

GISLAINE RODRIGUES

**ESTUDO SOBRE AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E O USO DE DICIONÁRIOS
ESPECIAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

São José do Rio Preto
2010

GISLAINE RODRIGUES

**ESTUDO SOBRE AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E O USO DE DICIONÁRIOS
ESPECIAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística).

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

São José do Rio Preto
2010

Rodrigues, Gislaine

Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental / Gislaine Rodrigues. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2010.

115 f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Maria Cristina Parreira da Silva

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Língua portuguesa - Lexicologia. 2. Língua portuguesa - Expressões idiomáticas. 3. Dicionários. 4. Lexicografia. 5. Ensino fundamental. I. Parreira, Maria Cristina. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título

CDU - 81'373.72

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Parreira da Silva (UNESP) – Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luisa Ortíz Alvarez (UNB)

Prof^ª. Dr^ª. Claudia Maria Xatara (UNESP)

Suplentes

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Casadei Pietraróia (USP)

Prof^ª. Dr^ª. Marilei Amadeu Sabino (UNESP)

À minha mãe e ao meu esposo, por me incentivarem nos estudos e na
realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela luz e pelo discernimento;

À minha querida mãe, Elia Maria Belão Rodrigues, que me incentiva, protege, anima e conforta e que sempre estará no meu coração;

Ao meu esposo, Fábio Pereira Matias, pelo apoio e pela compreensão em todas as horas;

À minha amada família: meu pai José Rodrigues (*in memoriam*); irmãos queridos: Josélia de Cássia Rodrigues dos Santos e Vladimir José Rodrigues; sobrinhos: Ananda, Henrique e Bruno; cunhados: José Carlos, Márcia, Fúlvia, Emerson e Fabrício; sogros: Paulino e Denir;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva, pelo auxílio em todos os momentos, pela compreensão e pela dedicação;

À Prof^a. Dr^a. Claudia Maria Xatara, pela contribuição com a pesquisa, no debate do Selin, no exame de qualificação e defesa e, principalmente, pela atenção sempre dada a mim;

À Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortíz Alvarez, pelo olhar atento aos detalhes de minha pesquisa, na participação do debate no Selin e da defesa desta dissertação;

À Prof^a. Dr^a. Marilei Amadeu Sabino, suplente para a defesa do trabalho, pelo apoio no exame de qualificação e pelas sugestões dadas;

Ao Prof. Dr. Maurizio Babini, por me aceitar como aluna especial no início do mestrado em suas aulas;

Aos professores Dr^a. Cristina Casadei Pietraróia (suplente), Dr^a. Claudia Zavaglia, Dr. Douglas Altamiro Consolo, Dr^a. Marize M. Dall’Aglio-Hattner, Dr. Alvaro Luiz Hattner, Dr. José Horta Nunes e demais professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp/Ibilce, de São José do Rio Preto;

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação e da Biblioteca da Unesp/Ibilce, de São José do Rio Preto;

A todos os amigos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a conclusão desta dissertação;

À queridíssima amiga, Andressa Karina Stefani, que sempre esteve comigo, mesmo às vezes estando longe;

À FAPESP, pelo apoio na realização de minha pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1- PANORAMA GERAL ACERCA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS.....	15
1.1 O léxico.....	15
1.2 A fraseologia.....	18
1.3 Definição de expressão idiomática.....	24
1.3.1 A componibilidade, a indecomponibilidade e a cristalização.....	28
1.4 As EIs e o contexto sociolinguístico dos falantes.....	33
2- A OBRA LEXICOGRÁFICA: TIPOLOGIA, DESCRIÇÃO E USOS.....	38
2.1 Estrutura das obras lexicográficas.....	38
2.2 Tipologia das obras lexicográficas.....	39
2.3 A Lexicografia pedagógica.....	44
2.4 O dicionário em sala de aula: novas reflexões.....	46
2.4.1 O tratamento das EIs nos dicionários gerais escolares.....	49
2.4.2 Obras e dicionários de EIs disponíveis no Brasil.....	53
2.4.3 O dicionário como ferramenta pedagógica no trabalho com EIs.....	57
3- CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA: A COLETA DE DADOS.....	61
3.1 O método empírico.....	63
3.2 A pesquisa de campo.....	64
3.3 As entrevistas.....	64
3.4 A observação.....	65
4- DA COLETA DOS DADOS À ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	67
4.1 Os resultados dos questionários.....	67
4.2 As entrevistas.....	84
4.3 As atividades com EIs.....	86

4.4 As relações com as EIs.....	92
4.5 As EIs no Ensino Fundamental.....	93
4.6 Sistematização das observações descritas com base na aplicação das atividades...	95
CONCLUSÕES.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXO.....	103

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

TABELA 1 – Substituição de unidades das expressões.....	29
TABELA 2 – Fraseologismos diversos ilustrados pelos alunos.....	89
TABELA 3 – Ilustrações dos alunos.....	90
TABELA 4 – Ilustrações dos alunos.....	90
TABELA 5 – Ilustrações dos alunos.....	91
QUADRO 1 – Alguns tipos de unidades fraseológicas e suas características.....	21
QUADRO 2 – Relatos dos alunos sobre as maneiras de trabalhar EIs em sala de aula.....	82
QUADRO 3 – Exemplo de substituição de EI.....	84
QUADRO 4 – Fraseologismos frequentes.....	88
QUADRO 5 – Idiomatismos apresentados pelos alunos.....	93
FIGURA 1 – Propaganda: ofertas “de virar a cabeça”.....	32
GRÁFICO 1 – Porcentagem de professores da EE e da EP que possuem dicionário.....	68
GRÁFICO 2 – Professores que utilizam dicionário com frequência em sala de aula.....	69
GRÁFICO 3 – Utilização do dicionário em sala.....	70
GRÁFICO 4 – Dicionários especiais.....	72
GRÁFICO 5 – Atividades com EIs em sala de aula.....	73
GRÁFICO 6 – Utilização de EIs na oralidade.....	74
GRÁFICO 7 – Utilização de EIs na escrita.....	75

GRÁFICO 8 – Correção feita pelos professores.....	77
GRÁFICO 9 – Alunos que possuem ou não dicionário.....	78
GRÁFICO 10 – Motivo das pesquisas no dicionário.....	79
GRÁFICO 11 – Conhecimento de EIs.....	80
GRÁFICO 12 – Trabalho com EIs.....	81
GRÁFICO 13 – Substituição nas EIs.....	83
GRÁFICO 14: Relação com EIs.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

EIs	Expressões idiomáticas
PEE	Professores da escola estadual
PEP	Professores da escola particular
AEE	Alunos da escola estadual
AEP	Alunos da escola particular
EE	Escola estadual
EP	Escola particular

RESUMO: A língua é um organismo ativo, em constante transformação. Nesse sentido, as expressões idiomáticas são especificidades da língua e contribuem enormemente na dinamicidade, na transformação e no enriquecimento linguístico. O presente trabalho faz um estudo sobre o uso de dicionários de expressões idiomáticas (EIs) da Língua Portuguesa no processo educacional de estudantes do Ensino Fundamental. Verifica-se, por meio de pesquisa e aplicação de atividades em classes de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada e de uma estadual de São José do Rio Preto, se existe a prática do uso de dicionário especial de expressões idiomáticas. Essa prática no processo educacional pode trazer muitos benefícios; o ambiente escolar se torna o ideal com o uso de dicionário, pois discentes e docentes podem adquirir e trocar conhecimentos. Nessa troca, o aluno pode ensinar ao professor por meio de sua experiência e testemunhar o uso de fraseologismos mais modernos, resultantes da vivência dele. O professor, por sua vez, pode contribuir ensinando a “traduzir” a riqueza metafórica das EIs e de outros fraseologismos denotativos na norma culta e formal, já que em certos contextos um registro vulgar não é adequado. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais eficaz e estimulante, pois parte do conhecimento prévio compartilhado em sociedade para se estabelecer novo conhecimento e maior desenvolvimento cultural.

PALAVRAS-CHAVE: dicionários especiais; ensino de língua materna; expressões idiomáticas.

ABSTRACT: The language is an active organism in constant transformation. Therefore, the idiomatic expressions are specificities of the language and contribute extremely with the linguistics dynamism, transformation and enrichment. The present work makes a study on the use of Portuguese Language idiomatic expression dictionaries in the educational process of basic teaching students. We have researched, sixth to ninth grade classrooms of basic teaching level of private and state schools in São José do Rio Preto city, if the practice of the use of special dictionary of idiomatic expressions existing. This practical in the educational process can bring many benefits; the school environment becomes the ideal with the dictionary use, because learners and teachers can acquire and exchange knowledge. In this exchange, the learner can teach the teacher by means of his/her life experience and testify the usage of more modern fraseologisms. The teacher, can contribute teaching “to translate” the idiomatic expressions and the other fraseologisms in denotative language, cultural and formal language, since in certain contexts they are not adjusted. In this way, the teach-learning process can become more efficient and stimulating as it begins from previous knowledge shared in society to establish new knowledge and greater cultural development.

KEYWORDS: special dictionaries; mother language teaching; idiomatic expressions.

INTRODUÇÃO

As expressões idiomáticas (EIs) são especificidades de grande valor metafórico da língua, pois os elementos que as compõem não possuem o significado literal da EI quando isolados, ou seja, o sentido de uma EI só existe quando todos os seus elementos estão juntos e são assim interpretados. Dessa forma, as EIs auxiliam na construção metafórica, na contextualização e na interpretação dos usuários da língua, sendo de suma importância no ensino da Língua Portuguesa.

Além dessas vantagens cognitivas, os estudantes aos quais são oferecidas atividades com EIs nas aulas de Língua Portuguesa têm mais condições de aprender novas línguas, pois, além de auxiliar no aprendizado da língua materna, mostrando a riqueza de possibilidades de expressão em sua própria língua, as EIs os preparam para o aprendizado de qualquer outra língua e, muitas vezes, despertam seu interesse e curiosidade para isso.

No contexto desta pesquisa de mestrado tivemos como objetivos: 1) verificar o nível de conhecimento das EIs; 2) o uso de dicionários especiais no nível fundamental de ensino; 3) propor atividades que se voltem para o ensino de EIs da Língua Portuguesa.

A área de estudos linguísticos sempre nos chamou a atenção e a nossa formação acadêmica foi essencial para descobrir o nosso interesse pela lexicografia pedagógica, mas a escolha por este tema surgiu durante a aplicação de uma atividade com EIs em uma aula de Língua Portuguesa que ministrávamos no 7º ano. Um de nossos alunos, em uma observação no mínimo perspicaz, percebeu a carência de idiomatismos nos dicionários gerais e perguntou onde poderia encontrar maiores informações sobre as EIs e seus significados. O curiosidade do aluno levou-nos a notar que a área de estudos linguísticos exige que os docentes com

formação universitária estejam em constante vigilância e aprendizado, procurando sanar possíveis dificuldades dos aprendizes, apresentando-lhes novos conhecimentos e incentivando-os a buscar novos horizontes. É importante partir de uma motivação prática para buscarmos respostas na ciência e foi exatamente isso que nos motivou a realizar esta dissertação.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos um panorama geral acerca das EIs, levantando algumas considerações importantes relativas ao léxico, à fraseologia e às EIs no contexto sociolinguístico dos falantes da Língua Portuguesa. O estudo das EIs, enquanto unidades lexicais especiais da língua, auxilia na percepção da dinamicidade desse tipo de fraseologismo ao longo da história, da sua vivacidade e de seu recorrente emprego na linguagem cotidiana.

No segundo capítulo, ressaltamos algumas particularidades das obras lexicográficas, como sua tipologia, descrição e usos. O dicionário, enquanto “obra didática”, muitas vezes pouco prestigiado, é apresentado como suporte pedagógico e ferramenta no ensino de EIs, em ambiente escolar. Tratamos também da Lexicografia Pedagógica e apresentamos algumas técnicas desenvolvidas por renomados autores, quanto ao uso do dicionário. Analisamos três dicionários especiais: um dicionário da fraseologia brasileira - *Tesouro da fraseologia brasileira* (NASCENTES, 1945), com 448 páginas e dois dicionários de expressões idiomáticas da Língua Portuguesa - *O dito pelo não dito* (FONTES FILHO, 2006), com 679 páginas e *Dicionário de expressões idiomáticas – locuções usuais da língua portuguesa* (PUGLIESI, 1980), com 309 páginas, para que sirvam de indicação no trabalho com EIs da Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, demonstramos como foi realizada a coleta dos dados obtidos para a pesquisa em duas escolas de São José do Rio Preto, enfocando os métodos utilizados para se realizar o estudo das EIs e o uso de dicionários. São apresentadas as principais considerações

acerca da pesquisa de campo, das entrevistas e de nossa observação (aqui denominada “observação do pesquisador”) com relação aos consulentes do dicionário. A coleta de dados foi feita em uma escola pública e em uma escola particular de ensino, em São José do Rio Preto. Aplicamos um questionário aos professores de ambas as escolas (quatro de cada uma) e outro questionário aos alunos (cento e quatro da escola pública e cento e dezenove da escola particular, totalizando duzentos e vinte e três alunos). Todos os professores entrevistados atuam do 6º ao 9º ano, como docentes de Língua Portuguesa e os alunos também são dessas mesmas séries. Optamos por escolas com realidades diferentes, para constataremos se o trabalho com EIs é realizado em sala de aula, independentemente da classe social dos alunos e do contexto sociolinguístico deles.

Além da pesquisa de campo e da coleta de dados nas duas escolas acima citadas, desenvolvemos um trabalho paralelo em outra escola particular de São José do Rio Preto, no 5º ano do Ensino Fundamental. Esse trabalho, autorizado pela FAPESP, foi realizado por nós durante um período de oito meses, com quatro aulas semanais, pois consideramos que essa série, imediatamente anterior às séries em que coletamos os dados para nossa pesquisa, é a base para uma fase de metaforização e construção linguística dos próximos ciclos do ensino.

No quarto e último capítulo, sistematizamos as ideias desenvolvidas até essa fase da pesquisa. Nele, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação dos questionários nas séries do Ensino Fundamental e evidenciamos a ausência de dicionários de expressões idiomáticas da Língua Portuguesa nas bibliotecas e nas atividades em sala dessas séries. Traçamos o perfil das duas escolas pesquisadas, destacando ainda, que os alunos podem adquirir um maior domínio da linguagem por meio do trabalho com EIs no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Complementamos ainda, apresentando o resultado do estudo realizado com os alunos do 5º ano, na introdução do ensino e interpretação de imagens com EIs. Assim, podemos assegurar que o trabalho com esse tipo de fraseologismo da Língua

Portuguesa é perfeitamente possível, notadamente quando os educadores oferecem a base inicial necessária aos aprendizes já na série imediatamente anterior (5º ano) às séries do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Acreditamos que o trabalho desenvolvido com EIs no ensino é de suma importância para a construção linguística e intelectual dos discentes e que obras especiais de EIs podem contribuir para o aprendizado e provocar, nos aprendizes, a busca de novos conhecimentos e interpretações.

CAPÍTULO I

PANORAMA GERAL ACERCA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Neste capítulo, será apresentado um sucinto panorama teórico acerca das EIs, explorando alguns conceitos importantes para fundamentar as reflexões sobre esse tipo de unidade lexical, sua inserção no léxico e suas características principais.

1.1 O léxico

De maneira geral, léxico pode ser entendido como o conjunto das palavras de uma língua.

Para Biderman (2001, p. 178), o léxico constitui-se a partir da experiência humana em sociedade e enquanto universo linguístico dela:

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades.

O léxico de uma língua perpetuar-se-á ou será modificado, dependendo do uso dos membros da sociedade a que se vincula, ou seja, os usuários de uma comunidade linguística podem criar, conservar e/ou modificar o vocabulário da língua. Novos significados podem ser dados aos vocábulos já existentes na língua ou, ainda, antigas palavras, que outrora foram utilizadas pelos falantes de determinada época, podem ser resgatadas, atribuindo-lhes novas

significações. Esse processo auxilia no enriquecimento linguístico. Nesse sentido, Höfling (2006a) recuperando os preceitos de Biderman (1981) resume que o léxico pode ser identificado como “um patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história” (p. 34).

Sob a perspectiva de Perini (2000, p.344), deve-se considerar que o léxico não se compõe apenas de palavras, pois pode compreender, também, conforme a postura teórica, morfemas isolados, além de expressões fixas. O que não fica claro, a nosso ver, é sob qual viés está se tratando a “palavra”, pois o léxico é uma unidade muito ampla que apresenta aspectos fônicos, gramaticais, morfológicos, sintáticos, semânticos, estilísticos, pragmáticos. Conhecidas também pelo nome técnico de “lexias”, as palavras são unidades de natureza complexa, cuja organização obedece a certas combinações, sendo dinâmicas e representativas de uma comunidade linguística.

Parreira (2002, p.25), retomando Pottier (1972), refere-se à lexia como “uma unidade lexical usada em um contexto”. A autora faz distinção entre “lexia simples”, considerando-as unidades ou palavras com um sentido único e “lexia complexa”, enquanto conjunto de unidades com um sentido mais ou menos cristalizado. Ela conclui essa distinção salientando que, conforme o grau de cristalização, a lexia complexa pode ser classificada como combinatória (ou colocação), locução, ou expressão idiomática. Quanto às definições do que sejam essas unidades lexicais, trataremos mais adiante, no tópico seguinte.

Por ser o léxico um organismo tão expressivo e rico da língua, ele necessita de uma ciência que transite por suas especificidades, conseguindo atender às suas necessidades ou parte delas, a saber, a Lexicologia, ciência que tem como objeto o léxico de uma língua. É de importância salutar comentar sobre o desenvolvimento de estudos e trabalhos nessa área, uma vez que, essa ciência enfoca uma linha de pesquisa que se preocupa com a aquisição e o ensino do vocabulário.

A Lexicologia torna-se, a cada dia, uma ciência mais conhecida e contemplada por suas características particulares e por suas contribuições aos estudos relativos ao léxico e ao ensino das línguas. Apesar do desenvolvimento apresentado por conta dos estudos realizados e graças aos estudiosos da área, acredita-se que esta ciência ainda tenha muito a oferecer e a auxiliar em trabalhos futuros.

A Lexicografia, que visa descrever o léxico das línguas organizado em obras lexicográficas, também deve ser mencionada, pois tem muito a auxiliar nessa pesquisa e no estudo de léxicos especiais. O dicionário, enquanto instrumento pedagógico, será tratado, mais adiante, com maior detalhamento.

Quanto ao léxico geral de uma língua, podemos dizer que este é traduzido pela cultura de seu povo. Ao utilizar as palavras em seu cotidiano a comunidade linguística vai constituindo o seu vocabulário com o passar das gerações.

Os léxicos especiais, por sua vez, podem ser definidos, a nosso ver, como uma parcela do léxico que deve ser analisada à parte do léxico geral da língua, como é o caso das gírias, dos provérbios e das EIs, por exemplo. É importante que se tome o cuidado ao diferenciar esse tipo especial de léxico do léxico de especialidade, pois este último é constituído de termos técnicos de uma especialidade, como um dicionário jurídico, por exemplo, que apresenta um vocabulário repleto de termos técnico-científicos da área jurídica.

Embora seja um trabalho sobre a língua materna, é importante enfatizar que não visamos fazer um estudo sobre a origem das EIs, mesmo que esse trabalho possa ser muito interessante e represente um grande desafio. Almejamos, outrossim, mostrá-las como representantes do léxico especial da Língua Portuguesa, enfatizando a necessidade de aprendê-las e de ensiná-las, trabalhando com dicionários desse domínio, em sala de aula.

1.2 A fraseologia

Subárea da Lexicologia, a Fraseologia considera a unidade fraseológica como um grupo lexicalizado de duas ou mais palavras, que se integram, com um sentido conotativo.

De acordo com as necessidades de um grupo linguístico, as combinações estáveis de palavras vão sendo utilizadas e se tornando habituais e recorrentes no uso dos falantes. As EIs são exemplos de combinações fixas (XATARA, 1998c; ORTÍZ ALVAREZ, 2000; CAMACHO, 2008; RIVA, 2009) de grande dinamicidade linguística e, por fazerem parte do cotidiano da maioria da população, elas incorporam-se à língua, necessitando de tal componibilidade para que o seu uso conotativo seja convencional a seus usuários. As EIs terão o seu real sentido de uso se os elementos que as formam não se decompuserem e se os usuários conhecerem seu sentido conotativo. Quanto a essa questão, recorreremos à fala de Ortíz Alvarez (2000, p. 69), que pontua:

Na linguagem coloquial é muito comum encontrar um abundante número de combinações estáveis, onde a decomposição parcial do significado dos seus componentes seria talvez contrária ao pensamento lógico do falante do ponto de vista semântico e, às vezes, até do ponto de vista estrutural.

No início do século XX, os estudos referentes a combinações de palavras iniciaram-se com as primeiras noções apresentadas por Saussure. Com base em seus estudos, outros pesquisadores foram contestando ou aprofundando as análises sobre o tema. Esses novos estudos trataram, além dos aspectos de combinatórias, da convencionalidade e de questões ligadas à oralidade e à idiomatidade. Mencionamos alguns estudiosos da área como referência para estudos mais aprofundados (ULLMANN, 1977; GROSS, 1988; TAGNIN, 1989; XATARA, 1994, 1998; ORTÍZ ALVAREZ, 2000; RONCOLATTO, 2001).

Bally é citado por Riva (2009, p. 19) como o primeiro a atentar para a existência de expressões fixas e de combinações estáveis. Suas reflexões auxiliaram nos estudos relativos

às expressões presentes no cotidiano dos usuários da língua. Um ponto de grande destaque nos estudos de Bally e que ainda se mantém nos estudos atuais é que uma expressão formada por uma combinação de palavras geralmente se revela contrária ao pensamento lógico e apresenta um sentido conotativo, como fora dito também na citação anterior.

O que percebemos atualmente é certa diferença nas perspectivas de alguns estudiosos quanto ao estudo do léxico especial da língua, pois, enquanto alguns garantem que a fraseologia limita-se às EIs (ROBERTS, 1993) outros consideram-na como um sistema que engloba também outros tipos de unidades fraseológicas, como provérbios, ditos populares, gírias, colocações, refrões etc. É importante salientar que essas diferenças não implicam em contradições, mas sim em contribuições aos estudos do léxico e às especificidades da área.

Pedro (2007, p. 32) recorre ao trabalho de Rodrigues Lapa (s/d) para ponderar algumas questões acerca do que se entende por unidades fraseológicas. A estudiosa afirma que em capítulo dedicado à fraseologia, Rodrigues Lapa analisa os grupos de palavras que se ligam como “grupos fraseológicos”, salientando que alguns deles formam-se de momento, outros resistem um pouco mais e outros ainda formam um todo inalterável.

Buscamos a obra de Rodrigues Lapa (1968, p.62) para compreender melhor o que o autor quer dizer quando comenta que alguns grupos fraseológicos* formam-se de momento. Essa questão não fica muito clara em sua obra, mas subentende-se que alguns grupos fraseológicos têm seus elementos relacionados mais intimamente e, por serem formados “de momento” ou espontaneamente, podem também desaparecer rapidamente. Acrescentamos que determinadas expressões possuem certos componentes totalmente dependentes uns dos outros e com a substituição de um item por outro ou acréscimo de lexemas na expressão, ela passará a ter seu sentido parcialmente modificado, como é o caso da EI “comer o pão que o diabo amassou”. Modificando essa EI para “comer o pão que o diabo amassou com os pés”

* Conforme a perspectiva de GARCIA (1992) grupos fraseológicos são conjuntos de palavras, em que os elementos andam mais ou menos intimamente ligados para exprimirem determinada ideia.

ou, ainda, “comer o pão que o diabo amassou com os pés sujos” estamos utilizando o disfemismo (KRÖLL, 1984) como figura de linguagem, pois percebemos que uma situação que já era ruim ficou ainda pior, contudo as expressões apresentam também um tom de humor. Nesse caso, as EIs enfatizam ainda mais a dificuldade enfrentada e tornam-se expressões sarcásticas por serem acrescentados novos elementos a elas. Algumas expressões são flexíveis, ao ponto de aceitarem certas modificações e acréscimo de elementos sem prejuízo do seu entendimento, como no caso de “baixar o pau” e “descer o pau”, ou ainda “baixar o pau” e “baixar o sarrafo”. Outras são totalmente cristalizadas, não aceitando alteração de seus componentes sem a perda total de sua idiomaticidade. É o caso de “entrar por um ouvido e sair pelo outro”, que aceita a flexão verbal “entrou por um ouvido e saiu pelo outro”, mas não flexões nominais.

Concordamos com Ortíz Alvarez (2000) no que tange à confusão feita por diversos autores ao caracterizarem as unidades fraseológicas. A referida autora corrobora a opinião de vários autores, como Xatara (1998), dizendo que, em muitos dicionários específicos de um determinado tipo de unidade fraseológica, ocorre a mistura de expressões idiomáticas com unidades como refrões, provérbios, locuções, colocações, clichês e gírias, garantindo que essas diferenças não são mostradas na prática. Preferimos, então, utilizar, como base nesse trabalho, as definições adotadas por Ortíz Alvarez (2000) acerca das unidades fraseológicas, apenas como breve delimitação das EIs, para que sejam melhor compreendidas.

Apresentamos, então, a definição dada pela referida autora sobre as EIs, para melhor distinção:

“Formam estruturas sintagmáticas complexas que resultam numa unidade lexical que se refere a uma realidade específica com um sentido particular. O significado delas resultante independe do significado dos lexemas que a compõem isoladamente.” (p.124)

No quadro a seguir, apresentamos parte das definições de Ortíz Alvarez (2000, p. 122-126) quanto às outras unidades fraseológicas, destacando as características de apenas alguns tipos mais significativos para nosso trabalho:

Unidade fraseológica	Características gerais
Provérbios	Unidades frásticas completas que apresentam certo grau de generalidade. São resultado de experiência adquirida e de uma reflexão ponderada.
Frases feitas	Combinações fixas com traços formais e semânticos que não se explicam através das regras que regem uma combinação livre. São frases reproduzidas.
Gírias	Expressões próprias de determinados grupos sociais (estudantes, ladrões), mostrando o quanto a língua é viva e expressiva. Podem em pouco tempo deixar de ser usadas.
Colocações*	Combinações lexicais recorrentes não idiomáticas, coesas, cujos constituintes são contextualmente restritos e de ocorrência arbitrária.
Locuções	Combinações lexicais formando um sintagma que constitui uma unidade significativa e cujos componentes conservam sua individualidade fonética e mórfica.
Clichês (também conhecidos por chavões)	Desvios estilísticos banalizados pela repetição. Expressões rebuscadas que constituem um desvio de estilo em relação à norma e que se há vulgarizado pelo seu emprego bastante frequente.
Idiotismos	Modos de falar contra as regras comuns da gramática, mas próprios de uma língua.
Refrões	Apoiam-se, sobretudo, em evidências amplamente admitidas que parecem negar-se a toda possibilidade de discussão.

Quadro 1: Alguns tipos de unidades fraseológicas e suas características

* As colocações também são chamadas de combinatórias por alguns autores.

A fim de ilustrar este tópico e de ressaltar as principais diferenças existentes entre as unidades fraseológicas do quadro e as expressões idiomáticas, citamos alguns exemplos dessas unidades especiais da língua, tentando não nos desviar do principal propósito: caracterizar as EIs como uma das unidades fraseológicas da língua e objeto de pesquisa desta dissertação, em relação aos dicionários dessa área.

O provérbio “Filho de peixe, peixinho é” apresenta uma carga semântica bem significativa e com sentido completo, pois remete a alguém com as características físicas, morais e intelectuais de outra pessoa, ou demonstra igualdade em suas profissões. Esse significado mostra que há um histórico de experiência sendo resgatado e uma moral implícita, atribuindo a essa unidade fraseológica as características principais de um provérbio.

Já ao dizer “um homem de pulso firme”, estamos tratando de uma frase feita, pois são combinações fixas, cujos elementos que a compõe resumem o que se pretende dizer em poucas palavras. “As frases feitas são reproduzidas por falantes de uma comunidade que as aprende e utiliza sem alterar seus elementos e sem decompô-las.” (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 122).

Em se tratando de gírias, “é nós na fita” pode ser um exemplo de expressão utilizada por um determinado grupo social (adolescentes em uma festa, por exemplo), significando que a turma de amigos já está no local de encontro.

As colocações, de acordo com Ortíz Alvarez (2000) são levadas à cristalização por serem de uso constante e por adquirir frequência entre os falantes. Exemplificando a colocação podemos citar “risco de vida” e “risco de morte”. A primeira tornou-se uma combinação muito utilizada e até “imposta” por meios midiáticos, sofrendo a variação de apenas um dos seus elementos para enfatizar que quando alguém corre riscos, a vida está em evidência, porém a morte é iminente.

Para mencionar as locuções, podemos dizer que estas possuem seus elementos com sentidos individuais, ou seja, as unidades combinam-se entre si, mas seus componentes mantêm sua carga semântica individual. Citamos como exemplo a locução interjetiva “macacos me mordam!”. As locuções podem ser também classificadas entre: verbais, como “dar o tom”; adjetivais “frio e calculista” e adverbiais “à moda da casa”. (FONTES FILHO, 2006, p.187, 90, 159, 9)

A título de exemplificação do que possa ser um clichê, tomaremos a expressão “pedra no sapato”. Ela pode ser classificada como tal, por ser de grande frequência na fala das pessoas como algo ou alguém que se apresenta como um estorvo (FONTES FILHO, 2006, p.240). O clichê apresenta fácil entendimento e assegura a legibilidade do enunciado (NAPOLI, 2009).

Quanto aos idiotismos, citamos “dar com os burros n’água”, por ser uma unidade própria da língua que não segue rigorosamente as regras da semântica e que, possivelmente, não possui uma tradução literal em outra língua (PEDRO, 2007, p. 47).

Referindo-se ao refrão, citamos “diga-me com quem andas e te direi quem és”, para mostrar que esse tipo de expressão tem como principal finalidade tirar do falante toda a carga de responsabilidade acerca de algo que, no caso, não seja visto como bom.

Como já mencionamos anteriormente, muitos casos de unidades fraseológicas são confundidos, pois suas classificações são um tanto complicadas, tornando complexa também a distinção entre elas. É importante ressaltar que as distinções podem variar dependendo dos fins e das concepções teóricas. Podemos sintetizar que todas as unidades fraseológicas são complexas, possuem determinada intenção comunicativa e partilham culturalmente o conhecimento. Fazemos uma ressalva de que, como a maioria dos autores, quase sempre utilizamos como justificativa para a distinção desses tipos de fraseologismos o aspecto

semântico, justamente porque quanto ao formal ainda não encontramos muitos trabalhos, justamente por se tratar de tarefa muito complexa.

Com base nas considerações desenvolvidas anteriormente acerca de algumas unidades fraseológicas e nos exemplos que as ilustram, partimos ao próximo tópico, com o intuito de definir expressão idiomática e de apresentar algumas de suas características, pois trataremos apenas deste tipo de unidade fraseológica.

1.3 Definição de expressão idiomática

Considerando o léxico de uma língua como unidade associada às características idiossincráticas dela e às informações ora apresentadas no primeiro tópico dessa dissertação, tomamos as EIs, também conhecidas como idiomatismos, para um estudo mais aprofundado, enquadrando-as no léxico especial das línguas. Para tanto, o conceito de EI que será utilizado na atual pesquisa é aquele estabelecido por Xatara (1998c), por acreditarmos que seja o que mais se identifica com a proposta deste trabalho: “expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”, complementado com as ideias de Ortíz Alvarez (2000).

Essa definição nos faz notar que as EIs são unidades ricas da língua, totalmente procedentes do cotidiano das pessoas, sendo consagradas pelo uso. Remetemos à fala de Ortíz Alvarez (2000, p. 73) para corroborar essa afirmação:

[...] as expressões idiomáticas refletem o lado dinâmico da língua, a sua adaptação constante às necessidades comunicacionais do momento, tanto que podem desaparecer logo depois de seu surgimento, se bem que muitas ficam e se incorporam ao inventário lexical da língua.

Percebemos que as ideias de Xatara e Ortíz se complementam. Ambas consideram as expressões idiomáticas como construto linguístico cultural, rico e dinâmico.

Também acreditamos que as expressões refletem a dinamicidade da língua e concordamos com Biderman (2001) quando diz que os idiomatismos são consagrados pelo uso e que seus significados conotativos, podem, muitas vezes, direcioná-lo. Nesse sentido, acrescentamos ainda a ideia de que para um estudante compreender como esse léxico especial se constitui na língua é necessário que não se prenda somente às regras e ao léxico (TAGNIN, 1989).

As figuras de linguagem podem também auxiliar na compreensão e aprendizado das EIs, como nos fala Ortíz (2000, p. 124) “a extensão de sentido dessas unidades é metafórica”, elas exercem várias funções, uma delas é a de simplificar uma argumentação, permitindo ironizar ou sugerir algo que não se ousa falar ou criticar, direcionando o uso. Desse modo, as EIs exigem uma interpretação, o que possibilita que se conheça ainda mais o idioma.

Para melhor desenvolver essa questão, pode-se recorrer novamente ao trabalho realizado por XATARA (1998c, p. 3), o qual a autora afirma que a interpretação conotativa de EIs revela figuras de estilo de linguagem como metonímias, comparações e metáforas. Um exemplo acerca dessa interpretação pode ser a EI “engolir sapo”, que conotativamente significa “suportar algo difícil” e não, engolir literalmente o réptil.

Para que essa interpretação seja “desenvolvida” no aprendiz e não cause problemas no ensino, ele (o aluno), como já mencionamos, necessitará conhecer mais sobre o seu idioma e sobre as características das EIs. Perceber como elas são interpretadas, compostas e cristalizadas o auxiliarão em sua construção intelectual e linguística. Trataremos dessas características mais adiante e no próximo tópico.

Quando um linguista ou gramático trata da conotação, refere-se ao sentido figurado que uma palavra ou expressão adquire, dependendo do contexto em que está inserida. As EIs

são ótimos exemplos de conotação, pois, em grande parte delas, pretende-se expressar um sentido diferente daquele que pode ser compreendido ao “pé da letra” por cada unidade que as compõem.

As EIs são constituídas pela combinatória de palavras. Elas só estabelecerão um sentido metafórico se seus elementos forem agrupados, embora, isso não signifique que os componentes de uma EI não possam ser providos do sentido conotativo, mas o valor da EI completa é outro. A expressão “enfiar o pé na jaca”, por exemplo, pode se relacionar à ideia literal de alguém ter pisado na fruta, já que esse fato é possível de ocorrer em um local onde essa fruta possa estar caída no chão e que pessoas possam transitar. No sentido conotativo, entende-se, geralmente por meio do contexto, que uma pessoa que ‘saiu da linha’, bebeu demais, provocou escândalo ou “deu vexame” “enfiou o pé na jaca” (FONTES FILHO, 2006, p. 30).

Para os mais experientes no uso da língua e que tenham conhecimento da origem de uma determinada expressão, será possível saber se ela surgiu em um determinado período histórico ou em determinada situação. Como já fora mencionado, este trabalho não tem como fim específico tratar da origem das EIs. Contudo apresentamos, a título de curiosidade, a informação que se tem sobre a EI citada há pouco “enfiar o pé na jaca”, que, possivelmente, surgiu na época do cangaceiro Lampião, em que Corisco, após ficar muito embriagado, literalmente enfiou o pé na jaca, quando voltava ao seu acampamento, sem nem ao menos perceber. Chegou ao local com a jaca enfiada em seu pé. A partir de então, sempre que alguém ficava embriagado, Lampião dizia para terem cuidado e não pisarem na jaca (PRATA, 2003, p. 48). É importante ressaltar que, embora seja lúdico tratar da origem das EIs, esse campo pode ser de risco, dado que suas significações podem não surgir de fontes e informações confiáveis. Qualquer pessoa pode usar o recurso da linguagem denotativa para criar uma origem falsa.

Considerando-se o sentido denotativo da expressão “enfiar o pé na jaca”, diante de uma pessoa com o pé enfiado em uma jaca, ela não será considerada EI. Já com o sentido conotativo, a expressão apresenta uma marca fraseológica forte, sendo vista como uma expressão de alto valor metafórico, exigindo a imaginação ou o conhecimento de seu usuário. A esse respeito, Roncolato (2001, p. 17) ressalta que “[...] as EIs são frutos de um processo metafórico de criação”. Nesse sentido, podemos dizer que o vocabulário de uma comunidade linguística vai sendo constituído, modificado e enriquecido, principalmente por meio da tradição cultural dessa comunidade. É por meio do resgate a essa tradição que, muitas expressões são compostas e outras não podem se decompor de maneira alguma, pois se isso ocorrer, perderão seu valor metafórico.

Concordamos com a linguista no que tange à metaforização que os usuários imprimem na língua e acrescentamos que para se perceber o sentido denotativo ou conotativo de uma expressão é relevante considerar o contexto de seu uso e a regularidade desse uso.

O trabalho com EIs em sala de aula, sugerido em nossa pesquisa, é considerado de grande riqueza, pois quando o docente apresenta ao discente as facetas da interpretação conotativa, tais como, interpretação de textos, abstração de metáforas e símbolos, ele possibilita acesso aos múltiplos olhares que o sentido denotativo não pode oferecer. Para que essa interpretação seja ainda mais eficiente, faz-se necessário o uso do dicionário especial de EIs, que apresentará possíveis “traduções” da linguagem conotativa da expressão para a linguagem denotativa, tratando-se da língua materna. Apresentamos no item 2.4, um melhor delineamento dessas ideias, acerca do uso dos dicionários de EIs em sala de aula.

1.3.1 A componibilidade, a indecomponibilidade e a cristalização

Neste tópico analisaremos parte da definição de Xatara (1998c): “as EIs são lexias complexas indecomponíveis”. Essas unidades são formadas por partes, que se desagregadas umas das outras não apresentam o mesmo valor semântico sugerido pela expressão. A nomenclatura “componibilidade” é utilizada para representar esse evento, pois a partir da composição das unidades do léxico geral da língua, os vocábulos são combinados e as EIs são constituídas.

A título de exemplificação, pode-se citar a EI “puxar uma palha”, com o intuito de mostrar que somente sabendo o sentido conotativo dessa expressão pode-se ter ciência de que o interlocutor pretende dizer que está com muito sono e deseja dormir (FONTES FILHO, 2006, p. 304), pois cada uma das palavras que a formam, por mais polissêmicas que possam ser, não darão conta de contemplar a interpretação semântica atribuída a essa EI.

É possível notar que para uma EI ser assim nomeada, ela necessita possuir um somatório fechado de lexias, que não permite grandes substituições para não causar nenhum prejuízo em sua compreensão. Isso significa que uma EI pode sofrer somente pequenas modificações ou variação de seus elementos, mas nada que comprometa demais sua estrutura, porquanto tudo depende do seu grau de cristalização.

Podemos comprovar essa afirmação ao citar a EI “enfiar o pé na jaca”. Se o verbo “enfiar” for substituído por “colocar”, ou ainda, “inserir”, a expressão continuará a dar a ideia da atitude dos envolvidos. Pode-se também substituir o artigo “o” por “um”, ou ainda por “os” ou “uns” e pelo feminino deles “a”, “uma”, “as” ou “umas”, concordando com o substantivo também no feminino. O substantivo “pé” pode ser substituído por “braço”, “pés”, “braços”, “mão” ou “mãos”, ou ainda, o substantivo “jaca” pode ser suprimido e substituído por “melancia”, ou por qualquer outra fruta rasteira que esteja no chão enquanto uma pessoa

caminha, sem que ocorra nenhum prejuízo de sentido da expressão, o de mostrar que uma pessoa provocou escândalo ou “deu vexame” (FONTES FILHO, 2006, p. 30).

Essas combinações são apresentadas em forma de tabela, para que as substituições de uma palavra por outra possam ser mais bem visualizadas.

Verbo	Artigo	Substantivo	Preposição	Substantivo
Enfiar	o	pé	na	jaca
Colocar	os	pés	na	abóbora
Inserir	um	pé	na	melancia
Acertar	a	mão	na	jaca
Botar	os	braços	no	melão
Meter	as	mãos	na	jaca

Tabela 1: Substituição de unidades das expressões

É pertinente ressaltar que as modificações são limitadas, pois a EI não continuará com o mesmo sentido se uma classe gramatical for substituída por outra. Certamente, só será possível manter o sentido da expressão se o(s) verbo(s) que a compõem forem substituídos por outros verbos de valor similar e de mesma transitividade. Caso eles sejam trocados por uma palavra de outra classe gramatical ou por um verbo de transitividade diferente, o sentido da EI será alterado e ela perderá seu valor semântico, deixando de ser considerada idiomática, portanto o paralelismo da estrutura deve manter-se.

A expressão “tirar água do joelho”, por exemplo, se tiver o verbo “tirar” substituído por “retirar” não perderá sua idiomaticidade, já que o verbo fora substituído por outro de valor similar e de mesma transitividade (verbos transitivos diretos). O mesmo também ocorre com a expressão “comprar gato por lebre”, que pode ser modificada para “comer gato por lebre” e

“levar gato por lebre”, que representam que algo fora recebido com qualidade inferior ao que se esperava (FONTES FILHO, 2006, p. 75).

Já a expressão “dar nó em pingo d’água”, significa que alguém consegue fazer tudo de improviso, mesmo não tendo meios ideais para isso (o verbo “dar” é transitivo). A EI “dar no pé”, com sentido de que alguém saiu de um determinado lugar com a intenção de não ser percebido – fugido (FONTES FILHO, 2006, p. 56), também conta com o verbo “dar”, porém, nessa EI, o verbo torna-se intransitivo. Sendo assim, dependendo da composição e complementação dos elementos de uma EI, a expressão toma outro sentido e necessita que a transitividade do verbo seja outra. Essas especificidades gramaticais das EIs só são possíveis porque elas têm um comportamento especial; sua forma é fixa, cristalizada.

Uma EI é considerada cristalizada se for utilizada por um número estimável de usuários durante um tempo considerável, pois, permitidas pelo sistema, ao serem criadas no falar da comunidade, tornam-se ativas na norma e incorporam-se à língua. É pertinente destacar que a norma é entendida aqui sob a perspectiva de Coseriu (1979), enquanto conjunto das realizações concretas da língua, seu uso coletivo e suas convenções. Corroborando esse aspecto, Rios (2004, p.45) salienta: “[...] essas realizações no plano da fala só passarão a constituir EIs quando passarem para o plano da norma, isto é, quando passarem para o dizer tradicional, comum e constante da língua.” Nesse caso, a EI tornar-se-á cristalizada.

As expressões são sempre representativas de determinadas épocas, como é o caso de “a preço de banana”. Essa expressão também fora tomada como exemplo em Parreira (2008, p. 2023), não com o enfoque na época, mas na rede de significados da fruta e seus afins, de acordo com o arcabouço cultural de cada povo e de cada falante, ou seja, essa EI não será funcional para os falantes que não têm tradição de consumir a banana em seu país. Em nosso trabalho utilizamos essa expressão considerando que, em épocas anteriores, ela era uma fruta de fácil comercialização e preço baixo, por ser de grande produtividade. Nesse caso, tudo o

que era vendido com um baixo valor, era reconhecido dentro dessa expressão. Atualmente, se essa fruta não estiver na época de sua safra, ela já não é considerada uma fruta tão barata assim, no entanto, essa EI ainda é muito utilizada pela comunidade, quando se pretende dizer que algo é ou está barato.

Existem expressões que são específicas de um público ou de certa região. É o caso de “abrir o eco” - expressão bem típica da região nordestina, representando um grito ou um estardalhaço realizado quando não se concorda com algo (FONTES FILHO, 2006, p. 16).

Tanto “a preço de banana” quanto “abrir o eco” são exemplos de EIs, pois foram, ou ainda são, expressões utilizadas por um número grande de usuários e consagradas pelo uso, ainda que sejam, mais presentes em determinados contextos e entre alguns falantes.

A frequência do uso de uma EI pode variar em uma comunidade, mas isso não significa que ela deixará de ser cristalizada, uma vez que, a mesma EI poderá voltar a ser utilizada em outro período. Esse retorno da EI é bem comum quando se trata da mídia, pois esse meio comunicativo auxilia enormemente nesse processo. Quando o uso de algumas expressões é motivado pelos veículos de comunicação, as EIs tornam-se mais utilizadas naquele período pelo público que as recebe e, muitas vezes, são associadas a outras situações, modificando seu sentido, tornando a EI polissêmica. Um exemplo bem recente de EI utilizada na mídia é: ofertas “de virar a cabeça”; em que a mídia tenta convencer o consumidor a adquirir um veículo em parcelas. Nessa propaganda, algumas flechas aparecem voltadas para sentidos aleatórios, representando os possíveis pensamentos confusos das pessoas, ou tentando induzi-las a agir sem pensar na compra ou não do veículo. A propaganda pode ser visualizada abaixo:



Figura 1: Propaganda: ofertas “de virar a cabeça”.

A EI apresentada na propaganda tenta influenciar na mudança de comportamento do consumidor, além de dizer que essa mudança deve ser feita rapidamente com o slogan “só este final de semana”, que reforça a ideia de “não pensar”. As propagandas e os comerciais acabam, de certa forma, persuadindo os consumidores que, muitas vezes, adquirem os produtos sem que estejam em condições favoráveis, como acontece em momentos de crise financeira.

Outro aspecto importante das EIs a ser tratado é que elas podem até mesmo ser polissêmicas dentro de uma comunidade linguística, dependendo, é claro, do contexto em que estão inseridas. Ao se dizer “de olho em” pode-se remeter a pelo menos três contextos distintos (FONTES FILHO, 2006, p. 103). A expressão ficar “de olho em” pode ser utilizada quando, por motivo de suspeita ou denúncia, alguém precise ser vigiado por estar fazendo algo escondido, de maneira ilícita. Já quando é utilizada em um contexto doméstico, pode-se associar à ideia de que se está vigiando alguém, especialmente uma criança, para que não faça nenhuma arte ou esteja em perigo. No contexto dos relacionamentos, pode-se utilizar a EI “de olho em” quando uma pessoa sente atração ou desejo por alguém. Mesmo havendo uma base

semântica comum entre essas expressões, seus sentidos são um pouco alterados, conforme o contexto e, talvez, justificando-se pela própria conotação já presente no “olhar”. O importante a destacar é que, embora possa haver conotações diferentes de uma EI, quando estão contextualizadas não há polissemia.

1.4 As EIs e o contexto sociolinguístico dos falantes

Ao tratar, neste tópico, do contexto sociolinguístico, pretende-se, de modo geral, relacioná-lo às diferenças existentes entre oralidade e escrita, linguagem culta e coloquial e o modo como essas diferenças são trabalhadas pelo educador no ambiente escolar, considerando as EIs na produção escrita e oral.

A oralidade e a escrita são sistemas intrínsecos ao ser humano, falante de línguas, que possuem essas duas habilidades. Entre eles podem-se notar diversas semelhanças e disparidades, pois são preceitos distintos de signos (RODRIGUES, 2007, p.18). O que ocorre, muitas vezes, é a crença de considerar que se fala como se escreve ou vice-versa (RAMOS, 1997). Esse equívoco, cometido por muitos profissionais da área de ensino de língua materna, é considerado pela referida autora como algo que pode “acarretar dificuldades”. Ela complementa salientando que aprender a escrita significa dominar outro dialeto, outro estilo e outra modalidade.

Ao longo dos anos escolares e de acordo com o nível intelectual dos estudantes, a língua vai sendo “construída” com o uso e, paralela a essa construção, sua descrição também se constrói. Saber utilizar a língua nos diferentes contextos possíveis e como descrevê-la são os preceitos fundamentais em seu processo de ensino.

Quando um educando adquire as noções básicas do uso e da descrição da língua, ele tem condições de abstrair conhecimento e, nesse ínterim, as EIs podem servir de alavanca no

trabalho com figuras de linguagem, no conhecimento histórico e cultural do idioma, além de ser uma parte específica da língua que possibilita o trabalho com dicionários especiais.

O educador deve respeitar o tempo de aprendizado de cada um, considerando seu nível intelectual, exigindo do aprendiz aquilo que fora diagnosticado como conhecimento prévio do aluno e adquirido durante o processo educacional.

Um dos grandes problemas do atual ensino brasileiro é que os docentes não estão sabendo diagnosticar o nível de aprendizado de seus alunos, ou ainda, por precisarem seguir um determinado conteúdo imposto pelo sistema, o que ensinam não condiz com a realidade construída pelos estudantes nos anos anteriores. Consequentemente, vemos crescer o número de estudantes que saem do Ensino Fundamental sem preparo para o ensino médio, não possuindo o domínio necessário da língua e de sua completude.

A partir de então, um novo problema pode surgir no processo de ensino, com relação às EIs. No momento da escrita, exige-se que a norma padrão seja a utilizada e, muitas vezes, os alunos transcrevem unidades e expressões provenientes da oralidade, em seus textos. O maior equívoco ocorre quando o professor, ao corrigir determinado texto do aluno, simplesmente descarta os fraseologismos utilizados por eles, sem ao menos considerá-los enquanto unidades que enriquecem o léxico que está sendo construído por seu aluno. Possivelmente isso ocorra porque alguns fraseologismos, especialmente as EIs, são mais coloquiais que outros e, considerando a escrita de um texto em linguagem culta, o professor erroneamente os elimina sem explicar o porquê e não comenta que determinados vocábulos e expressões não devem ser utilizados no registro formal, apesar de algumas EIs serem neutras e utilizadas no nível culto. As EIs “lavar as mãos”, que significa eximir-se da responsabilidade (FONTES FILHO, 2006, p. 180) e “fechar-se em copas”, com a intenção de não emitir opinião, mantendo absoluta discrição e silêncio (FONTES FILHO, 2006, p. 153),

são exemplos de expressões neutras, sendo consideradas cultas e muito comuns na oralidade e na escrita, comumente utilizadas em discursos e textos políticos, por exemplo.

Com certeza, sabemos que determinadas EIs não devem ser colocadas em certos contextos. Nesse caso, podem ou devem ser substituídas para que não se configurem em falta de conhecimento ou descuido do autor do texto, nem tampouco, adquiram um tom pejorativo ou irônico. Em outros casos, a substituição se dá para que o locutor adquira conhecimento da EI e para que atinja seus objetivos comunicativos na interação com o outro.

Considerando esses aspectos, a expressão “abaixar a bola”, por exemplo, entendida como um imperativo de moderação utilizado por alguém que não esteja aprovando uma determinada ação, quando falada por um professor em sala de aula, demonstra autoridade. Ao mesmo tempo, pode se tornar um recurso didático para que o professor consiga se aproximar mais do aluno e entrar em seu universo. Já a expressão “estar com o saco cheio”, se colocada por um aluno, pode apresentar um tom de ironia ou desinteresse pela aula do professor, ou ainda, desrespeito para com esse professor.

O dicionário de idiomatismos pode apresentar explicações em linguagem corrente sobre as EIs e outros fraseologismos, a fim de amenizar qualquer desagrado. Em vez de dizer “estou de saco cheio”, o estudante perceberá que esta expressão pode ser substituída por ‘estou cansado’, ‘desinteressado’, ou ‘não consigo compreender’, por exemplo.

Apesar de haver expressões idiomáticas sinônimas, como “matar dois coelhos com uma cajadada só”, “matar dois coelhos com uma paulada só”, “de uma cajadada matar dois coelhos”, “matar dois coelhos de uma só cajadada”, por terem alto valor metafórico, nem sempre é possível substituí-las por outras de igual idiomatidade. Os idiomatismos podem causar certo estranhamento por fugirem ao padrão culto da língua, não possibilitando uma liberdade grande de escolha. Além disso, o uso recorrente de fraseologismos envolve questões sociolinguísticas ainda mais amplas, uma vez que, os usuários que utilizam com

frequência essas unidades da língua, são vistos, muitas vezes, com preconceito, por terem suas falas consideradas “pobres” linguisticamente. Na verdade, o importante é saber utilizar as expressões nos contextos adequados e garantir a comunicação, mantendo o entendimento entre os interagentes.

Ao pensar no léxico de um dicionário, Haensch (1982), faz menção a alguns critérios utilizados de acordo com a tipologia lexicográfica e com as funções desse tipo de obra. Utilizamos alguns de seus conceitos para tentar fazer uma relação entre o usuário da língua e o seu vocabulário.

Se um novo aluno, vindo de uma região diferente dos demais, por exemplo, passa a fazer parte da turma (para estudar), logo se percebe a carga linguística que traz em sua fala. Essa diferença sociolinguística, constituída por critérios diatópicos (aqueles que registram as variantes e os dialetos) deve ser mediada pelo professor e mostrada aos alunos como uma variação da língua e não como um “desvio” da normalidade. Nesse caso, é interessante que o professor aborde as questões referentes aos diferentes contextos socioculturais da sociedade e mostre, na prática, aquilo que os livros apenas na teoria podem demonstrar.

Será pertinente mostrar aos estudantes que vários fatores colaboram na dinamicidade e no enriquecimento linguístico e, ao deparar-se com gírias - unidades lexicais de grande frequência na fala dos alunos - e com EIs, está se fazendo menção aos elementos diastráticos (culto/popular, escolarizado ou não) da língua. Já quando se pensa nos níveis linguísticos em que cada estudante possa estar e no grau de conotações e colocações, trata-se do critério diafásico (coloquial ou formal, tenso ou distenso). Um exemplo relevante para a ilustração desse critério seria o de um estudante que consegue abstrair o suficiente para compreender uma EI. Nesse caso, a EI só terá um sentido real para esse usuário se ela fizer parte do seu uso.

A presença constante de idiomatismos na língua se dá pela criatividade e necessidade expressiva dos interlocutores da população falante nativa e devido às influências e empréstimos de diversas culturas, raças e línguas para com a Língua Portuguesa. Essa miscigenação de culturas e influências, além de deixar a língua ainda mais rica, colabora para que ocorra a evolução linguística.

Toda essa colaboração cultural e influências existentes na língua deveriam ser mais valorizadas e demonstradas em sala para os estudantes. Esse trabalho pode trazer ao aprendiz uma melhor compreensão sobre a história de seu idioma, sua formação e sua riqueza de expressão.

CAPÍTULO II

A OBRA LEXICOGRÁFICA: DESCRIÇÃO, TIPOLOGIA E USOS

Tendo em vista que este trabalho busca a interface entre as áreas da Lexicologia, Lexicografia e o ensino de línguas, por meio da verificação do uso de dicionários em sala de aula e aplicação de atividades que envolvam EIs no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, apresenta-se neste capítulo, algumas considerações importantes sobre a obra lexicográfica e as EIs no trabalho docente.

2.1 Estrutura das obras lexicográficas

As obras lexicográficas diferenciam-se dos demais livros principalmente por sua estrutura característica. É uma obra organizada para consulta e, desse modo, a sua forma de organização deve ser explicada aos alunos pelos professores, especialmente no ambiente escolar.

Considerando a forma do dicionário, a ordem alfabética é o critério mais pertinente a ser empregado na consulta de um vocábulo, pois essa ordem facilita a busca da palavra que se pretende encontrar, partindo-se do vocábulo para o sentido (dicionários semasiológicos). Todavia, nem todos os dicionários apresentam esse critério de consulta, uma vez que, alguns partem do sentido para o vocábulo (dicionários onomasiológicos). Determinadas obras lexicográficas contam com a ordenação etimológica, registrando as palavras agrupadas por famílias etimológicas, ou ainda, classificações em “ordem inversa”, tratando da formação de palavras e da sufixação (GONÇALVES, 2005, p. 60-61).

À sequência de vocábulos dá-se o nome de macroestrutura, conhecida também como nomenclatura, que Höfling (2006a, p.45) classifica como “sequência vertical de elementos” (entradas). Diversos autores tratam da estruturação da obra lexicográfica e, nesse item, são apresentadas as concepções de Rangel & Bagno (2006) e Höfling (2006a), por apresentarem definições mais recentes e pertinentes a esse trabalho. Estudos mais aprofundados e detalhados, que vão além dos objetivos deste trabalho, podem ser encontrados em Welker (2004), Parreira (2002) e Duran & Xatara (2006), por exemplo.

Rangel & Bagno (2006, p.56) enriquecem a noção que se tem de macroestrutura salientando que dificilmente dois dicionários apresentam a mesma nomenclatura, ou seja, o mesmo conjunto de vocábulos.

Höfling (2006a, p.46) considera a microestrutura da obra lexicográfica como “sequência horizontal que forma os verbetes”, isto é, onde estão as informações acerca das entradas. Para Rangel & Bagno (2006) a microestrutura é organizada com os verbetes, que se compõem das entradas e das informações sobre elas.

Essa organização da obra lexicográfica possibilita melhor compreensão dos componentes que a constituem e, de modo geral, é a estrutura de diversos tipos de dicionários.

2.2 Tipologia das obras lexicográficas

Tratar da tipologia das obras lexicográficas é algo muito específico e que depende da visão de cada estudioso. É considerável, entre outras coisas, que o léxico formado e utilizado por uma comunidade, transporta também a cultura e a ideologia dessa mesma comunidade, as quais estarão registradas na obra lexicográfica.

Vários autores tratam da obra lexicográfica, porém fizemos um apanhado de alguns que utilizam aspectos diferentes, especialmente porque os estudos e textos existentes vão desde 1982 até os dias atuais.

Para Haensch (1982), partir da história da Lexicografia e de estudos lexicográficos já feitos seria a melhor maneira de descrever os diferentes tipos de obras lexicográficas. Da visão desse estudioso, os estudos feitos pelas ciências especializadas na área lexicográfica seriam essenciais para se descrever as obras lexicográficas.

De acordo com Rey-Debove (1984) os dicionários são de dois tipos: dicionários gerais e dicionários especiais. Os dicionários gerais subdividem-se em: enciclopédicos, linguísticos e de língua. Já os dicionários especiais subdividem-se em dicionários especializados de determinadas áreas, dicionários de verbos, de sinônimos, de gírias, de idiomatismos etc.

Para Boutin-Quesnel *et al* (1985, p.29) o dicionário é o “repertório de unidades lexicais que contém informações de natureza semântica, referencial, gramatical ou fonética”. O dicionário especial é definido por ele como “dicionário de língua que descreve unidades lexicais selecionadas por algumas de suas características”. Ex: dicionário de sinônimos, dicionário de gíria, dicionário fonético. Já o dicionário especializado, segundo o autor, tem um papel relevante a desempenhar no processo de ensino/aprendizagem das metalinguagens técnico-científicas e nas linguagens especializadas. Nesse sentido, percebemos que Boutin-Quesnel considera que os dicionários especiais e de especialidade são subdivisões dos dicionários padrão. Ele os difere de maneira clara e simplificada.

Essa dissertação de mestrado segue, assim, os preceitos colocados por Boutin-Quesnel e considera que os dicionários especiais e de especialidade são subdivisões dos dicionários padrão, pois o primeiro apresenta especificidades da língua e o segundo, termos específicos de determinadas áreas da língua.

Para Alvar Esquerre (1988, *apud* Parreira, 2002, p. 8) os dicionários dividem-se em formais e conceptuais, que em outra terminologia são também conhecidos, respectivamente, por semasiológicos e onomasiológicos. Por sua vez, os dicionários formais podem ser alfabéticos diretos, inversos e os conceptuais, ideológicos, analógicos, de nomes próprios, temáticos.

Já para Lara (2004), o ideal seria que a teoria dos dicionários utilizasse uma “história dos dicionários” e outra da “lexicografia”, reconhecendo o que precisam essas histórias e utilizando-as de acordo com as necessidades sociais.

Segundo Parreira (2007), a classificação das obras lexicográficas é uma tarefa muito complexa e cada estudioso apresenta uma classificação diferente, não havendo um consenso.

Em suma, ainda conforme Parreira, definir e classificar a obra lexicográfica é uma tarefa difícil, uma vez que, muitas delas se recobrem e/ou se aglutinam. Cada estudioso apresenta uma observação divergente dos demais, dependendo dos objetivos a que se propõe. Para este estudo, prefere-se adotar os conceitos propostos por Höfling, Parreira e Tosqui (2004), por apresentarem bem as definições sobre as obras lexicográficas e os níveis dos alunos e também por destacarem características relevantes para os objetivos deste trabalho, qual seja, o ensino das expressões idiomáticas em língua materna, embora tenham tratado do ensino de língua estrangeira.

De acordo com as explicações de Höfling et al. (2004), é possível compreender a caracterização e os tipos de alguns dicionários. Para as pesquisadoras, a primeira informação sobre o programa do dicionário é indicada no título e nele constará se o dicionário é etimológico, de rimas, de sinônimos, de expressões idiomáticas etc, embora nem sempre essa informação seja confiável.

O dicionário bilíngue tem o objetivo de informar como se diz uma palavra da língua materna, na língua estrangeira e/ou vice-versa, tratando da equivalência existente entre as unidades lexicais das duas línguas, por meio da tradução ou versão para a outra língua.

Outros tipos de obras de referência são os dicionários plurilíngues ou multilíngues, que tratam de três ou mais línguas, explicitando a correspondência entre elas. As enciclopédias apresentam informações do conteúdo da palavra, abordando dados extralinguísticos e, geralmente trazendo ilustrações. Já os dicionários linguísticos informam sobre o signo.

Há também os dicionários visuais e os ilustrados que apresentam o vocabulário organizado em temas específicos. Um dicionário ilustrado bastante interessante, no que concerne esta pesquisa, é o de Everton Ballardin e Marcelo Zocchio (1999), que apresenta expressões idiomáticas da Língua Portuguesa com ilustrações que mostram “ao pé da letra” seu significado. Um exemplo de expressão apresentado no dicionário é “tirar água do joelho”, em que um joelho é ilustrado com uma torneira aberta da qual sai água. Esse tipo de dicionário pode ser utilizado em sala de aula, no ensino de expressões idiomáticas, de uma maneira lúdica, trabalhando com a leitura de imagens e a metáfora.

Como nesta dissertação enfatiza-se, principalmente, o trabalho com dicionário monolíngue, a definição feita por Biderman (1984), quanto a esse tipo de obra, destaca-se:

O dicionário monolíngue, também chamado de unilíngue, é a obra de referência que trata das unidades lexicais de uma língua, definindo-as, apresentando sinônimos e fornecendo informações sobre elas (fonéticas, gramaticais, sintáticas) através de paráfrases nessa mesma língua.

O dicionário monolíngue é muito utilizado no aprendizado de uma língua. Tomaszczyk (1983) garante que os dicionários monolíngues tanto de primeira língua quanto de segunda, são inestimáveis e insubstituíveis para interpretar textos sobre a cultura da língua

e também para produzir textos que se ajustem ao contexto cultural da língua alvo. (TOMASZCZYK, 1983, p. 43).*

Em língua materna, diferentemente das de língua estrangeira, nota-se que o estudante busca, no dicionário, palavras que para ele sejam consideradas mais difíceis, uma vez que as palavras mais frequentes de sua língua são facilmente compreendidas pelo contexto em que estão inseridas. As palavras mais comuns ao aluno também podem ser pesquisadas no dicionário, mas para a obtenção de outras informações linguísticas que não seu significado.

Dentro dos dois tipos principais de dicionários (monolíngue e bilíngue), podem ser encontradas obras que tratam de uma parcela do léxico: os dicionários especiais, como é o caso dos dicionários de expressões idiomáticas da língua, por exemplo, e os que tratam de uma área de especialidade ou se destinam a um público específico, como os dicionários técnico-científicos, os pedagógicos, os históricos etc. Cabe reforçar que há tanto obras especiais em uma única língua, quanto em duas ou mais línguas, embora, provavelmente, os bilíngues de EIs sejam mais comuns.

Biderman (1984) já apontava as informações apresentadas até então, com a nomenclatura dada de acordo com a extensão do léxico. Para a autora, o dicionário geral, ou tesouro, abrange ou tenta abranger todo o léxico de uma língua. Além desse tipo, Biderman cita o dicionário padrão, que comporta em torno de 50.000 palavras; o dicionário escolar, com cerca de 15.000 a 30.000 verbetes e o dicionário infantil, com aproximadamente 5.000 vocábulos.

Quanto ao suporte, com a evolução da informática, surgiu nova classificação: os dicionários eletrônicos. Estes tipos de dicionários estão se tornando obras lexicográficas de grande prestígio e de interesse dos estudiosos. Sua existência só é possível graças à

*Tradução nossa de: *Monolingual L1 or L2 dictionaries are invaluable and irreplaceable for interpreting texts about the target language culture and also for producing texts set in the cultural context of the TL. L1 – First language / L2 – Second language / TL – Target language*

Linguística de *Corpus*, ciência que se dedica ao armazenamento de grandes *corpora* (SARDINHA, 2004), buscando estudar ainda mais profundamente a linguagem e apresentar recursos importantes no trabalho didático com *corpus* eletrônico.

A partir dessas definições acerca da tipologia lexicográfica e das funções referentes a cada obra, essas informações são complementadas fazendo menção aos critérios colocados por Haensch (1982).

Segundo o autor, quando se refere à seleção do léxico de um dicionário, o vocabulário pode ser geral ou parcial. O vocabulário geral possui um vocabulário mais representativo do uso dos falantes. Já o parcial, se preocupa com os critérios: diatópicos (aqueles que registram as variantes e os dialetos), diastráticos (os que apresentam as gírias e as expressões idiomáticas), diafásicos (os que mostram os níveis de língua – conotações), diatécnicos (que registram termos técnicos e específicos de uma área) e ainda, dianormativos (registram as variantes contrárias ao uso “correto”).

Com base nas definições acima citadas e nos critérios organizados por Haensch, chegou-se ao objeto de interesse desta pesquisa: o trabalho com dicionário semasiológico ou onomasiológico, monolíngue, especial, diastrático e seu uso em meio escolar.

2.3 A Lexicografia pedagógica

Como fora mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, a Lexicografia visa descrever o léxico das línguas, organizado em obras lexicográficas. Pretendemos apresentar neste tópico algumas considerações importantes no que concerne à Lexicografia pedagógica, área esta que visa desenvolver obras cujo objetivo seja a produção de dicionários para o ensino de língua.

Apesar de existir uma gama de dicionários voltados para o ensino e aprendizagem do léxico, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, os estudos realizados na área de Lexicografia pedagógica ainda são bem escassos. Isso se deve, especialmente, a fatores que permeiam as evidências dos estudos.

Um dos fatores-chave nos estudos que se referem à Lexicografia pedagógica está na aquisição e aprendizagem do léxico.

Tomando como ponto de partida a aquisição da linguagem, para que se desenvolvam as noções de aquisição do léxico e, conseqüentemente, de aprendizagem, convém lembrar que os estudos concernentes à aquisição de linguagem são bem amplos e necessitam de investigações científicas, sejam elas por meio da fala de crianças ou de adultos. Na maioria dos estudos, a investigação de aquisição de linguagem se dá, primordialmente, pela fala da criança, isso porque a aquisição pode ser vista de maneira gradativa, ou seja, desde a condição de não falar ainda, até “adquirir” linguagem.

As considerações de Castro e Figueira (2006) são relevantes, no que tange à aquisição de linguagem, uma vez que as autoras recorrem à teoria de Chomsky (1998), que considera a competência linguística inata no ser humano e o conjunto de regras interiorizadas que constituirão seu saber. As autoras também julgam relevante comentar sobre a metodologia em aquisição da linguagem, para então salientarem as ideias estruturalistas propostas por Saussure. Considerando a língua como algo mais do que um objeto social, elas reforçam a ideia de língua enquanto objeto da cultura. Nesse caso, fundamentam-se no programa interacionista, estudando a fala como relação estrutural entre os sujeitos e a criança, enquanto futuro falante.

As considerações apresentadas por Castro e Figueira servem de fio condutor para o trabalho voltado à aquisição do léxico, pois é necessário que se considerem os múltiplos aspectos que envolvem a aquisição e a aprendizagem do léxico, já que o conhecimento do

vocabulário está intrinsecamente ligado às questões fonéticas, morfológicas e sintáticas e, especialmente, ao uso concreto do vocabulário na vida do usuário, aspectos estes que começarão a ser desenvolvidos logo nos primeiros anos de contato com a língua.

Adquirir vocabulário e aprendê-lo exige do aprendiz um conhecimento prévio de contato com sua língua, mas também, o conhecimento que será adquirido no decorrer de sua formação linguística. No contexto educacional, a aquisição e a aprendizagem do léxico relacionam-se intimamente com a obra lexicográfica, isso porque o dicionário é um dos recursos mais utilizados e adequados à consulta de novos vocábulos de língua estrangeira ou materna e, conseqüentemente, ao enriquecimento lexical do usuário de dada língua.

A Lexicografia pedagógica, de acordo com Welker (2008, p. 13), 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.

Nesta dissertação pretendemos utilizar o termo lexicografia pedagógica, a partir dos conceitos propostos por Welker (2004, 2006 e 2008), por considerarmos, assim como ele, um panorama teórico e prático relativo ao uso de um dicionário específico, em nosso caso, o dicionário de expressões idiomáticas da Língua Portuguesa.

2.4 O dicionário em sala de aula: novas reflexões

Por ser uma obra de referência na vida do falante ou do estudante da língua, há a grande ambição de que o dicionário supra todas as necessidades de seu público-alvo e de seu domínio específico. Ele representa a língua e a cultura de um grupo populacional que se renova em sua atuação linguística e em sua dinâmica histórica. Dessa maneira, a obra

lexicográfica deve acompanhar essa dinamicidade da sociedade, reciclando-se e inovando-se de acordo com as correntes ideológicas educacionais e sociais.

Segundo Biderman (1984, p. 28), “O dicionário é um instrumento cultural que remete tanto à língua como à cultura. O lexicógrafo descreve ambas – língua e cultura – como um todo pancrônico, embora se situe numa perspectiva sincrônica”. Por conta dessa característica, o dicionário é um recurso que contribui muito no enriquecimento e na aprendizagem de uma língua, pois nele estão inclusas palavras e expressões que se integram ao tesouro vocabular e que são imprescindíveis no processo de aquisição de língua.

Segundo Krieger (2007, p. 298), entre outros aspectos, o dicionário contribui para ampliação do conhecimento do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da Língua Portuguesa, de aspectos históricos, bem como gramaticais dos itens léxicos, de usos e variações sociolinguísticas.

A referida autora garante que, por ser um lugar privilegiado de lições sobre a vida (KRIEGER, 2003), o dicionário pode funcionar como efetivo instrumento didático (KRIEGER, 2007).

O dicionário geral, em oposição ao dicionário escolar, é uma das obras paradidáticas adotadas nas instituições de ensino, porém, em grande parte das instituições ele é pouco utilizado, ou não é explorado criteriosamente como umas das ferramentas de trabalho do docente, no trabalho com o ensino de língua. Essa obra lexicográfica tem o posto de informar e oferecer subsídios aos estudantes de língua para melhorar a comunicação.

Por meio do dicionário, os aprendizes também podem ter conhecimento de como a norma culta é registrada, para que possam e saibam utilizá-la na produção textual e nos contextos em que estiverem inseridos.

Biderman (1984) considera o dicionário um instrumento de orientação a quem o consulta e afirma que os significados e usos das palavras, dispostos na obra lexicográfica,

auxiliam na expressão de ideias e sentimentos de seu usuário. Concordamos com a memorável estudiosa por acreditar que, na medida em que o estudante de uma língua utiliza o dicionário, ele torna-se mais autônomo e preciso em suas colocações e construções linguísticas, tornando-se, conseqüentemente, sujeito ativo e reflexivo no ambiente escolar e na sociedade.

Além de todas essas vantagens oferecidas pelo dicionário, a questão cultural também deve ser levantada. Para isso, citamos Dubois et al (1973), que descreve a obra lexicográfica como um objeto cultural, fornecedor de informações que permitem a tradução de uma língua para outra, no caso de dicionários bilíngues. O autor salienta que o dicionário, além de aumentar o “saber cultural” do estudante, oferece domínio de seus meios de expressão.

Como o dicionário é uma obra voltada especialmente, mas não somente, a estudantes e aprendizes de língua, é extremamente necessário que o discernimento crítico e o rigor linguístico de uma obra lexicográfica sejam garantidos a seus usuários. Sendo assim, o dicionário pode ser visto como um tipo especial de “obra didática” e é de extrema importância que ofereça um universo linguístico abrangente aos consulentes, de acordo com a realidade em que estes estejam inseridos. Desse modo, o dicionário em sala de aula deve ser um instrumento de ensino que oriente os estudos, mas essa orientação deve partir das noções que o educador possui acerca dos níveis linguísticos dos alunos, pois por ser o mediador entre conhecimento e aluno, o educador deve conhecer as obras lexicográficas e a quem se destinam.

Além da obra lexicográfica, Hofling et al., 2006 garantem que é função do professor diferenciar as atividades quanto ao nível linguístico dos aprendizes, quanto ao contexto educacional e quanto ao número de aprendizes. Entendemos que o educador deve estar preparado para lidar com novas técnicas de ensino, considerar os diversos contextos do aluno e do sistema escolar no qual está inserido. Ele deve ainda, conhecer as distintas obras

lexicográficas existentes no mercado de trabalho, que sejam adequadas aos níveis de cada usuário e saber aplicar atividades direcionadas que o auxilie, como um diagnóstico, para que conheça os níveis desses alunos.

2.4.1 O tratamento das EIs nos dicionários gerais escolares

Adquirir domínio da linguagem é o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Isso porque não basta saber falar e escrever, é necessário que a linguagem seja dominada pelo usuário da língua para que sua participação cidadã seja efetiva. Os PCNs foram criados em 1998, pelo MEC. Esse documento tem a intenção de disponibilizar orientações que possam facilitar a aplicação de pontos importantes das discussões teóricas mais recentes na área da educação – incluídas a Pedagogia, a Psicologia e a Linguística Aplicada, entre outras áreas. Sendo, portanto, uma orientação, os PCNs não atuam como *normas* para a educação e, assim, podem *ou não* ser adotados pelas instituições educacionais (FARIA, 2006, p.1). Os PCNs têm os gêneros discursivos, também mencionados por Bakhtin (1979), como objetos de ensino de língua.

A preocupação em formar cidadãos preparados para o exercício da cidadania passa por todas as etapas do Ensino Fundamental. Dessa forma, o trabalho com Língua Portuguesa, que antes era somente o ensino tradicional da gramática como fim em si próprio, deixa de voltar-se exclusivamente ao normativo e passa a adotar novas perspectivas pedagógicas.

O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e o aluno torna-se o sujeito agente na relação ensino-aprendizagem. Cabe ao professor desmistificar no aluno a ideia de que existe uma única forma correta de se falar. É preciso que o professor de Língua Portuguesa saiba enfrentar os preconceitos linguísticos com discernimento e ensinar aos seus alunos que o necessário é a adaptação da linguagem no contexto comunicativo.

Já dizia Vygotsky (1999) que nas abordagens socioculturais a interação se dá entre subjetividades: aluno-professor, aluno-aluno. Isso significa que a interação ocorrerá no próprio grupo cultural, no caso, a sala de aula. A troca de informações e culturas será um dos recursos de aprendizagem. As ideias desenvolvidas por Vygotsky são compartilhadas pelos PCNs, que corroboram na questão de considerar o educador mediador no trabalho com a linguagem.

Quando um aluno lida com diferentes linguagens de ordem social, cultural, histórica ou acadêmica, ele também cria condições diversas de situações de uso. Com os conhecimentos adquiridos com essas situações usuais da língua, o aluno saberá respeitar as diferenças e se libertará dos mitos relacionados à língua.

Por outro lado, durante o processo ensino-aprendizagem, é comum o professor deparar-se com perguntas dos alunos relacionadas a expressões idiomáticas. Isso porque, não fica claro para o estudante da língua, a relação dos significados isolados de cada palavra com o seu sentido geral.

Segundo Xatara (2001, p. 15), as expressões idiomáticas são de grande importância para os aprendizes da língua:

É fundamental que a fraseologia esteja presente nas salas de aulas e com ela o ensino das EIs, que são parte da sabedoria popular, expressam sentimentos, emoções, sutilezas de pensamentos dos falantes nativos, e serão de grande uso para os aprendizes.

Pode-se concluir, a partir desta citação, que o trabalho com EIs em sala de aula precisa ser valorizado pelos educadores e pelas instituições de ensino, pois os idiomatismos estão arraigados à sociedade de maneira que devem receber tratamento especial, no processo de ensino-aprendizagem.

O que geralmente não se vê é o trabalho com expressões em sala de aula, nem tampouco o uso de dicionários desta especialidade fraseológica nas aulas de Língua

Portuguesa. Isso porque os professores não têm o hábito de uso desse tipo de dicionário e muitos nem ao menos possuem conhecimento sobre esse tipo de obra lexicográfica.

Como fora colocado, no início deste trabalho, algumas pesquisas já foram desenvolvidas para tratarem das funções dos dicionários em sala de aula.

Zavaglia (2006, p.30), em seu estudo, “Dicionário e Cores” aborda, além do léxico e do mundo das cores, a questão do estatuto das EIs como sendo eleitas, consagradas e consolidadas pelo falante de uma tradição cultural. A pesquisadora refere-se à cultura de uma língua e comenta sobre o uso de expressões idiomáticas escolhidas pelos falantes; assim, além de destacar a importância do dicionário, refere-se às expressões idiomáticas como tradição cultural.

Apesar de estes estudos não tratarem especificamente do uso de dicionários de expressões idiomáticas em sala de aula, pode-se inferir a importância do nosso trabalho na área, dada a carência que o estudante de Língua Portuguesa possui, quanto ao conhecimento e compreensão dos idiomatismos. É conveniente destacar o caráter inovador desta pesquisa e mencionar que não foram citados estudos parecidos com o que este pretende desenvolver, devido à escassez de pesquisas com os mesmos objetivos.

A relevância do trabalho, em relação ao uso de dicionários, especialmente, de expressões idiomáticas da Língua Portuguesa, nas aulas do Ensino Fundamental, está em fornecer meios ao estudante da língua para que compreenda a utilização de idiomatismos nos diferentes contextos e una a gramática estudada aos conhecimentos adquiridos com as EIs.

O ensino de Língua Portuguesa deve despertar o interesse do aluno pela leitura e pela escrita, respeitando e considerando seus níveis linguísticos de aprendizado. Isso nem sempre ocorre quando um professor pede ao aluno uma produção textual e suas ideias são “negadas” pelo professor, pelo simples fato de transcrição de aspectos inerentes à fala estarem presentes

na escrita. É comum que o aluno utilize termos e expressões idiomáticas da sua realidade comunicativa no momento da produção textual.

Uma questão que merece reflexão, a nosso ver, é a de que são adotados somente dicionários gerais da língua materna nas aulas de Língua Portuguesa. Subentende-se que o dicionário geral é capaz de contemplar todas as possibilidades da língua, mas, por mais abrangente e atualizado que ele seja, a obra lexicográfica nunca estará completa.

Levantamos, então, o primeiro questionamento sobre como possuir um dicionário que abranja todo o léxico da língua, incluindo sua fraseologia e os demais compêndios linguísticos.

Respondemos que, por um dicionário não conseguir transitar por todos os campos da língua, eles existem em diversos tipos. Assim, procuram suprir as particularidades de cada especialidade.

Levantamos outro questionamento sobre o porquê de um dicionário especial não ser utilizado como ferramenta de ensino no ambiente escolar.

De acordo com os resultados que obtivemos no capítulo IV, podemos considerar que muitos estudantes não conhecem os dicionários especiais. Isso, possivelmente, seja porque poucas obras didáticas trazem conteúdos e atividades voltadas a esse fim e a maior parte dos educadores, por não saber como trabalhar com essas unidades particulares da língua, não as apresenta a seus alunos, impossibilitando-os de despertarem para esses domínios.

Mas o MEC já disponibiliza, em algumas escolas da rede pública, vários tipos de dicionários (gerais) de acordo com o nível dos alunos. Pretende-se priorizar o uso coletivo dessas obras em sala de aula (FNDE, 2005 e 2006).

O que infelizmente ocorre na educação atual é que os meios de trabalho ainda estão muito ligados ao tradicionalismo. Isso porque essa vertente permanece arraigada na mente da sociedade e das instituições de ensino. Criar novos meios de ensino com uso de léxicos

especiais, nesse caso por meio de dicionários especiais, pode causar certo estranhamento, contudo, poderia trazer grandes contribuições na formação do aprendiz.

Acreditamos que não seja fácil proporcionar uma “reciclagem em massa” para os docentes, mas, uma possível solução, seria a implantação de disciplinas relacionadas ao âmbito lexicográfico na grade curricular dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia. Essa formação proporcionaria uma melhora na didática dos futuros profissionais da área educacional, preparando-os para lidar com diversas circunstâncias e auxiliando-os no trabalho com dicionários e unidades lexicográficas em sala de aula. Podemos testemunhar os benefícios trazidos, uma vez que cursamos a disciplina Lexicologia e Lexicografia em nosso curso de Letras.

2.4.2 Obras e dicionários de EIs disponíveis no Brasil

Embora a contribuição das obras de referência para a educação já seja reconhecida pela maioria dos linguistas, percebe-se, no meio educacional, que o dicionário ainda não recebe o tratamento merecido no trabalho com línguas, especialmente no Ensino Fundamental. O dicionário, que deveria ser considerado por todos como uma ferramenta pedagógica de extrema necessidade ao ensino, é tido por muitos apenas como um livro de consulta.

As informações lexicais, fonéticas, gramaticais e semânticas existentes nas obras lexicográficas nem sempre são utilizadas da melhor maneira, nem tampouco exploradas com o fim de ampliação de conhecimento linguístico.

No contexto educacional, há um impasse com relação aos materiais didáticos e à formação dos professores. Por um lado, estão os livros didáticos, seguindo as indicações dos PCNs, que recomendam seu uso nas atividades. Por outro lado, estão os professores, quase

sempre despreparados para o trabalho com dicionário em sala de aula, sem ao menos saber distinguir quais dicionários seriam adequados para o nível de conhecimento de seus aprendizes.

Reforçando esse comentário, Coura Sobrinho (2000) garante que o dicionário também não é utilizado como deveria nos cursos de línguas e observa que seu uso não tem sido sistemático nesses cursos. Ele ainda constata que os professores não estão preparados para utilizar esse recurso linguístico de maneira ideal, pois não há indicação, nos dicionários, do nível de proficiência dos consulentes aos quais se destina.

É necessário que o educador conheça os diferentes tipos de dicionários existentes no mercado, para então, poder indicar a seus alunos o mais adequado, de acordo com seus propósitos didáticos e com os níveis de conhecimento e estudo do aprendiz. Além disso, é preciso que o professor tenha conhecimento de como trabalhar com esse recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa.

Genouvrier e Peytard (1974) afirmam que na prática é mais fácil perceber o nível adotado na comunicação do que descrevê-lo. Infelizmente, a realidade educacional caminha para um rumo em que é tão difícil descrever o nível em que se encontra o aluno, quanto percebê-lo em sua prática discursiva. Fica ainda mais remota a possibilidade de o profissional de Língua Portuguesa conhecer e identificar a obra lexicográfica mais adequada para a formação linguística de seu alunado.

A maioria dos dicionários apresenta apenas o número de verbetes, de locuções, de definições e, no máximo, destacam que o dicionário é apropriado para estudantes do Ensino Fundamental ou outros, não considerando o nível de aprendizado daqueles a quem se dedicam. Muitas vezes, o que se nota, é apenas uma redução nas dimensões físicas da obra.

Isso significa que os lexicógrafos devem, além de preocupar-se com a constante atualização da obra lexicográfica, produzir obras direcionadas a determinado público-alvo e

aos seus diferentes níveis linguísticos, uma vez que, muitos vocábulos da língua vão sendo suprimidos e outros tendem a surgir, especialmente pelas neologias que surgem com a expansão do conhecimento e de novas áreas tecnológicas.

Analizamos um dicionário da fraseologia brasileira e dois dicionários de expressões idiomáticas da Língua Portuguesa, a fim de sugerir algumas dessas obras ao trabalho docente com EIs.

No dicionário *Tesouro da fraseologia brasileira* (NASCENTES, 1945), após ser apresentada a bibliografia utilizada na confecção da obra, o autor sugere algumas instruções de uso do livro. Uma das indicações dadas é com relação à ordem em que são apresentadas as expressões e frases, qual seja: verbo, adjetivo, pronome e advérbio. No prefácio, o autor considera que a fraseologia da época encontra-se “num estado caótico” e que necessitou recorrer a trabalhos anteriores como de Morais, Aulete, Figueiredo e, especialmente, ao chamado por ele de mestre, João Ribeiro. Ele completa salientando que Portugal fora o maior contribuinte na constituição da fraseologia brasileira, mas contamos também com a influência dos negros e índios.

Ao analisar a obra de Nascentes percebemos, como ele mesmo destacou, que “faltam” algumas expressões. Acreditamos que essa falta dá-se principalmente à dificuldade de se encontrar estudos anteriores ao dele. Por outro lado, a obra traz expressões utilizadas naquela época e que não são mais tão comuns na fala, atualmente. Essas expressões, tais quais: “bem-te-vi de igreja”, que se refere a um indivíduo elegante que gosta de exibir-se nas igrejas e “espanador da lua”, pessoa muito alta e magra, poderiam servir de exemplos para se trabalhar com o estudo diacrônico de EIs.

A obra de Nascentes possui 448 páginas, contando com cerca de 2.200 expressões e frases feitas, que podem auxiliar no aprendizado das EIs e em seu estudo.

Analizando a obra de Márcio Pugliesi (1980) *Dicionário de expressões idiomáticas – locuções usuais da língua portuguesa*, com 309 páginas. O autor coloca que os verbetes “são locuções” e foram organizados primeiramente de acordo com o substantivo, depois com palavras substantivadas, verbos, adjetivos, pronomes e, por fim, advérbios. Caso a expressão “estar às moscas” seja procurada, deve-se procurar por moscas, uma vez que o substantivo nessa expressão tem prioridade.

O autor do dicionário afirma, em seu prefácio, que a obra tem como fim a facilitação da aprendizagem do idioma tanto para estrangeiros quanto para os “nossos patrícios”. Ele modestamente também alega que a edição certamente deixa a desejar em sua completude e salienta que aceita sugestões. Pugliesi, assim como Nascentes, embasa-se em clássicos estudiosos do idioma, tais como: João Ribeiro, Rohan Beaurepaire e Antonio de Castro Lopes. Acreditamos que a obra também traga grande auxílio ao trabalho docente com EIs, por ser de fácil compreensão e apresentar linguagem próxima àquela utilizada pelo aprendiz.

O último dicionário de expressões idiomáticas a ser analisado foi *O dito pelo não dito* (FONTES FILHO, 2006), percebemos que a obra não faz distinção entre EIs e outras unidades fraseológicas da Língua Portuguesa. Acreditamos que essa miscelânea surge do contato direto do autor com alguns falantes da língua que as utilizam, em diversos contextos, como ele mesmo coloca no prefácio da obra. Ele considera-se um “useiro” e “vezeiro” das expressões e salienta que não era um profissional da área. Isso se deve ao fato de não ser um linguista, pois não usa critérios teóricos; é um admirador e colecionador que se envolveu com as expressões.

A obra de Fontes Filho possui 679 páginas e 9.000 expressões. Divide-se em três partes. A primeira delas apresenta as expressões em ordem alfabética e enumerada. Elas são precedidas de um número crescente. Na segunda parte, as expressões são apresentadas uma a uma, classificadas por títulos, temas aos quais se associam, tais como: comportamento,

crenças, humor, ironia etc. A terceira e última parte da obra apresenta-se em forma de índice, onde se pode localizar palavras que aparecem nas expressões, como leite em “chorar pelo leite derramado”, por exemplo.

Consideramos que, apesar de o dicionário acima especificado não fazer distinção entre as unidades fraseológicas da Língua Portuguesa, é um excelente livro de consulta a ser utilizado em sala de aula, no trabalho com EIs, pois apresenta uma linguagem clara, específica, ótimos exemplos para a compreensão e uma organização que auxilia na localização de cada entrada.

São poucas as obras lexicográficas existentes e falta a colaboração dos lexicógrafos na elaboração de obras mais completas e que contemplem somente as EIs. Contudo, não podemos desmerecer e deixar de valorizar os resultados corajosos dos autores citados anteriormente.

2.4.3 O dicionário como ferramenta pedagógica no trabalho com EIs

Após análise das obras lexicográficas feita no item anterior, refletimos acerca da obra lexicográfica enquanto ferramenta pedagógica no trabalho em sala de aula envolvendo EIs no ensino da Língua Portuguesa e reafirmamos que concordamos com Krieger (2007), por acreditar que o dicionário é um efetivo instrumento didático. Como já mencionamos nos tópicos anteriores e no item 2.4, tornamos a frisar que o dicionário não é utilizado de forma ideal pelos docentes. A mesma autora afirma que diversos fatores dificultam o aproveitamento e a melhora do potencial didático dos dicionários de língua. Ela assegura que a falta de conhecimento de metalexicografia na formação do professor, a escassez de estudos na área da lexicografia brasileira, a ausência de conceitos claros acerca da qualidade dessas

obras e a crença de que todos os dicionários são iguais, explicam o pouco ou raro aproveitamento dos dicionários.

Cabe salientar que Krieger menciona todos esses fatores relacionando-os ao dicionário padrão de língua, que é comumente pedido na lista de material escolar dos alunos e frequente nas salas de aula e nas bibliotecas escolares. Questionamo-nos, novamente, pensando em como pode ser possível afirmar que o dicionário de expressões idiomáticas da Língua Portuguesa é uma excelente ferramenta pedagógica se, todavia, o próprio dicionário padrão não possui esse merecimento?

Welker (2008) salienta que, assim como as colocações, as EIs são pouco numerosas nos dicionários gerais. Nesse caso, considera-se de extrema relevância a utilização do dicionário especial. Ele completa dizendo que muitos dicionários “misturam” os fraseologismos da língua e cita alguns dicionários dessa especialidade, remetendo o leitor aos trabalhos desenvolvidos na área. Preferimos mencionar os mais recentes trabalhos desenvolvidos: Ortíz Alvarez (1997, 2000, 2001, 2002), Welker (2004) e Xatara (2007).

O dicionário de EIs pode proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências que, muitas vezes, o próprio dicionário geral não pode. Contudo, os professores não receberam a formação necessária para lidar com esse tipo especial de obra lexicográfica no processo educacional e como já afirmamos, nem mesmo com obras gerais. Por conta disso, esta dissertação tem como alguns dos seus objetivos específicos, verificar, por meio de textos construídos com expressões idiomáticas, quais meios seriam utilizados para compreensão e ensino das EIs e oferecer subsídios para o trabalho docente por meio da elaboração de atividades práticas para o trabalho com as EIs em sala de aula. Não obstante, o professor não tenha tido formação nessa área, ele não está incapacitado de lidar com esse material. Bastam algumas leituras e sugestões para que ele seja capaz de propor atividades com esse tipo de unidade fraseológica dentro do contexto de sala de aula.

Os objetivos e a metodologia do nosso trabalho serão mais bem delineados nos próximos capítulos e os resultados da aplicação de questionário e atividades em sala serão analisados e mostrados no capítulo IV.

Tomaremos como norteadoras as noções apresentadas por Hofling et al. (2004) e Welker (2006, 2008) quanto aos procedimentos de utilização da obra lexicográfica, por considerarmos as técnicas outrora apresentadas e analisadas por esses especialistas, como essenciais, em nosso trabalho.

Apesar de Hofling et al. (2004) tratarem especialmente do trabalho com dicionários em língua estrangeira, podemos reaproveitar, algumas das técnicas utilizadas para esse fim, no trabalho com EIs da Língua Portuguesa, mesmo porque não encontramos nenhum trabalho prévio sobre o tema, o que caracteriza este trabalho como um dos pioneiros. No trabalho realizado pelas autoras e anteriormente citado, elas afirmam que o maior trunfo do professor de língua estrangeira para fins específicos é o conhecimento da língua e das estratégias de uso da mesma nas fronteiras dos domínios do conhecimento (HOFLING et al. 2004, p.11) e propõem atividades que auxiliem os aprendizes na aquisição de LE.

As sugestões de técnicas apresentadas pelas estudosas são relacionadas à leitura e interpretação de textos, ao desenvolvimento do vocabulário, à gramática, à pronúncia e ao aprendizado de línguas. Todas elas apoiam-se no uso de dicionário e levam em conta os níveis linguísticos dos aprendizes.

Em suma, quando as autoras apresentam sugestões de trabalho acerca do uso da língua, elas colocam os dicionários específicos como principal meio de auxílio no conhecimento e na cultura, assessorando os estudantes nesses aspectos. Elas sugerem que sejam feitas simulações de situações que envolvam comunicação, incentivando o uso de dicionários especiais para os códigos desconhecidos.

Welker (2006) apresenta algumas pesquisas realizadas sobre o uso de dicionários e o efeito desse uso. Ele relaciona esses usos e seus efeitos especialmente à compreensão de leitura, à redação, à tradução e ao aprendizado do vocabulário. Quando trata da compreensão de leitura, o estudioso relaciona esse aspecto ao uso recorrente do vocabulário e apresenta a opinião de outros diversos autores. Alguns consideram o vocabulário essencial na leitura; outros garantem que existem estratégias, que não só o vocabulário, para que o aprendiz adquira boa leitura.

Concordamos com Welker (2006, p.228) quando diz:

Não somente é necessário um mínimo de vocabulário para que se possa ler como também ocorre que em muitos casos a inferência, ou ‘adivinhação’ – mesmo quando se conhecem quase todas as palavras do texto – é insuficiente.

Podemos inferir que, quando um leitor possui os subsídios de uma boa leitura, ele lança mão de estratégias que o auxiliem na compreensão total do texto, mesmo que não conheça o significado de alguns vocábulos. Quando esse construto linguístico é desenvolvido no aprendiz, ele tem condições, inclusive, de compreender o que não está implícito no texto, como é o caso da leitura de EIs, mas ele sempre deverá recorrer a um dicionário, a fim de ampliar seu repertório linguístico e aprender novas expressões.

Acreditamos que o trabalho com EIs no processo educacional proporcione ao aprendiz maior desenvoltura em suas produções textuais, leitura interpretativa, traduções intralinguísticas e, especialmente, autonomia linguística. Para tanto, é primordial destacar a importância desse tipo de trabalho aos professores e às instituições de ensino, a fim de prepará-los nesse trabalho e motivá-los no uso do dicionário de EIs.

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA: A COLETA DE DADOS

O principal objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia utilizada neste estudo que trata das expressões idiomáticas da Língua Portuguesa e contextualizar os leitores interessados em atividades voltadas ao trabalho docente com EIs e ao uso de dicionários dessa especialidade.

Para a realização da coleta de dados apresentada neste trabalho, são utilizados alguns instrumentos de pesquisa, com o intuito de verificar o nível de conhecimento das EIs, o uso de dicionários especiais no nível de Ensino Fundamental e de propor atividades que promovam a aprendizagem de EIs da Língua Portuguesa.

Foi aplicado um questionário direcionado aos professores (Anexo 1) e outro destinado aos alunos (Anexo 2). Conforme os resultados obtidos com os questionários, foram testadas algumas propostas de atividades voltadas ao ensino das EIs, com o uso de dicionários desse domínio. Analisando os resultados obtidos com a aplicação dessas atividades, pode-se sugerir outras estratégias de ensino de EIs, com dicionários especiais, a fim de proporcionar a compreensão das EIs aos aprendizes.

Os questionários e testes desenvolvidos nesta dissertação direcionam-se especialmente a um estudo sobre o nível de conhecimento das EIs e o uso de dicionários especiais, pois, assim como salienta Welker (2006, p.32), sem testes não se pode medir o efeito do uso de dicionários e, somente os resultados de tais investigações permitem que se façam julgamentos – positivos ou negativos – sobre o uso de dicionários.

A compilação dos dados coletados e a análise dos resultados obtidos compõem o *corpus* do trabalho, ou seja, os questionários e suas respectivas respostas, as atividades propostas, o teste (entrevista) e o texto-fonte das EIs, após serem aplicados e analisados, formam o *corpus* deste estudo. São aplicados, em sala de aula, alguns textos com atividades específicas que envolvem EIs da Língua Portuguesa. As atividades relacionam-se a um texto repleto de idiomatismos, que podem ou não fazer parte do cotidiano de cada aluno. A aplicação dos textos e o desenvolvimento das atividades têm o intuito de auxiliar o aluno na compreensão e construção dos significados, possibilitando o uso de uma linguagem autêntica nessa especificidade da língua, utilizando o dicionário de expressões idiomáticas. [Vide anexo 4]

Tendo conhecimento da reformulação e nova nomenclatura adotada pelo sistema educacional, com ampliação do Ensino Fundamental para nove anos cabe ressaltar que a pesquisa proposta foi desenvolvida em duas escolas, uma delas da rede particular de ensino e a outra da rede pública, ambas da cidade de São José do Rio Preto. Nosso trabalho volta-se às seguintes séries: 6º ano (antiga 5ª série), 7º ano (antiga 6ª série), 8º ano (antiga 7ª série), 9º ano (antiga 8ª série) e ao 5º ano (antiga 4ª série), no qual realizamos o trabalho paralelo “Aprendendo com a leitura de imagens (EIs)”.

A pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, os questionários, as entrevistas, a aplicação de atividades e a observação são alguns dos recursos utilizados em nosso trabalho, sem contudo divulgarmos os nomes dos participantes, nem os nomes das instituições envolvidas.

Os resultados da análise do *corpus* constituído estão relacionados ao contexto sociocultural do público-alvo e ao nível educacional dos alunos em questão, sugerindo-se soluções para a melhora qualitativa do trabalho com idiomatismos em sala de aula, por meio da inserção do uso de dicionários.

Com o intuito de auxiliar o educador no trabalho envolvendo expressões idiomáticas da Língua Portuguesa, são-lhe apresentadas algumas sugestões de atividades. As propostas arroladas visam a motivar os atores do processo de ensino-aprendizagem do português a buscarem novos conhecimentos e a ampliarem a compreensão dessas unidades especiais, que estão presentes na fala e até na escrita de todo usuário da língua.

3.1 O método empírico

A partir de teorias, princípios e visões já existentes nas áreas de estudos linguísticos, o método hipotético-dedutivo parece ser o mais adequado para o trabalho, oferecendo arcabouço suficiente como modelo teórico para a pesquisa empírica. Sendo também realizada como procedimento e coleta de dados, a análise documental (LÜCK, 2003). As fontes utilizadas constituem-se de dicionários, livros, artigos, textos e atividades que fornecem a bibliografia básica sobre o assunto a ser desenvolvido.

Parte-se da hipótese de que a comunicação e a compreensão entre os falantes nativos de Língua Portuguesa, nos registros oral e escrito, são imprescindíveis e que, para isso, a utilização de dicionários de EIs é de grande auxílio. Caso o trabalho com dicionários especiais seja difícil de ser realizado nas aulas de Língua Portuguesa, um recorte nas aulas do Ensino Fundamental, enfocando EIs, já é considerado bem significativo. A partir da inteligência e aprendizado das EIs os alunos tornam-se autônomos no registro escrito e conseguem discernir melhor os diversos contextos de uso da língua.

São utilizados instrumentos metodológicos específicos para a realização desta pesquisa, a fim de investigar o uso de dicionários de EIs em salas do Ensino Fundamental, questionar sobre o conhecimento de alunos e professores, referente a esse tipo de obra

lexicográfica e seus níveis, além de possibilitar a aplicação de atividades que auxiliem na utilização de dicionários especiais em sala de aula.

3.2 A pesquisa de campo

Tem-se, como primeira fase de coleta de dados, uma pesquisa de campo com um questionário elaborado para alunos e outro para professores de Língua Portuguesa, a respeito do uso de dicionários em sala de aula. Visa-se a obter uma porcentagem de utilização ou não desse recurso em uma escola privada e outra pública da cidade de São José do Rio Preto, objetivando-se constatar se discentes e docentes têm conhecimento dos diferentes tipos de dicionários e, especialmente, dos dicionários especiais. Almeja-se ainda, saber se o trabalho com EIs é desenvolvido em sala de aula.

Apresenta-se, em anexo, para consulta, os questionários aplicados a professores e alunos dos contextos público e privado, pensando-se, inicialmente, nas questões que servem para atender à primeira etapa da pesquisa. Vale lembrar que os questionários elaborados seguem as técnicas próprias de elaboração e aplicação, confirmando sua validade e fidedignidade. [Vide anexos 1 e 2]

3.3 As entrevistas

A segunda fase da coleta de dados da pesquisa constitui-se de uma entrevista combinada a um questionário, feita com alguns dos sujeitos envolvidos na primeira etapa, proporcionando uma amostragem que se dá de maneira aleatória. O resultado dessa amostragem insere mais um argumento para comprovar se as respostas dos envolvidos correspondem à realidade.

A entrevista é feita conforme os preceitos perspectivados de Welker (2006). Isso porque considera-se a ideia de que, na entrevista, os envolvidos não têm condições de ocultar informações ou iludir o pesquisador com falsas respostas. Além disso, o entrevistador poderá sanar possíveis dúvidas levantadas pelos entrevistados.

Após os três passos anteriores, é feita a apresentação de um texto construído com grande quantidade de EIs e de algumas questões acerca delas a todos os alunos envolvidos na pesquisa de campo. Cabe ao entrevistado demonstrar seu conhecimento prévio sobre as EIs e como as aprendeu nas aulas de Língua Portuguesa. Outra consideração importante é que a entrevista oferece suporte ao questionário desenvolvido anteriormente. [Vide anexo 3]

3.4 A observação

Como o último, mas não o menos importante instrumento de coleta de dados, parte-se para uma breve observação de docentes e discentes dentro e fora da sala de aula, considerando os momentos de interação entre aluno-professor e aluno-aluno. A observação é aberta, passivamente participativa, imediata, registrada de forma não estruturada e de campo (Welker, 2006), ou seja, a observação é feita em ambientes naturais, nesse caso, na sala de aula, nas salas de leitura e na biblioteca da escola.

São observados, além da troca de conhecimento entre os interagentes, mais dados para uma possível comprovação do que fora apresentado nos questionários e nas entrevistas dos envolvidos. Essa etapa da pesquisa é muito importante, pois sabe-se que nem sempre as respostas apresentadas em outro momento são confiáveis e compatíveis com a real prática social dos participantes. Por meio dessa observação, os resultados podem ser mais garantidos.

É pertinente lembrar que o método da observação, nesse trabalho, será atrelado ao método de ‘protocolo de uso’. Conforme Welker (2006, p.28), “protocolo de uso de

dicionários significa anotar por escrito ou descrever oralmente como o consulente procede e, às vezes, por que faz a consulta”. Welker (2006) cita Wiegand (1998), por apresentar um estudo mais detalhado acerca desse método e diferencia vários tipos de protocolos de uso de dicionários. Dentre os protocolos citados e explicados por Welker estão os seguintes: protocolos escritos durante as consultas; protocolos retrospectivos e protocolos orais.

Os protocolos escritos durante as consultas ou “simultâneos” são, em resumo, apresentados pelo referido autor como protocolos feitos pelo próprio consulente, pelo observador do consulente, por usuários comuns ou por metalexícógrafos, sendo que com esses últimos, não se tem informação de protocolos já realizados, enquanto usuários. Ele ainda completa que os protocolos simultâneos podem ser controlados, quando alguém observa se seguem seguramente as consultas, ou não-controlado, em que o informante pode não descrever a consulta de maneira verdadeira (Welker, 2006).

Quanto aos protocolos retrospectivos, Welker salienta que podem ser redigidos após certo tempo depois da consulta, ou logo após ela ter sido feita. Ele complementa considerando que os protocolos redigidos imediatamente após a consulta sejam de maior valor e precisão, pois estão mais recentes na memória do usuário.

Por fim, Welker menciona os protocolos orais, também chamados “protocolos verbais” por alguns autores: Alves (2003) e (Hofling, 2006). Welker diferencia-os das entrevistas no que tange aos detalhes apresentados na consulta. Em suma, os protocolos orais devem ser gravados, transcritos, analisados e, por ser um método bem trabalhoso, Welker acrescenta que não fora empregado muitas vezes na pesquisa sobre o uso de dicionários (Welker, 2006, p.30).

Nessa pesquisa, recorre-se aos protocolos simultâneos e controlados, uma vez que o observador anota como o consulente procede, relatando com retidão como as consultas ocorrem durante a aplicação das atividades.

CAPÍTULO IV

DA COLETA DOS DADOS À ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados da aplicação dos questionários destinados a alunos e professores de ambas as escolas (rede particular de ensino e rede estadual de ensino) e das atividades propostas e observadas em alguns ambientes da instituição de ensino. Foram desenvolvidos gráficos para melhor sistematização dos resultados obtidos com os questionários e métodos da pesquisa. Além disso, demonstramos como a interação de discentes e docentes ocorre no ambiente escolar, com uso ou não de dicionário de EIs. Procuramos evidenciar como o domínio da linguagem torna-se mais eficaz com o uso dessa ferramenta pedagógica.

4.1 Os resultados dos questionários

Foi desenvolvido um questionário direcionado a professores de Língua Portuguesa e alunos das redes estadual (quatro professores), representados pela sigla (PEE) e particular de ensino (quatro professores), cuja representação será (PEP), com o intuito de verificar se no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) há o uso de dicionários gerais e se existe a informação a respeito de dicionários de EIs.

O questionário aplicado aos docentes (totalizando 8) permite saber se o dicionário é utilizado na consulta em sala de aula e se são trabalhados textos e atividades com EIs nas aulas de Língua Portuguesa. Já o questionário destinado aos alunos (104 alunos da escola

estadual e 119 da escola particular - totalizando 223, todos das turmas “A” do período matutino), permite perceber se os discentes conhecem os dicionários especiais, se o trabalho com as EIs é realizado nas aulas de Língua Portuguesa e como o professor lida com os textos que apresentam EIs e outras unidades fraseológicas quando elaborados pelos discentes.

Inicialmente, vamos discutir os resultados do questionário aplicado aos professores. Quanto à primeira questão “Você possui dicionário?”, as respostas dos docentes das duas escolas foram positivas. O gráfico abaixo apresenta a porcentagem dos professores que possuem dicionário, demonstrando equilíbrio entre as duas escolas pesquisadas. Isso significa que dos quatro PEE, todos possuem dicionário e o mesmo acontece com os PEP.

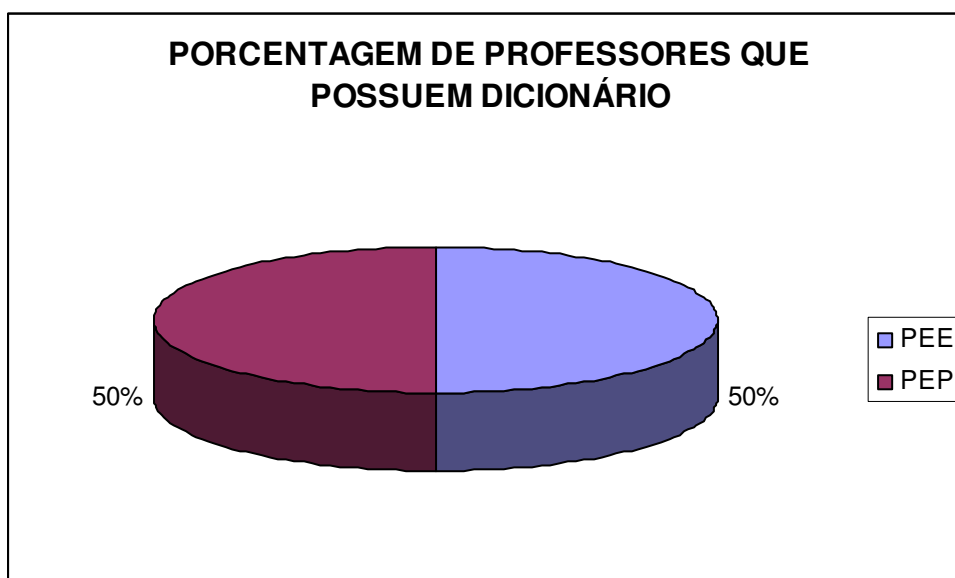


Gráfico 1: Porcentagem de professores da EE e da EP possuem dicionário

É importante ressaltar que no questionário havia uma pergunta referente também ao tipo de dicionário que possuíam e o critério usado para a escolha. Embora em todas as respostas tenham citado dicionários gerais, especialmente o Aurélio e o Houaiss, alguns professores destacaram dicionários de língua estrangeira e apenas um citou o dicionário de Filosofia, como obra que difere das gerais. Os critérios apontados pelos professores para a

escolha do dicionário foram dois: o número de verbetes e a maneira como são apresentados seus significados.

Na pergunta seguinte: “O dicionário é utilizado com grande frequência nas aulas de Língua Portuguesa?”, obtivemos os resultados:

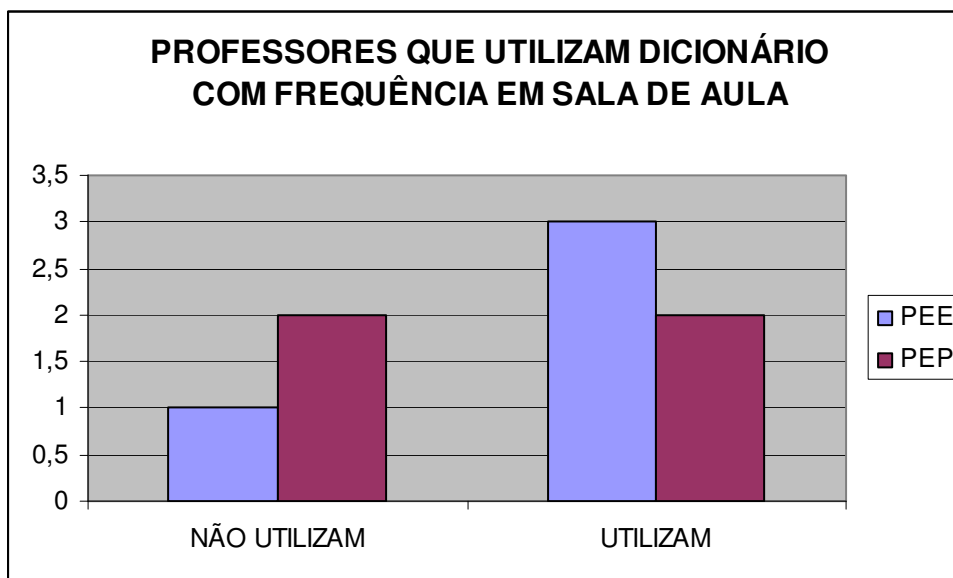


Gráfico 2: Professores que utilizam dicionário com frequência em sala de aula

Dos PEE, um não utiliza o dicionário com frequência em suas aulas e três utilizam. Quanto aos PEP, dois utilizam o dicionário frequentemente e dois não utilizam.

Esses dados mostram que a escola de rede estadual de ensino utiliza o dicionário geral com maior frequência nas aulas do que a rede particular de ensino. Isso não significa que o dicionário não seja utilizado, apenas tem-se a informação de sua utilização com maior frequência. Um dos professores escreveu em um campo em branco do questionário que a obra lexicográfica é utilizada, às vezes, em suas aulas, isso porque o uso depende do conteúdo que estiver sendo trabalhado. Esse comentário pode dar indícios de que o dicionário não tem o valor merecido nas atividades em sala de aula e que seu uso só é efetivo na medida em que as atividades exigem sua consulta.

Ao perguntar se mesmo quando o dicionário não é utilizado ele é considerado importante em sala de aula, todos os professores responderam positivamente. Isso indica que, apesar de alguns professores que atuam na educação brasileira não utilizarem essa ferramenta pedagógica, os professores do questionário mostram que têm consciência da importância de seu uso no trabalho docente.

A quarta questão “Seus alunos possuem dicionário? Em caso positivo, a partir de que critérios o dicionário é escolhido?” foi feita também no questionário destinado aos alunos: “Você possui dicionário?”. Preferimos, então, apresentar os resultados obtidos com as respostas dos docentes posteriormente, pois assim os compararemos aos resultados dos alunos.

Quanto à questão que se refere ao uso do dicionário em sala apenas como livro de consulta “O dicionário é utilizado em sala apenas como livro de consulta?”, obtêm-se os dados que seguem:

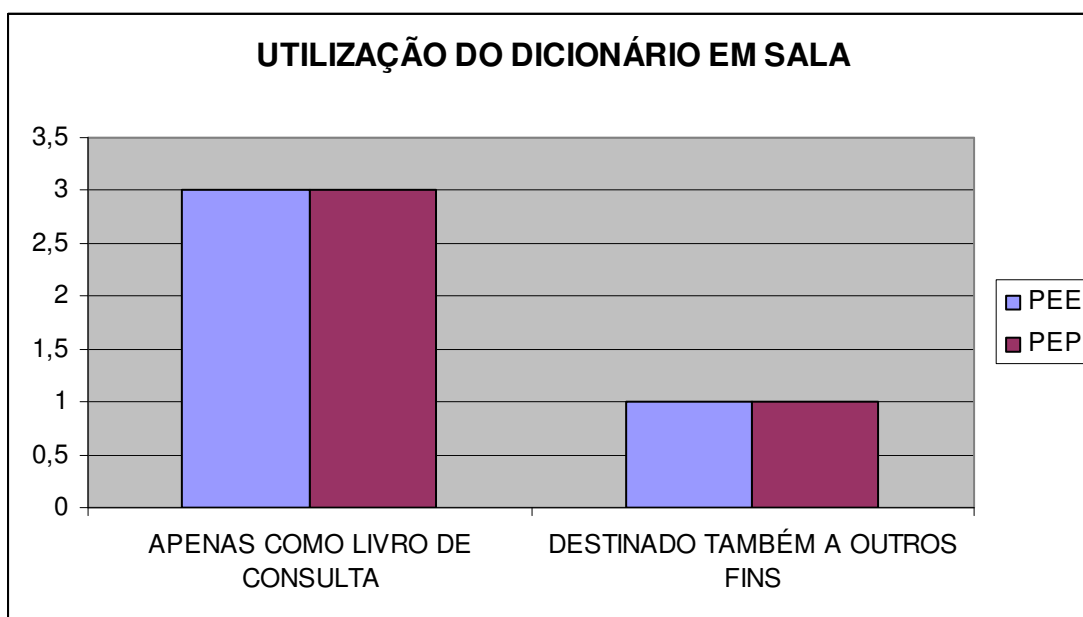


Gráfico 3: Utilização do dicionário em sala

Os resultados do gráfico acima mostram que tanto os PEE quanto os PEP tiveram respostas iguais, isto é, dos quatro docentes, três responderam que utilizam o dicionário apenas como livro de consulta. Já os outros (um de cada escola) o utilizam para outros fins.

É importante ressaltar o resultado obtido com essa pergunta, pois percebemos que em ambas as escolas o dicionário está sendo pouco explorado, ou utilizado de maneira superficial. Grande parcela da população considera o ensino da escola de rede particular de ensino melhor ou mais significativo que o da escola de rede estadual de ensino. No que tange à utilização de dicionários em sala de aula, podemos dizer que essa visão é distorcida, pois um bom trabalho também é ou pode ser realizado nas escolas públicas. Cabe advertir que, atualmente, os professores estão sendo estimulados a fazer provas de conhecimentos para melhorar seus rendimentos e isso já pode estar se refletindo em seu trabalho em sala de aula.

Consideramos, então, que o dicionário é utilizado pelos alunos principalmente como livro de consulta sobre dúvidas ortográficas e gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, reafirmando a pouca exploração do seu potencial.

Os professores que responderam no questionário que esse livro é empregado para outros fins, acrescentaram ser este, consultado também quando se pretende trabalhar com o enriquecimento vocabular, estrutura e significado, semântica, variedade linguística e utilização da palavra no contexto em que aparece.

Sendo assim, pedimos para que respondessem: “Qual tipo de dicionário é o mais indicado por você no trabalho docente?” As respostas foram variadas. Notamos que todos os dicionários elencados são gerais. Na escola estadual, primeiramente e, em seguida, os dicionários mencionados na escola particular:

- Dicionários Aurélio e Luft (por serem fornecidos pelo governo)

- Dicionários Houaiss e Soares Amora (por serem considerados completos e leves para serem carregados pelos alunos)

No que concerne à pergunta “Você conhece algum dicionário especial?”, as respostas dos docentes podem ser observadas no gráfico:

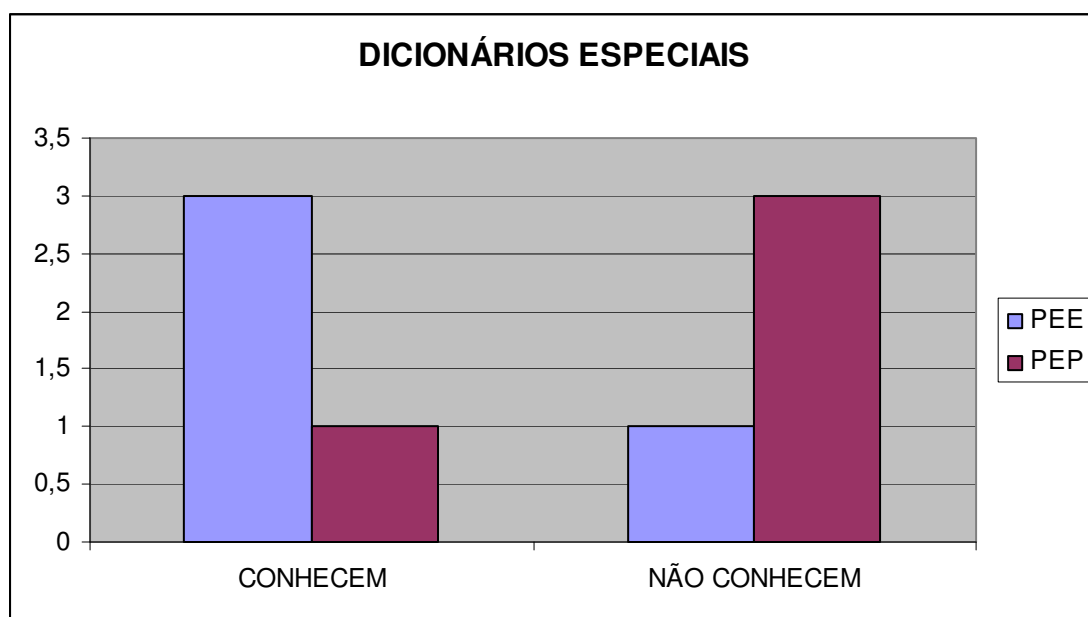


Gráfico 4: Dicionários especiais

Três dos quatro PEE conhecem dicionários especiais, representando 75% deles. Já entre os PEP, ocorre o contrário, pois somente um dos educadores, ou seja, 25% dos que representam a escola da rede particular conhece dicionários especiais.

Entre esses professores, o dicionário de Filologia, de Câmara Júnior, é o mais citado. Também foram mencionados, sem nenhuma outra referência: dicionário de verbos e regimes, de expressões, de Linguística, de Psicologia, de Filosofia e de termos jurídicos. Geralmente, há certa confusão entre o que sejam dicionários especiais e de especialidade, como mencionamos no capítulo II. No entanto, é importante relembrar a diferenciação entre eles.

Dicionários especiais são obras lexicográficas que apresentam especificidades da

língua, descrevendo algumas características que o dicionário padrão não consegue contemplar de forma aprofundada. É o caso dos dicionários de expressões idiomáticas, que apresentam expressões próprias da língua, mas que não são tratadas de modo sistemático no dicionário padrão, por fazerem parte de um léxico especial e não possuírem o mesmo sentido se suas unidades forem analisadas separadamente. Os dicionários de especialidade, por sua vez, apresentam termos técnicos de determinada área, com o léxico próprio para profissionais que o utilizam, como os dicionários jurídicos, por exemplo, utilizados, muitas vezes, por especialistas da área. Assim, dentre as respostas dos professores, acertaram apenas aqueles que mencionaram os dicionários de verbos e regimes e o de expressões.

Retornando aos questionários e considerando o trabalho com EIs, fizemos a pergunta: “São trabalhados textos e atividades com EIs em sala de aula?”. O resultado obtido é bem interessante, pois a rede estadual de ensino está conseguindo realizar um trabalho, mesmo que pequeno, com EIs, porém o dicionário de EIs ou de fraseologismos não está sendo utilizado para esse fim. Os professores que disseram realizar o trabalho com EIs analisam as expressões com base em textos, sem o apoio de obras especializadas.

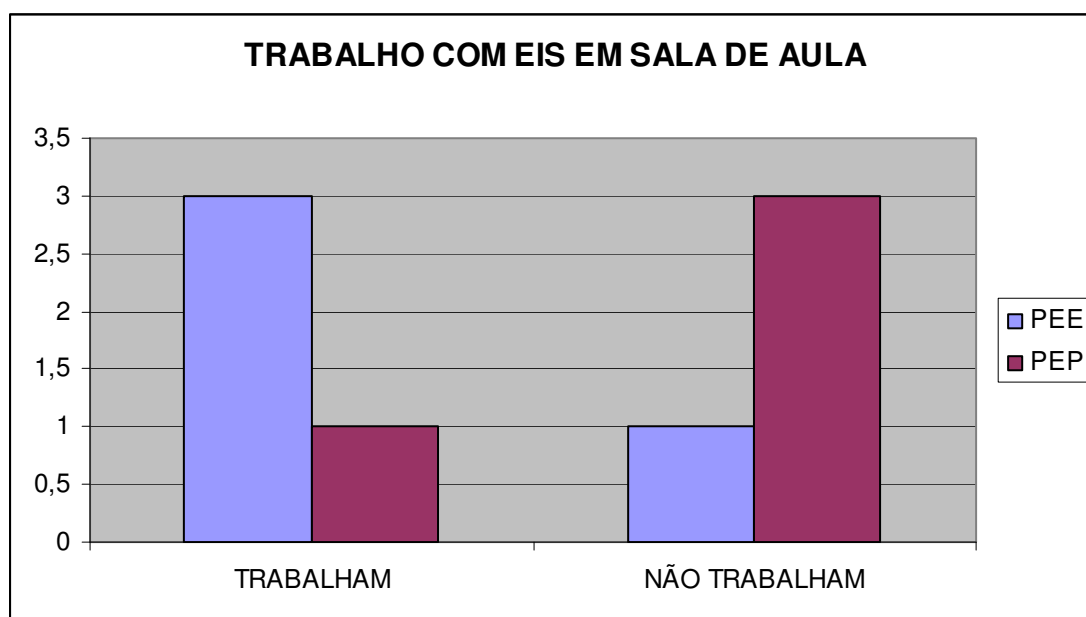


Gráfico 5: Atividades com EIs em sala de aula

O gráfico confirma que dos quatro PEE, apenas um não trabalha com EIs em sala de aula. Já entre os quatro PEP, três não abordam essa especificidade da língua em suas aulas.

De acordo com a pergunta: “Os alunos utilizam EIs em suas falas durante as aulas?” Tivemos um número grande de afirmações positivas, constatando que essas unidades da língua estão presentes no contexto sociocultural do Ensino Fundamental.

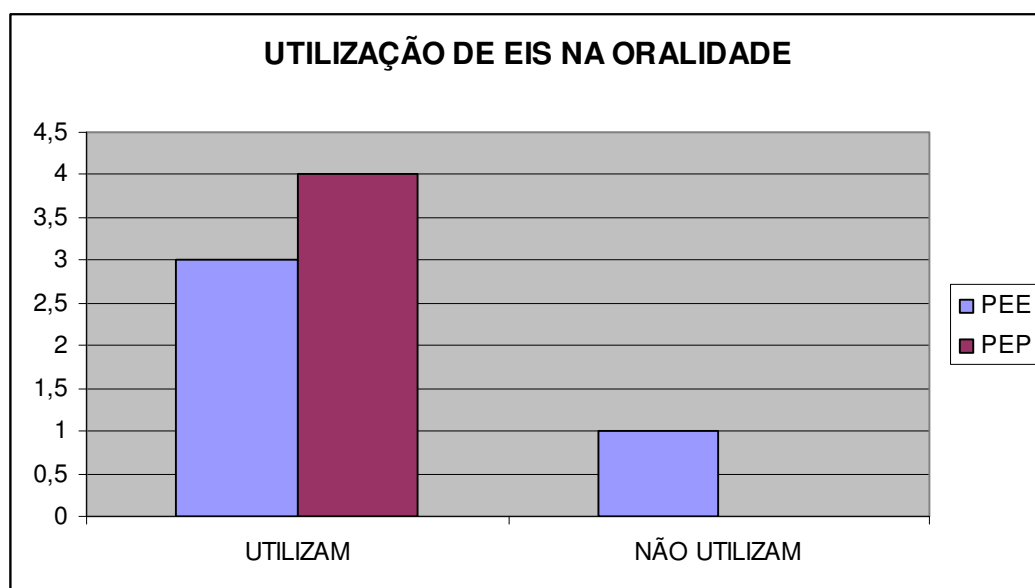


Gráfico 6: Utilização de EIs na oralidade

Percebemos com os resultados demonstrados no gráfico acima que 75% dos PEE confirmam a utilização de EIs nos discursos orais de seus alunos. Esse resultado foi ainda mais recorrente dentre os PEP, pois garantem que 100% dos discentes também as utilizam no cotidiano. Confirmamos, assim, a presença constante de EIs na oralidade dos alunos das duas escolas pesquisadas.

Um detalhe a ser considerado é que o único professor a garantir, por meio do questionário, que os alunos não utilizam EIs em suas falas, acrescenta que eles costumam falar gírias, sendo esse tipo fraseológico sim, bem recorrente. Nesta pergunta do questionário, foram acrescentadas duas possibilidades de respostas dos docentes, caso a resposta dos participantes fosse positiva: “Em caso afirmativo, qual sua reação?: a) imediata correção, já

que as expressões idiomáticas devem ser evitadas?; b) explicação do sentido da EI e discussão sobre sua riqueza expressiva?” A alternativa “b” foi unânime. Ela refere-se à demonstração da riqueza expressiva das EIs aos alunos, quando estes as utilizam na oralidade.

Essa atitude de explicação das EIs por parte dos docentes demonstra a conscientização e a preocupação destes em garantir o enriquecimento linguístico dos alunos. Essa postura adotada pelos docentes nos deixa muito satisfeitos, pois antes de iniciar nossa pesquisa, deduzimos que os docentes poderiam não aceitar as EIs nos textos dos alunos, nem tampouco, explicá-las no momento em que eles as utilizassem. Chegamos a supor que os professores poderiam simplesmente descartá-las dos textos dos alunos, riscando-as ou fazendo substituições por expressões aceitas pela norma padrão, sem ao menos esclarecer que determinados termos do registro oral não devem ser utilizados no registro escrito. Esta pesquisa felizmente parece estar comprovando o contrário.

Ao perguntar se as EIs estão presentes também na linguagem escrita, coletamos os seguintes números:

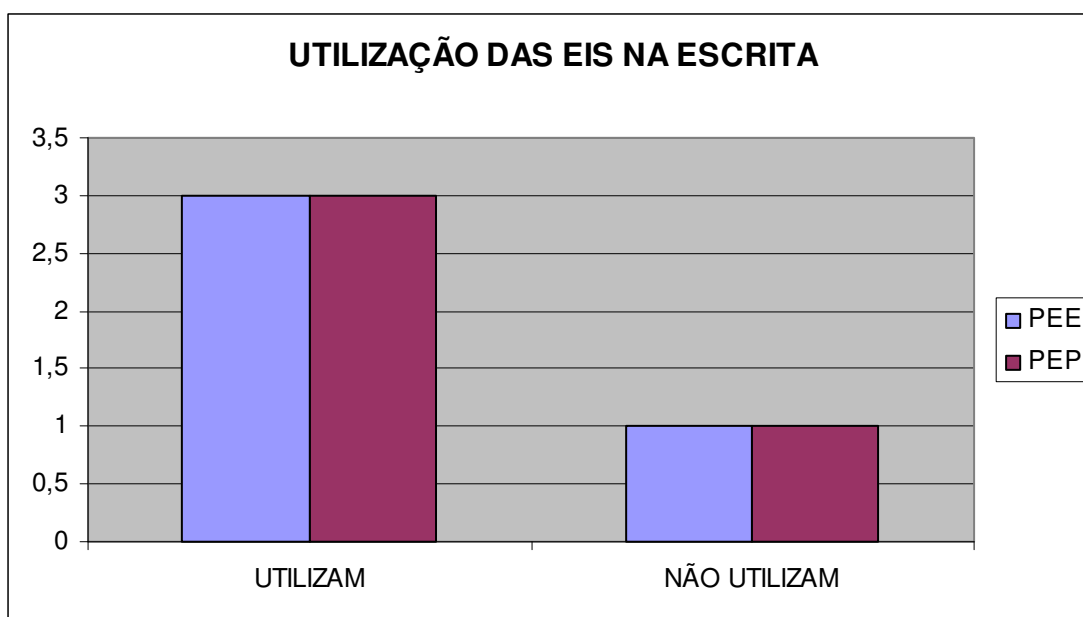


Gráfico 7: Utilização de EIs na escrita

Com os dados obtidos, comprovamos que tanto os PEE quanto os PEP confirmam a utilização das EIs também na escrita de seus alunos. Esse resultado confirma ainda mais o que ponderamos na questão anterior, pois, no início de nossa pesquisa, tivemos hipóteses um tanto negativas em relação ao uso das EIs em sala de aula, especialmente considerando que a escola de rede particular poderia não apresentar grande quantidade de EIs nos textos de seus alunos. Como o que ocorreu foi algo contrário ao nosso pensamento inicial, os resultados obtidos até então, superaram nossas expectativas.

Para o aluno, nem sempre é fácil transferir suas ideias para um texto sem deixar transparecer parte do que é utilizado nos discursos orais. É importante, para nossa pesquisa, saber como o professor está fazendo a intervenção nessa transferência realizada pelo aluno, mesmo porque as EIs ou quaisquer outras unidades fraseológicas da língua devem ser valorizadas quando usadas. Essa valorização se dá, especialmente, quando o conhecimento figurado é adquirido pelos alunos. O que deve ser de compreensão do aluno é que, se o texto não admitir o uso de EIs, elas devem ser evitadas ou substituídas por unidades adequadas ao estilo ou gênero textual proposto. As EIs não podem ser relegadas ao esquecimento por serem mais frequentes na oralidade. Seu aparecimento em um texto deve servir de mote para uma discussão. Dessa maneira, o docente poderá mostrar que as EIs representam unidades dinâmicas e ricas da língua, especialmente por muitas refletirem a história e a cultura dos usuários da Língua Portuguesa.

Com o intuito de saber como essa intervenção é feita pelos docentes, finalizamos o questionário pedindo que os professores respondessem como sua intervenção é feita. Deve-se considerar, pelos resultados obtidos, que todos os professores que encontram EIs nos textos escritos de seus alunos explicam que a linguagem empregada deve estar condicionada ao contexto. Desse modo, determinados tipos de construções não são adequados a certos textos.

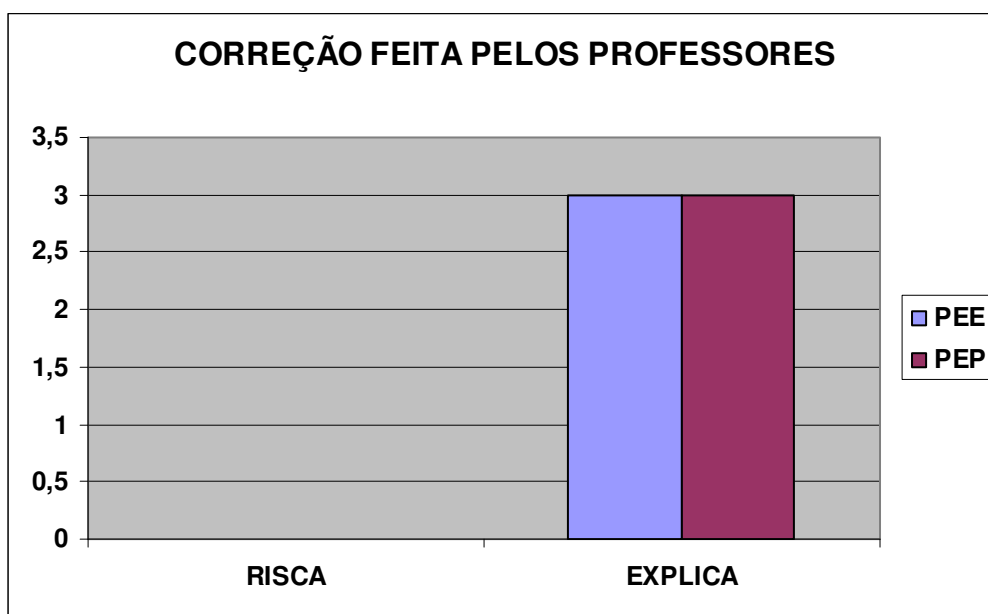


Gráfico 8: Correção feita pelos professores

A partir de agora, comentaremos as respostas obtidas com relação aos questionários respondidos pelos alunos. Apresentamos a primeira questão: “Você possui dicionário?”. Relacionaremos agora os resultados desse questionamento à questão levantada aos docentes “Seus alunos possuem dicionário?”, a fim de que sejam comparados. Podemos observar que os PEP afirmam que todos os seus alunos possuem dicionário, pois no início do ano, a lista de materiais é conferida e, por ser um de seus itens, o dicionário é levado à escola pelos alunos. As respostas foram confirmadas ao analisar os questionários dos alunos da escola particular (AEP) e pode-se notar que somente um aluno (do 8º ano) não possui dicionário. O aluno justifica dizendo que não tem o hábito de procurar palavras.

Na escola estadual a realidade é outra e as respostas dos alunos também condizem com as dos docentes, porém, de maneira contrária, pois professores e alunos admitem que não são todos os alunos que possuem dicionário. Alguns docentes garantem que os alunos possuem esse tipo de obra, mas com os questionários aplicados aos alunos nota-se que os dicionários são emprestados a eles pela escola no início do ano letivo e devem ser devolvidos na

conclusão do ano, para que sejam utilizados por outros alunos no ano seguinte. Sendo recorrente, na escola estadual, esse processo de devolução dos dicionários ao término do ano, os alunos não mantêm o contato mínimo necessário com esse tipo de obra. Nesse sentido, o dicionário é utilizado algumas vezes em sala de aula e raramente nas tarefas escolares.

Dos 104 alunos da rede estadual de ensino que responderam às perguntas de nosso questionário, somente 31 confirmam que possuem dicionário geral em casa. O número restante de alunos, 73, não possui. Possivelmente, essa quantidade reflete a questão socioeconômica, pois muitos AEE não têm condição financeira para adquirir um dicionário. Apresentamos os resultados quantitativos dessa questão, por meio do gráfico:

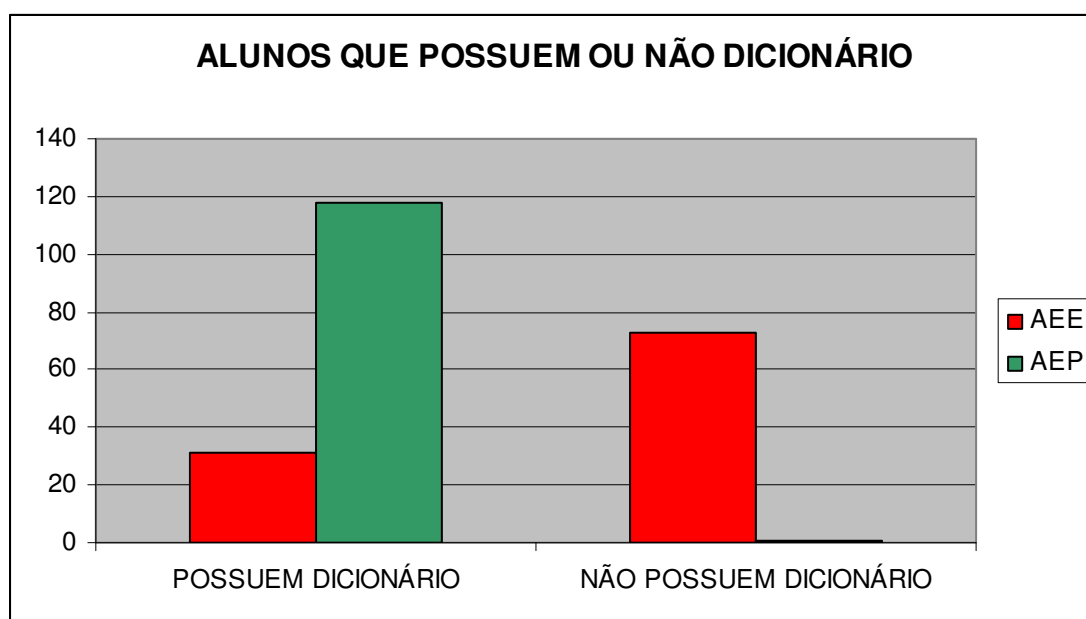


Gráfico 9: Alunos que possuem ou não dicionário

Quanto à segunda pergunta feita no questionário dos alunos segue: “Você já pesquisou em um dicionário?” Na escola particular o resultado foi unânime, pois todos responderam que já pesquisaram em dicionários. A diferença encontrada em suas respostas foi quanto à justificativa. Dentre os 223 alunos que responderam ao questionário, 197, a maior parte deles, alega que pesquisou ou pesquisa, no dicionário, palavras de que desconhecem o significado.

Outra parcela significativa dos alunos (23) garante que utiliza o dicionário para saber como são escritas as palavras que lhes causam dúvidas, ou seja, para evitarem erros ortográficos. Outros alunos (três) ainda responderam que o dicionário é utilizado para que sejam sanadas dúvidas gramaticais e para conhecer novas palavras. Podemos observar no gráfico abaixo a porcentagem relativa às respostas dadas pelos alunos:

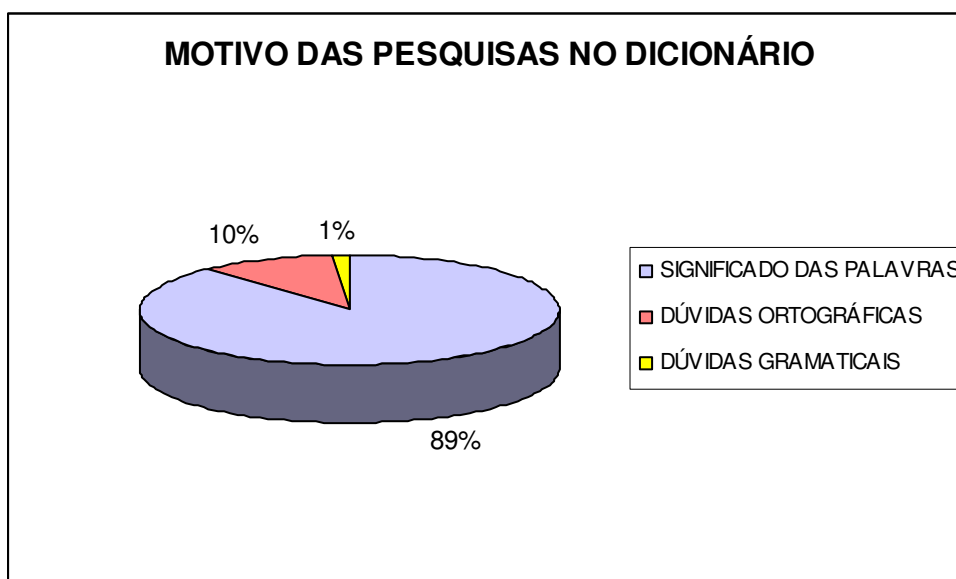


Gráfico 10: Motivo das pesquisas no dicionário

A título de curiosidade, no questionário destinado aos AEE, um aluno disse que nunca pesquisou no dicionário, pois todas suas dúvidas são tiradas com o auxílio da internet. Possivelmente, esse aluno utiliza dicionários eletrônicos para realizar as atividades propostas pelos professores e para sanar possíveis dúvidas.

Apresentamos a terceira pergunta do questionário dos alunos: “Você sabe o que são expressões idiomáticas?”

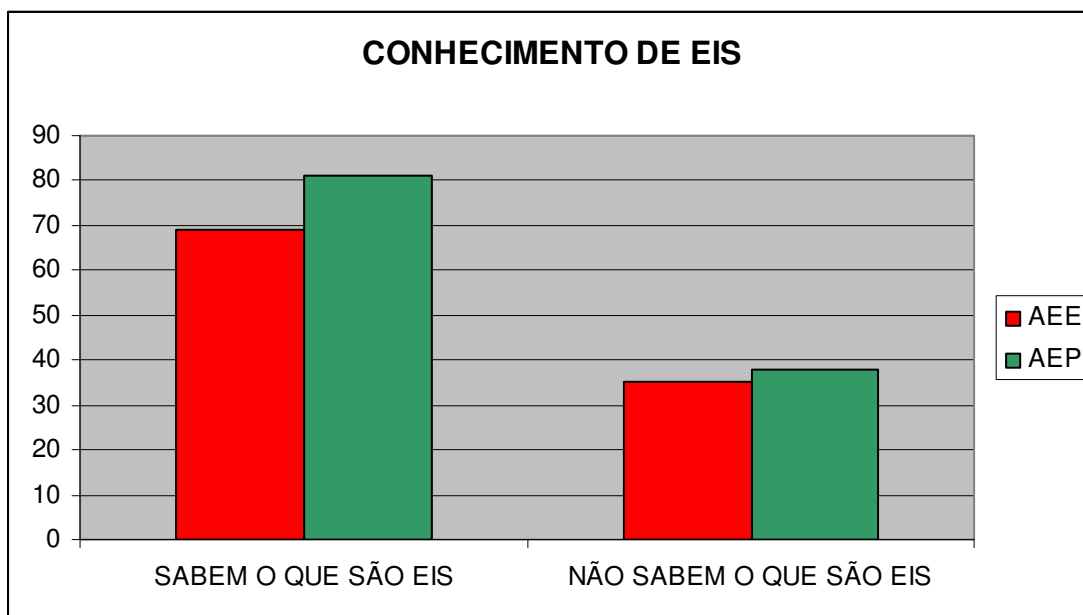


Gráfico 11: Conhecimento de EIs

Com base nos dados da tabela acima temos que, dos 104 AEE, 69 garantem que sabem o que são EIs e 35 não sabem o que isso significa. Dos 109 AEP, 81 afirmam saber o que são EIs, o restante, 38, dizem que não.

Um ponto que nos chamou a atenção foi com relação à turma do 8º ano da escola particular. Dos 35 alunos, somente 8 deles disseram saber o que são expressões idiomáticas, ou seja, pouco mais de 20% da turma tem conhecimento dessa especificidade da língua. O restante (27), provavelmente as utilize ou ouça pessoas que as utilizam, mas não têm a noção do que essa nomenclatura signifique.

Na quarta questão apresentada no questionário, doze frases foram escritas em um quadro com o intuito de que os alunos assinalassem aquelas que fossem consideradas expressões idiomáticas. Anteriormente a isso, apresentamos uma breve definição de expressão idiomática encontrada em um site da Internet, para que a linguagem utilizada fosse a mais próxima possível dos estudantes e para que compreendessem o objetivo da atividade aplicada. É importante ressaltar que foram utilizados outros tipos de fraseologismos como provérbios, gírias e frases feitas sem, no entanto, apresentar-lhes essa nomenclatura, para que não os

confundissem e dificultasse o resultado do questionário. As frases relacionadas podem ser observadas no anexo 2.

Percebemos que grande parte dos alunos não tentou ler as frases e compreender os contextos em que poderiam ser empregados os fraseologismos, respondendo que não sabiam nada sobre aquele tipo de frase. Mesmo assim, a maioria dos alunos assinalou as frases que almejávamos, pois, possivelmente, perceberam as situações em que poderiam ser utilizadas. Talvez os alunos não conseguissem compreender as expressões, no entanto, saberiam utilizá-las em determinadas situações ou as entenderiam se utilizadas por alguém. Logo abaixo das frases, a fim de complementação da questão, pergunta-se se algumas daquelas frases já foram trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. O resultado foi o seguinte:

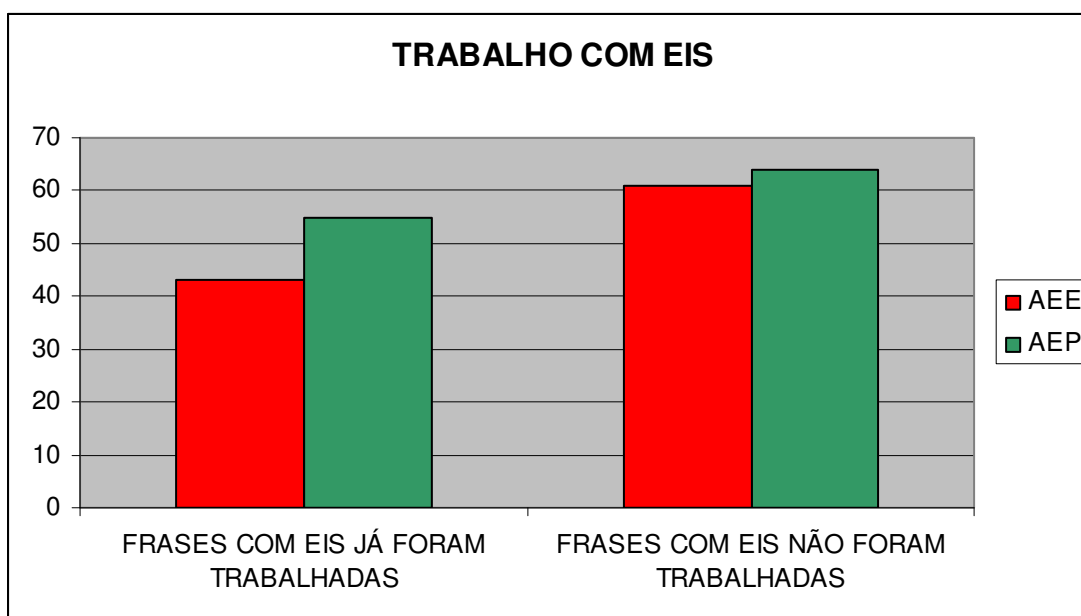


Gráfico 12: Trabalho com EIs

Entre os AEE, 43 afirmaram que já foram trabalhadas frases com EIs em sala de aula e 61 disseram que não. Quanto aos AEP, 55 asseguraram que o trabalho com frases e EIs já fora realizado e 64 deles garantem que não.

Para os que responderam “sim” era necessário que houvesse uma complementação da resposta e que explicassem como eram trabalhadas. As respostas foram diversificadas e entre elas observa-se:

“Não me lembro”, “Em textos”, “Com explicações”, “Nos textos em que elas apareciam”, “No livro de Português do ano passado”, “Lendo livros e redações”, “Em um quadro que havia no livro do ano passado”, “Nas apostilas da antiga escola”, “Em conversas com os colegas”.

Quadro 2: Relatos dos alunos sobre as maneiras de trabalhar EIs em sala de aula

Outro ponto relevante, que deve ser destacado, é que nenhum aluno do 6º ano da escola particular respondeu que foram trabalhadas EIs em sala de aula. Como essa pesquisa foi realizada logo no início do ano letivo, possivelmente, os alunos ainda não tivessem tido contato com as EIs nas aulas de Língua Portuguesa. É provável que os professores ainda não tinham iniciado conteúdos que se relacionem a elas. Esse resultado também demonstra que o ano imediatamente anterior a este (5º ano) não deu enfoque algum a atividades com EIs.

Antes de dar sequência à última questão, abrimos um grande parêntese aqui para comentar que esse tipo de trabalho, caso ocorresse com maior frequência, poderia servir como alicerce e alavanca aos trabalhos futuros dos docentes e auxiliaria, sem dúvida, no conhecimento dos alunos do 6º ao 9º anos.

Tendo consciência dessa necessidade em dar subsídios aos ingressantes do Ensino Fundamental II, desenvolvemos paralelamente a essa pesquisa, o trabalho complementar a esse público, em outra escola da rede particular de ensino de São José do Rio Preto. Esse trabalho foi realizado por nós, com autorização da FAPESP, durante oito meses (de maio a dezembro de 2009), com quatro aulas semanais. O projeto paralelo: “Aprendendo com a

leitura de imagens (expressões idiomáticas)”, teve como objetivo geral fazer com que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ampliassem seus conhecimentos quanto às EIs e metáforas existentes em imagens e textos, a fim de que ingressem no Ensino Fundamental II com as noções mínimas exigidas para uma boa produção textual e compreensão de EIs.

O projeto acima mencionado foi muito interessante e auxiliou muito no desenvolvimento dessa dissertação, pois, por meio dele, foi possível perceber que os alunos se interessavam em aprender expressões do cotidiano e tinham curiosidades sobre a língua. Os sujeitos envolvidos nesse projeto embasador estarão muito mais preparados para a compreensão e a metaforização nos conteúdos dos anos subsequentes que outros sem a mesma oportunidade.

Para finalizar o questionário aplicado aos alunos, a quinta e última pergunta foi: “Ao fazer uma produção textual, o professor pede para que as expressões idiomáticas que você utiliza sejam substituídas?”

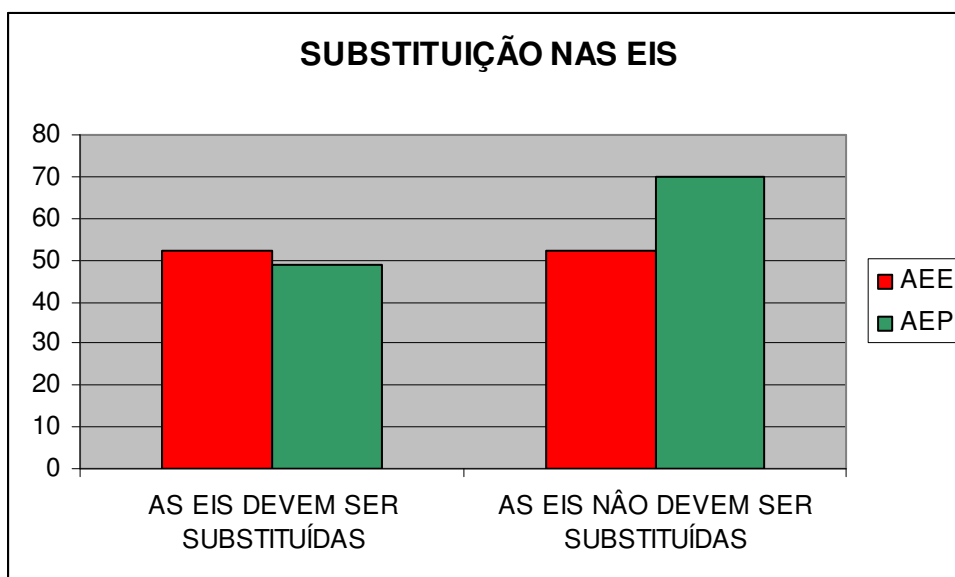


Gráfico 13: Substituição nas EIs

Dentre todos os alunos consultados, 101 afirmam que, ao fazerem uma produção textual, o professor pede para que as EIs sejam substituídas. O restante dos alunos, 122, assegura que os professores não pedem para que as EIs sejam substituídas, caso as utilizem em suas produções textuais.

Caso os alunos respondessem que as EIs deveriam ser substituídas, foi pedido para que explicassem como isso era feito. Grande parte dos alunos respondeu que os professores pedem para que olhem no dicionário e substituam a expressão. Alguns alunos disseram que os professores pedem para que as expressões sejam substituídas por seu verdadeiro sentido. Ex.:

“Acordei com o pé esquerdo” = Acordei mal-humorado (Exemplo citado pelo próprio aluno).
--

Quadro 3: Exemplo de substituição de EI

Outros disseram ainda que as expressões são trocadas por frases que façam sentido no texto.

No tópico seguinte, trataremos da entrevista feita com alguns dos alunos que responderam a esse questionário. Em seguida, apresentaremos seus resultados e algumas sugestões de atividades com EIs que possam ser aplicadas na aulas de Língua Portuguesa.

4.2 As entrevistas

A escolha dos alunos para a entrevista foi feita de maneira aleatória. Foram entrevistados dois alunos de cada série, perfazendo o total de 16 alunos (8 alunos da EE e 8 alunos da EP). É importante destacar que as entrevistas foram realizadas no mesmo dia com

todos os discentes envolvidos e em ambas as escolas. Os alunos entrevistados pareciam tranquilos durante a realização do teste, mas não sabiam exatamente como tudo aconteceria.

Durante a entrevista-teste nós, entrevistadores, explicamos que seria lido um texto e algumas atividades deveriam ser respondidas logo em seguida. O texto escolhido para aplicação dessas atividades foi: “Qual é a graça?”, de autoria de João Anzanello Carrascoza e retirado do Sistema Maxi de Ensino. A escolha desse texto deve-se ao fato de ter sido o provocador de interesse, por nós, em desenvolver esse trabalho de dissertação de mestrado. Durante uma aula de Língua Portuguesa, em que o utilizávamos como fonte para o trabalho com EIs, um dos alunos perguntou-nos como seria possível conhecer novas EIs se o dicionário geral não oferecia esse tipo de expressão. A pergunta não só nos instigou a buscar a resposta para esse aluno, como também a fornecer atividades aos professores que se interessem pelo trabalho com EIs nas aulas de Língua Portuguesa.

Após a leitura do texto: “Qual é a graça?” (Anexo 3) feita oralmente por nós, os alunos explicaram o que entenderam sobre ele e, como todos já haviam realizado o questionário aplicado, mencionaram que se tratava de expressões idiomáticas, mas que achavam um tanto confuso o entendimento.

A fim de obter informações essenciais para os resultados da pesquisa, perguntamos se já haviam lido textos daquele tipo e se já teriam ouvido aquelas expressões: “pé do ouvido” e “ao pé da letra”. Um dos alunos disse que “pé do ouvido” é quando você leva um “tapão” no ouvido e todos riram ao mesmo tempo. Sua explicação foi bem sucinta e os colegas conseguiram assimilar o significado. Já com a expressão “ao pé da letra” não foi tão simples, pois nenhum deles conseguia encontrar as palavras certas para a explicação. Nesse momento, apresentamos aos alunos o dicionário “O dito pelo não dito” e lhes mostramos o significado: “Exatamente como está escrito; literalmente”.

Uma questão interessante e bem instigante levantada por um dos entrevistados foi a seguinte: “E como é que vamos saber o significado de uma expressão se não temos um dicionário desses?” O questionamento do aluno reforça a justificativa desta dissertação, pois se partiu do princípio de que o estudante necessita de subsídios para o estudo das EIs e, para tanto, o dicionário especial é fundamental. Inferimos que o conhecimento de outras pessoas, como os pais e os professores, por exemplo, pode auxiliar no ensino das EIs, caso não tenham o dicionário especial, mas acrescentamos dizendo que o ideal seria que a escola possuísse ao menos um exemplar para consulta nas aulas.

A compreensão do texto “Qual é a graça?” foi atingida pelos alunos e, assim, demos início às atividades propostas.

4.3 As atividades com EIs

As atividades propostas na entrevista foram realizadas logo após a leitura do texto: “Qual é a graça?”. O primeiro exercício é de relacionar colunas, em que na primeira estão algumas expressões ditas pela população, como: “O pé que joga bola” e outras idiomáticas, como: “O pé do ouvido” e na segunda coluna, os possíveis significados “Faz gol, usa sapato e tem bolha” e “Tapa com muita força no ouvido”. Dos 16 alunos, apenas dois erraram no momento de relacionar, ambos da rede particular de ensino, sendo um do 6º ano e um do 7º. Podemos observar os dados obtidos com esses resultados na tabela abaixo:

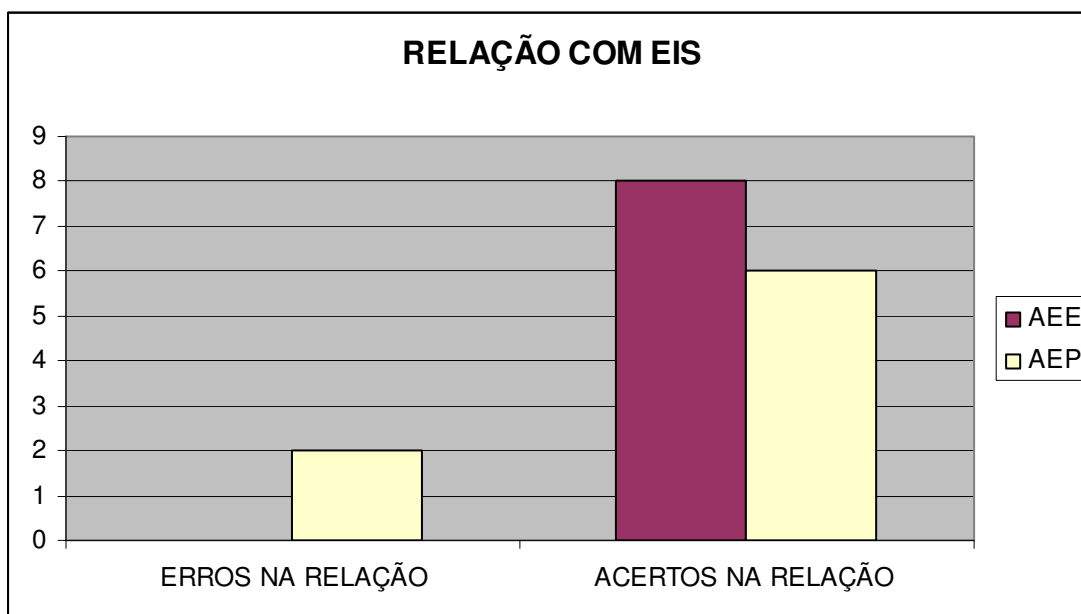


Gráfico 14: Relação com EIs

Na segunda atividade, todos os alunos tiveram dificuldades, pois não conseguiam encontrar expressões sinônimas que pudessem substituir as expressões dadas. Sendo assim, achamos relevante dar dicionários especiais aos alunos, para que os manuseassem e obtivessem um contato maior com as obras. Com o auxílio do dicionário, as expressões foram “traduzidas” rapidamente e a atividade ficou completa, sem dúvida sobre os sentidos. Alguns alunos, ainda sim, acharam estranha a expressão “Boca do estômago”, provavelmente por ser sentido como algo muito abstrato para terem conhecimento, ou que não fez ainda parte do mundo deles.

De modo geral, os resultados obtidos nas duas atividades foram bem satisfatórios, especialmente, porque todos os alunos interagiram muito bem e gostaram das atividades.

Quanto ao terceiro exercício, relacionar expressões a desenhos que retratam “ao pé da letra” o significado, os alunos tiveram muito interesse pelas imagens e expressões, pois começaram a notar que nem tudo o que se diz é realmente o que está representado nas imagens. Acharam bem criativos os desenhos, principalmente, o de “Pôr a boca no mundo”,

apesar de ficarem um tanto confusos quanto aos contextos em que se pode utilizar a expressão referida.

Ao pedir que os alunos fizessem mais dois desenhos que representassem “ao pé da letra” algumas expressões conhecidas por eles, os alunos ficaram imóveis e não sabiam por onde começar, nem a que recorrer. Um dos alunos lembrou-se que o pai sempre diz a expressão: “A vaca foi pro brejo” e tratou logo de desenhá-la, os demais colegas resolveram copiá-lo desenhando a mesma expressão.

Pouco a pouco cada um foi pensando em novas expressões já ouvidas ou ditas por eles e os desenhos foram tomando forma. Foram frequentes fraseologismos como:

“Engolir sapo”, “Tirar o cavaleiro da chuva”, “Casa de ferreiro, espeto de pau”, “Pagar mico”, “Da hora” e “Enfiar o pé na jaca”
--

Quadro 4: Fraseologismos frequentes

A fim de ilustração de uma das atividades desenvolvidas, apresentamos abaixo alguns dos desenhos feitos pelos alunos:

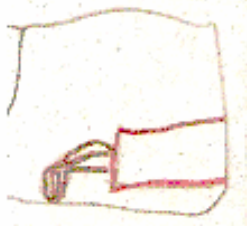
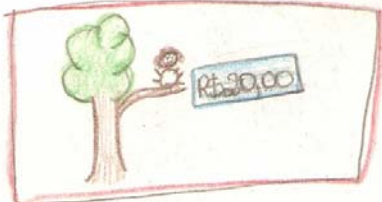
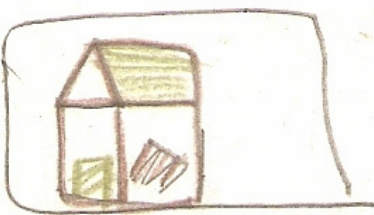
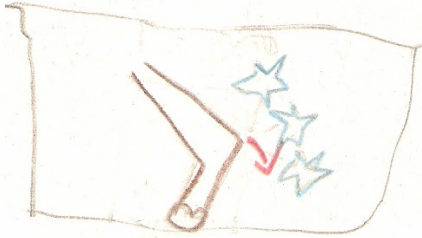
Da hora: 	Entrar pelo cano: 
Pagar o mico: 	Engolir sapo: 
Casa de ferreiro, espeto de pau: 	Tirar água do joelho: 

Tabela 2: Fraseologismos diversos ilustrados pelos alunos

Podemos notar que alguns fraseologismos são mais frequentes e inspiram mais representações nos alunos, tais como:

A vaca foi pro brejo:	
	

Tabela 3: Ilustrações dos alunos

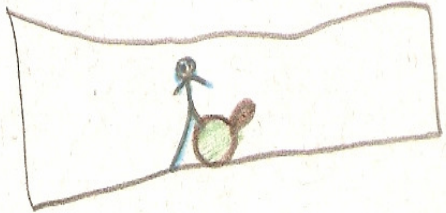
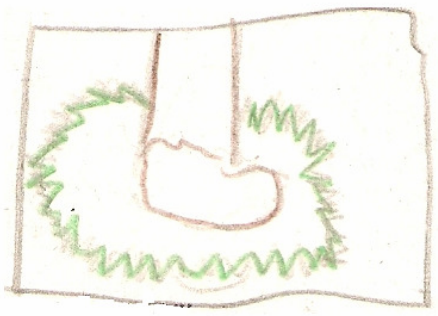
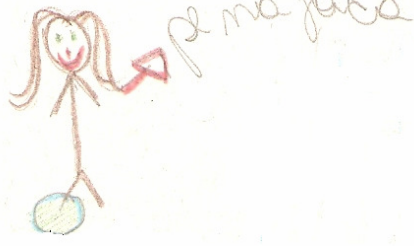
Enfiar o pé na jaca:	
	
você enfiou o pé na jaca 	 pé na jaca

Tabela 4: Ilustrações dos alunos

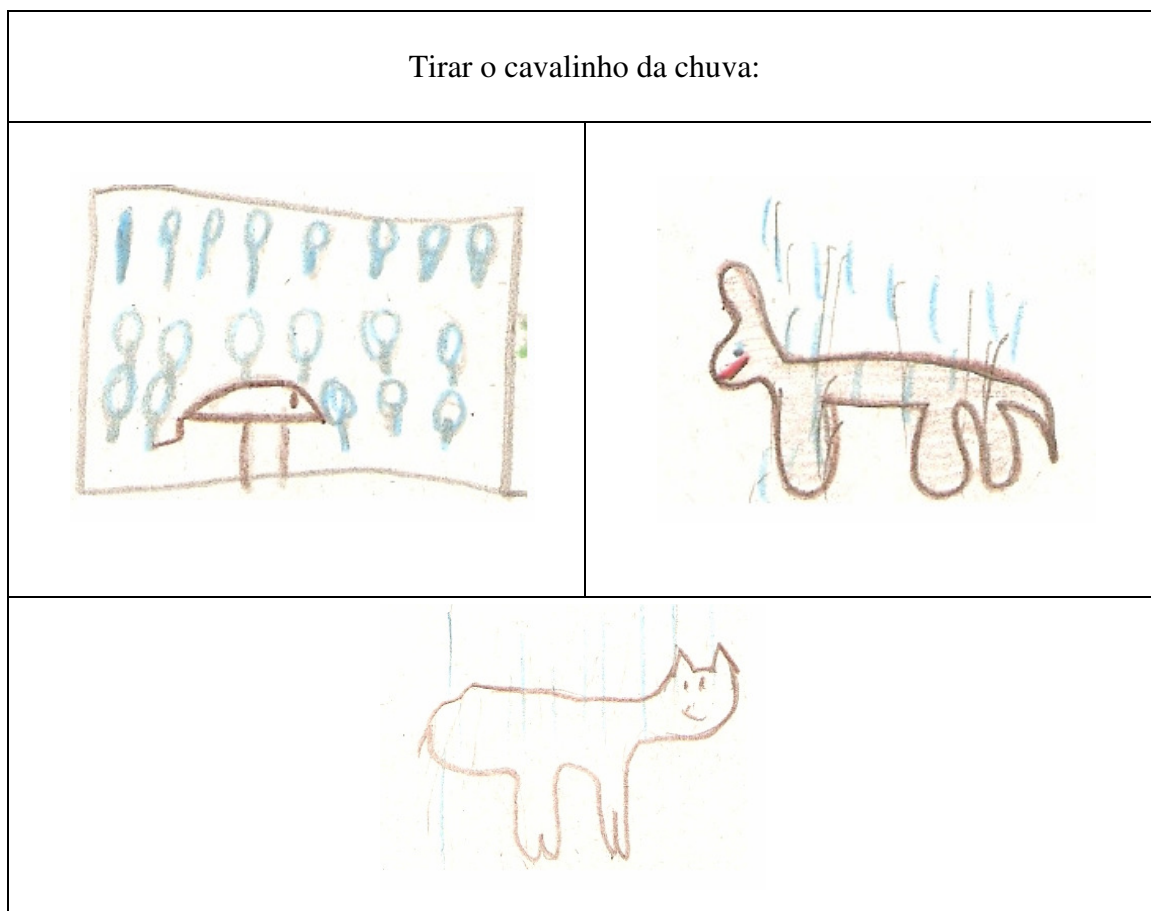


Tabela 5: Ilustrações dos alunos

Apesar de terem sido citados alguns provérbios e gírias, nós deixamos que os alunos os desenhassem como sabiam e, ao final da atividade, explicamos brevemente a diferença entre gírias, provérbios e expressões idiomáticas. Um aluno comentou que muitas coisas precisam ser estudadas por eles e, ainda, que os professores não dão aulas assim, na série em que ele está. Pode-se complementar a fala do aluno afirmando que o trabalho com EIs nas aulas de Língua Portuguesa não é perda de tempo, é crescimento, é informação, é construção de novas visões dos aspectos da língua.

Ao perguntar as questões quatro e cinco da entrevista, as respostas foram unânimes e comprovam o interesse dos alunos em buscar conhecimentos nos dicionários especiais, isso porque, todos responderam que o dicionário geral não poderia ajudá-los na compreensão dos significados de nenhum dos idiomatismos vistos até então e confirmaram que, nesse tipo de

atividades, o dicionário de expressões idiomáticas ou de idiomatismos seriam bem interessantes.

4.4 As relações com as EIs

Após a realização da entrevista e das atividades relacionadas a ela, pedimos para que os docentes de Língua Portuguesa realizassem o primeiro exercício de relação com as EIs, a leitura de um texto “Uma história pra boi dormir” e aplicassem algumas questões (Anexo 4) a todos os alunos das turmas já mencionadas, sendo que todos seriam observados durante a realização da atividade.

Percebeu-se certo desinteresse por parte dos docentes quanto à aplicação, especialmente na EP, pois isso faria com que atrasassem o conteúdo que estavam trabalhando e para eles esse tipo de atividade não traria nenhum resultado positivo para os discentes nas aulas de Língua Portuguesa. Felizmente o texto foi lido pelos professores e a maior parte dos alunos mostrou grande interesse nos idiomatismos apresentados. Ao final da leitura do texto, vários alunos queriam saber o significado de algumas expressões. Como a segunda atividade proposta para esse texto era o de destacar as expressões já utilizadas ou conhecidas pelos alunos, todos assim fizeram e depois queriam saber sobre as outras. A atividade proporcionou muita interação entre os alunos, pois houve troca de conhecimento e os próprios docentes contribuíram muito no aprendizado de seus alunos. Ao término da atividade e passada a resistência dos professores, percebemos que os resultados foram satisfatórios, porque os alunos corresponderam bem às nossas expectativas, confirmando que as EIs são pontos de interesse para o estudo. Finalmente, os educadores mostraram-se abertos a novas práticas, compreendendo as vantagens do trabalho com EIs.

A terceira questão aplicada ao texto foi a seguinte: “Escreva três expressões que você nunca usou, mas consegue entender o sentido”. Essa atividade foi, sem dúvida, muito valiosa para essa pesquisa, pois mostra realmente o quanto os alunos adquirem conhecimento e preparo trabalhando com EIs. Alguns idiomatismos como

“Cobra criada”, “Brincar de gato e rato”, “Fome de leão”, “Cão danado”, “Mosca morta”, “Deu zebra”
--

Quadro 5: Idiomatismos apresentados pelos alunos

foram destacados como novos pelos alunos, mas sendo todos compreensíveis, de acordo com o contexto apresentado na história.

Um fato bem interessante é que todos os alunos destacaram expressões que citam animais, talvez seja apenas coincidência, ou, quem sabe, algo para ser estudado mais profundamente em outra pesquisa.

4.5 As EIs no Ensino Fundamental

Com base na coleta de dados e na análise dos resultados obtidos nas duas escolas, pode-se confirmar a não utilização de dicionários de expressões idiomáticas nas aulas de Língua Portuguesa, inclusive as bibliotecas das escolas envolvidas não contam com nenhum tipo de dicionário especial.

Mas por que contar com um dicionário especial de EIs seria relevante? Poderíamos justificar mencionando que o dicionário geral escolar apresenta apenas uma pequena parcela de EIs e outros fraseologismos, como é o caso de “amigo da onça”, “bicho-de-sete-cabeças”, “bicho-do-mato”, “calcanhar-de-aquiles” e “dedo-duro”, mas atualmente essas expressões são

consideradas palavras compostas. Sendo assim, confirmamos que o dicionário geral não dá conta de apresentar e explicar nem as EIs mais comuns da língua. Entretanto, em um dicionário especial, um número muito maior de EIs é contemplado e pode ser apresentado aos alunos.

A questão mais preocupante vista até então é que, além das escolas não utilizarem dicionários especiais, muitos docentes de Língua Portuguesa não têm conhecimento desse tipo de obra e de sua importância na construção intelectual dos alunos. Atividades sobre essa especificidade da língua são trabalhadas muito rapidamente, quando o livro didático as apresenta.

Sabe-se que é um tanto ingênua a ideia de que as escolas adotem sistematicamente dicionários especiais para o trabalho com seus alunos e que sejam sempre discutidos textos e realizadas atividades com o fim de ensinar EIs. Essa dissertação de mestrado almeja, simplesmente, que seja dado o valor merecido às EIs no ensino de Língua Portuguesa, possibilitando esporadicamente o contato dos aprendizes com elas, nas aulas dessa disciplina.

Uma vez que as EIs são exemplos da dinamicidade da língua, é de suma importância que os aprendizes saibam disso, pois também fazem parte da história de formação da língua e de sua cultura. O professor que nunca trabalhou com EIs em suas aulas pode, no entanto, pesquisar mais sobre seu ensino, especialmente, buscar obras e textos que enfoquem o ensino de outros idiomas, já que são mais comuns, ou valer-se das atividades que são disponibilizadas em nossa dissertação.

Considera-se que se o trabalho com EIs iniciar-se a partir do Ensino Fundamental, os estudantes estarão mais motivados no exercício de interpretação de textos, intertextualidade e figuras de linguagem. Assim sendo, terão mais condições de destacarem-se entre os alunos que não tiveram as mesmas oportunidades e, sem dúvida, estarão mais bem preparados para o

discurso oral em diversos contextos e para a prática escrita, utilizando diversos gêneros textuais e expressões próprias a cada um.

4.6 Sistematização das observações descritas com base na aplicação das atividades

Ao concluir a fase de coleta de dados em ambas as escolas foi possível observar nos educadores certa descrença nos resultados positivos que são alcançados com o trabalho realizado com EIs nas aulas de Língua Portuguesa. É possível que essa incredulidade exista porque a educação brasileira ainda possui muitas raízes do tradicionalismo e tudo o que é considerado novo pode assustar, mesmo que os educadores sejam bem preparados.

Além disso, percebe-se que há grande preocupação em ensinar todo o conteúdo dos livros didáticos em tempo hábil e atingir todas as metas estabelecidas no plano anual de ensino, especialmente nas escolas da rede particular. Tornar as aulas mais dinâmicas, diferenciadas e motivadoras nem sempre faz parte da preocupação da instituição escolar, nem ao menos, dos educadores. O sistema educacional não deveria privar os alunos de adquirirem conhecimento e manterem contato com aspectos da língua que os auxiliarão no futuro.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa apresentou questões importantes acerca das EIs e das obras lexicográficas, principalmente da Lexicografia Pedagógica; conseguiu verificar o nível de conhecimento das EIs; o uso de dicionários especiais no nível fundamental de ensino e propor atividades que se voltem para o trabalho com essas unidades lexicais na Língua Portuguesa.

Por meio do corpus do trabalho, foi possível confirmar 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 EIs. Esse desconhecimento deu-se tanto na escola de rede particular de ensino quanto na de rede estadual. Isso demonstra a carência do ensino em certas facetas da língua, independente de faixa etária, classe social ou instituição escolar.

Algo surpreendente observado durante a pesquisa é que todas as atividades aplicadas aos estudantes atraíram a atenção da maioria e os instigou a conhecer novos fraseologismos. Os dicionários especiais mostrados a eles, durante a entrevista, também os deixaram bem envolvidos com o assunto. Assim, confirma-se que o trabalho com EIs e outros fraseologismos nas aulas de Língua Portuguesa é aceitável e de interesse dos aprendizes. Alguns docentes, embora apresentassem certa resistência no início da aplicação das atividades propostas, notaram que o assunto é realmente de interesse dos alunos e perceberam que as EIs são fontes de interpretação e construções intelectuais que o aluno fará e que o auxiliará em outros aprendizados.

É necessário ressaltar a reação dos professores quanto às correções dos textos dos alunos, pois, inicialmente, acreditávamos que a maioria deles riscaria os fraseologismos utilizados pelos alunos e não explicariam seus usos na linguagem oral e/ou escrita. Com a

análise dos questionários aplicados percebemos o quão errônea era a nossa visão quanto a esse assunto e como grande parte dos professores de Língua Portuguesa estão preocupados em ensinar aos seus alunos questões ligadas à oralidade e à escrita.

Outra conclusão importante a que chegamos após a realização desta pesquisa, foi quanto à ideia de que a escola estadual, sempre criticada por seus problemas e atrasos, acabou demonstrando, tanto no questionário quanto no resultado das atividades, que os alunos têm uma formação diversificada e têm espaço mais livre para aprender conteúdos novos. Talvez o trabalho com dicionários não seja ainda mais significativo devido à escassez de dicionários na escola.

Como comentado no terceiro capítulo desta dissertação, foi realizado um trabalho paralelo a este com uma turma de alunos do 5º ano fundamental intitulado: “Aprendendo com a leitura de imagens (EIs)”. Os resultados obtidos foram, sem dúvida, muito positivos, pois, além de comprovarem a atenção dos alunos quanto ao assunto, no término do projeto eles já se sentiam mais autônomos em suas respostas e conseguiam notar a importância das EIs no aprendizado da língua e na cultura de seus falantes. Trabalhos como esse são possíveis e estimulam os alunos na interpretação e no aprendizado de outros idiomas.

Contudo, acreditamos que disponibilizar para o Ensino Fundamental uma descrição das EIs no ensino da Língua Portuguesa, por meio de atividades ou de manuais e do uso de dicionários desse domínio, revela-se de extrema importância nas instituições de ensino brasileiras.

Finalmente, almejamos que esta dissertação possa ser explorada em trabalhos futuros e que auxilie docentes que tenham o interesse no ensino de EIs e no enriquecimento linguístico de seus discentes do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAR ESQUERRA, M. La forme des dictionnaires à la lumière du signe linguistique. **Cahiers de Lexicologie**, Paris, v. 52, n. 1, p. 117-130, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BALLARDIN, E.; ZOCCHIO, M. **Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas**. São Paulo: DBA, 1999.

BALLY, C. **Traité de stylistique française**. 3. ed. Paris : Klincksieck, 1951. 2 v.

BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. **Alfa: Revista de Linguística**, Araraquara, v. 28, p. 27-43, 1984. Suplemento.

_____. **Teoria linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A estrutura mental do léxico. In: _____. **Estudos de filologia e linguística**. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1981. p. 131-145.

BOLIVAR, A. A educação para a cidadania na agenda das reformas. **Pátio: Revista Pedagógica**, ano IX, n. 36, p. 12-15, nov. 2005/jan. 2006.

BOUTIN-QUESNEL, R. et al. **Vocabulaire systématique de la terminologie**. Québec: Publications du Québec, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 10 v.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: convívio social e ética: orientação sexual**. Versão preliminar. Brasília, DF: MEC/SEF, nov. 1995.

CAMACHO, B. F. **Estudo comparativo de expressões idiomáticas do português do Brasil e de Portugal e do francês da França e do Canadá**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

CASTRO, M. F. P.; FIGUEIRA, R. A. Aquisição da linguagem. In: NUNES, J. H.; PFEIFFER, C. C. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**. Campinas: Pontes, 2006. p. 73-102.

CHOMSKY, N. **On language**: Chomsky's classic works "Language and Responsibility" and "Reflections on Language" in one volume. New York: The New Press, 1998.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e lingüística geral**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

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, 2000. p. 73-90

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

EXPRESSÕES que muitos não conhecem. Rede Globo, 2009. Disponível em: <http://video.globo.com/Videos/Player/Entretenimento/0,,GIM1138119-7822EXPRESSOES+QUE+MUITOS+NAO+CONHECEM,00.html>>. Acesso em: 25 maio 2009.

FARIA, P. P. F. **Os PCNs e a aula de português**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>>. Acesso em: 22 maio 2009.

FONTES FILHO, A. **O dito pelo não dito: dicionário de expressões idiomáticas**. São Paulo: Libra Três, 2006.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1992.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1974.

GONÇALVES, S. C. P. **O ensino do vocabulário e a teoria dos campos léxicos**. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GROSS, M. Les limites de la phrase figée. **Langages**, Paris, v. 23, n. 90, p. 7-22, 1988.

GUIMARÃES, C. A. A. et al. **Manual para adequação de prédios escolares**. 5. ed. Brasília, DF: Fundescola; DIPRO; FNDE; MEC, 2005.

HAENSCH, G. Tipología de las obras lexicográficas. In: _____. et al. **La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.

HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com habilitação em língua inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo**. 2006. 376 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006a.

_____. Uma proposta de definição padrão de nomes concretos em dicionários bilíngues. In: LONGO, B. N. O.; SILVA, B. C. D. (Org.). **A construção de dicionários e de bases de conhecimento lexical**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2006b. p. 61-99. (Trilhas Linguísticas, 9).

_____; TOSQUI, P.; PARREIRA, M. C. **O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2004. v. 13. CD-ROM.

_____. Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 51-64, 2006c. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2006_1/03Camila.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2008.

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, 2003. p. 70-87.

_____. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As ciências do léxico**. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309. v. 3.

KRÖLL, H. **O eufemismo e o disfemismo no português moderno**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.

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, 2004. p. 133-152. v. 2.

NAPOLI, T. Clichês a palavra como objeto. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 17, p. 48-52, 2009.

LÜCK, H. **Ação integrada. Administração, supervisão e orientação educacional**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCENTES, A. **Tesouro da fraseologia brasileira**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1945.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. As expressões idiomáticas dentro da obra lexicográfica. **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo, v. 9, p. 181-212, 1997.

_____. **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.

_____. Dicionário fraseológico ou dicionário de expressões idiomáticas? **Línguas & Letras** (UNIOESTE), Cascavel, v. 2, p. 83-96, 2001.

_____. O mundo da fraseografia. **Revista Acta Semiótica Et Linguística**, São Paulo, v. 10, p. 207-221, 2002.

PARREIRA, M. C. **Estudo comparativo dos substantivos mais frequentes em dicionários bilíngues francês - português e português - francês**. 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Letras)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

PEDRO, M. L. **As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios**. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2000.
- PIMENTA, R. **A casa da mãe Joana**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- POTTIER, B. **Grammaire de l'espagnol**. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- PRATA, M. **Mas será o Benedito?** São Paulo: Globo, 2003.
- PUGLIESI, M. **Dicionário de expressões idiomáticas**. São Paulo: Parma, 1981.
- RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 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. Tradução Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa: Revista de Linguística**, Araraquara, v. 28, p. 45-69, 1984. Suplemento.
- RIOS, T. H. C. **Idiomatismos frequentes português-francês-espanhol com nomes de partes do corpo humano**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.
- RIVA, H. C. **Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas da língua portuguesa do Brasil**. 2009. 311 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- ROBERTS, R. P. La phraséologie: état des recherches. **Terminologies Nouvelles**, Paris, n. 10, p. 36-42, 1993.
- RODRIGUES, G. **A linguagem no futebol: vícios de linguagem ou riqueza vocabular?** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)-União das Escolas do Grupo Ceres de Educação, São José do Rio Preto, 2007.
- RODRIGUES LAPA, M. **Estilística da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.
- RONCOLATTO, E. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol da Colômbia: análise, classificação e equivalências**. 2001. 149 f. Tese (Doutorado em Letras)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2001.
- SARDINHA, T. B. Visão geral da linguística de Corpus. In: _____. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004. p. 1-43.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SILVA, D. **A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**. São Paulo: Arx, 2002.

SILVA, M. C. P. Lexicografia bilíngue: uma verificação dos substantivos mais frequentes em dicionários bilíngues francês-português e português-francês. In: LONGO, B. N. O.; SILVA, B. C. D. (Org.). **A construção de dicionários e de bases de conhecimento lexical**. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 13-44. (Trilhas Linguísticas, 9)

_____. O tratamento da lexicultura nos dicionários bilíngues francês-português. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: ILEEL/UFU, 2008. p. 2021-2026. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_434>. Acesso em: 25 maio 2009.

_____. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: KRIEGER, M. G.; ISQUERDO, A. N. (Org.) **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007. p. 259-309.

TAGNIN, S. **Expressões idiomáticas convencionais**. São Paulo: Ática, 1989.

TOMASZCZYK, J. On bilingual dictionaries: the case for bilingual dictionaries for foreign language learners. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). **Lexicography**: principles and practice. London: Academic Press, 1983. p. 41-51.

ULLMANN, S. **Semántica**: introducción a la ciencia del significado. Madrid: Aguilar, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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.

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 relevância de um dicionário de expressões idiomáticas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA, 13., 1998, Campinas. **Anais...** Niterói: UFF, 1998a. CD-ROM.

_____. Tipologia das expressões idiomáticas. **Alfa**: Revista de Linguística, Araraquara, v. 42, p. 169-176, 1998b.

_____. **A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês**. 1998. 253 f. Tese (Doutorado em Letras)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998c.

_____. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 49-59, 2001.

_____. **Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques français-portugais/portugais-français**. Nancy: ATILF / CNRS, 2007.

_____; DURAN, M. S. As funções da definição nos dicionários bilíngues. **Alfa**: Revista de Linguística, Araraquara, v. 50, n. 2, p. 145-154, 2006.

ZAVAGLIA, C. Dictionary and colors. **Alfa**: Revista de Linguística, Araraquara, v. 50, n. 2, p. 25-41, 2006.

ANEXO

ANEXO 1

Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa

1- Você possui dicionário?

() Sim () Não

Em caso afirmativo: especifique o tipo de dicionário que possui. Quais foram os critérios de escolha? _____

Em caso negativo: explique por que não possui um.

2- Você utiliza dicionários de Língua Portuguesa com grande frequência nas aulas?

() Sim () Não

3- Caso não utilize, você considera importante o uso de dicionário em sala de aula?

() Sim () Não

4- Seus alunos possuem dicionário?

() Sim () Não

Em caso afirmativo: A partir de que critérios o dicionário é escolhido?

5- O dicionário é utilizado em sala apenas como livro de consulta sobre dúvidas ortográficas e gramaticais?

() Sim () Não

Em caso afirmativo: por que você utiliza o dicionário apenas para esse fim?

Em caso negativo: para que mais o dicionário é utilizado em sala?

6- Qual tipo de dicionário é o mais indicado por você no trabalho docente?

7- Você conhece algum dicionário especial?

() Sim () Não

Qual? _____

8- São trabalhados textos e atividades com expressões idiomáticas em sala de aula?

() Sim () Não

Em caso afirmativo: que tipo de recurso é utilizado para sua compreensão/aprendizagem?
Como são as atividades em sala de aula?

Em caso negativo: por que esse tipo especial de unidade da língua não é trabalhado em sala de aula? Você não acredita que contribui muito para o conhecimento linguístico do aluno?

9- Os alunos utilizam expressões idiomáticas como, por exemplo, “pagar o pato”, “encher linguiça”, “como um peixe fora d’água” etc. em suas falas durante as aulas?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo: qual sua reação?:

a) imediata correção, já que as expressões idiomáticas devem ser evitadas?

b) explicação do sentido da EI e discussão sobre sua riqueza expressiva?

10- Os alunos utilizam esse mesmo tipo de expressão em suas produções escritas?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo: como você faz a correção das expressões produzidas?:

a) risca a expressão e substitui por uma frase correspondente?

b) explica que o tipo de construção não é adequado ao tipo do texto, em caso de textos dissertativos formais?

ANEXO 2

Questionário aplicado aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

1- Você possui dicionário?

() Sim

() Não

Em caso negativo: por quê?

2- Você já pesquisou em um dicionário?

() Sim

() Não

Por quê?

3- Você sabe o que são expressões idiomáticas?

() Sim

() Não

4- Considerando que “Expressão idiomática é um conjunto de palavras que se caracteriza por não ser possível identificar seu significado através do sentido de seus termos individuais” (<http://pt.wikipedia.org>). Das frases abaixo, assinale somente as que são expressões idiomáticas.

☐ Ele pagou a conta sozinho.	☐ João estava como um peixe fora d'água na festa.
☐ Ele pagou o pato sozinho.	☐ João estava se sentindo deslocado na festa.
☐ O aluno está enchendo linguiça.	☐ Quando caí, paguei o maior mico.
☐ Os pássaros estão no alto da árvore.	☐ Quando caí, fiquei muito sem graça.
☐ A festa estava irada.	☐ Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
☐ Esse presente é muito maneiro.	☐ Quando a esmola é demais, o santo desconfia.

Algumas dessas frases ou expressões já foram trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa?

☐ Sim ☐ Não

Como?

5- Ao fazer uma produção textual, o professor pede para que as expressões idiomáticas que você utiliza sejam substituídas?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo: como essa substituição é feita?

ANEXO 3

TESTE

ENTREVISTA

Leitura de texto construído com expressões idiomáticas. O entrevistador apresenta instruções referentes aos procedimentos a serem utilizados, propondo questões a serem respondidas pelos entrevistados, a fim de comparar com as respostas apresentadas no questionário.



Engraçada a nossa língua. Ela tem cada coisa que a gente não entende se levar muito a sério. Por exemplo, o pé do ouvido. Não é um ouvido que tem pé, põe sapato e sai por aí correndo atrás de conversa fiada. Não é um pé que joga bola, faz gol e tem bolha às vezes. É outra coisa muito diferente, não custa explicar se é que dá para entender. O mais legal está em deixar cada um descobrir por si mesmo. Bem, quem não sabe o que

significa pode procurar no dicionário, que desta vez eu não vou ajudar. Só vou falar mais um pouco sobre o assunto.

O ouvido tem a parte de cima e a de baixo. É igual ao corpo da gente: a parte que fica lá embaixo recebe o nome de pé. Daí o pé do ouvido. Quer dizer, a gente não pode levar tudo ao pé da letra. Epa! Olha aí outro pé. Só que agora eu deixo para você descobrir qual a graça dele.

Ah, mas uma palavrinha! Quando disse lá em cima que a língua é engraçada, estava falando daquela que a gente fala, a portuguesa. Não vá levar tudo a sério e confundir com a outra, a língua que a gente morde quando está com muita fome.

João Anzanello Carrascoza

INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

- Leia o texto com muita atenção e depois faça as atividades propostas.

ATIVIDADES

1- Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira:

- | | |
|-------------------------------|--|
| (a) A língua portuguesa | () faz gol, usa sapato e tem bolha. |
| (b) O pé do ouvido | () a gente morde quando está com fome. |
| (c) O pé que joga bola | () é pensar exatamente aquilo que se ouviu. |
| (d) A língua que está na boca | () é aquela que a gente fala. |
| (e) Ao pé da letra | () é um tapa com muita força no ouvido. |

2- Você consegue explicar o que significam estas expressões?

barriga da perna - _____

maçãs do rosto - _____

peito do pé - _____

boca do estômago - _____

3- Numere as figuras de acordo com as expressões dadas:

1- Rir pra burro

2- Quebrar o galho

3- Pôr a boca no mundo

4- Dar nome aos bois

5- Falar pelos cotovelos

6- Puxar o saco



Agora, faça dois desenhos que representem duas expressões idiomáticas conhecidas ou utilizadas por você.

Agora, responda ao entrevistador:

4- Você acha que um dicionário geral o auxiliaria a entender os sentidos das expressões desconhecidas por você? Por quê?

5- Você acha que é interessante o uso de dicionários de expressões idiomáticas da língua em atividades como essas? Por quê?

OBS.: Algumas atividades apresentadas nos textos 1, 2 e 3 são retiradas do Sistema Maxi de Ensino.

ANEXO 4

TEXTO E ATIVIDADES DE APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Uma história pra boi dormir

Cansei de atirar pérolas aos porcos e dar com burros n'água. Foi-se o tempo de vacas gordas em que vivia cercado de amigo-da-onça. Depois que cai no ostracismo só recebi abraço de tamanduá. A vaca foi pro brejo. Somente uns gatos pingados ficaram ao meu lado para o canto do cisne. É triste admitir, mas falhei e estou pegando touro à unha, matando cachorro a grito. Sei que não devo pagar o pato sozinho, mas o que posso fazer? Deu zebra! Julguei que tivesse olhos de lince, no entanto, fiquei em papos-de-aranha depois que decidi construir aquele elefante branco. No início, fiquei como quem viu passarinho verde, paguei o maior mico. Com raciocínio de ameba não percebi que estava me envolvendo com cobra criada, aquela cascavel! Deveria ter picado a mula em tempo. Trabalhei como camelo, e na hora da onça beber água, saí que nem cachorro magro, feito pinto molhado. Quem mandou amarrar cachorro com linguça! Na verdade, comprei gato por lebre, quando pensava que iria lavar a égua. Qual nada! Servi de cobaia para um mão-de-vaca, um lobo em pele de cordeiro, que me fez de bode expiatório. O cabra da peste, filho de uma raposa velha, primeiro quis brincar de gato e rato, depois resolveu fazer boca de siri e chorar lágrimas de crocodilo, com cara de cachorro que caiu da mudança. Eu deveria saber: filho de peixe peixinho é! Em princípio fiquei feito barata tonta, depois amarrei o bode. Macacos me mordam! Tive vontade de soltar os cachorros, encarnar o grilo falante e dizer cobras e lagartos àquele verme e mandá-lo pentear macacos. De nada adiantaria ficar pensando na morte da bezerra. Mas na hora da porca torcer o rabo preferi tomar um rabo-de-galo, aquela água que passarinho não bebe, que me deixou com impressão de ter vários cavalos de potência. Ele gritou comigo feito uma gralha, e eu me calei, afinal, quando um burro fala, o outro abaixa a cabeça. Depois que vi que a cobra ia fumar me senti como um peixe fora d'água. Posso até ser burro, ou tonto como um asno, mas não sei fazer gato-sapato dos outros. Não tenho sangue de barata, mas não sou de matar a cobra e mostrar o pau para provar que sou forte como touro. Há um ditado popular do tempo do onça que diz que em boca fechada não entra mosca, então, pensei ser melhor não

cutucar a onça com vara curta. Como sei que uma andorinha só não faz verão, não há proveito em procurar chifre em cabeça de cavalo. Infelizmente sou arraia miúda. Deste mato não sai coelho, pois certamente tem boi na linha e o mar não está para peixe. De nada adianta amolar o boi. Só vou cair do cavalo, se colocar a carroça na frente do boi. Não que eu não tenha nada a ver com o peixe, mas, mais vale um pássaro na mão do que dois voando. Penso que o melhor é esperar a hora certa para matar dois coelhos com uma cajadada só. Afinal, os cães ladram e a caravana passa. Assim, achei melhor deixar cada macaco no seu galho. Hoje sou uma galinha morta, uma marmota da cor de burro quando foge. Com memória de elefante, é certo. Só não tenho estômago de avestruz. Isso não! Tenho fome de leão, mas me alimento como passarinho. Não como cachorro quente, nem que a vaca tussa. Sou mesmo uma formiga doceira. Mas voltemos à vaca fria: não vou mais ser boi de piranha, nem ovelha negra. Aceitarei de bom grado qualquer vaquinha que me fizerem, pois a cavalo dado não se olha os dentes. Prometo a mim mesmo e aos amigos que restaram, e até ao meu cachorro, o melhor amigo do homem, que, a partir de hoje, vou dormir com as galinhas, ainda que tenha que contar carneirinhos. Vou matar um leão por dia, ainda que a passos de tartaruga, e juntar tudo que me espalharam, pois não dizem que é de grão em grão que a galinha enche o papo? Longe de mim agir como uma anta, ou consentir que sanguessugas, feito urubu na carniça, me façam de burro de carga. Gato escaldado tem medo de água fria e eu não vou permitir que nenhum cão danado venha cantar de galo no meu terreiro. Sapo de fora não chia e se a galinha que canta primeiro é dona dos ovos não vou ficar feito pinguim de geladeira ou bicho preguiça, vou fazer propaganda como uma mãe coruja em ninho de cambaxirra. Pode tirar o cavalinho da chuva quem pensa que estou derrotada, que sou uma mosca morta. Vou cozinhar o galo e dar o drible da vaca. Afinal, quem não tem cão caça como gato e macaco velho não põe a mão em cumbuca! E, olha o passarinho! Eu quero mesmo é fotografar a expressão do espírito de porco que pensa que essa história é só pra boi dormir.

Ormezinda Maria Ribeiro-Aya - Doutora em Linguística e Língua Portuguesa

ATIVIDADES PROPOSTAS

- 1- Leia o texto com bastante atenção;
- 2- Sublinhe as expressões que você conhece ou já utilizou;
- 3- Escreva três expressões que você nunca usou, mas consegue entender o sentido.

4- Escolha duas expressões conhecidas por você e explique-as.

5- Das expressões que você nunca ouviu ou falou, quais você gostaria de compreender o significado? O que seria necessário para entender o significado?

6- Re-escreva as frases substituindo as palavras em destaque.

a) **Dei com os burros n' água** ao chegar à casa de minha amiga.

b) **Deu zebra** no campeonato brasileiro!

c) Você não deveria **ser** tão **mão-de-vaca** assim!

d) Parti para cima, afinal, não tenho **sangue de barata**!
