cumprido a primeira e decisiva etapa do processo de alfabetização e letramento, tendo se apropriado de diversas práticas que o auxiliam a compreender e refletir sobre o funcionamento da linguagem.

Sendo assim, nesse nível de ensino, deve ser garantido ao aluno:

- O desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas, seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar; O pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto:
 - ❖ a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
 - ❖ a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
 - ❖ o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de modo que seja evitado o preconceito e sejam valorizadas as diferentes possibilidades de expressão linguística;
 - ❖ o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;

- ❖ as práticas de análise e reflexão sobre a língua, à medida que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

Quadro 5: Critérios que norteiam o GLD²⁸

Com esses critérios bem definidos, o material didático organiza sua coletânea de textos, não se esquecendo de que, entre outros fatores, os textos oferecidos na obra devem ser representativos da heterogeneidade própria da cultura da escrita e pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem.

De acordo com Bakhtin (1997), os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. A escola, por exemplo, é um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividade, cada esfera nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem (idem).

Tal organização pode ser constatada no livro de Figueiredo et al. (2012), cujos textos, presentes em seus diferentes gêneros textuais perpassam por diferentes esferas: literária, imprensa, publicidade, divulgação científica, entre outras.

As 18 expressões idiomáticas repertoriadas são bem representativas de tais esferas e foram organizadas de acordo com os contextos de uso, conforme verificados no dicionário fraseológico de Riva (2013) e pela ordem que apareceram nos textos, de 6º a 9º ano. A organização foi feita da seguinte maneira:

²⁸ Cf. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

EI	TEMA	ESFERA
<i>deixar-se levar</i>	adolescência	imprensa
<i>pagar mico</i>	diversidade cultural	científica
<i>passar o tempo</i>	diversidade cultural	científica
<i>dar um tempo</i>	adolescência	cotidiana
<i>fazer feio</i>	diversidade cultural	literária
<i>quebrar a cara</i>	adolescência	literária
<i>tirar sarro</i>	problemas sociais	literária
<i>olho no olho</i>	adolescência	artística
<i>de uma hora para outra</i>	adolescência	literária
<i>de família</i>	adolescência	cotidiana
<i>botara pulga atrás da orelha</i>	adolescência	imprensa
<i>deixar para trás</i>	diversidade cultural	científica
<i>ponta do iceberg</i>	diversidade cultural	escolar
<i>abrir mão</i>	adolescência	imprensa
<i>pano de fundo</i>	diversidade cultural	imprensa
<i>virar as costas</i>	adolescência	cotidiana
<i>pobre-diabo</i>	diversidade cultural	imprensa
<i>no fundo</i>	adolescência	imprensa

Tabela 19: Expressões idiomáticas extraídas do *corpus* de estudo em ordem de ano escolar, temas e esferas relacionadas aos contextos de uso.

Com base na tabela 19, percebemos que o livro que nos serviu de base para organização do *corpus* busca explorar diversas esferas discursivas (seis, mais especificamente: artística, cotidiana, científica, escolar, imprensa e literária), favorecendo que nosso *corpus* seja representativo e que as EIs extraídas sejam pertencentes aos mais variados contextos de uso, incluindo os seguintes temas: adolescência, diversidade cultural e problemas sociais.

Ao analisar a tabela 19, podemos notar que, embora tenham sido escolhidos pelos autores do material didático apenas três temas, que trazem os assuntos específicos e linguagem adequada para cada ano, a diversidade de esferas e, conseqüentemente, contextos de uso explorados foi considerável.

As esferas que mais se repetiram foram a cotidiana e a literária. Isso confirma que o livro didático analisado segue as expectativas de aprendizagem, oferecendo repertório ao aluno por meio do uso de vários textos dentro de uma mesma esfera discursiva. Além disso, possibilita ao aluno ter contato com textos muito compartilhados socialmente.

Notamos ainda, que em alguns temas e esferas a quantidade de expressões idiomáticas é maior, possivelmente por se incluírem em contextos mais próximos da linguagem em uso, indicando que as EIs são muito utilizadas pelos falantes, confirmando sua frequência.

Como já afirmamos, mesmo com a quantidade reduzida de EIs encontradas, elas foram suficientes para constituírem o ponto de partida para a produção das atividades de nossa proposta de ensino de EIs e para sua organização. Contudo, é importante informar que acrescentamos outras EIs presentes no dicionário de Riva (2013) para elaborar as atividades, a fim de enriquecer o léxico, compondo exercícios com diferentes tipos de expressões com variadas relações semânticas, evitando que as atividades se reduzissem sempre às mesmas EIs. Para tanto, relacionamos as atividades da proposta às metafunções mencionadas por Halliday (1989), pois para a realização delas é necessário considerar o domínio do discurso, as relações do discurso e o modo do discurso, sendo de suma importância a competência fraseológica do aluno que as realizará.

Em suma, o material segue o que propõem os documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor, promovendo e ampliando a capacidade que o aluno tem de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e, ainda, de conhecer outros que expandam suas reflexões.

Apresentamos, no próximo capítulo, uma amostra da “Proposta de ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa”, que conta com 22 atividades, organizadas para atender alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Em seguida, no capítulo V, tratamos das reflexões e análises resultantes desta pesquisa, mediante descrição de algumas das atividades presentes na proposta de ensino e também dos resultados alcançados.

Ressaltamos que exemplares da referida proposta de ensino foram impressos e encaminhados gratuitamente às escolas da rede municipal de São José do Rio Preto, que oferecem o ensino a alunos de 6º a 9º anos. Para esse fim, recebemos o apoio e financiamento

do projeto da FAPERP, Fundação de Apoio a Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto, (Processo nº174/2014), fomento importante e necessário para divulgar os resultados junto aos professores do nível fundamental, público-alvo da proposta, fornecendo-lhes um livreto-manual com ISBN, para subsídio a suas aulas. Com isso acreditamos ter não só cumprido os objetivos desta tese, mas também atingido um objetivo social de atender as demandas da categoria docente, que tem acesso a poucos recursos atraentes e inovadores após iniciarem sua atuação.

IV – AMOSTRA DA PROPOSTA DE ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo trazemos uma amostra da “Proposta de ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa”, resultante das reflexões teórico-metodológicas realizadas nesta pesquisa. A Proposta conta com 22 atividades, organizadas para atender alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. No item 4.1 apresentamos 14 atividades, todas na perspectiva do aluno, com as sugestões de exercícios pautadas na teoria lexical. O item 4.2 pode ser considerado como um guia para o professor, nele estão os resultados das atividades por nós sugeridas.

4.1 Atividades da proposta de ensino

Nesta seção oferecemos uma amostra das atividades elaboradas para atender alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, selecionadas, dentre as 22 atividades, as 14 seguintes:

A1, A2, A3, A6, A8, A9, A11

A12, A13, A15, A16, A18, A21, A22

Conforme já explicitamos em alguns momentos, as atividades foram organizadas em forma de ficha e é importante salientar que sugerimos as 11 primeiras a serem aplicadas a alunos do ciclo III (6º e 7º anos), pois as consideramos mais simples e para alunos que estejam iniciando as reflexões linguísticas com relação ao léxico especial da língua. Já as atividades que vão de 12 a 22, são sugeridas para a aplicação ao ciclo IV (8º e 9º anos), por exigirem do aluno conhecimento mais aprofundado sobre o uso de EIs e acreditando que o aluno, nesse ciclo, seja capaz de realizar um estudo mais aprofundado, partindo de relações de sentido mais abstratas.

Por se tratar de uma amostragem da proposta de ensino, foi necessário optar por algumas das atividades dela, no entanto, a organização mantém-se e, nesse caso, são apresentadas as atividades 1, 2, 3, 6, 8, 9 e 11 especialmente aos alunos de 6º e 7º anos e as de número 12, 13, 15, 16, 18, 21 e 22, aos alunos de 8º e 9º anos.

Todas as expressões idiomáticas das atividades são compatíveis com o nível fundamental de ensino e as que serviram de base desses exercícios são:

A1	<i>fazer feio, deixar para trás, pagar um mico, abrir mão, quebrar a cara</i>
A2	<i>botar a pulga atrás da orelha</i>
A3	<i>olho no olho</i>
A6	<i>de uma hora pra outra</i>
A8	<i>com a pulga atrás da orelha, bater com o nariz na porta, abrir a boca, abrir os braços, a olho nu</i>
A9	<i>pisar em ovos, lavar as mãos, quebrar um galho, bater as botas, pagar o pato, engolir sapo</i>
A11	<i>correr atrás dos sonhos</i>
A12	<i>estar entre a vida e a morte, custar os olhos da cara, ir para a última morada, viver cheio de altos e baixos, estar bêbado como um gambá, ficar como um peixe fora d'água, dormir como uma pedra, lutar como um leão, ser burro como uma porta, comer capim pela raiz, rápido como um foguete, acender uma vela a Deus e outra ao diabo, mover céus e terra, falar como uma matraca, falar pelos cotovelos, botar a boca no mundo, passar desta para uma melhor, ser de visão estreita, não enxergar um palmo diante do nariz</i>
A13	<i>conhecer como a palma da mão, dar nó em pingo d'água</i>
A15	<i>pagar o pato, boca aberta, cortar corações</i>
A16	<i>beijo de Judas, com os nervos à flor da pele, separar o joio do trigo, passar a perna, aparar as arestas, advogado do diabo, atravessar o Rubicão, chover a cântaros, entre o martelo e a bigorna, ficar para as calendas gregas, bode expiatório, dar mão à palmatória, agradar gregos e troianos, segredo de polichinelo, dar o ar da graça</i>
A17	<i>carta branca, cor de burro quando foge, rir amarelo, sangue azul, sinal verde, ovelha negra, verde de fome, vermelho de raiva</i>
A21	<i>ponta do iceberg, pano de fundo, dar um tempo, virar as costas, passar o tempo, de família, pobre-diabo, deixar-se levar</i>
A22	<i>tirar a máscara</i>

Tabela 20: Expressões idiomáticas desencadeadoras das atividades da proposta de ensino

Inicialmente, em cada atividade, apresentamos o objetivo que se almeja com a atividade, depois o exercício a realizar, em seguida, o quadro EM SÍNTESE, que ajuda o aluno a fazer reflexões e, finalmente, o quadro PARA IR ALÉM, que estimula o aluno a continuar buscando conhecimento após a realização da atividade.

ATIVIDADE 1

O objetivo desta atividade é permitir reconhecer as expressões idiomáticas e identificá-las em orações diversas.

A1: Leia as frases abaixo e assinale somente aquelas que possuem expressões idiomáticas.

- () Miguel correu muito e deixou todos os outros competidores pra trás.
- () O mico se alimenta de frutos silvestres e de pequenos insetos.
- () Aquele sapo é tão feio!
- () Queria tentar aprender como beijar direito pra não fazer feio com o garoto de quem eu gostava de verdade.
- () Cortei minha mão em uma simples folha de papel.
- () Aquele cara é apenas um amigo meu.
- () Muitas meninas enxergam na construção de sua própria família a chance de deixar para trás as dificuldades na relação com os pais.
- () Vou ter que inventar uma desculpa qualquer pra Manu. Esse mico eu é que não vou pagar.
- () Relativizar é sempre mais complicado, pois nos leva a abrir mão das "certezas".
- () Alguns jovens quebraram a cara na aventura de fugir de casa.

EM SÍNTESE: Consegui perceber quais são as frases com expressões idiomáticas porque...

Objetivo: organizar palavras para constituir expressões idiomáticas, reconhecendo-as como léxico importante no uso cotidiano.

PARA IR ALÉM – Observe familiares e amigos conversando e registre em uma folha avulsa expressões que você considera que sejam idiomáticas. Leve suas anotações para a sala de aula e apresente-as à sua turma.

ATIVIDADE 2

Esta atividade tem por objetivo levar o aluno a organizar palavras para constituir expressões idiomáticas, reconhecendo-as como léxico importante no uso cotidiano.

A2: Relacione a primeira coluna de acordo com a segunda e forme expressões idiomáticas.

Botar a pulga atrás da	melhor
Ficar de cara	cartada
Comer o pão que o diabo	lama
Enfiar o rabo entre as	pernas
Botar a boca no	final
Chegar ao fundo do	ferida
Colocar um ponto	mundo
Dar a última	poço
Colocar o dedo na	orelha
Dar nó em pingo	amarrada
Passar desta para uma	amassou
Tirar o pé da	d'água

[illegible]

EM SÍNTESE: Das expressões idiomáticas que eu formei uso (ou já usei)...

PARA IR ALÉM – Tendo organizado essas expressões, escolha 5 delas e procure no dicionário de Fraseologias ou utilize os recursos da internet para entender o significado das expressões idiomáticas e em seguida dramatize um diálogo com seu colega colocando-as na sua fala.

ATIVIDADE 3

Esta atividade tem por objetivo fazer o aluno relembrar e reconhecer as expressões idiomáticas para completar a cruzadinha.

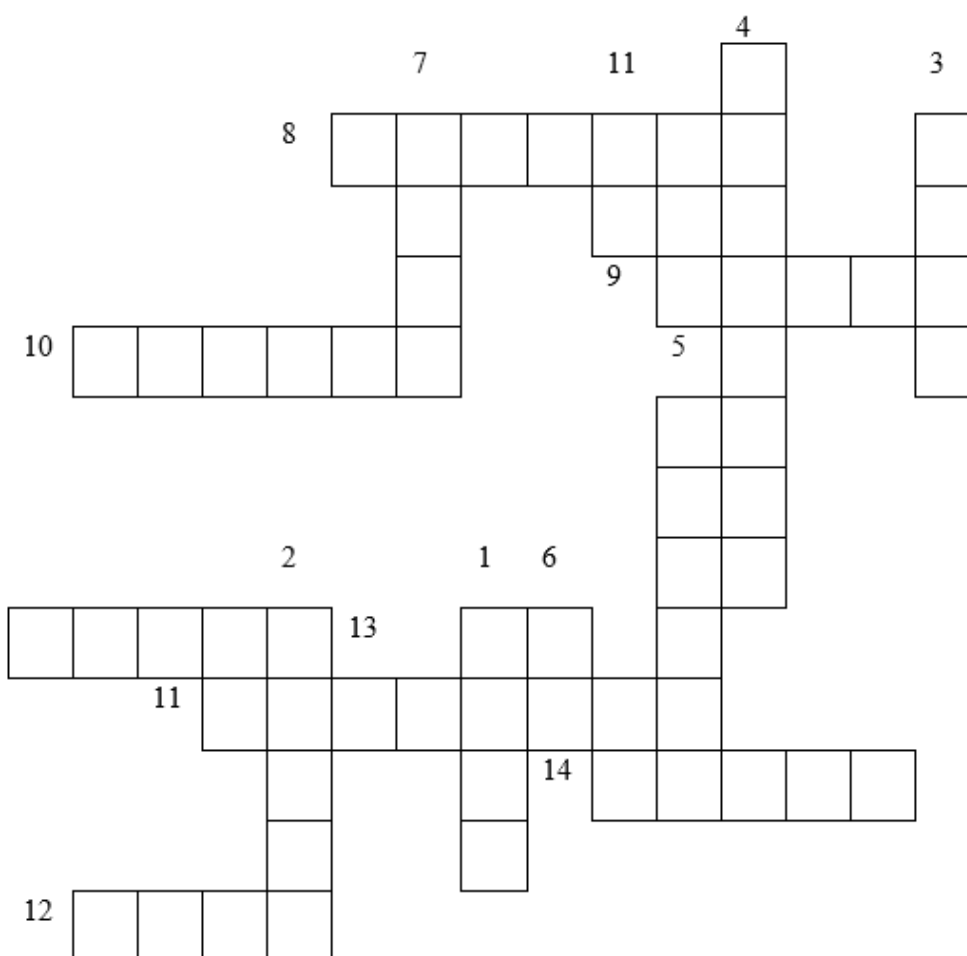
A3: Leia as orações abaixo e complete a cruzadinha com a palavra que se encaixa corretamente nessas expressões idiomáticas tão usadas na nossa língua.

Vertical

- 1) A coisa está _____! A economia do nosso país vai de mal a pior.
- 2) Corri tanto que fiquei com os _____ de fora. Ufa!
- 3) Não estou mais aguentando essa situação. Meus nervos estão à _____ da pele.
- 4) As pessoas adoram pôr lenha na _____. É só ver um casal brigando.
- 5) E lá se foram os tempos das vacas _____.
- 6) Não é porque está em férias que vai ficar aí de papo pro _____, não!
- 7) Meu negócio ainda é _____ no olho, evito usar a internet para conversar com meus amigos.

Horizontal

- 8) Todos nós já sabemos disso. Você está chovendo no _____.
- 9) Desisto! Não adianta ficar dando _____ em ponta de faca. Você nunca vai melhorar!
- 10) Não acredito, ela fez isso com você? Estou de _____ caído!
- 11) Todos esses discursos políticos são _____ pra boi dormir. Não acredito em mais nada.
- 12) Para mim chega. Eu lavo as minhas _____!
- 13) Temos mesmo que reclamar. Vamos _____ a boca no mundo!
- 14) Maria você está muito bem! Tem uma _____ de ferro.



EM SÍNTESE: Se eu não completar as orações com a palavra correta...

PARA IR ALÉM – Pense em outras expressões idiomáticas que você conhece e elabore uma cruzadinha. Se preferir, faça um caça-palavras. Em seguida, entregue a atividade que você fez para um colega resolver e resolva a que foi feita por ele.

ATIVIDADE 6

O objetivo desta atividade é possibilitar desenvolver a habilidade de decodificação e transcrição ortográfica a partir de expressões idiomáticas.

A6²⁹: Desvende o enigma das frases abaixo e conheça outras expressões idiomáticas:

1)



2)



3)



EM SÍNTESE: As expressões idiomáticas fazem parte da nossa língua. É possível aprendê-las....

PARA IR ALÉM – Escolha uma expressão idiomática bastante utilizada por você e/ou pela sua família, crie uma frase enigmática utilizando-a e peça para um colega decifrá-la.

²⁹ As imagens foram buscadas aleatoriamente na Web, via buscador Google.

ATIVIDADE 8

Esta atividade tem como objetivo apontar como reconhecer e identificar partes do corpo presentes em expressões idiomáticas e relacioná-las a seus hipônimos.

A8: Observe que as cinco palavras abaixo indicam partes do corpo. Você e seu grupo deverão escrever expressões idiomáticas que tenham algumas dessas partes do corpo na sua composição. Ganha o grupo que tiver encontrado mais expressões idiomáticas (atenção ao tempo estipulado pelo seu professor).

orelha	nariz	boca	braço	olho

EM SÍNTESE: Agora que eu reconheci que orelha, nariz, boca, braço e olho são hipônimos de partes do corpo, pude perceber que...

PARA IR ALÉM – Consulte o dicionário e a internet para encontrar outras expressões idiomáticas que também podem ser agrupadas por hiperônimos. Você pode pensar em cores, animais, frutas, objetos etc. Produza fichas com várias dessas expressões e troque com outro grupo.

ATIVIDADE 9

O objetivo desta atividade é levar a inferir sobre as diferenças entre sentido denotativo e sentido conotativo das expressões idiomáticas.

A9: As imagens abaixo mostram literalmente o sentido de cada expressão idiomática. Relacione corretamente e depois explique qual é o sentido conotativo de cada uma das imagens.

A**B****C****D****E****F**

- () Pisar em ovos
- () Lavar as mãos
- () Quebrar um galho
- () Bater as botas
- () Pagar o pato
- () Engolir sapo

A: _____

B: _____

C: _____

D: _____

E: _____

F: _____

EM SÍNTESE: As expressões idiomáticas são sempre usadas com sentido conotativo, mesmo que _____

PARA IR ALÉM – Escolha três expressões idiomáticas que você utiliza no seu dia a dia e faça desenhos que as representem “ao pé da letra”. Peça para que seus amigos adivinhem o sentido conotativo das suas ilustrações.

ATIVIDADE 11

Esta atividade tem como objetivo conduzir a reconhecer a tirinha como um gênero textual, percebendo as relações entre os balões e as personagens e o aspecto humorístico das expressões idiomáticas.

A11: Leia com atenção a tirinha abaixo. Circule a expressão idiomática que foi utilizada nela. Reflita sobre o sentido que ela traz para o texto e explique a importância do último quadrinho na construção do humor da tirinha.



EM SÍNTESE: A tirinha é um exemplo de gênero textual muito usado e ela pode...

PARA IR ALÉM – Retire da expressão idiomática apresentada na tirinha o único substantivo que a compõe e faça com essa palavra um acróstico. Se possível, faça-o com efeito de humor.

ATIVIDADE 12

O objetivo desta atividade é conduzir o aluno a identificar a presença de figuras de linguagem dentro das expressões idiomáticas.

A12: Indique qual recurso estilístico da nossa língua (antítese, comparação, ironia, eufemismo ou hipérbole) pode ser percebido em cada expressão idiomática a seguir:

Estar entre a vida e a morte
 Custar os olhos da cara
 Ir para a última morada
 Viver cheio de altos e baixos
 Estar bêbado como um gambá
 Ficar como um peixe fora d'água
 Dormir como uma pedra
 Lutar como um leão
 Ser burro como uma porta
 Comer capim pela raiz
 Rápido como um foguete
 Acender uma vela a Deus e outra ao diabo
 Mover céus e terra
 Falar como uma matraca
 Falar pelos cotovelos
 Botar a boca no mundo
 Passar desta para uma melhor
 Ser de visão estreita
 Não enxergar um palmo diante do nariz

COMPARAÇÃO

ANTÍTESE

IRONIA

HIPÉRBOLE

EUFEMISMO

EM SÍNTESE: Pude perceber que muitas expressões idiomáticas...

PARA IR ALÉM – Pesquise em um texto literário uma outra oração em que haja a presença de figuras de linguagem. Traga-as para a sala de aula e troque essas informações com a sua turma.

ATIVIDADE 13

Esta atividade tem como objetivo fazer conhecer que também se pratica flexão e conjugação verbal em expressões idiomáticas.

A13: Observe com atenção as expressões idiomáticas a seguir, flexione os verbos com o tempo sugerido entre parênteses e complete as frases.

a) “conhecer como a palma da mão”

Maria _____ esse lugar como a palma da mão. (Presente)

Renato _____ a realidade daquele município como a palma da mão. (Pretérito Perfeito)

Mamãe _____ seus filhos como a palma da mão. (Pretérito Imperfeito do Indicativo)

Eu _____ a todos como a palma da mão. (Futuro do Presente)

Se Miguel _____ aquela floresta como a palma da mão, não teria se perdido. (Pretérito Imperfeito do Subjuntivo)

b) “dar nó em pingo d’água”

Nossos pais _____ nó em pingo d’água para nos sustentar. (Pretérito perfeito)

Eu e papai _____ nó em pingo d’água para resolvermos os problemas causados depois de sua demissão. (Pretérito Imperfeito do Indicativo)

Se ele _____ nó em pingo d’água não teria levado aquela multa. (Pretérito Imperfeito do Subjuntivo)

Não teremos mais confusão quando nós _____ nó em pingo d’água. (Futuro do Subjuntivo)

Que eles _____ nó em pingo d’água e tirem boas notas nas provas. (Presente do Subjuntivo)

EM SÍNTESE: Os verbos das expressões idiomáticas podem ser flexionados, no entanto...

PARA IR ALÉM – Recorte de jornais e revistas verbos de todas as conjugações, flexionados ou não, traga-os para a sala de aula e ajude seu professor a produzir um painel explicativo de verbos. Assim, toda a turma aprenderá ainda mais sobre tempos verbais!

ATIVIDADE 15

O objetivo desta atividade é possibilitar reconhecer o emprego de expressões idiomáticas em propagandas e entender a importância do uso nas práticas letradas.

A15: Observe as propagandas abaixo e circule a(s) expressões idiomáticas encontrada(s). Depois, escreva outra(s) que pode(riam) substituí-la(s) sem alteração de sentido.



<http://www.radiocriciuma.com.br>



<https://peloburacodaagulha.wordpress.com>



<http://www.eitapiula.com.br>

EM SÍNTESE: As expressões idiomáticas podem aparecer no gênero textual “propaganda” e isso...

PARA IR ALÉM – Traga recortes e figuras para a sala de aula, junte-se a um colega, escolham uma expressão idiomática que agrade a vocês e que faça parte do contexto de tais imagens trazidas e produzam juntos uma propaganda. Exponham suas produções no pátio da escola, ou em um local onde os alunos de outras turmas possam apreciar.

ATIVIDADE 16

Esta atividade tem como objetivo identificar em quais contextos de uso são comumente empregadas as expressões idiomáticas.

A16: Identifique a qual contexto está ligada cada expressão idiomática, completando o quadro, conforme o exemplo. Você pode recorrer ao banco de palavras:

Expressão idiomática	Contexto de uso
beijo de Judas	TRAIÇÃO
com os nervos à flor da pele	
separar o joio do trigo	
passar a perna	
aparafusar as arestas	
advogado do diabo	
atravessar o Rubicão	
chover a cântaros	
entre o martelo e a bigorna	
ficar para as calendas gregas	
bode expiatório	
dar mão à palmatória	
agradar gregos e troianos	
segredo de polichinelo	
dar o ar da graça	

TRAÍÇÃO – IRRITAÇÃO – FREQUÊNCIA – CULPA – PRESENÇA – REVELAÇÃO –
 DIVERSIDADE – VÍTIMA – DIFICULDADE – EXAGERO – DECISÃO – APERFEIÇOAMENTO –
 OPOSIÇÃO - DISTINÇÃO

EM SÍNTESE: As expressões idiomáticas podem ser utilizadas em diferentes contextos e...

PARA IR ALÉM – Escolha uma das expressões idiomáticas do exercício e pesquise em livros, dicionários e na internet se ela também pode ser utilizada em outros contextos. Traga o resultado da sua pesquisa para a sala de aula e exponha todas as suas descobertas.

ATIVIDADE 18

Esta atividade tem como objetivo induzir a perceber os aspectos culturais relacionados às cores, implicados em construções abstratas e trabalhar a ordem alfabética em unidades complexas.

A18: Podemos utilizar as cores para aprender ainda mais expressões idiomáticas. O professor entregará ao seu grupo um envelope contendo algumas palavras que formam expressões. O desafio é organizar todas as palavras em expressões idiomáticas e colocar as expressões já formadas em ordem alfabética. Organize-as no espaço abaixo:

EM SÍNTESE: As expressões idiomáticas podem ser compostas por diversas palavras, entre elas...

PARA IR ALÉM – Após concluírem a atividade, cada grupo deverá escolher uma expressão idiomática das que foram formadas pelo grupo e um dos integrantes representá-la com mímicas para outro grupo descobrir.

ATIVIDADE 21

O objetivo desta atividade é o de levar o aluno a compreender o sentido das expressões idiomáticas e seus efeitos de uso nos contextos dos diversos gêneros textuais presentes no livro didático³⁰.

A21: Explique com suas palavras o significado de cada expressão idiomática a seguir. Para compreender o contexto em que estão inseridas, leia os excertos abaixo que trazem respectivamente cada expressão idiomática apresentada.

“Será que, extinguindo a publicidade, desaparece o desejo de consumir das crianças e adolescentes? Será que, sem propaganda, os problemas desaparecerão, ou estamos enxergando só a **ponta do iceberg** ao atacar um suposto causador de um problema bem mais complexo?”

“Como uma espécie de **pano de fundo** da questão etnocêntrica temos a experiência de um choque cultural. De um lado, conhecemos um grupo do "eu", o "nosso" grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo (...)”

“Já falei para o Rowley pelo menos um bilhão de vezes que, agora que a gente está no 6º ano, você tem que dizer ‘**dar um tempo**’, não ‘brincar’. Mas não importa quantas vezes eu reclame, ele sempre se esquece na vez seguinte.”

“Talita, sua melhor amiga, a única a não lhe **virar as costas** quando ficou grávida... Talita a substituiu em Romeu e Julieta — com o barrigão de sete meses era impossível dançar — e acabou chegando onde Jana queria: era bailarina profissional.”

³⁰“Singular e Plural – Leitura, produção e estudos da linguagem”, por Figueiredo et al. (2012)

“[...] Hoje é o primeiro dia de aula, e agora só estamos esperando que o professor acabe logo de decidir quem senta onde. Então, pensei que podia escrever neste livro para **passar o tempo**.”
 “O senhor não disse que tinha horário de mãe **de família**?”

“Os loucos de água e estandarte servem demais
 O traste é ótimo
 O **pobre-diabo** é colosso
 Tudo que explique
 O alicate cremoso
 E o lodo das estrelas
 serve demais da conta”

“Não faça as outras coisas só porque os outros fazem, **não se deixe levar** pela influência do grupo” — principalmente na questão de drogas.”

“É comum ver meninos **tirando sarro de alguém** na frente de todo mundo. “Já a menina é educada para ser mais recatada, discreta.”

Ponta do iceberg _____

Pano de fundo _____

Dar um tempo _____

Virar as costas _____

Passar o tempo _____

De família _____

Pobre-diabo _____

Deixar levar _____

Tirar sarro _____

EM SÍNTESE: A partir do contexto em que se usa uma determina expressão idiomática é...

PARA IR ALÉM – Produza uma crônica inserindo pelo menos três das expressões idiomáticas explicadas por você. Utilize-as como mais um recurso para enriquecer o seu texto.

ATIVIDADE 22

Esta atividade tem como objetivo estimular a perceber o sentido das expressões idiomáticas em charges para entender o efeito de humor implícito no texto.



A22: Observe com atenção a charge abaixo e escreva qual efeito de humor a expressão idiomática “retirando as máscaras” proporciona no texto. Você conseguiria perceber esse efeito sem compreender o sentido dessa expressão idiomática? Por quê?

Efeito e humor da expressão idiomática:

Seria possível compreender o sentido sem saber o significado da expressão idiomática? Por quê?

EM SÍNTESE: Muitas vezes não é possível perceber o efeito de humor se...

PARA IR ALÉM – Sabemos que para compreender uma charge também é necessário estar bem atualizado e atento às notícias do Brasil e do mundo, por isso, escolha uma notícia bem interessante e atual e produza uma charge bem criativa. Use todo o seu talento!

4.2 - Sugestões de respostas para o professor

Neste tópico incluímos uma espécie de guia de correção das atividades para o professor, assim como sugerimos na nossa proposta. Neste espaço, o professor terá acesso às possíveis respostas que o aluno dará nas atividades, além de contar com algumas ideias de intervenções que poderá realizar em sala de aula no momento de aplicação das atividades.

ATIVIDADE 1

- () Miguel correu muito e deixou todos os outros competidores pra trás.
- () O mico se alimenta de frutos silvestres e de pequenos insetos.
- () Aquele sapo é tão feio!
- (X) Queria tentar aprender como beijar direito pra não fazer feio com o garoto de quem eu gostava de verdade.
- () Cortei minha mão em uma simples folha de papel.
- () Aquele cara é apenas um amigo meu.
- (X) Muitas meninas enxergam na construção de sua própria família a chance de deixar para trás as dificuldades na relação com os pais.
- (X) Vou ter que inventar uma desculpa qualquer pra Manu. Esse mico eu é que não vou pagar.
- (X) Relativizar é sempre mais complicado, pois nos leva a abrir mão das "certezas".
- (X) Alguns jovens quebraram a cara na aventura de fugir de casa.

*Observação: algumas das frases acima são retiradas da fonte: “Singular e Plural – leitura, produção e estudos da linguagem”, de 6º a 9º ano do ensino fundamental II, as outras são criadas ou inspiradas em textos da Internet.

EM SÍNTESE: Uma expressão idiomática é formada por pelo menos dois elementos. Ela é caracterizada assim por não ser possível perceber o seu significado com base em seus termos isoladamente.

- Ajude seu aluno a perceber as diferenças de sentido das frases que apresentam expressões idiomáticas das que não apresentam. É importante que ele reflita sobre o uso das expressões idiomáticas e sobre as que são mais comuns nos discursos dele.

ATIVIDADE 2

Botar a pulga atrás da orelha
 Ficar de cara amarrada
 Comer o pão que o diabo amassou
 Enfiar o rabo entre as pernas
 Botar a boca no mundo
 Chegar ao fundo do poço
 Colocar um ponto final
 Dar a última cartada
 Colocar o dedo na ferida
 Dar nó em pingo d'água
 Passar desta para uma melhor
 Tirar o pé da lama

EM SÍNTESE: É possível perceber que as expressões idiomáticas são fixas e fazem sentido apenas se organizadas com os termos corretos.

- Instigue seu aluno a refletir sobre quais expressões idiomáticas utiliza no seu dia a dia. Peça para que ele diga em que situações isso acontece: em casa, com os amigos, na escola, nos textos escritos.

ATIVIDADE 3

Vertical

- 1) FEIA
- 2) BOFES
- 3) FLOR
- 4) FOGUEIRA
- 5) GORDAS
- 6) AR
- 7) OLHO

Horizontal

- 8) MOLHADO
- 9) MURRO
- 10) QUEIXO

- 11) CONVERSA
- 12) MÃOS
- 13) BOTAR
- 14) SAÚDE

EM SÍNTESE: As frases não se tornam expressões idiomáticas. A cruzadinha me ajudou a completar as expressões idiomáticas que eu ainda não conhecia.

- OBS.: É importante que o aluno perceba que o contexto auxilia muito na compreensão da expressão idiomática.

ATIVIDADE 6

Bater com a cara na porta.
De uma hora pra outra.
Botar a boca no trombone.

EM SÍNTESE: e fazer relações com situações do dia a dia brincando.

- Proporcione momentos de descontração na turma, para que o aluno possa brincar com a língua por meio das expressões idiomáticas. Uma maneira que também propicia esse aprendizado da língua de forma lúdica é a produção de poemas.

ATIVIDADE 8

Possíveis respostas e soluções:

orelha: com a pulga atrás da orelha/ ficar com a pulga atrás da orelha/ ficar de orelha em pé/ puxar as orelhas/

nariz: bater com o nariz na porta/ dar com o nariz na porta/ debaixo do nariz/ empinar o nariz/ meter o nariz/ não enxergar um palmo diante do nariz/ nariz de tucano/ pôr o nariz pra fora/ torcer o nariz/

boca: abrir a boca/ apanhar com a boca na botija/ bateção de boca/ boca de esgoto/ boca de siri/ boca do lobo/ boca suja/ botar a boca no mundo/ botar a boca no trombone/ com água na boca/ da boca pra fora/ arrebentar a boca do balão/ de boca aberta/ falar mais que a boca/ fechar a boca/ gosto de cabo de guarda-chuva na boca/ meter a boca/ meter a boca no trombone/ pegar com a boca na botija/ tapar a boca/

braço: abrir os braços/ braço direito/ cruzar os braços/ de braço/ jogar-se nos braços/ nos braços de Morfeu/ receber de braços abertos/ sair no braço/

olho: a olho nu/ a olhos vistos/ abrir os olhos/ colírio para os olhos/ comer com os olhos/ de olhos fechados/ de rabo de olho/ devorar com os olhos/ dormir com um olho aberto e outro fechado/ encher os olhos/ fechar os olhos/ ficar de olho/ jogar poeira nos olhos/ não pregar o

olho/ num abrir e fechar de olhos/ num piscar de olhos/ olho de peixe morto/ olho do dono/ olho no olho/ olhos de lince/ os olhos da cara/ sair pelos olhos/ saltar aos olhos/ ter olho clínico/

EM SÍNTESE: Muitas expressões idiomáticas são constituídas por partes do corpo e podem ainda ser agrupadas por hiperônimos.

- Os alunos podem encontrar outras expressões idiomáticas que também sejam constituídas por partes do corpo.
- É importante que esteja bem clara a diferença entre hipônimos e hiperônimos, para que eles consigam associá-los às expressões idiomáticas.

ATIVIDADE 9

- (E) Pisar em ovos
- (F) Lavar as mãos
- (B) Quebrar um galho
- (D) Bater as botas
- (C) Pagar o pato
- (A) Engolir sapo

Possíveis respostas e soluções:

- A: Tolerar situações desagradáveis sem reclamar.
- B: Ajudar na solução de um problema.
- C: Sofrer as consequências dos atos de outra pessoa.
- D: Morrer.
- E: Agir com bastante cautela.
- F: Eximir-se de qualquer responsabilidade.

EM SÍNTESE: Eu possa representá-las por meio de desenhos que a “traduzem” literalmente.

- Avalie se a turma se interessou pela atividade e observe se eles estão conseguindo perceber as diferenças entre sentido denotativo e conotativo.
- O trabalho com poesia também favorece esse aprendizado.

ATIVIDADE 11

Expressão idiomática: Correndo atrás dos meus sonhos.

Possíveis respostas e soluções:

Procurar realizar os sonhos por todos os meios, colocando-os acima de tudo.

EM SÍNTESE: Ser criada com a intenção de divertir. Muitas expressões idiomáticas são usadas nas tirinhas com essa intenção.

- É importante repertoriar o aluno com diferentes gêneros textuais, para que ele possa reconhecê-los em situações cotidianas e desenvolver sua competência textual.

ATIVIDADE 12

Possíveis respostas e soluções:

Comparação

Estar bêbado como um gambá

Ser burro como uma porta

Ficar como um peixe fora d'água

Dormir como uma pedra

Falar como uma matraca

Lutar como um leão

Rápido como um foguete

Antítese

Acender uma vela a Deus e outra ao diabo

Viver cheio de altos e baixos

Estar entre a vida e a morte

Mover céus e terra

Hipérbole

Custar os olhos da cara

Falar pelos cotovelos

Botar a boca no mundo

Eufemismo

Passar desta para uma melhor

Ir para a última morada

Comer capim pela raiz

Ironia

Ser de visão estreita

Não enxergar um palmo diante do nariz

EM SÍNTESE: São podem indicar figuras de linguagem como: comparação, antítese, ironia, hipérbole, eufemismo.

- Fique atento às relações feitas por seus alunos, pois algumas expressões idiomáticas podem se enquadrar dentro de outro recurso estilístico, como por exemplo, “ser de visão estreita” – eufemismo.

ATIVIDADE 13

a)

Maria conhece esse lugar como a palma da mão. (Presente)

Renato conheceu a realidade daquele município como a palma da mão. (Pretérito Perfeito)

Mamãe conhecia seus filhos como a palma da mão. (Pretérito Imperfeito do Indicativo)

Eu conhecerei a todos como a palma da mão. (Futuro do Presente)

Se Miguel conhecesse aquela floresta como a palma da mão, não teria se perdido. (Pretérito Imperfeito do Subjuntivo)

b)

Nossos pais deram nó em pingo d’água para nos sustentar. (Pretérito Perfeito)

Eu e papai dávamos nó em pingo d’água para resolvermos os problemas causados depois de sua demissão. (Pretérito Imperfeito do Indicativo)

Se ele desse nó em pingo d’água não teria levado aquela multa. (Pretérito Imperfeito do Subjuntivo)

Não teremos mais confusão quando nós dermos nó em pingo d’água. (Futuro do Subjuntivo)

Que eles deem nó em pingo d’água e tirem boas notas nas provas. (Presente do Subjuntivo)

EM SÍNTESE: O sentido delas continua sendo o mesmo. Assim, muitas expressões idiomáticas aceitam que seus termos sejam modificados.

- É importante que o aluno perceba que mesmo tendo alguns dos seus termos substituídos ou flexionados, o sentido da expressão idiomática se mantém. Portanto, muitas delas são flexionáveis. Ex: “olho de peixe morto” – Ela está com olhos de peixe morto; Ele tem um olho de peixe morto; Ele ficou com olhos de peixe morto; Eu nunca o vi com olhos de peixe morto; Nós nunca teremos olhos de peixe morto etc.

ATIVIDADE 15

Possíveis respostas e soluções:

Paga o pato – Se sai mal; leva ferro; de dá mal; entra pelo cano; paga as favas; leva bomba; leva chumbo; leva tinta.

Boca aberta – cair de costas; cair duro; cair das nuvens; de queixo caído; ficar de olhos em bico.

Cortar corações – partir corações; partir o coração; cortar a alma; quebrar o coração; apertar o coração.

EM SÍNTESE: acontece para que se possa produzir o efeito de sentido desejado.

- O aluno precisa perceber que as expressões idiomáticas são empregadas nas propagandas como um recurso para enriquecimento dos textos expressos nelas e como mais um meio de convencer o receptor da mensagem sobre algo que se apresente.

ATIVIDADE 16

beijo de Judas - TRAIÇÃO
 com os nervos à flor da pele - IRRITAÇÃO
 separar o joio do trigo - DISTINÇÃO
 passar a perna - TRAIÇÃO
 aparar as arestas - APERFEIÇOAMENTO
 advogado do diabo - OPOSIÇÃO
 atravessar o Rubicão - DECISÃO
 chover a cântaros - EXAGERO
 entre o martelo e a bigorna - DIFICULDADE
 ficar para as calendas gregas - FREQUÊNCIA
 bode expiatório - VÍTIMA
 dar mão à palmatória - CULPA
 agradar gregos e troianos - DIVERSIDADE
 segredo de polichinelo - REVELAÇÃO
 dar o ar da graça - PRESENÇA

EM SÍNTESE: Isso dependerá das intenções do falante.

- Muitas expressões idiomáticas não são muito familiares a alguns alunos, por isso, seriam menos recorrentes em seus discursos, mesmo que em contextos de usos adequados. Incentive seu aluno a buscar mais informações sobre essa importante parcela do léxico da língua portuguesa.

ATIVIDADE 18

Sugestão de expressão idiomática:

carta branca, cor de burro quando fuge, rir amarelo, sangue azul, sinal verde, ovelha negra, verde de fome, vermelho de raiva.

VERMELHO	DE	RAIVA
VERDE	DE	FOME
CARTA	BRANCA	QUANDO
SINAL	VERDE	AZUL
OVELHA	NEGRA	FOGE
COR	DE	BURRO

EM SÍNTESE: As que representam cores. Elas que podem indicar o que queremos expressar. Quando conhecemos a expressão idiomática, organizá-la se torna muito mais fácil e rápido.

- A atividade exige que o material seja preparado com antecedência à aula, para isso sugerimos que sejam feitas cópias suficientes para a quantidade de grupos formados na turma e que as palavras estejam recortadas e misturadas no envelope.
- Podem ser propostas outras expressões idiomáticas, relacionadas a animais, frutas, partes do corpo, ou a temas como: amor, educação, crítica etc.

ATIVIDADE 21

Possíveis respostas e soluções:

Ponta do iceberg – ser só o início de uma discussão; o começo de algo.

Pano de fundo – todos os acontecimentos vividos.

Dar um tempo – interromper algo por um determinado tempo/temporariamente.

Virar as costas – deixar de dar atenção a alguém ou a alguma coisa

Passar o tempo – se ocupar de alguma coisa para o tempo parecer mais curto.

De família – ser de uma família honesta, bem considerada, de boa origem.

Pobre-diabo – pessoa infeliz, desventurada.

Deixar levar – ser influenciado por alguém.

Tirar sarro – zombar de alguém; zoar alguém.

EM SÍNTESE: mais fácil explicá-la. Muitas vezes é possível dizer o que significada mesmo que nunca tenha visto ou escutado tal expressão idiomática.

- Ajude o aluno a perceber que, muitas vezes, a mesma expressão idiomática é usada em outros contextos com significados diferentes.

- O exercício de explicar o significado de uma expressão idiomática exige muito do aluno. Faça as intervenções que julgar necessárias.

ATIVIDADE 22

Efeito e humor da expressão idiomática: Espera-se que os alunos percebam que os manifestantes estão usando máscaras para ficarem parecidos com os governantes que, mesmo sem estarem utilizando concretamente máscaras, não são verdadeiros, não dizem a verdade. O efeito de humor da expressão idiomática está exatamente no momento em que se reconhece que, apesar de os manifestantes usarem as máscaras, quem esconde a verdadeira face são os políticos.

Seria possível compreender o sentido sem saber o significado da expressão idiomática? Por quê?

Espera-se que os alunos respondam não, pois só é possível reconhecer o humor da charge conhecendo a realidade política do país e que a expressão “tirar a máscara” significa mostrar a verdade, revelando a verdadeira natureza da pessoa.

EM SÍNTESE: não sabemos o significado de uma determinada expressão idiomática.

- Leve outras charges para sala de aula, a fim de motivar os alunos a perceberem os efeitos de sentido que elas possuem.

V – ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O *CORPUS* E A PROPOSTA

Reservamos para este capítulo a apresentação de reflexões no que diz respeito às aplicações teóricas e metodológicas que efetuamos com relação às 18 expressões idiomáticas extraídas do nosso *corpus* de estudo, selecionadas do dicionário de Riva (2013) e que foram utilizadas nas atividades da proposta de ensino, cuja amostra compôs o capítulo IV desta tese.

Além dessas questões, fazemos uma análise de algumas das atividades presentes na proposta de ensino, relacionando seus objetivos aos documentos que regem o ensino da língua portuguesa no Brasil. Incluímos também algumas reflexões sobre a motivação da elaboração de tais atividades e sobre a importância que acreditamos que elas tenham para os estudantes da língua materna.

5.1 As expressões idiomáticas repertoriadas: análise e resultados

Durante todo o tempo de planejamento e realização desta pesquisa voltamos nossas preocupações em como oferece subsídio aos professores em sua prática docente no que concerne o ensino do léxico especial. Empenhamo-nos para indicar a eles mais um recurso que pudesse propiciar aos seus alunos um aprendizado, de forma dinâmica e motivadora, de uma parcela especial da língua portuguesa, as expressões idiomáticas, atrelando-as aos conteúdos propostos para os anos de ensino cursados.

Deparamo-nos com algumas dificuldades em determinados momentos e para superá-las buscamos pautar-nos nos pressupostos que orientam a Fraseologia e nos documentos de base que regem a educação brasileira.

Neste tópico, apresentamos algumas observações acerca das EIs selecionadas de nosso *corpus*, desde sua extração em textos do livro didático à sua organização e adequação nas atividades da proposta de ensino.

Foi necessário passar por diversas etapas para chegar à definição da referida proposta. Primeiramente optamos por uma seção do livro didático e, nesse caso, a escolha se deu pelo caderno 1, no qual teríamos uma variedade maior de gêneros textuais e temas de interesse do público a que à proposta se destinaria.

Feita a seleção dos textos, escaneamento e conversão, conforme constam os detalhes deste percurso de trabalho no tópico 3.2, iniciamos a busca por EIs no *corpus* levantado e que seria comparado às EIs mais frequentes da língua portuguesa constantes no dicionário de Riva (2013).

Continuamos nosso trabalho com o programa WST (SCOTT, 1996), em que, com o auxílio da ferramenta *Concord*, inserimos os textos digitalizados e o comparamos com as EIs mais frequentes por Riva (2013).

Para a verificação, poderíamos escolher uma categoria gramatical como verbo, substantivo ou adjetivo. Decidimos iniciar o levantamento de EIs a partir dos verbos. Assim, para cada verbo constituinte das EIs do dicionário, fazíamos uma busca com o seu radical acrescido do asterisco, para incluir todas as flexões. Para exemplificar, mostramos o resultado obtido ao indicar “bot*” na consulta:

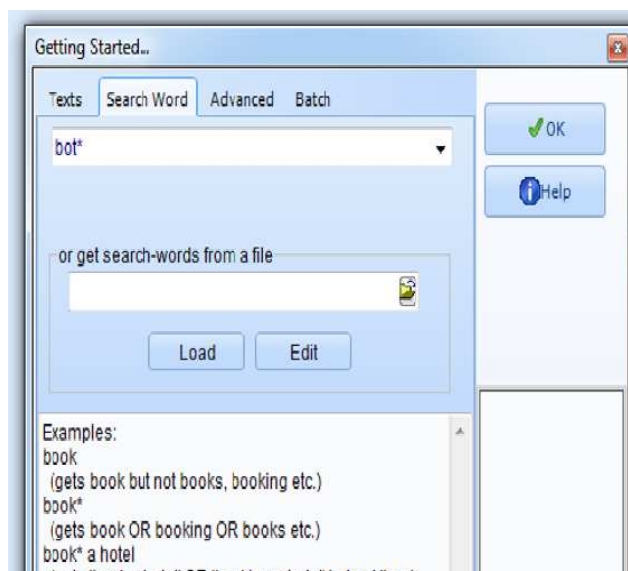


Figura 2: Exemplo de tela da ferramenta *Concord* para a busca do verbo “botar”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sen	Sen	Parz	Parz	Hea	Sec	Sec	File	Date	%
1	na hora de dar a eles uma lição. Botou algumas coisas na mochila e,			111	11	17	0	73		0	73	8cronicap58	2015/mar/12	72%
2	cantando Tou get the beeeeeeeest of both worlds'. E fiquei = na cabeça.			30	1	93	0	22		0	22	7depoimentp	2015/mar/09	20%
3	fala desse assunto, e tenho tentado botar essa pulga atrás da orelha dos			282	10	45	0	53		0	53	9aproral99.tx	2015/mar/15	53%
4	hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido,			58	2	68	0	39		0	39	8cronicap86	2015/mar/12	38%

Figura 3: Resultado da busca pelo verbo “botar”

Bastaria fazer a leitura do trecho destacado na tela para perceber que a EI “botar a pulga atrás da orelha” já seria uma das EIs presentes em nosso *corpus*.

Por termos nomeado cada texto de acordo com a série e o gênero textual, no momento do escaneamento e conversão, pudemos verificar facilmente o contexto na íntegra do texto, clicando sobre a frase em que constava a EI, o programa nos remetia à seguinte tela:

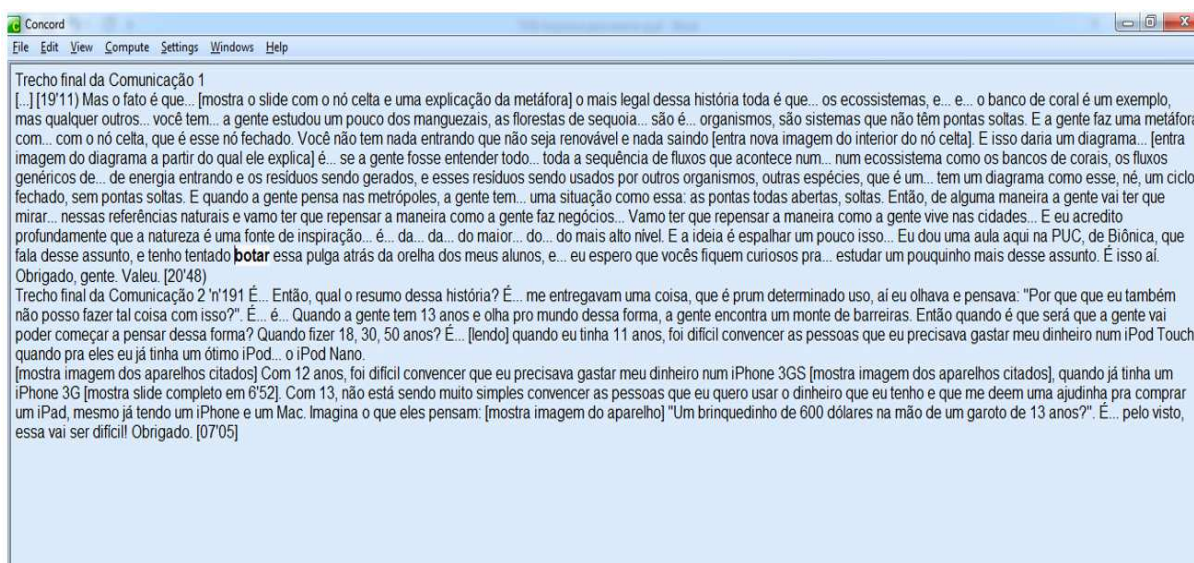


Figura 4: Texto na íntegra de onde foi extraída a expressão idiomática “botar essa pulga atrás da orelha”³¹

Assim, sucessivamente, fomos buscando todas as relações entre os textos e as EIs do dicionário. A cada nova EI localizada no *corpus* tínhamos as evidências de que a língua se configura mesmo por sua vivacidade e que as EIs estão na língua. Os resultados estavam ali, pois se nesses textos difundidos no livro didático havia EIs e estas são consideradas as mais usadas no Brasil, os pressupostos de que podemos fazer uma proposta sistemática para a sala de aula a partir de um material didático se confirmava.

Desse modo, localizamos as EIs presentes no *corpus* e segue a tela obtida:

³¹ Todos os textos com EIs presentes no *corpus* de estudo constam no Anexo.

TODAS AS 18 EIS DOS TEXTOS.cnc											
File Edit View Compute Settings Windows Help											
N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sen	Sen	Parz	Parz	Hea	Hea	%
1	, ou estamos enxergando só a ponta do iceberg ao atacar um	Po		123	7	52	0	26		0	26 9artopin23.tx 2015/mar/15 26%
2	mais complicado, pois nos leva a abrir mão das "certezas" etnocêntricas	Ab		380	18	28	0	93		0	93 9textdivicn8 2015/mar/15 93%
3	a criança e o parceiro — a chance de deixar para trás as dificuldades na	De		168	7	73	0	77		0	77 9report17.tx 2015/mar/15 76%
4	, etc. [...] Como uma espécie de pano de fundo da questão	Pa		124	5	37	0	64		0	64 9textdivicn8 2015/mar/15 64%
5	está no 6º ano, você tem que dizer "dar um tempo" , não "brincar". Mas	Da		112	5	87	0	71		0	71 6diario6.tx 2015/mar/09 70%
6	desculpa qualquer pra Manu. Esse mico eu é que não vou pagar. Já	mi		59	8	33	0	14		0	14 6diario45.tx 2015/mar/15 14%
7	— É que metade tem horário de mãe de família , como eu, e a	De		219	22	39	0	62		0	62 8esquete109 2015/mar/12 64%
8	, sua melhor amiga, a única a não lhe virar as costas quando ficou grávida...	Vir		58	5	69	0	39		0	39 9roman38.tx 2015/mar/15 35%
9	mais explícitos. É comum ver meninos tirando sarro de alguém na frente de	Tir		40	2	43	0	11		0	11 8reportp17.tx 2015/mar/12 12%
10	aprender como beijar direito pra não fazer feio com o garoto de quem eu	Fa		167	11	76	0	82		0	82 7depoimentp 2015/mar/09 84%
11	servem demais O traste é ótimo O pobre-diabo é colosso Tudo que	Po		14	0	8%	0	8%		0	8% 9poe33.tx 2015/mar/15 7%
12	que podia escrever neste livro para passar o tempo . Aliás, deixe-me lhe	Pa		110	9	83	0	61		0	61 6diario5.tx 2015/mar/09 61%
13	da classe. Jaqueline chora porque, de uma hora para outra , suas amigas	De		180	13	31	0	82		0	82 8reportp16.tx 2015/mar/12 83%
14	a experiência de alguns jovens que quebraram a cara na aventura	Qu		31	0	68	0	13		0	13 8reportp43.tx 2015/mar/12 14%
15	em formulações ideológicas, que no fundo transforma a diferença pura e	No		208	8	81	0	51		0	51 9textdivicn8 2015/mar/15 54%
16	só porque os outros fazem, não se deixe levar pela influência do grupo"	De		48	3	69	0	16		0	16 6entrevistap7 2015/mar/09 16%
17	olha de cima, com superioridade . Com ele é olho no olho ou tela no	coi		24	2	18	0	6%		0	6% 8cronicap85. 2015/mar/12 6%
18	fala desse assunto, e tenho tentado botar essa pulga atrás da orelha dos	Bo		282	10	45	0	53		0	53 9aproral99.tx 2015/mar/15 53%

Figura 5: Todas as expressões idiomáticas localizadas no *corpus* em seus contextos

Para melhor visualização dos contextos de uso no livro didático, transcrevemo-los:

"...os outros fazem, não se **deixe levar** pela influência do grupo..."

"Esse **mico** eu é que não vou **pagar**. Já pensou chegar lá e o..."

"...dia escrever neste livro **para passar o tempo**. Aliás, deixe-me..."

"...o 6º ano, você tem que dizer "**dar um tempo**", não "brincar"."

"...como beijar direito pra não **fazer feio** com o garoto de que..."

"...experiência de alguns jovens **que quebraram a cara** na aventura..."

"É comum ver meninos **tirando sarro** de alguém na frente..."

"...com superioridade. Com ele é **olho no olho** ou tela no olho."

"Jaqueline chora porque, **de uma hora para outra**, suas amigas..."

"...que metade tem horário de **mãe de família**, como eu, e a metade..."

"...esse assunto, e tenho tentado **botar essa pulga atrás da orelha** dos..."

"...e o parceiro — a chance de **deixar para trás** as dificuldades..."

"...ou estamos enxergando só a **ponta do iceberg** ao atacar um..."

"...complicado, pois nos leva a **abrir mão** das "certezas" etnocêntricas..."

"... Como uma espécie de **pano de fundo** da questão..."

"...sua melhor amiga, a única a não **lhe virar as costas** quando ficou grávida..."

"...O traste é ótimo. O **pobre-diabo** é colosso. Tudo que..."

"...formulações ideológicas, **que no fundo transforma** a diferença..."

Quadro 6: Transcrição dos trechos de onde foi extraído o *corpus*

É importante salientar que, para localizarmos algumas EIs no *corpus*, foi necessário flexionar o verbo que a compunha, ou inverter sintaticamente suas palavras, como é o caso de “deixar-se levar”, que aparece dessa forma no dicionário, mas no *corpus* foi localizada como “deixe levar” e “pagar um mico”, que no texto não está explícita nessa ordem e sim: “Esse mico eu é que não vou pagar”, já com uso criativo da linguagem.

Como nossa pesquisa segue os preceitos teóricos relativos aos estudos fraseológicos, especialmente aos relativos a EIs, e, ainda, tem como base os documentos oficiais que regem o ensino da língua portuguesa, achamos conveniente relacionar as EIs extraídas do *corpus* com os aspectos gerais das EIs, conforme tabela 12, ou seja, entendendo que todas as expressões apresentam os aspetos gerais, principalmente a idiomaticidade, em maior ou menor grau. Assim, segue:

Aspectos gerais das EIs	EI
A expressividade	<i>deixar-se levar</i>
A combinalidade	<i>pagar mico</i>
A convencionalidade	<i>passar o tempo</i>
A idiomaticidade	<i>dar um tempo</i>
A metaforicidade	<i>fazer feio</i>
A opacidade	<i>quebrar a cara</i>
A fixação	<i>tirar sarro</i>
A estabilidade absoluta	<i>olho no olho</i>
A estabilidade relativa	<i>de uma hora para outra</i>
	<i>de família</i>
	<i>botar a pulga atrás da orelha</i>

Tabela 21: Aspectos gerais das expressões idiomáticas relacionados às expressões idiomáticas do *corpus* de estudo

A EI “botar a pulga atrás da orelha”, por exemplo, apresenta-se com estabilidade maior do que “fazer feio”, já que esta pode aceitar elementos em sua estrutura e ainda manter o sentido, tais como “fazer muito feio”; “fazer feio demais” etc, que talvez não sejam aceitáveis naquela. Outros aspectos podem ser mais marcantes em uma ou outra EI. No caso de “pagar mico”, outro

exemplo, a opacidade parece-nos bem maior do que em relação à EI “dar um tempo”. No entanto, essas impressões podem, muitas vezes, serem subjetivas e, ainda, dependerem muito dos contextos de inserção de tais EIs.

Desse modo, consideramos que as 18 EIs levantadas no *corpus* e escolhidas para serem o gatilho nas atividades de nossa proposta são representativas dos aspectos que caracterizam uma expressão como idiomática.

Definidas as EIs que serviriam como ponto de partida para a produção da proposta didática, passamos a ater-nos às atividades, que deveriam ser significativas para o aluno e, ao mesmo tempo, interessantes. Para isso, precisamos basearmo-nos em alguns objetivos que norteiam o tratamento do léxico pelos PCNs e que são almejados com a realização de muitas das nossas atividades. Assim, relacionamo-las com os seguintes objetivos, já mencionados em 1.1.2 em consonância com o quadro 3, que apresenta o tratamento dado ao léxico pelos PCNs.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar textos com lacunas para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente; • Apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente • Apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões; • Inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego; • Inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego; • Identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas; • Identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões; |
|---|

Quadro 7: Objetivos aplicados às atividades quanto ao tratamento do léxico pelos PCNs

Sabemos que outras habilidades são esperadas com a realização das atividades de nossa proposta. No entanto, se as mencionadas acima já forem consolidadas nos anos de ensino a que

nos detemos, estaremos contemplando expectativas de aprendizagem necessárias para a formação de um falante consciente.

É importante lembrar que as EIs repertoriadas do nosso *corpus* de estudo são formadas sempre por duas ou mais palavras e seguem a característica da polilexicalidade. Mesmo que possam suscitar controvérsias, todas elas são consideradas EIs e compõem o “Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil” (RIVA, 2013).

A fim de analisarmos cada uma das 18 EIs que serviram de gatilho para a elaboração das atividades da proposta de ensino, faz-se necessário, novamente, relatar que algumas das EIs extraídas estão registradas de maneira diferente de como apareceram nos textos, como é o caso de “deixar-se levar” e “tirar sarro”, por exemplo. Preferimos, apresentá-las no quadro a seguir, assim como fizemos na tabela 16, sem as flexões, conforme podem ser consultadas no dicionário fraseológico, em sua forma canônica.

Para compreendermos o sentido de tais EIs e suas classificações, vejamos como são apresentadas no dicionário de Riva (2013):

Expressão idiomática	Classificação– CONCEITO
<i>deixar-se levar</i>	ENGANO ser influenciado [pej.] ♦ Pode <i>deixar-se levar</i> pelos sentimentos e pelo impulso ou pode escolher a resposta adequada a cada problema. (members.tripod.com.br/~lscsm/revendo_numero41.htm)
<i>pagar mico</i>	VERGONHA passar vergonha na frente de outras pessoas [coloq.] ♦ São saias superfemininas, geralmente godês ou pregueadas que parecem dançar na gente, mas vamos dar umas dicas de como seria mais legal usá-las, para você não <i>pagar um mico</i>. Cuidado para não ficar meio gordinha nesses modelos. (www.copi.com.br/jornal/3/default.asp?secao=18)
<i>passar o tempo</i>	TEMPO fazer o tempo parecer mais curto, por meio de alguma ocupação [coloq.] ♦ O jogo é muito bom! Pra quem não tem nada pra fazer em casa e quer <i>passar o tempo</i> com alguma coisa é excelente. (baixaki.ig.com.br/all_coments.asp?cod=2890)
<i>dar um tempo</i>	INTERRUPÇÃO interromper algo temporariamente [orig.: esporte; alusão ao pedido de tempo para descanso ou reorganização de estratégias ou jogadas] ♦ Os recém casados <i>deram um tempo</i> em suas carreiras para poderem curtir uma longa lua-de-mel. (ofuxico.uol.com.br/noticias/notas_95442.html)
<i>fazer feio</i>	FRACASSO ter um péssimo desempenho [hip.] ♦ Vou procurar ver quem são meus adversários, tentar competir em uma ou duas competições e ver quem são os adversários pra chegar e não <i>fazer feio</i>. (www.portaldovaletudo.com.br/entantoine.htm)
<i>quebrar a cara</i>	FRACASSO não conseguir atingir seus propósitos [orig.: alusão à expressão facial de decepção] ♦ <i>Quebrei a cara</i> feio, acertando só três dos meus nove palpites. (www1.folha.uol.com.br/folha/pordentrodesportes/index_dom_2000set10.htm)
<i>tirar sarro</i>	GOZAÇÃO zombar [coloq.; orig. sup.: alusão ao <i>sarro</i>, resíduo que se forma ao redor dos dentes quando mal escovados, ou

	como sinônimo de fuligem de pólvora ou resíduo de fumo] ♦ O fato do Jô Soares <i>tirar sarro</i> do entrevistado não é só para o divertimento do público: é uma forma de provocar o aparecimento de alguma coisa interessante. (www.inf.ufsc.br/barata/entrevist27.html)
<i>olho no olho</i>	PRESENÇA encontro direto com quem se deseja falar [orig.: alusão ao ato de olhar para alguém diretamente] ♦ Todas as segundas-feiras, às 15h, professor e alunos se encontram normalmente na Sala 511 do RDC. “O <i>olho no olho</i> não deixou de ser importante, principalmente para iniciar uma discussão”, diz Lucena, que acrescenta: “Nos vemos na segunda-feira e depois passamos a semana inteira nos comunicando através da Internet”. (http://www.pucrio.br/jornaldapuc/nov97/lucena.html)
<i>de uma hora para outra</i>	SURPRESA repentinamente [orig.: alusão ao acontecimento imprevisível] ♦ Eu acredito em amor à primeira vista, paixão, largar o emprego <i>de uma hora para outra</i>, deixar que um pouco de loucura faça parte de nossas vidas. (www.terra.com.br/planetanaweb/flash/337/transcendendo/alma/entre_o_bem_337.htm)
<i>de família</i>	ORIGEM de família honesta, bem considerada [orig.: alusão à estirpe familiar] ♦ Pois é. Um moço <i>de família</i> se prestando a esses papéis! (www.daisyduarte.com.br/prosa015.htm)
<i>botar a pulga atrás da orelha</i>	DESCONFIANÇA preocupar-se, ficar desconfiado [orig. sup.: difundiu-se a imagem da picada de uma pulga levar à coceira. Coçar a cabeça representa preocupação, desconfiança] ♦ Um amigo meu disse que pode ser sim por puro e simples respeito e carinho mas eu fiquei <i>com a "pulga atrás da orelha"</i>... (www.fashionbox.blogger.com.br/)
<i>deixar pra trás</i>	ABANDONO como sinônimo de <i>deixar pra lá</i> relevar, despreocupar-se [orig. sup.: alusão àquilo que denotativamente não se utiliza mais; frequente também na forma negativa] Às vezes as coisas vão acontecendo e a gente tenta <i>deixar pra lá</i>, mas essas coisas acabam se acumulando e chega

	uma hora que você não aguenta mais [...] (www.annandinha.blogger.com.br)
<i>ponta do iceberg</i>	INÍCIO o começo de algo [orig. marítima; alusão à <i>ponta do iceberg</i> que indica que há uma dimensão submersa muito maior de tal porção de gelo] ♦ Lula precisará de autocontrole para dar conta de centenas de demandas do Brasil. O episódio do jornalista americano é apenas a <i>ponta do iceberg</i>. (www.pfl.org.br/artigos/10000000176.asp)
<i>abrir mão</i>	DESISTÊNCIA abdicar ou desistir [orig.: alusão ao ato de deixar de reter algo com as <i>mãos</i>] ~ A população norte-americana, fragilizada pela tragédia, passou a aceitar a ideia de <i>abrir mão</i> de parte de sua liberdade em troca de uma maior segurança. (www.ime.usp.br/~is/ddt/mac339/projetos/2001/alessandro/3_abdicar.html)
<i>pano de fundo</i>	ACONTECIMENTO conjunto dos acontecimentos vividos [alusão ao cenário do Teatro] ♦ MONTANHA GELADA: Tendo como <i>pano de fundo</i> a Guerra de Secessão nos Estados Unidos, o filme segue a história do soldado desertor Inman (Law) que, após um grave ferimento na luta entre unionistas e confederados, busca reatar sua ligação com a namorada Ada Monroe (Kidman), filha de um pastor protestante. (http://www.cenafinal.com.br/cenateca/cenatecar2.asp?cod=2311)
<i>virar as costas</i>	DESPREZO deixar de dar atenção a algo ou alguém [orig.: alusão à ação considerada arrogante de se <i>virar de costas</i> para outra pessoa] ♦ Não podemos apenas <i>virar as costas para</i> a política e ficar criticando o sistema, mas sim, dar a nossa opinião [...] (www.mundodosfilosofos.com.br/rosana12.htm)
<i>pobre-diabo</i>	INFELICIDADE pessoa infeliz, desventurada [orig.: Teologia; alusão à imagem do <i>diabo</i>, ser de má índole] ♦ O rei, como todo poderoso, pouco se importou com o <i>pobre diabo</i>, que é como eles chamam àqueles que não são de sua laia, [...]. (www.jardimdeflores.com.br/floresearte/a20oreinodasflores.htm)
<i>no fundo</i>	CERTEZA

	considerando bem, em última análise [variante hip.: <i>no fundo, no fundo</i>] ♦ <i>No fundo</i> , o que temos é uma falsa impressão de que o mundo e as coisas realmente evoluem. (www.revistatpm.com.br/colunas_tpm/index_materia.php?id=117&col=6)
--	---

Tabela 22: Expressões idiomáticas no “Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil” (RIVA, 2013)

A tabela que acabamos de mostrar indica como são apresentadas as EIs no dicionário de Riva (2013). Nossa primeira constatação é a de que, por ser uma obra que segue a organização onomasiológica, em que todas as entradas partem do conceito para chegar à expressão, da ideia ao signo, facilita a compreensão do usuário, contudo Riva também organizou as entradas em ordem alfabética para otimizar a consulta.

Dentro de cada conceito, as EIs são apresentadas na íntegra e, nessa obra, estão em maior quantidade as EIs iniciadas por verbos, como constatamos, além da maioria das EIs da tabela, outras como: “chover canivete(s)”, “dar nos nervos”, “fazer jogo duplo”, “passar a perna”. A obra conta também com EIs iniciadas por substantivos, adjetivos, preposições e artigos, como em: “estômago de avestruz”, “altas esferas”, “de papo pro ar” e “o tempo fechou”, respectivamente.

Para cada entrada, Riva traz um ou mais exemplos indicados pelo símbolo (♦) e a fonte de onde foi(ram) extraído(s) o(s) exemplo(s) citado(s). O autor dessa obra acredita que “um dicionário que traga as EIs frequentes em português brasileiro, com sua definição, exemplos e notas de uso” (RIVA, 2013, p. 14) possa ser útil aos usuários aprendizes de língua portuguesa, como em nosso caso, no nível fundamental.

Concordamos com o referido autor e reafirmamos que as EIs elencadas na tabela 16, que foram utilizadas na elaboração das atividades da proposta de ensino, são frequentes na

língua portuguesa, podendo ser útil a seus falantes e os exemplos podem auxiliar ainda mais na compreensão de seus significados e em que contextos podem ser empregadas.

Quanto às EIs extraídas do nosso *corpus* e destacadas na tabela 16, achamos interessante organizá-las da seguinte forma (considerando as categorias gramaticais que levam a determinadas funções sintáticas, que seria outro aspecto a vislumbrar num trabalho futuro):

EIS iniciadas por verbos	EIS iniciadas por substantivo	EIS iniciadas por preposições	EIS iniciadas por adjetivos
<i>deixar-se levar</i>	<i>olho no olho</i>	<i>de uma hora para outra</i>	<i>pobre-diabo</i>
<i>pagar mico</i>	<i>pano de fundo</i>	<i>de família</i>	
<i>passar o tempo</i>	<i>ponta do iceberg</i>	<i>no fundo</i>	
<i>dar um tempo</i>			
<i>fazer feio</i>			
<i>quebrar a cara</i>			
<i>tirar sarro</i>			
<i>botar a pulga atrás da orelha</i>			
<i>deixar pra trás</i>			
<i>abrir mão</i>			
<i>virar as costas</i>			

Tabela 23: Organização das expressões idiomáticas a partir do dicionário de Riva (2013)

Com base na organização da tabela 23, podemos perceber que a quantidade de EIs iniciadas por verbos é a mais representativa em nosso *corpus* de estudo, seguida pela categoria dos substantivos e preposições, com apenas um caso de EI com função de adjetivo. Pensamos que faltou, neste caso, o verbo de ligação "ser um pobre-diabo".

Como já afirmamos, todas essas unidades podem ser localizadas no dicionário de Riva (2013) como aparecem na tabela 22, ou seja, na íntegra, sem que o consulente precise localizá-las a partir de um de seus vocábulos. Isso porque, como já dissemos, esse dicionário traz as EIs com uma organização onomasiológica e estas, como se pode conferir na tabela 18, no tópico

3.2.1, estão organizadas por referenciais conceituais e, ainda, no final da obra, são dispostos em ordem alfabética pela primeira palavra da EI em um índice remissivo.

Podemos observar que algumas das EIs, conforme a tabela 21, são polissêmicas, ou seja, embora semelhantes possuem significados distintos e, por isso, aparecem em diferentes referenciais conceituais. Como é o caso de “quebrar a cara”, que indica fracasso, ou “quebrar a cara de”, que, ao ser inserida a preposição, passa a dar a ideia de agressão. De acordo com o contexto em que a EI “quebrar a cara” está inserida em nosso *corpus* de estudo, ela indica fracasso, visto que no trecho “[...] alguns jovens que quebraram a cara na aventura...” percebemos que os jovens não conseguiram atingir seus propósitos e, assim, decepcionaram-se. O dicionário traz ainda a seguinte informação sobre esse verbete:

- [orig.: alusão à expressão facial de decepção]

Nesse caso, a abreviatura “orig.”, que significa origem comprovada, em contraposição à “orig. sup.”, origem suposta, nos faz imaginar uma pessoa “quebrando a cara”, ou seja, com as partes do rosto fora de lugar, com a expressão de decepção. Do mesmo modo, cada uma das EIs abaixo também nos fazem remeter às situações indicadas entre colchetes:

dar um tempo [orig.: esporte; alusão ao pedido de tempo para descanso ou reorganização de estratégias ou jogadas]

olho no olho [orig.: alusão ao ato de olhar para alguém diretamente]

de uma hora para outra [orig.: alusão ao acontecimento imprevisível]

de família [orig.: alusão à estirpe familiar]

ponta do iceberg [orig. marítima; alusão à *ponta do iceberg* que indica que há uma dimensão submersa muito maior de tal porção de gelo]

abrir mão [orig.: alusão ao ato de deixar de reter algo com as *mãos*]

pano de fundo [alusão ao cenário do Teatro]

virar as costas [orig.: alusão à ação considerada arrogante de se *virar de costas* para outra pessoa]

pobre-diabo [orig.: Teologia; alusão à imagem do *diabo*, ser de má índole]

Essas informações adicionais auxiliam o estudante da língua na construção de sentidos e podem favorecê-lo no uso e a perceber a intenção do interlocutor na interação comunicativa.

Outra EI que também pode ser localizada em dois referenciais conceituais é “no fundo”, que, nesse caso, indica certeza e “no fundo do poço”, que nos remete à ideia de dificuldade. Em nosso *corpus* esta EI é encontrada dentro do conceito de certeza e o dicionário traz a informação de que pode ser utilizada ainda com a variante hiperbólica “no fundo, no fundo”, sem alteração de sentido, pelo contrário, reforçando ainda mais a ideia de certeza. Assim, poderíamos recompor a EI, sem qualquer prejuízo no seu entendimento, da seguinte forma:

- [...] em formulações ideológicas, que no fundo, no fundo transforma a diferença...

As demais EIs: “deixar-se levar”, “pagar mico”, “passar o tempo”, “dar um tempo”, “fazer feio”, “tirar sarro”, “botar a pulga atrás da orelha”, “deixar pra trás”, “abrir mão”, “virar as costas”, “olho no olho”, “pano de fundo”, “ponta do iceberg”, “de uma hora para outra”, “de família” e “pobre-diabo” aparecem em um único referencial conceitual no dicionário de Riva (2013), como pode ser constatado na tabela 18.

É importante destacar que, além dos hiperbólicos e das EIs de origem comprovada, o dicionário apresenta outras variantes que deveriam ser destacadas aos alunos quando o professor apresentá-las. No caso das EIs que estamos analisando, gostaríamos de ressaltar as seguintes:

- (1) *deixar-se levar* [pej.]
- (2) *fazer feio* [hip.]
- (3) *tirar sarro* [coloq.; orig. sup.: alusão ao *sarro*, resíduo que se forma ao redor dos dentes quando mal escovados, ou como sinônimo de fuligem de pólvora ou resíduo de fumo]
- (4) *botar a pulga atrás da orelha* [orig. sup.: difundiu-se a imagem da picada de uma pulga levar à coceira. Coçar a cabeça representa preocupação, desconfiança]

Com relação à EI em (1) é importante salientar que, para o estudante, é relevante saber que “deixar-se levar” pode ser empregada em determinados contextos com significação insultuosa, depreciativa, podendo ser utilizada para menosprezar algo ou alguém. Nesse caso, o dicionário está advertindo seu consulente, especialmente no caso de estrangeiros, sobre, inclusive, a ruptura da idiomaticidade que determinadas construções permitem.

Já em (2), podemos notar que a EI carrega traços de exagero, pois seria totalmente compreensível alguém que fosse realizar algo pela primeira vez não se sair tão bem e “fazer feio”. Logo, ao utilizar essa e outras EIs hiperbólicas, o falante lança mão de recursos expressivos para reforçar sua necessidade de expressar algo.

As EIs apresentadas em (3) e (4) são citadas no dicionário com a indicação de terem origem suposta. Isso aponta que a origem de tais EIs partem de inferências do autor do dicionário e as hipóteses para essas inferências foram levantadas com base em outras fontes de pesquisa que supõem sua natureza como verdadeiras. Para um aprendiz da língua essa informação é interessante, pois ele terá condições de saber que o significado de muitas EIs provém da etimologia popular e nem sempre sua origem está comprovada.

Já EIs como “pagar mico” e “passar o tempo” trazem a informação de coloquiais entre colchetes. Isso significa que expressões como essas são muito utilizadas no cotidiano, em interações informais, podendo indicar maior fluidez nos discursos.

Em suma, é recomendável que o consulente conheça a origem de uma EI, pois por meio dela pode até incorporar mais facilmente o seu uso, e por outro lado, é imprescindível que o estudante tenha a oportunidade de aprender o sentido dela isoladamente e dentro de um contexto e, ainda, de perceber suas relações semânticas possíveis na compreensão e na produção de discursos.

No próximo tópico, propomo-nos a analisar como foram organizadas essas e outras expressões idiomáticas nas atividades da proposta de ensino, tendo em vista os pressupostos da Fraseopedagogia e considerando os documentos de base para o ensino do português.

5.2 As expressões idiomáticas e sua relação com os documentos oficiais de ensino nas propostas de atividades

Para que se possa fazer as relações entre os objetivos de cada atividade elaborada na proposta de ensino, os conteúdos desenvolvidos ao público-alvo em questão e quais as expectativas de aprendizagem os documentos oficiais propõem para essa fase de ensino, vamos expor e analisar as atividades de nossa proposta.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer que a “Proposta de ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa” é de cunho pedagógico e didático, sendo reconhecida por nós como uma proposta de ensino. De acordo com o Houaiss (2009), “ensino”, “didático” e “pedagógico” são assim definidos:

Ensino – S.m. Ato, processo ou efeito de ensinar; ensinamento, ensinança. **1.** Transferência de conhecimento, de informação, esp. de caráter geral; instrução Exs.: *e. superior estabelecimento de e.* **2.** Derivação: por metonímia. O sistema (e os métodos) adequado a essa transferência **3.** O exercício do professorado; magistério Ex.: *o e. é sua vocação* **4.** Transmissão de princípios que regulam a

conduta humana e a vida em sociedade; educação Ex.: *é muito educado, teve bom e. dos pais* **4.1** Fino trato; cortesia, civilidade Ex.: *trata-se de um cavalheiro, pessoa de e.* **5.** Derivação: sentido figurado. Experiência adquirida por vivência; lição, ensinamento Ex.: *que isso lhe sirva de e.* **6.** Admoestação, ensinadela, repreensão Ex.: *descortesia corrige-se com e.* **7.** Amestramento, adestramento, treinamento Ex.: *e. de cães.*

Didático - Adj. **1.** Relativo a didática. **2.** Destinado a instruir. Exs.: *livro d., material d.* **3.** Que facilita a aprendizagem. Ex.: *recursos d.* **4.** Que proporciona instrução e informação, assim como prazer e divertimento. Exs.: *programa d., atividade d.* **5.** Característico de professor, de didata. Ex.: *fala de modo d. com os filhos.* **6.** Uso: pejorativo. Que denota didatismo. Ex.: *a julgar pelo seu ar d., deve acreditar-se superior aos colegas.*

Pedagógico - Adj. **1.** Relativo a ou próprio da pedagogia. Ex, *postura p.* **2.** De acordo com a pedagogia. Ex.: *nesse ponto, o professor não foi p.*

HOUAISS (2009)

Apesar de os três conceitos estarem muito relacionados, entendemos que “ensino” está mais voltado à prática, à aplicabilidade, à sistemática de ensinar algo a alguém formalmente, em uma instituição de ensino, respaldado nas normas e leis de ensino e baseado em materiais didáticos e conteúdos específicos. “Didático” parece-nos mais instrucional, organizacional, em que o responsável por intermediar a relação ensino-aprendizagem apresenta as normas aos alunos e estes as seguem, sem a preocupação com o aspecto reflexivo. Já “pedagógico”, é mais específico à formação, tanto dos alunos quanto dos docentes, relativo às questões ligadas ao processo educacional e seu desenvolvimento.

Nossa proposta de ensino tem a intenção de estimular a reflexão do aluno e fazê-lo perceber que é possível compreender os conteúdos estudados no livro didático com um novo olhar, sob novas perspectivas e, ainda, conhecendo especificidades da língua que podem auxiliá-lo em suas produções discursivas e no reconhecimento cultural de seu idioma.

Contamos, assim, com um conjunto de atividades específicas para um determinado grupo, alunos do ensino fundamental II, com o foco no ensino e estudo de EIs da língua

portuguesa em atividades com conteúdos diversos, enquanto recurso pedagógico em sala de aula.

Iniciaremos a análise das atividades da proposta de ensino e de seus objetivos, relacionando-os em um quadro, de forma ilustrativa, com os preceitos dos documentos oficiais que regem o ensino da língua portuguesa no Brasil, como se pode observar a seguir:

ATIVIDADE	OBJETIVO PRINCIPAL DA ATIVIDADE
1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 16, 17, 18, 21, 22	Reconhecimento de EIs
2, 3, 7	Formação de EIs
7, 8, 10, 16	Relação com conceitos/ideias e hipônimos
12	Percepção de recursos estilísticos
4, 13, 14, 17, 18	Reconhecer e estudar aspectos gramaticais (sinônimos, conjugação verbal, advérbios, ordem alfabética)
9, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22	Inferência – sentido conotativo/denotativo
4, 11, 15, 17, 21, 22	Reconhecimento de efeito de sentido
6	Decodificação - Divertimento/Ludicidade

Tabela 24: Atividades da proposta e seus objetivos principais

Conforme vemos na tabela acima, fizemos a organização das atividades da proposta de ensino e acordo com seu objetivo central. Podemos perceber que muitas delas podem tencionar para mais do que um objetivo específico durante sua aplicação. Isso pode ser notado, principalmente, com relação ao objetivo de “reconhecimento de EIs”, em que pudemos agrupar mais da metade das atividades de nossa proposta, tendo em vista que, para ser realizada grande parte de tais atividades é necessário que o aluno tenha condições primeiramente de reconhecê-las. Esse reconhecimento pode se dar pelo estímulo em sala de aula, com a intervenção do professor, ou ainda por meio da vivência que o aluno traz consigo.

A fim de relacionar os objetivos propostos nas atividades aos objetivos que preveem os PCNs acerca do trabalho com o léxico geral, retomamos parte do quadro 3, exposto na p. 31, conforme segue:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar textos com lacunas para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente; • Apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente; • Inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego; • Inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego; • Identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas; • Identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões; • Identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos. |
|---|

Quadro 8: Retomada de alguns objetivos de trabalho com o léxico pelos PCNs

Salientamos que alguns dos objetivos dos PCNs quanto ao tratamento dado ao léxico não foram retomados no quadro 9, acima, em relação ao quadro 3, pois acreditamos que tais objetivos não correspondem às expectativas que temos ao trabalhar com EIs, desse modo, adequamos as informações do documento para nosso contexto de pesquisa. Provavelmente, teríamos condições de desenvolver atividades de exploração de afixos ou desinências e de aplicação de mecanismos de derivação, por exemplo, se este fosse nosso maior interesse, porém, esse não é nosso foco e, conforme já comentamos no tópico 1.1.2, os PCNs não fazem menção ao tratamento que deva ser dado ao léxico especial da língua, assim, adaptamos os objetivos conforme achamos mais conveniente.

Uma amostragem da proposta de ensino pode ser verificada no capítulo IV, no entanto, achamos útil trazer aqui uma sucinta análise dos dados relevantes observados durante a concepção de determinadas atividades, considerando que tenham aspectos que merecem destaque. Tratamos a seguir das seguintes atividades: A3, A8, A11, A18 e A22.

A atividade 3, em que o aluno tem que completar frases com EIs e inserir o resultado em uma grade de palavras cruzadas, é considerada uma atividade de reconhecimento e formação de EIs, assim como as demais que têm esse mesmo objetivo específico, conforme indicamos na tabela 24. Para que os alunos tenham condições de preencher as lacunas, formar EIs e completar corretamente a cruzadinha, é necessário que eles tenham sido estimulados em sala de aula ou em outros ambientes, estando atentos a elas e ouvindo-as várias vezes, a fim de adquirir competência linguística, ou a habilidade fraseológica de que falamos anteriormente, para reconhecê-las. Entendemos a importância de tal tarefa, auxiliando na sistematização do conhecimento dos alunos, assim como aponta Fillmore (1979):

“Um estudo mais sistematizado das expressões idiomáticas poderia contribuir para a fluência do falante, o qual, além de conhecer o léxico da língua, deveria memorizar um grande repertório de formas cristalizadas, conhecer o seu significado e saber adequá-las a contextos específicos”. (FILLMORE, 1979, p. 92)

Sabemos que na prática um estudo sistemático das EIs não é algo muito abordado e considerado pela maioria dos docentes tanto da rede pública quanto da privada, principalmente, tendo conhecimento da adequação que o professor deve fazer do currículo e considerando os conteúdos e cronogramas que devem ser seguidos e cumpridos. No entanto, se o interesse pelas EIs for despertado nos alunos, eles próprios ficarão mais atentos quando as ouvir e, sobretudo, se esforçarão para conhecer outras e saberão como utilizá-las.

Se assim for, a escola alcançará um dos objetivos do tratamento dado ao léxico, de acordo com os PCNs:

- Apresentar textos com lacunas para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;

Ao completar as orações, o aluno perceberá que não fará sentido se uma palavra for colocada no lugar de outra e, assim, poderá fazer as relações semânticas. Em consequência disso, o aprendiz poderá alcançar outros objetivos também propostos pelos PCNs, quais sejam:

- Inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- Inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego.

O estudante poderá enumerar as palavras que ele acredite que possivelmente completarão as orações e analisar os efeitos de sentido obtidos com a inserção das palavras. A cruzadinha auxiliará na delimitação de possibilidades, pois algumas palavras já serão descartadas no momento da escolha.

Na atividade 16, para completar o quadro com contextos de uso das EIs, os alunos contam com o banco de palavras para auxiliá-los na escolha dos contextos em que essas unidades mais se encaixam. Reconhecemos que esta atividade exige um pensamento mais reflexivo e elaborado por parte do aluno, principalmente, porque ele poderá não conhecer algumas delas e, por isso, precisará saber analisá-las para fazer a exclusão de outras já conhecidas por ele e identificar a correta para cada um dos contextos de uso.

Com isso, a escola busca atender alguns objetivos para o ensino da língua portuguesa de acordo com as OCPEA, permitindo ao aluno:

- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Ao analisar linguisticamente as EIs, os alunos vão construindo relações e ampliando sua habilidade fraseológica, além de ampliar sua capacidade crítica, necessárias a todo falante principalmente em suas produções orais e escritas.

Com relação à atividade 8, o professor terá condições de:

- Apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente.

É evidente que a atividade 8 tem o propósito um pouco além do que verificamos no objetivo disposto pelos PCNs quanto ao trabalho com o léxico da língua. Isso porque, a atividade tem como objetivo “reconhecer e identificar partes do corpo presentes em expressões idiomáticas e relacioná-las a seus hipônimos” e isso vai mais adiante que se trabalhar apenas com palavras. Nesse caso, o aluno recorrerá a todo seu conhecimento prévio, podendo valer-se, inclusive, de um dicionário fraseológico para buscar os campos semânticos aos quais pertencem tais EIs. Assim, o estudante pode perceber as diversas possibilidades de hipônimos para um mesmo hiperônimo, facilitando, sobremaneira, na coesão textual, por saber evitar repetições ao se retomar ideias anteriores.

Por meio do gênero textual “tirinha”, ao realizar a atividade 11, além de perceber as relações entre os balões e as personagens, o aluno terá a oportunidade de identificar os

subentendidos e reconhecer o efeito de sentido da palavra “sonhos”, alcançando, assim, os seguintes objetivos propostos pelos PCNs:

- Identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- Identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões

Essas finalidades podem ser constatadas também em outras atividades, assim como na de número 22, em que tendo como ponto de partida outro gênero textual, a charge, essa atividade espera que o aluno perceba o efeito de humor implícito no texto e o compreenda. Isso só será possível se houver certo domínio do vocabulário expressivo, da linguagem figurada e se o aluno tiver condições de processar novos sentidos que a expressão possibilita, conseguindo, ao final, inferir sobre o sentido denotativo e conotativo que as palavras podem ter.

Destacamos aqui apenas alguns objetivos que propõem esses documentos oficiais que regem o ensino da língua portuguesa. Contudo, sabemos que outros não explícitos nesses exercícios ou mesmo não observados ainda nesta pesquisa, também são alcançados diariamente nas salas de aula das escolas brasileiras, tudo dependerá do perfil da turma e do enfoque dado pelo professor, seguramente do empenho de ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa insere-se na linha de Lexicologia e Lexicografia, especificamente na Fraseodidática, na área de concentração de Linguística Aplicada, conforme a organização do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp/Ibilce e inscreve-se entre tantos outros trabalhos científicos que se dedicam a produzir materiais paradidáticos, a fim de auxiliar o professor em sua prática docente.

O objetivo que impulsionou este trabalho foi o de verificar a possibilidade de elaboração de material paradidático com proposta de atividades para o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa, tomando por base o livro didático. Um dos principais fatores que nos motivou foi o de constatarmos, em pesquisa anterior, a não utilização de dicionários especiais nas aulas de língua portuguesa e, até mesmo, o desconhecimento de alguns professores e de muitos alunos sobre essas obras, inclusive sobre a forma e o conceito de expressões idiomáticas, revelando um certo preconceito por parte dos docentes sobre o ensino dessas unidades no contexto escolar (RODRIGUES, 2010).

Para realização deste trabalho, buscamos, extraímos e organizamos o *corpus* de estudo de expressões idiomáticas a partir de textos de um material didático adotado em escolas da rede municipal de São José do Rio Preto, que atendem ao público de 6º a 9º anos do ensino fundamental e elaboramos uma proposta de ensino, intitulada como “Proposta de ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa”.

Conforme já mencionamos na introdução e explicamos no decorrer deste trabalho, a proposta de ensino foi organizada em 22 atividades. As 11 primeiras foram formuladas a partir das EIs extraídas dos textos presentes no material de 6º e 7º anos e de outras verificadas no dicionário de Riva (2013). As 11 atividades seguintes, desenvolvidas a partir das EIs dos textos de 8º e 9º anos e outras também registradas no referido dicionário. A proposta traz atividades

organizadas sequencialmente de 1^a a 22^a e tem o intuito de despertar o interesse dos alunos pelas expressões idiomáticas, buscando uma relação com os conteúdos estudados nos anos finais do ensino fundamental (ciclos III e IV).

As atividades propostas não necessariamente devem ser aplicadas e seguidas linearmente, cabendo ao professor definir a melhor maneira de utilizá-las. Apenas indicamos um percurso que poderia ser adotado: as onze primeiras atividades, consideradas mais simples ou básicas, podem ser aplicadas a alunos que estejam iniciando as reflexões linguísticas com relação ao léxico especial da língua; a partir da décima segunda atividade, seria exigido do aluno uma capacidade mais aprofundada de análise e de construção de sentidos, vinculada ao conhecimento adquirido nos conteúdos trabalhados nos 8º e 9º anos.

Dessa forma, a proposta de ensino é constituída por 22 fichas, sendo uma atividade em cada uma, com uma parte direcionada ao aluno e com texto à parte voltado ao professor, no final das atividades. Todas elas trazem no topo da página o objetivo que se almeja com a sua realização. Logo após, insere-se o conteúdo de desenvolvimento da atividade, em seguida incluímos o tópico “Em síntese”, oferecendo a oportunidade e o espaço para o aluno sintetizar com suas palavras o que pôde apreender da atividade e registrar suas conclusões a partir dela. Ao final de cada atividade, sugerimos outras opções de trabalho que o professor pode desenvolver com a turma, nomeando a seção como “Para ir além”. Essa última etapa sugere outras possibilidades de trabalho e, com a ajuda do professor, o conhecimento do aluno pode ser ainda mais aprofundado, relacionando as expressões idiomáticas ao conteúdo desenvolvido nas aulas e construindo novos sentidos ao estudá-las.

Não deixamos de prever na atividade-ficha um espaço especialmente concebido para uma conversa com o professor, no qual apresentamos respostas e soluções (mas durante o uso, aluno e professor podem encontrar outras), bem como sugestões de aplicação e de intervenções durante a realização da atividade. Estando desmembradas as partes destinadas a alunos e

professor, é possível fotocopiar as atividades e entregá-las aos alunos durante as aulas, caso o material, que pretendemos publicar, não possa ser adquirido por todos os alunos.

Essa organização da proposta de ensino foi idealizada para que o manuseio e a exploração do material fossem o mais acessível possível, tanto para os professores quanto para os alunos. Distribuímos as atividades sequencialmente de 1ª a 22ª, no entanto, a aplicação pode se dar em outra sequência, conforme alegamos no decorrer do trabalho, a alunos de outros anos de ensino, inclusive para o nível médio. Esperamos que o professor, de posse do modelo, tenha condições de realizar outras atividades semelhantes, segundo o objetivo que tiver traçado para suas aulas de língua portuguesa.

As atividades podem ser aplicadas também em escolas que não adotaram o livro de Figueiredo et al. (2012). Podemos dizer isso porque os conteúdos exigidos nas atividades das fichas também são estudados nessa etapa da educação em outros materiais didáticos, como visto nos documentos de base, além disso, como comprovamos que as EIs extraídas de nosso *corpus* são muito frequentes no Brasil, possivelmente são ou podem ser usadas pelos estudantes e encontradas em outras fontes.

Retomamos, a partir de agora, as partes constituintes de cada etapa deste trabalho, trazendo um panorama de cada capítulo. Para iniciar, no Capítulo I, dedicamo-nos a uma análise sucinta dos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira e o ensino da língua portuguesa. Foi o momento de destacarmos a importância de tais documentos e programas, como os PCNs, o PNLD, as OCPEA, a LDB, enquanto norteadores do ensino e que visam preparar os alunos para terem acesso, por meio do domínio da comunicação, a todos os âmbitos da sociedade. Discorremos, também, sobre as expectativas de aprendizagem da disciplina de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e, na parte final do capítulo, descrevemos o livro didático e apresentamos alguns dicionários fraseológicos, considerados

aqui como materiais paradidáticos, que podem ser utilizados em sala de aula, evidenciando suas relevâncias para o ensino das EIs.

No segundo capítulo, que trata da fundamentação teórica, discorremos sobre questões concernentes aos campos da Fraseologia, da Fraseografia, da Fraseodidática e da Lexicografia Pedagógica. Para isso, valemo-nos de resenhas de conceitos teóricos ainda pouco discutidos entre os pesquisadores, dedicando atenção especial às expressões idiomáticas e suas especificidades, tanto com relação à forma como ao conteúdo, além de levantar alguns apontamentos e observações sobre o ensino dessa parcela especial do léxico geral nas aulas de língua portuguesa e da importância da aquisição da *habilidade fraseológica* (termo que sugerimos) do público a quem direcionamos este trabalho.

Apresentamos, no capítulo III, algumas considerações acerca da Linguística de *Corpus* e sua aplicação na extração de expressões idiomáticas presentes em livros didáticos, destacando-a como metodologia válida também para essa finalidade. Embora com um *corpus* restrito e com um resultado quantitativo abaixo do esperado (18 expressões idiomáticas) foi possível realizar o propósito do trabalho, em que enfatizamos o aspecto qualitativo do resultado das análises e reflexões. Ainda nesse capítulo, demonstramos como foi feito o levantamento, a seleção e a organização das EIs extraídas do material didático, com o intuito de confirmar a possibilidade de se elaborar material paradidático com proposta de atividades a partir do livro didático. Ainda foi possível observar, na etapa de coleta, as dificuldades com relação às questões teóricas da definição da EI como unidade lexical cristalizada e indecomponível. Isso porque, aspectos como as flexões e as indefinições nas fronteiras da expressão, no que concerne à característica da fixidez, dificultavam a busca no *corpus* e mesmo o estabelecimento de um critério para seleção das unidades a serem analisadas e incluídas na proposta final.

O capítulo IV traz uma amostra de como vislumbramos a proposta de ensino, contendo as atividades que partiram das EIs selecionadas do material didático utilizado de 6º a 9º ano do

ensino fundamental. Essas atividades, concebidas em fichas, apresentam diferentes possibilidades de exercícios com expressões idiomáticas, contendo espaços destinados para os alunos completarem após suas reflexões, conforme demonstrado no item 4.1. Além disso, inclui-se o tópico “para o professor”, no item 4.2, que objetiva fornecer um auxílio por meio de um espaço com sugestões de respostas e para intervenções e sugestões de continuidade após execução das atividades em sala de aula. Sugerimos outras atividades na rubrica “Para ir além” e indicamos o dicionário especial como um recurso complementar útil e necessário em sala de aula e para o ensino-aprendizagem das EIs, tanto para alunos.

No quinto e último capítulo desta tese, tecemos análises e reflexões sobre os resultados alcançados. Demonstramos que as EIs constantes nos textos do livro didático distribuíam-se em variados campos temáticos (esferas discursivas), sendo representativas para o objetivo deste trabalho e relacionamos as atividades aos objetivos propostos pelos documentos que regem o ensino da língua portuguesa. Nosso trabalho conta também com os pré-textos e pós-textos: um sumário, as listas de gráficos e figuras, de abreviaturas, uma introdução, estas considerações finais, as referências bibliográficas e o anexo.

A nosso ver, consideramos que os capítulos IV e V trazem o resultado a que vimos nos dedicando durante todo este trabalho, pois a proposta, além de servir como subsídio aos professores de língua portuguesa configura-se como o resultado das várias reflexões sobre o ensino de EIs, desde a época do mestrado. Desse modo, foi possível aplicar os recursos teóricos, metodológicos e pedagógicos e adequá-los para um público leigo, com a preocupação de identificar e definir seu objeto, com a inclusão de atividades lúdicas, com objetivos precisos e visando ampliar o campo de aplicação e de estudo, tanto para o professor quanto para o aluno.

Este estudo já apresenta alguns frutos e possibilidades melhores: ressaltamos que a proposta recebeu apoio da FAPERP (Fundação de apoio à pesquisa e extensão de São José do Rio Preto), cuja parceria permitiu a produção e impressão de 60 exemplares que foram

distribuídos em 9 escolas da rede municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto, cidade-sede da pesquisa. Assim, o público a que direcionamos o trabalho já poderá ser beneficiado. Tentaremos a publicação com editoras do ramo e, caso não consigamos, a proposta será publicada *on-line*, na página do grupo de pesquisa de que fazemos parte, o GAMPLE - Grupo Acadêmico Multidisciplinar: Pesquisa Linguística e Ensino.

Apesar de nossa pesquisa estar fundamentada no trabalho com EIs da língua portuguesa para falantes nativos, ela pode ser aproveitada em estudos que buscam desenvolver outros aspectos, sob novas perspectivas, diferentes das que alcançamos aqui.

Por fim, esperamos que o fruto de nosso trabalho, a “Proposta de ensino de expressões idiomáticas”, possa ser explorado não só na sala de aula, mas também em outras pesquisas que enriquecerão os estudos do léxico, especialmente com relação às expressões idiomáticas e que vão além das possibilidades iniciadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. L. L. **O uso variável de para mim e para eu em orações reduzidas de infinitivo: um estudo sociolinguístico**. Monografia de Especialização, FACSUL, Itabuna-BA, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, p. 278-326, 1997.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, v.16, n. 2, p. 323-367, 2000.

_____. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.

_____. Análise de metáfora em *corpora*. **Revista de Língua Inglesa, literaturas em inglês e estudos culturais – Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 52, p. 167-199, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/11715/11005>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Metáforas e Linguística de Corpus: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. **D.E.L.T.A.**, v.27, n.1, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502011000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 jan. 2013.

BAKER, M. Corpus Linguistics and Translation Studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Ed.). **Text and technology: in honour of John Sinclair**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 233-250, 1993.

_____. **Corpora in Translation Studies: an overview and some suggestions for future research**. Targe. 7:2, p. 223-243, 1995.

_____. Corpus-Based Translation Studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). **Terminology, LSP and Translation Studies in Language Engineering: in honour of John Sinclair**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 175-186, 1996.

_____. A corpus-based view of similarity and difference in translation. In ARDUINI, S. & HODGSON, R. (Eds.) **Translating similarity and difference**. Manchester: St. Jerome, 2004.

_____. **Using corpora in discourse analysis**. London: Continuum, 2006.

BERNARDINI, S; STEWART, D; ZANETTIN, F. Introduction. In: BERNARDINI, S; STEWART, D; ZANETTIN, F. (eds.) **Corpora in translator education**. Manchester: St Jerome, p. 1-13, 2003.

BEACCO, J.C. “**Compétence de communication: des objectifs d’enseignement aux pratiques de classe**” in *Le français dans le monde* n.153. Paris, Hachette/Larousse, p. 35-40, 1980.

BÉRARD, E. L. **Approche communicative. Théorie et pratiques**. Paris, Cle International, 1991.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press, 1998.

BIDERMAN, M. T. C. **O dicionário padrão da língua**. São Paulo: Alfa, v.28, 1984.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**. 1993. 369p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** / elaboração Egon Rangel – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <file:///D:/User/Downloads/dicionario_em_sala_de_aula_pnld.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Ministério de Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: EDITAL PNLD 2008: apresentação** / MEC – Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldapres07.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em_09 dez. 2014.

_____. MEC. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: set 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. / _____. Ministério da Educação. Portal do MEC: Legislação. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso 15 fev. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

BEVILACQUA, C. R. **Unidades fraseológicas especializadas: novas perspectivas para sua identificação e tratamento.** Organon (UFRGS), Porto Alegre, v. 26, p. 119-132, 2000.

BURGER, H.: *Phraseologie*. De Gruyter, 2007.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching** 4. ed. New York: Longman, 2000.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. **Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia.** Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online), v. 58, p. 215-231, 2014.

CARBALLO, M.; PLATERO, J. La lexicografía didáctica. In: GUERRA, A. M. M. (org.) **Lexicografía española**. España: Editorial Ariel, S.A., 2003.

CARNEADO MORÉ, Z. V. Consideraciones sobre la fraseografía. In: Zoila V. Carneado Moré y Tristán Pérez, A.M, **Estudios de fraseología**, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 39-46, 1985a.

_____. Algunas consideraciones sobre el caudal fraseológico del español hablado en Cuba. In: Zoila V. Carneado Moré y Tristán Pérez, A.M., **Estudios de Fraseología**, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 7-38, 1985b.

_____. **Notas sobre las variantes fraseológicas**, Anuario L/L, 16, 269-277, 1985c.

_____. **Tipología de las obras fraseográficas**, Anuario L/L, 20. 66-82, 1989.

CASARES, J. **Introducción a la lexicografía moderna**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1950.

CASTILLO CARBALLO, M.A. Unidades fraseológicas y diccionarios: aplicaciones didácticas, Ayala Castro, M. C. (coord.), **Diccionarios y enseñanza**, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, p. 151-161, 2001.

CONCA MARTÍNEZ, M. Os estudos de fraseoloxíacatalana: realidades e proxectos, Xesús Ferro, (ed.), **Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía**, Vigo: Xunta de Galicia, p. 139-167, 1998.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

_____. **Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción**, Granada: Comares, 2000.

COURA SOBRINHO, J. C. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, p. 73-90, 2000.

COWIE, A. P. **Phraseology: theory, analysis and applications**. Oxford: Clarendon, 1998.

- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para a reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 41 a 70, 2004.
- ERMAN, B.; WARREN, B. **The idiom principle and the open choice principle**. Fox, Gwyneth, 2000.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1987.
- FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERRAZ, A. P. Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos. In: Aparecida Negri Isquerdo; Giselle Olivia Mantovani Dal Corno. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, Volume VII. 1ª ed. Campo Grande: EDUFMS, p. 219-238, 2014, v. VII.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª ed. São Paulo, Positivo, 2004.
- FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. São Paulo: Moderna, 2012.
- FILHO, J. C. P. A. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- FILLMORE, C. J. On fluency. In: FILLMORE, C. J. et al. (EDS). (1979). **Individual differences in language ability and language behavior**. New York: Academic Press, p.85-101.
- FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis... A Redação na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GARCÍA PAGE, M. **Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones**. Barcelona: Anthropos, 2008.
- GLENK, E. Fórmulas de rotina: uma porta de entrada para padrões interacionais. **Pandaemoniumgermanicum**, p. 189-214, 2007. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum/site/>> Acesso em 2 mai. 2013.
- GONZÁLEZ-REY, I. **La didactique du français idiomatique**. Fernelmont: E.M.E., 2007, 217 p. ISBN 978-29-30481-39-5.
- _____. **De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica**. Paremia, 21: 2012, p. 67-84. ISSN 1132-8940.

GROSS, M. Constructing. Lexicon-grammars. In: ATKINS, B. T. S., ZAMPOLLI, A. (eds.) **Computational approaches to the lexicon**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

GROSS, G. Les expressions figées en français. Paris, Ophrys, 1996.

HALLIDAY, A. Appropriate Methodology. Cambridge University Press. Hymes, D. **Foundations in sociolinguistics: An approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 173-203, 1998.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KRIEGER, M. G. Dicionário de língua: um instrumento didático pouco explorado. In: TOLDO, C. S. (Org.) **Questões de linguística**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 70-87, 2003.

_____. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução** (UFSC), v. 18, p. 235-252, 2007.

LAFACE, A. O dicionário e o contexto escolar. **Revista Brasileira de Linguística**. Vol. 9, nº 1, Ano 9. Editora Plêiade, 1997.

LAJOLO, M. **Livros didáticos: um (quase) manual de usuário**. In: Em Aberto, n. 69, ano 16, 1996.

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, v. 2, p. 133-152, 2004.

LANGRIDGE, D. **Classificação: abordagem para estudantes de biblioteconomia**. Rio de Janeiro: Interciência, 1977.

LEGROSKI, M. C. **Graduação de composicionalidade: um estudo de caso com expressões idiomáticas e ditados populares**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 41, p. 340-354, 2012.

LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem.** (Words and company: Lexis in learning)1. ed. Pelotas: Educat, 2000.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria.** 2ed. Pelotas: Educat, p. 15-41, 2008, v. 1.

LEITE, Tânia. M. B. **Alfabetização:** Evolução de Habilidades Cognitivas envolvidas na Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua Relação com Concepções e Práticas de Professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2002.

_____. **Oralidade e escrita.** SIGNÓTICA, Goiânia, p. 119 – 146, 1997.

MARTÍN PERIS, E. et al. **Diccionario de términos clave de ELE.** Madrid: SGEL, 2008. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliothttp://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Acesso em: 26 jun. 2011.

MARTÍNEZ PÉREZ, M. M. F. y Plaza Trenado, M. S. “La enseñanza de las expresiones fijas del español”, Pedro Barros García et al. (eds.), **Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera**, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, p. 123-126, 1992.

MELLADO BLANCO, C., Fraseologismos somáticos del alemán. **Um estudio léxico-semántico.** Meter Lang: Frankfurt/Berlín, 2004.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O; S; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Brasília: UNB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia: uma mão na roda na produção do sentido.** Synergies Tunisie, v. 3, p. 161-168, 2013.

MORAIS, A. G. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas:** refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização. Trabalho escrito apresentado em concurso paraprofessor titular no Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, Recife, 2010.

_____. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje.** Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

NAVARRO, C. Didáctica de las unidades fraseológicas. **Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera**, 2004. Disponível em: <<http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros.** 2008. 249f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) Universidade de

Brasília, Brasília, 2008.

OLÍMPIO, M. E. O. S. **Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera**, Biblioteca Virtual REDELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, España, v. 5, p. 1-158, 2006.

OLIVEIRA, T. R. de M. Q. **A variação da concordância verbal em língua escrita: influência das variáveis linguísticas e extralinguísticas**. Monografia de Especialização, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2008.

ORTIZ 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**. 2000. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. As expressões idiomáticas nas aulas de ele: *um bicho de sete cabeças*? In: González Rey, I. (Org.). **Les expressions figées em didactique des langues étrangères**. 1 ed.: Proximités E.M.E, p. 159-179, 2007, v. 1.

PARREIRA, M. C. **Fraseopedagogia: um ponto de encontro entre os Estudos do Léxico e a Linguística Aplicada**. CINELI (Congresso Internacional Estudos do Léxico e suas interfaces) (no prelo).

PARREIRA, M. C.; HÖFLING, C.; TOSQUI, P. **O dicionário como material didático na aula de Língua Estrangeira**. Intercâmbio (Porto), LAEL - PUC-SP, v. 13, 2004.

PARREIRA, M. C. O tratamento da Lexicultura nos dicionários bilíngues francês-português. In: José Sueli de Magalhães e Luiz Carlos Travaglia. (Org.). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. Uberlândia: ILEEL/UFU, p. 2021-2026, 2008.

PARREIRA, M. C. & SCHINELO, R. F. Ensino interativo de língua portuguesa: teoria, prática e aplicação. **Pesquisas em Discurso Pedagógico** (Online), v. 2, p. 1-11, 2009.

PARREIRA, M. C. & RODRIGUES-MATIAS, G. Lexicografia e o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, p. 253-266. v. 5, 2010.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. Las expresiones fijas desde los conceptos centro y periferia de los linguistas praguenses, Miguel Casas Gómez (ed.), **I Jornada de Linguística**, Cádiz: Universidad de Cádiz, p. 91-134, 1996.

PONTES, A. L. Exemplo lexicográfico em dicionários escolares brasileiros. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 12, p. 351-370, 2010

RANGEL, E. O.; BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Trad, de Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo, 28(supl.):45-69, 1984.

RIOS, T. H. C. **A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol**. São José do Rio Preto, 2010, 241p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos: Análise Linguística) – UNESP.

RIVA, H. C. **Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas da língua portuguesa do Brasil**. São José do Rio Preto, 308p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos: Análise Linguística) – UNESP, 2009.

RODRIGUES, G. **Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental**. São José do Rio Preto, 115p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos: Análise Linguística) – UNESP, 2010.

RUIZ GURILLO, L. **Aspectos de fraseología española**. Valencia: Universidad de Valencia, 1997.

_____. Clasificación no discreta de las unidades fraseológicas. In: Gerd Wotjak (ed.). In: **Estudios de fraseología y fraseografía del español actual**. Madrid: Iberoamericana, 1998.

_____. **Las locuciones em Español**. Actual. Madrid: Arco Libras, 2001.

SANCHEZ, A. Definicion e historia de los corpus. In: A. SANCHEZ et al (org.). **CUMBRE – Corpus Linguistico de Espanol Contemporaneo**. Madrid: SGEL, 1995.

SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. **Tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe español-catalán**. Tesis de Doctorado. Facultad Filosofía y Letras, Universidad de Alicante, 2000.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: Carmi Ferraz Santos; Marcia Mendonça; Marianne C. B. Cavalcante. (Org.). **Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 21 a 39, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1985.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Versão 6.0. Oxford: Oxford University Press, 2015.

SEMINO, E.; SHORT, M. **Corpus stylistics**. London: Routledge, 256p, 2004.

SILVA, M. B. **Uma Palavra Só Não Basta: Um Estudo Teórico sobre as Unidades Fraseológicas**. Revista de Letras (Fortaleza), v. 28, p. 11-20, 2006.

SINCLAIR, J. McH. Beginning the study of lexis. In: C. E. BAZELL (org.). In: **Memory of J R Firth**. London: Longman, 1966.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas**. São Paulo: Disal, 2005.

_____. Linguística de corpus e fraseologia: uma feita para a outra. In: ORTIZ, M. L. A; UNTERNBAUMEN, E. H. (Orgs). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 277-302, 2011.

TOGNINI-BONELLI, E. Working with *corpora* across languages. In TOGNINI-BONELLI, E. **Corpus Linguistics at work**. Amsterdam/Atlanta, John Benjamins, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRISTA PERÉZ, A. M. Fuentes de las unidades fraseológicas. Sus modos de formación, Zoila V. Carneado Moré y Tristá Pérez, A. M., **Estúdios de Fraseología**, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, p. 67-87, 1985.

_____. La fraseografía y el Diccionario de fraseología cubana, M. T. F. M. y Reinhold W. (eds.), **Lexicografias iberor románicas: problemas, propuestas y proyectos**, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, p.169-183, 1998.

VALE, O. A. **Expressões cristalizadas: transparência e opacidade**. Signótica, Goiânia, v. 11, p. 163-172, 1999.

XATARA, C. M. **As expressões idiomáticas de matriz comparativa**. 1994. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

_____. **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

_____. O Resgate das Expressões Idiomáticas. In: **Alfa**. São Paulo: v. 39, p. 169-176, 1998.

_____. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 49-59, 2001.

XATARA, C. M.; DURAN, M. S. Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, p. 203-222, 2007.

XATARA, C. M.; PASTORES, P. C. F.; SUCCI, T. M.. A web como base de dados textuais. In: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises**. Uberlândia: EDFU, p. 275-286, 2006.

XATARA, C. M. A web pra um levantamento de frequência. In: MAGALHÃES, J. S.; TRABAGLIA, L. C.. (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: EDUFU, p. 770-777, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_398.pdf>. Acesso em 15 jan. 2012.

_____. A elaboração de um dicionário fraseológico. In: ORTIZ, M. L. A; UNTERNBAUMEN, E. H. (Orgs). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p.69-76, 2011.

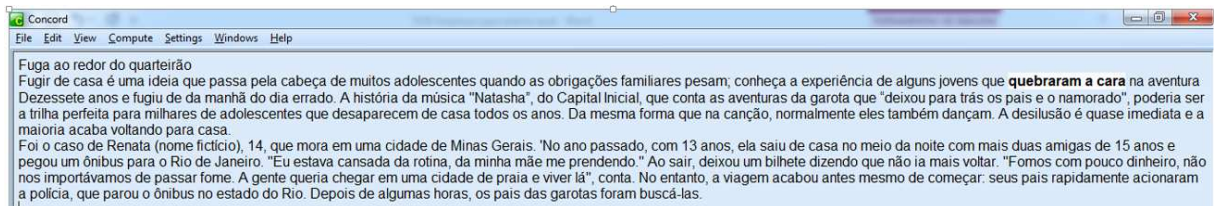
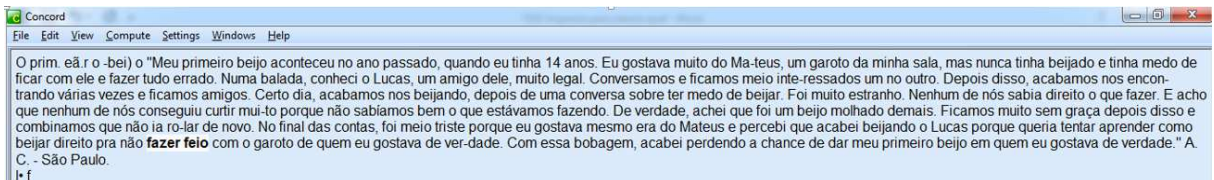
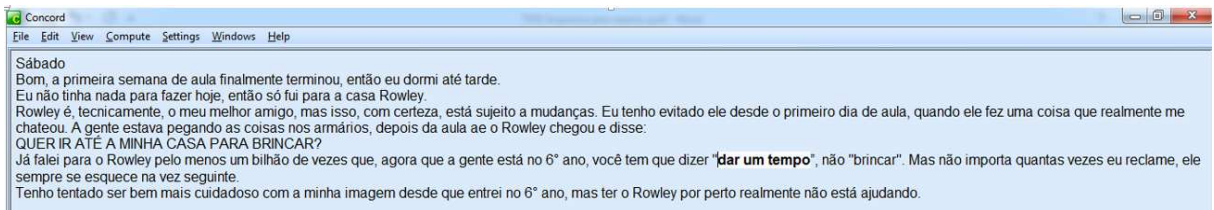
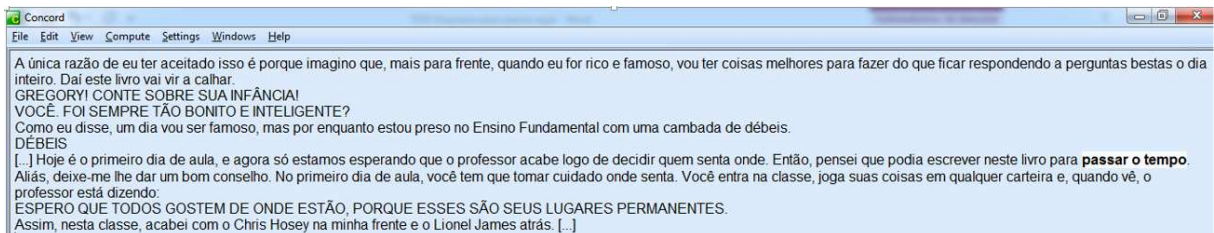
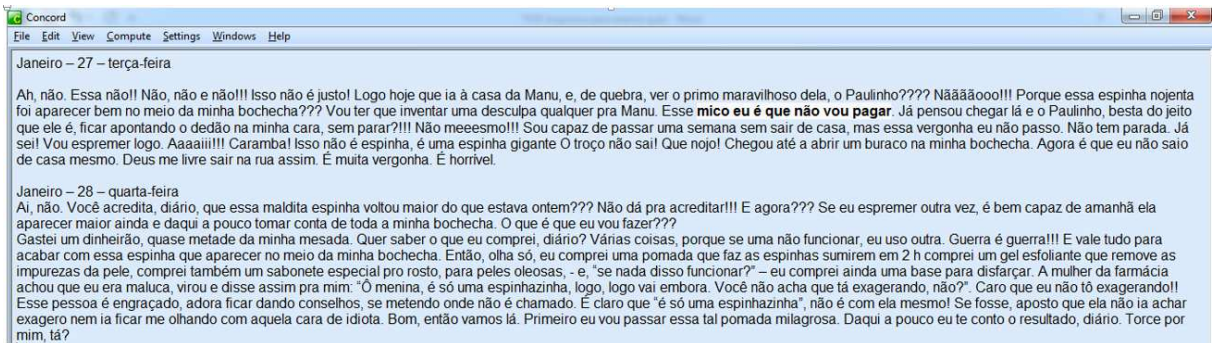
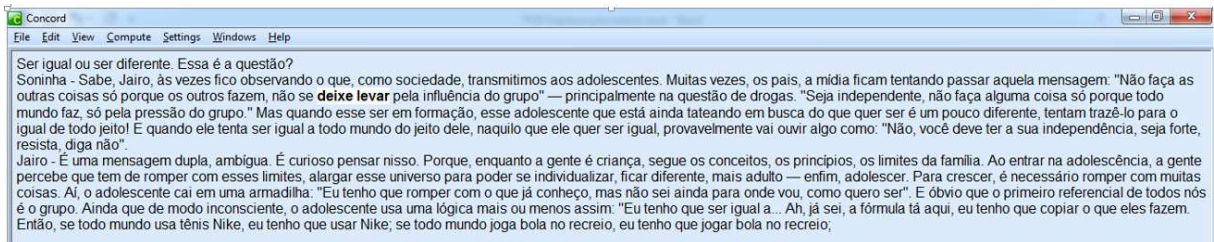
WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia**. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.

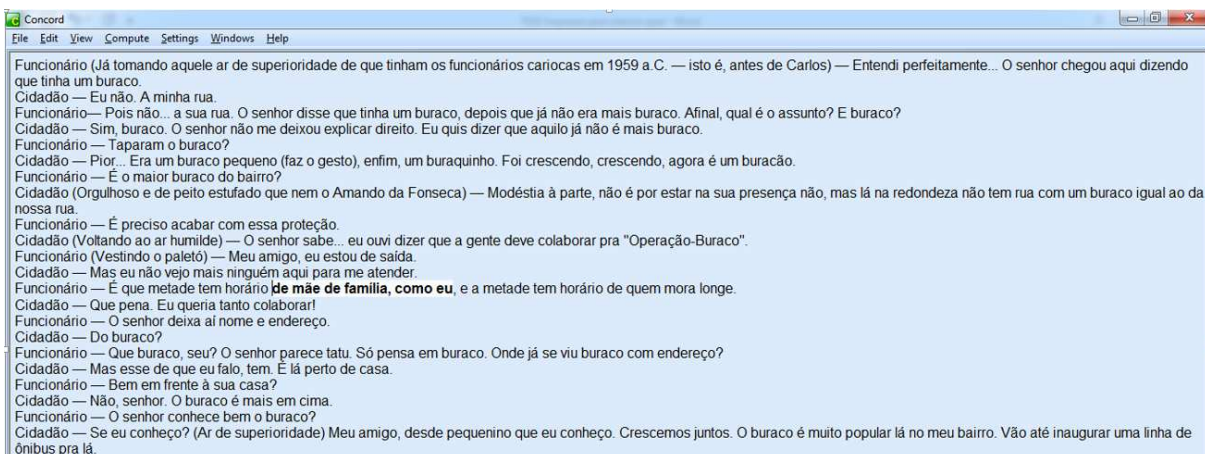
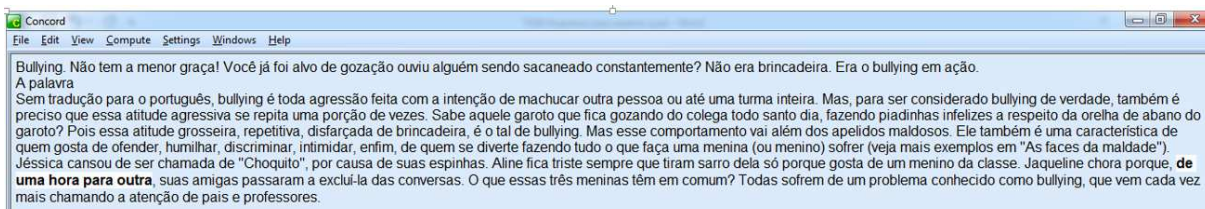
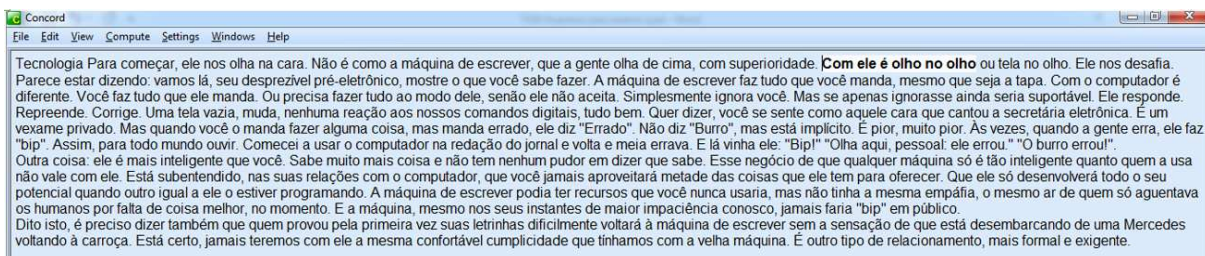
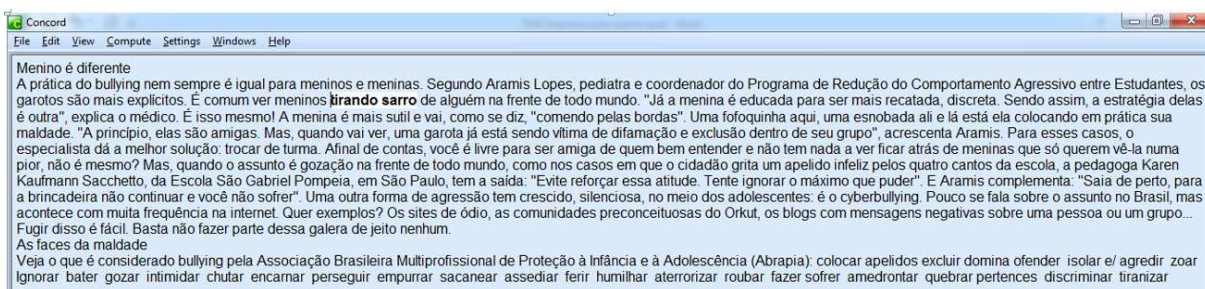
_____. **O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas**. Brasília, DF: Thesaurus, 2006.

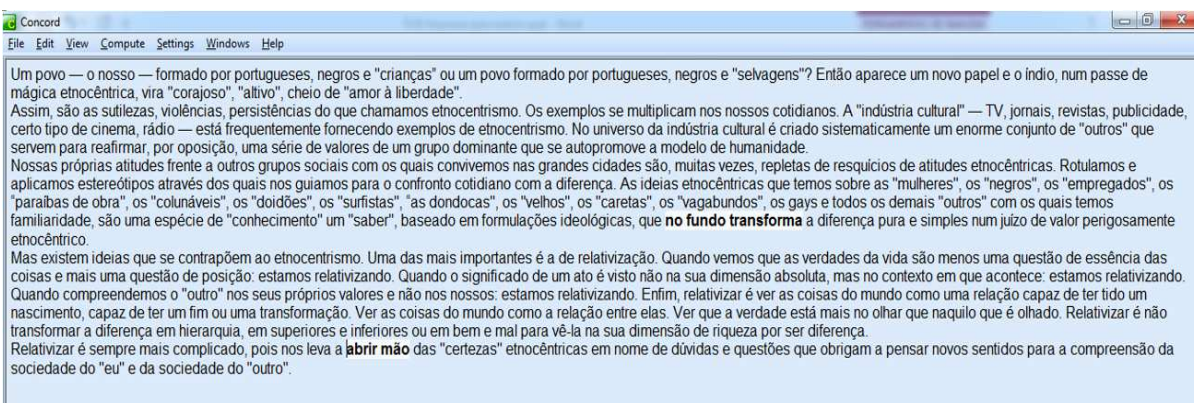
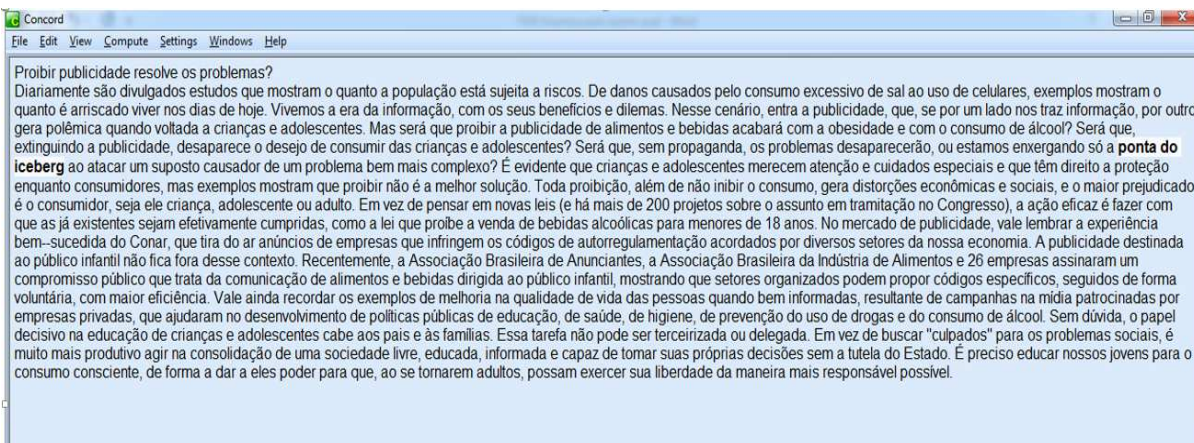
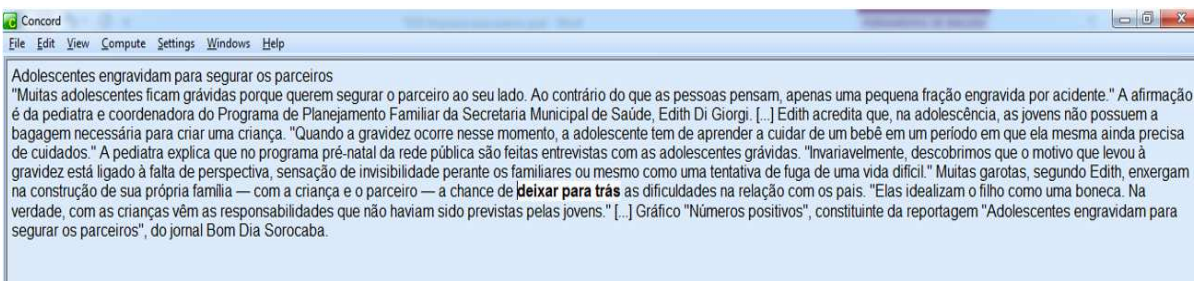
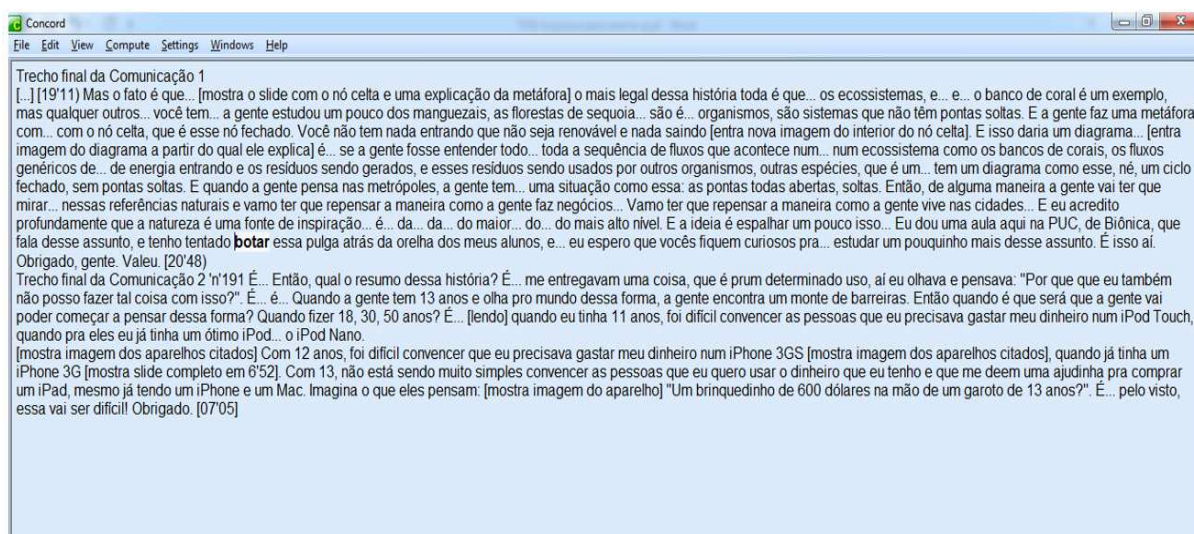
_____. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília, DF: Thesaurus, 2008.

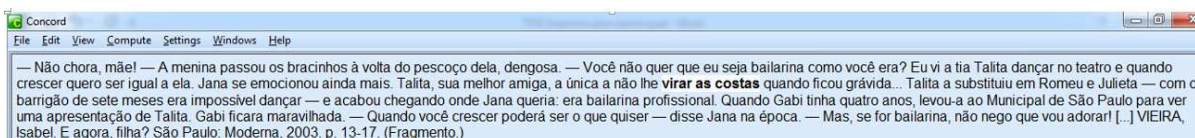
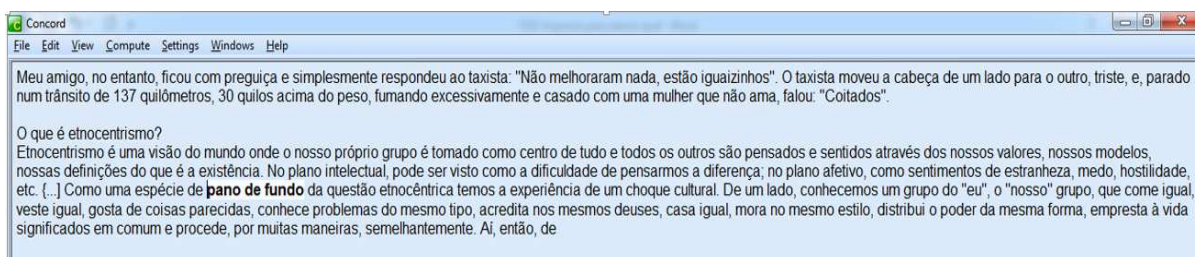
ZULUAGA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Frankfurt a. M.-Bern Cirencester/U.K., Studia Románica et Lingüística, Verlag Peter D. Lang, 1980.

ANEXO









Os loucos de água e estandarte servem demais
 O traste é ótimo
 O **pobre-diabo** é colosso
 Tudo que explique
 O alicate cremoso
 E o lodo das estrelas
 serve demais da conta
 Pessoas desimportantes
 Dão para a poesia
 Qualquer pessoa ou escada
 Tudo que explique
 a **lagartixa da esteira**
 E a laminação de sabiás
 É muito importante para a poesia
 O que é bom para o lixo é bom para a poesia
 Importante sobremaneira é a palavra repositório;
 A palavra repositório eu conheço bem:
 Tem muitas repercussões
 Como algibe entupido de silêncio
 sabe a destroços
 As coisas jogadas fora importância
 -como um homem jogado fora
 Aliás é também objeto de poesia
 Saber qual o período médio
 Que um homem jogado fora
 Pode permanecer na terra sem nascerem
 Em sua boca raízes da escória
 As coisas sem importância são bens de poesia
 Pois é assim que um chevrolé gosmento chega
 Ao poema, e as andorinhas de junho.

Rodrigues-Matias, Gislaine.

Tratamento didático de expressões idiomáticas de língua portuguesa no ensino fundamental II : fundamentos e propostas / Gislaine Rodrigues Matias. -- São José do Rio Preto, 2015
194 f.

Orientador: Maria Cristina Parreira da Silva

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Lexicografia.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Língua portuguesa – Expressões idiomáticas. 5. Língua portuguesa - Português falado – Brasil. 6. Material didático. I. Matias, Gislaine Rodrigues. II. Silva, Maria Cristina Parreira da. III. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
IV. Título.

CDU – 469.0-13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto