

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira

Fraseologismos baseados em corpora no ensino fundamental I:
proposta de atividades dirigidas

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira

Fraseologismos baseados em corpora no ensino fundamental I:
proposta de atividades dirigidas

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriane Orenha-Ottaiano

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Tanara Zingano Kuhn

São José do Rio Preto
2023

O48f

Oliveira, Elaine Cristina Ferreira de

Fraseologismos baseados em corpora no ensino fundamental I: proposta de atividades dirigidas / Elaine Cristina Ferreira de Oliveira. -- São José do Rio Preto, 2023
185 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências
Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Adriane Orenha Ottaiano

Coorientadora: Tanara Zingano Kuhn

1. Linguística de corpus. 2. Fraseologismos. 3. Colocações. 4. Expressões
Idiomáticas. 5. Ensino Fundamental I. I. Título.

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira

Fraseologismos baseados em corpora no ensino fundamental I:
proposta de atividades dirigidas

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Adriane Orenha-Ottaiano
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Tanara Zingano Kuhn
Universidade de Coimbra
Coorientadora

Prof^a. Dr^a. Lúdia Amelia de Barros Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Regiani Aparecida Santos Zacarias
Universidade Estadual Paulista (UNESP – Assis)

Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^a. Dr^a. Rosemeire Selma Monteiro Plantin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

São José do Rio Preto
1º de setembro de 2023

*À minha melhor criação, (feita em parceria com o
amado marido Ravel Gimenes) minha filha Alice
Sofia!*

*Obrigada por ser o lindo raio de sol que dissipou
todas as nuvens escuras que ainda havia neste
horizonte! Amo-te com todas as forças do meu ser!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, o Ser Supremo que age por trás da professora, pesquisadora, filha, esposa e, agora, mãe (nem sempre nessa mesma ordem). Sou muitíssimo grata ao Pai Celestial por ter me direcionado na alternância desses papéis sociais com sabedoria, tal qual fez com o Rei Salomão, filho de Davi, mas principalmente por me manter sã, feliz e realizada ao longo desta tese.

Em seguida, à caríssima orientadora, professora Dra. Adriane Orenha-Ottaiano, e à sempre presente (mesmo a mais de sete mil quilômetros de distância além-mar) e angelical coorientadora, professora Dra. Tanara Zingano Kuhn. Há muitos anos, imaginar a escrita dos agradecimentos de uma tese de doutorado era algo impensável para mim. Contudo, os conselhos dessa dupla fantástica, além das orientações seguras, correções maternas e suporte moral e intelectual na labuta deste texto, tornaram o meu sonho, outrora distante, em uma grata e presente realidade! Jamais conseguirei exprimir minha gratidão e minha alegria em tê-las comigo nesta árdua, mas incrível jornada, queridas professoras que aquecem o meu coração!

Às docentes que gentilmente participaram da banca de qualificação, professora Dra. Rosemeire Selma Monteiro Plantin e professora Dra. Talita Serpa, que muito contribuíram para meu crescimento acadêmico, indicando leituras e complementações que enriqueceram nossa escrita. Também estendo meus agradecimentos aos professores que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa, Profa. Dra. Lídia Amelia de Barros Cardoso, Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias, Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira e Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro Plantin. Caríssimos professores, lhes agradeço e sou muito grata por terem dedicado parte do tempo de vocês à leitura, às contribuições valiosas e às considerações que possibilitaram o enriquecimento das discussões deste trabalho.

Aos meus caros colegas de Pós-graduação, Emanuel Alves, Gisele Aparecido Cecílio, Laís Real e Vinícius Cineli Alves, pela amizade, escuta carinhosa e partilha em questões documentais e afins

Ao Secretário Municipal de Votuporanga, professor Ederson Marcelo Batista, sem o qual a integralização dos créditos para a realização deste trabalho não seria possível. Sou grata pelas autorizações que me permitiram cursar disciplinas e participar de congressos relativos à carga horária do Doutorado.

Às diretoras, Diná Mara Filasi Barbosa e Cristiane Leitner; às coordenadoras, Cristiane Arado de Andrade e Edlaine Rodante Barreta Amaral, e à vice-diretora, Aline Ellen Gonçalves

Maringolo pela compreensão das minhas ausências pelo apoio incondicional aos estudos. A todos os profissionais do Centro de Educação Municipal no qual atuo, o CEM Professora Clary Brandão Bertoncini, localizado no município de Votuporanga, noroeste paulista. Também sou grata às amigas e colegas de trabalho, Fabiana Aparecida da Silva Andrade e Miriam Fernanda Marques Campi, cuja amizade, apoio fraterno e discussões profissionais foram extremamente importantes dentro do processo educacional deste texto.

Por último, mas não menos importante, aos meus pais que tanto amo, Vera Lúcia Mendes de Oliveira e Antonio Ferreira de Oliveira, pelo dom da vida e por respeitarem a minha escolha pelos estudos. Em especial, obrigada por me transmitirem valores tão importantes que levo comigo até hoje na vida adulta. Aqui incluo meus irmãos Leandro e Joyce (*in memorian*).

À minha mãe, ao meu marido Ravel Gimenes, à minha querida sogra Ilda Rosa da Silva e ao cunhado Ravin (*in memorian*), deixo os meus mais sinceros agradecimentos pelo carinho e pelo apoio com os quais abraçam todas as minhas decisões e ideias, incluindo tomar conta da pequena Alice Sofia para que eu terminasse as correções e a redação da tese.

A ti Ravel, caro marido, amor amado, aceite esta vitória como nossa, pois, conforme já te disse, você será o próximo da família a cursar o mestrado e tudo o mais o que o teu coração desejar. Um pelo outro, sempre, até o fim!

*Mas que é ciência, vovó? — perguntou
Narizinho. Eu mesma falo muito em ciência,
mas não sei, bem, bem, bem, o que é.
h— Ciência é uma coisa muito simples, minha
filha. Ciência é tudo quanto sabemos.
— E como sabemos?
— Sabemos graças ao uso da nossa
inteligência, que nos faz observar as coisas,
ou os fenômenos, como dizem os sábios.
(LOBATO, 2014a, p. 407)*

RESUMO

Haja vista que trabalhos empíricos abordando o ensino de fraseologismos ainda sejam incipientes no Brasil, em especial no contexto dos anos iniciais em língua portuguesa do Brasil, o objetivo principal desta pesquisa é a proposta de um caderno de atividades baseado em corpus, com foco em fraseologismos do tipo colocações e expressões idiomáticas, voltado para o Ensino Fundamental I. Para tanto, compilamos um corpus de pesquisa intitulado CORPALLI (Corpus formado por Parlendas, Cantigas, Lendas, Livros infantis e Infantojuvenis), composto por obras infantis do autor Monteiro Lobato e livros da coleção Vaga-Lume, além de lendas brasileiras e textos típicos da oralidade, tais como trava-línguas, parlendas, cantigas de roda e canções de ninar. Ao todo, são 2.840.322 palavras. A tese utiliza o arcabouço teórico-metodológico da Linguística de Corpus (Sinclair, 1991; Meyer, 2004; e Mcenery; Xiao; Tono, 2006); da Fraseologia (Corpas Pastor, 1996; Sabino, 2011; e Monteiro-Plantin, 2014a, 2014b); em especial das colocações (Orenha-Ottaiano, 2004, 2015, 2017, 2020, 2021; Tagnin, 2005, 2013; Martelli 2007; Pimenta; Novodvorski, 2017; Firth, 1957; Halliday 1991; Hausmann, 1989; e Kjellmer, 1991) e das expressões idiomáticas (Xatara, 1998; Ortiz Alvarez, 2000, 2002; Tristá Perez, 1988; Mellado Blanco, 2004; Nazarenko; Iñesta Mena, 1998; Pamies, 2014; e Lodi, 2014). Metodologicamente, o programa utilizado para identificação e análise de fraseologias é o *Sketch Engine* (Kilgarriff *et al*, 2004). O intuito das investigações empíricas, por sua vez, é examinar o léxico fraseológico do CORPALLI no que tange às colocações e às expressões idiomáticas. Após análise, os textos orais apresentaram o menor número de fraseologismos: 110, no total, tendo o conjunto de cantigas infantis 13 e, as lendas 97 ocorrências. Já os textos escritos apresentaram 339 combinatórias nos livros de Monteiro Lobato e 900 nos livros da Coleção Vaga-Lume. Por fim, de posse dos dados e, após sua análise, visamos elaborar uma proposta de atividades didático-pedagógicas baseadas em corpus a fim de auxiliar os docentes a ensinarem os fraseologismos em pauta aos alunos do Ensino Fundamental I. Dessa forma, este trabalho indica uma das diversas aplicabilidades da Linguística de Corpus, a saber, o uso de corpus para o ensino de língua materna. Diante disso, a pesquisa teve como propósito fornecer não somente subsídios teóricos, mas também práticos de modo a possibilitar a compreensão dos fraseologismos por parte dos aprendizes do Ensino Fundamental I e, ainda, atender aos interesses pedagógicos de professores que atuam ou venham a atuar no ensino desta área em língua materna, em especial na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Linguística de Corpus. Fraseologismos. Colocações. Expressões Idiomáticas. Ensino Fundamental I. Português do Brasil.

ABSTRACT

Considering that empirical studies addressing phrasemes in education are still incipient in Brazil, especially within the context of elementary-level Portuguese studies in Brazil, the main objective of this research is to propose a corpus-based activity book focused on phrasemes, namely, collocations and idiomatic expressions, directed to Primary Education. To do that, we have compiled a research corpus entitled CORPALLI (a Corpus constituted by Children's Songs, Nursery Rhymes, Tales, and Children's Books), composed of children's works by author Monteiro Lobato and books in the Vaga-Lume collection, in addition to Brazilian tales and texts typical of oral lore, such as tongue twisters, children's songs, nursery rhymes, and lullabies, amounting to 2,840,322 words. This dissertation uses the theoretical and methodological framework of Corpus Linguistics (Sinclair, 1991; Meyer, 2004; and Mcenery; Xiao; Tono, 2006) and Phraseology (Corpas Pastor, 1996; Sabino, 2011; and Monteiro-Plantin, 2014a, 2014b), particularly collocations (Orenha-Ottaiano, 2004, 2015, 2017, 2020, 2021; Tagnin, 2005, 2013; Martelli 2007; Pimenta; Novodvorski, 2017; Firth, 1957; Halliday 1991; Hausmann, 1989; and Kjellmer, 1991) and idiomatic expressions (Xatara, 1998; Ortiz Alvarez, 2000, 2002; Tristá Perez, 1988; Mellado Blanco, 2004; Nazarenko; Iñesta Mena, 1998; Pamies, 2014; and Lodi, 2014). Methodologically, the software used to identify and analyze phraseologies is Sketch Engine (Kilgarriff et al, 2004). The intention of the empirical investigations, in its turn, is to examine the idiomatic lexicon of CORPALLI, regarding the collocations and the idiomatic expressions. Upon analysis, the oral texts included the smallest number of phrasemes: a total of 110, with the set of nursery rhymes including 13 and the tales including 97 occurrences. As for the written texts, there were 339 combinations in the books by Monteiro Lobato and 900 in the books of the Vaga-Lume Collection. Finally, in possession of the data and after its analysis, we aim at preparing a proposal for corpus-based pedagogical activities to help educators teach such phrasemes to the students in Primary Education. Accordingly, we indicate one of the several applications of Corpus Linguistics, namely, the usage of corpora to teach native languages. Based on the foregoing, the purpose of this research was to provide not only theoretical, but also practical support, in order to enable the understanding of phrasemes by students in Primary Education and also to serve the pedagogical interests of teachers wishing to provide education related to this area in a native language, in particular Brazilian early childhood, primary, and secondary education.

Keywords: *Corpus Linguistics. Phrasemes. Collocations. Idiomatic Expressions. Primary Education. Brazilian Portuguese.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxonomia de Corpora	37
Figura 2 – O uso de corpora no ensino e aprendizagem de segunda língua	40
Figura 3 – Convencionalidade, Fraseologismos e Colocações	56
Figura 4 – <i>Continuum</i> de combinatórias: exemplo retirado do CORPALLI	64
Figura 5 – Sugestão de leitura: texto Festa no céu: 3º ano	85
Figura 6 – Interpretação textual: O reformador do mundo: 4º Ano	86
Figura 7 – Fique sabendo: Doutor Caramujo: 5º ano	87
Figura 8 – Lista de material escolar, Colégio São José: 6º ano	89
Figura 9 – Lista de material escolar, Colégio São Judas Tadeu: 7º ano	90
Figura 10 – Captura de Tela <i>Manage Corpus</i> – <i>Sketch Engine</i>	95
Figura 11 – Captura de Tela <i>Create Subcorpus</i> – <i>Sketch Engine</i>	96
Figura 12 – Captura de Tela da Interface do Painel de Controle – <i>Sketch Engine</i>	98
Figura 13 – Captura de Tela: Ferramenta <i>Keywords</i> , busca de palavras-chave por Subcorpora	99
Figura 14 – Captura de Tela: Linhas de concordância de <i>imitar</i>	112
Figura 15 – Captura de Tela: Linhas de concordância de <i>miolo</i>	119
Figura 16 – Captura de Tela: Linha de concordância de <i>bico</i>	120
Figura 17 – Captura de Tela: Linhas de concordância de <i>brincadeira</i>	128
Figura 18 – Captura de Tela: Amostras de linhas de concordância de <i>coração</i>	132
Figura 19 – Captura de Tela: Linhas de concordância de <i>amor</i>	137
Figura 20 – Proporção de educadores, por percepção, sobre barreiras para o uso das TIC na escola (2015)	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixo Leitura BNCC: Tópicos relacionados ao ensino do léxico	25
Quadro 2 – Eixo Análise linguística/Semiótica BNCC: Tópicos relacionados ao ensino do léxico	27
Quadro 3 – Campo Artístico-Literário do 3º ao 5º ano: Habilidades relacionadas ao ensino do léxico	28
Quadro 4 – Classificação das lexias	52
Quadro 5 – Características mais relevantes das UFs, segundo Corpas Pastor (1996), revisitadas por Sabino (2011)	53
Quadro 6 – Alguns trabalhos do grupo de pesquisa “FRASCORP”	57
Quadro 7 – Estruturas colocacionais	61
Quadro 8 – Tipologia das Colocações	61
Quadro 9 – Tipologia das EIs	72
Quadro 10 – Ensino de fraseologismos em língua materna – algumas Pesquisadoras Brasileiras	74
Quadro 11 – Tipologia do corpus de estudo	93
Quadro 12 – Colocações encontradas na Modalidade Oral: CORPALLI	106
Quadro 13 – EIs encontradas na Modalidade Oral: CORPALLI	107
Quadro 14 – Amostra das Colocações encontradas nas Lendas: CORPALLI	111
Quadro 15 – Amostra das EIs encontradas nas Lendas: CORPALLI	113
Quadro 16 – Amostra das Colocações dos Livros de Monteiro Lobato: CORPALLI	116
Quadro 17 – Colocações verbais: Tia Nastácia X Visconde de Sabugosa: CORPALLI	117
Quadro 18 – Amostra das EIs dos Livros de Monteiro Lobato: CORPALLI	119
Quadro 19 – Amostra das Colocações da Coleção Vaga-Lume: CORPALLI	127
Quadro 20 – Amostra das EIs da Coleção Vaga-Lume: CORPALLI	130
Quadro 21 – Amostras dos Somatismos: Coleção Vaga-Lume	130
Quadro 22 – Estilo fraseológico: Silvia Cintra Franco	139
Quadro 23 – Estilo fraseológico: Marcos Rey	142
Quadro 24 – Critérios obrigatórios para a elaboração de atividades baseadas em corpus ..	159
Quadro 25 – Tipologia de atividades baseadas em corpora	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo no Brasil: 2001-2018	80
Tabela 2 – Perfil das categorias que compõem o CORPALLI	97
Tabela 3 – Subcorpus do CORPALLI: <i>tokens</i> e <i>words</i>	98
Tabela 4 – <i>Keywords</i> dos Subcorpora: CORPALLI	100
Tabela 5 – Textos da Modalidade Oral: CORPALLI	106
Tabela 6 – Livros da Coleção Vaga-Lume compilados para o CORPALLI	125
Tabela 7 – Fraseologismos dos textos orais: CORPALLI	146
Tabela 8 – Fraseologismos dos textos escritos: CORPALLI	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos Agentes participantes das pesquisas: Competência Fraseológica	75
Gráfico 2 – Fraseologismos do CORPALLI	146

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Adj	Adjetivo
Adv	Advérbio
AMD	Aprendizagem Movida por Dados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHILDES	<i>Child Language Data Exchange System</i>
CGIBR	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CORPALLI	Corpus formado por Parlendas, Cantigas, Lendas, Livros infantis e Infantojuvenis
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDL	<i>Data-Driven Learning</i>
EF	Ensino Fundamental
EI	Expressão Idiomática
FALE	Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino
FLIV	Festival Literário de Votuporanga
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LC	Linguística de Corpus
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OHE	Observar, “Hipotetizar”, Experimentar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB I	Professor de Educação Básica I
PNL	Plano Nacional de Educação
Prep	Preposição
S	Substantivo
SE	<i>Sketch Engine</i>
T	Tipologia
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFs	Unidades Fraseológicas
V	Verbo
YL	<i>Younger Learners</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	20
1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	21
1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	23
1.3 Ensino do léxico aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....	29
2 LINGÜÍSTICA DE CORPUS (LC): APLICAÇÕES NO ENSINO DO LÉXICO	32
2.1 A compilação de corpus para análise do léxico.....	33
2.2 Linguística de Corpus e suas aplicações	40
3 A FRASEOLOGIA	51
3.1 Fraseologia: características e particularidades dos fraseologismos	51
3.1.1 Sobre as Colocações.....	58
3.1.2 Sobre as Expressões Idiomáticas.....	63
3.2 O ensino de fraseologismos em aula de português como língua materna no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	72
4 METODOLOGIA	82
4.1 Descrição do CORPALLI	82
4.2 Metodologia referente à compilação do CORPALLI.....	91
4.3 Metodologia referente ao levantamento e à análise dos dados.....	99
5 ANÁLISE DOS DADOS	105
5.1 Análise lexical e fraseológica da Modalidade Oral.....	105
5.2 Análise lexical e fraseológica das Lendas	109
5.3 Análise lexical e fraseológica dos livros infantis escritos por Monteiro Lobato	114
5.4 Análise lexical e fraseológica da Coleção Vaga-Lume	124
5.5 Discussões sobre os resultados encontrados.....	145
6 PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE FRASEOLOGISMOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	149
6.1 Procedimentos didático-pedagógicos para a elaboração das atividades	149
6.2 Sobre os critérios e o processo de elaboração das atividades baseadas em corpus dos fraseologismos	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE	185
1. MANUAL PARA O ENSINO DE FRASEOLOGISMOS – CADERNO DO ALUNO	
2. MANUAL PARA O ENSINO DE FRASEOLOGISMOS – CADERNO DO PROFESSOR	

INTRODUÇÃO

Os fraseologismos são combinatórias linguísticas cujo uso é consagrado em uma dada comunidade de falantes. O conhecimento deles é de fundamental relevância na interação entre as pessoas e, dessa maneira, é desejável saber como usá-los desde a infância. Monteiro-Plantin destaca as vantagens em compreender o uso das unidades fraseológicas enquanto falantes de um mesmo vernáculo:

Os fraseologismos estabelecem uma espécie de solidariedade linguística, na medida em que são pré-requisito indispensável para que possamos fazer parte, efetivamente, de uma comunidade linguística. Eles povoam nosso imaginário coletivo, transportando nossas emoções, lembranças, lágrimas e sorrisos, sendo a melancolia, a alegria e o colorido da língua. Guardam um intrínseco potencial unificador, capaz de fazer com que nos sintamos pertencendo a nossa língua. Por extensão, todos aqueles com os quais podemos partilhá-las são os que podemos chamar de nossos. (Monteiro-Platin, p. 15-16, 2017)

Posto que a escola é a via de acesso pela qual o aluno entra em contato com diversos gêneros textuais, com modalidades escritas e orais que representam sua cultura e o léxico da língua portuguesa do Brasil, temos, portanto, no ambiente escolar, um excelente cenário para oferecer novos textos aos alunos – considerando evidentemente a idade e a tipologia textual mais adequada à cada faixa etária. Por meio das relações sociais desenvolvidas em todas as situações da existência humana, seja no ambiente escolar, familiar, seja no mundo do trabalho, seja no lazer, comunicar-se com propriedade é uma habilidade importante em inúmeras situações.

De posse desse conhecimento, diferenciar qual a melhor colocação usar em uma dada conjuntura, por exemplo, *assoar o nariz* e *cochichar ao ouvido*, é utilizar a língua de forma plena para explicar significados. Do mesmo modo, o uso apropriado de expressões idiomáticas (doravante EIs), como *cortar o coração* e *perder a cabeça*, aprofundam nosso entendimento do léxico mais apropriado à situação comunicativa.

Apesar de ser aparentemente óbvio tratar do ensino de português para quem já está em contato com esse idioma desde a mais tenra idade, deixamos claro que o foco deste trabalho é investigar os fraseologismos mencionados, para o desenvolvimento da competência discursiva¹ de estudantes do Ensino Fundamental I, em consonância com os dizeres de Monteiro-Plantin

¹ O conceito de “competência comunicativa” abordado por Hymes (1991), indica que a percepção linguística não é um aspecto somente estrutural, mas sim pautado em questões sócio-culturais, incluindo as habilidades

(2014b). Por tratar-se de uma linguagem a ser ensinada em sala de aula, a pertinência em abordar esse tema é levar o aluno a compreender de forma profícua como o uso dessas combinatórias o auxiliará em diversas situações formais e informais de interação verbal.

Acrescidos a essa questão, temos os benefícios das reflexões teóricas e da proposta de caderno de atividades didático-pedagógicas indicada neste texto. Tais fatores são meios pelos quais nossa pesquisa concretiza uma maneira de dispor à sociedade, em especial aos agentes envolvidos diretamente na educação básica, uma parcela dos saberes gerados na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sobretudo na linha de pesquisa “Pedagogia do Léxico e da Tradução baseada em corpus”.

Posto isso, as perguntas de pesquisa são:

- a) de que forma o professor de língua materna pode atuar em relação à compreensão e à produção dos fraseologismos, auxiliando seus alunos a ampliar o repertório dessas combinações de palavras, e, assim, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva?
- b) quais são os pressupostos teórico-metodológicos a serem seguidos pelo pesquisador que queira desenvolver um material didático baseado em corpus cujo propósito é fomentar a produção e a compreensão de colocações e de expressões idiomáticas pelos alunos de forma a colaborar para a ampliação do seu léxico?

A hipótese elaborada, a partir das questões elencadas acima, é a de que, em textos narrativos, seja possível encontrar combinatórias linguísticas suficientes nestes a fim de elaborar um material fraseológico direcionado aos alunos do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental. Outrossim, conforme dito no início da introdução, este trabalho representa a produção de conhecimento na universidade pública que reverbere na educação pública das séries iniciais. Por isso, esta tese busca oferecer aos professores dessa etapa de ensino a compreensão acerca dos fraseologismos, fornecendo subsídios teóricos e práticos para aqueles que queiram atuar no ensino do léxico em língua materna, em especial, na educação básica.

Dessa maneira, o objetivo principal desta tese é elaborar um caderno de atividades de

necessárias para se comunicar na língua alvo. Neste sentido, ao longo desta tese, abordamos alguns aspectos das Competências Linguística e Discursiva, por se aproximarem dos objetivos desta pesquisa, na língua portuguesa do Brasil.

fraseologia baseada em corpus para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A presente pesquisa visa a dar continuidade ao trabalho investigativo iniciado no mestrado, relacionado aos fraseologismos. Devido a nossa formação acadêmica em Letras e em Pedagogia, além da atuação profissional em docência nos anos iniciais há mais de 15 anos, acreditamos na pertinência em abordar este tema na universidade como forma de aproximar o conhecimento produzido na academia e a realidade encontrada nas salas de aula desse segmento citado.

Por sua vez, os objetivos específicos deste trabalho subdividem-se em:

- Verificar de que maneira os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos oficiais da educação nacional, abordam as questões linguísticas sobre o léxico, em especial aquelas relacionadas às combinatórias de palavras, com vistas a compreender melhor como esse tema é tratado na legislação nacional;
- Refletir sobre o ensino dos fraseologismos em língua materna do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, não só no tocante ao ensino dessas combinatórias em si, mas também como utilizar os fraseologismos para ampliar as possibilidades de aprendizagem, tanto na compreensão quanto na produção dos mesmos;
- Compilar materiais da modalidade oral, como lendas, parlendas, cantigas de roda, dentre outros, posto que caracterizam o repertório lexical destes estudantes já habituados à circulação desses elementos linguísticos em seu cotidiano escolar e familiar, com o uso de *software* informatizado;
- Coletar textos oriundos da literatura infantil, em especial aqueles direcionados ao público infantil e infantojuvenil, provenientes da modalidade escrita, também utilizando recurso tecnológico;
- Levantar as colocações e expressões idiomáticas nesses corpora, concomitantemente à análise lexical dos dados coletados;
- Elaborar atividades didáticas que auxiliem que auxiliem estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (com foco no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental) a entenderem melhor os fraseologismos e, principalmente, a empregá-los em seus textos escritos e orais, de acordo com a situação comunicativa; e
- Estruturar um caderno de atividades composto por propostas de tarefas baseadas em corpora em formato de manual (tanto para professores quanto para alunos), a fim de auxiliar professores que desejem trabalhar com colocações e expressões idiomáticas com seus alunos desta faixa etária.

Para iniciar a redação da tese, temos o arcabouço teórico. Nele, os subsídios conceituais propostos são responsáveis por fomentar as discussões que embasam a pesquisa. Os capítulos, por sua vez, revisitam e contextualizam os tópicos que fundamentam a investigação empírica sobre:

- O léxico no Ensino Fundamental – Anos Iniciais – começamos pelos aspectos teóricos, promovendo o estudo do léxico para os alunos dos quartos e dos quintos anos, segundo os PCNs (Brasil, 1997b) e a BNCC (Brasil, 2017). Dentro desse tema, contextualizamos a nossa escolha em realizar um material didático voltado aos professores do Ensino Fundamental I;

- Linguística de Corpus – aportes importantes desta tese, posto que, por meio da compilação de corpus, tratamos de descrever suas principais características e aplicações, como trazem os autores Sinclair (2005), Tognini-Bonelli (2001), Parodi (2010), dentre outros. Incluímos neste tópico a revisão dos materiais didáticos, seguindo autores como Johns (1991, 1997), Gilquin e Granger (2010) e Boulton (2017, 2012);

- Fraseologia, Colocações e Expressões Idiomáticas – área central no segmento da tese por contextualizar o foco no estudo do corpus compilado para esta pesquisa. A revisão dos fraseologismos é feita com o apoio de estudiosos como Corpus Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1997), Sabino (2011), Monteiro-Plantin (2014a) e outros. As colocações, por sua vez, são tratadas pelo viés de Orenha-Ottaiano (2004, 2015, 2017, 2020, 2021), Tagnin (2005, 2013), Martelli (2007) e demais autores, enquanto as expressões idiomáticas se apresentam sob os preceitos de Xatara (1998, 2001, 2013), Ortiz Alvarez (2000, 2002, 2015) e demais estudiosos.

A metodologia, desse modo, indica o caminho para a compilação do nosso corpus, o CORPALLI, e suas principais características adjacentes. Em seguida, utilizamos o programa *Sketch Engine* tanto na compilação quanto na organização dos dados, o que possibilitou uma verificação e uma análise seguras em direção aos resultados deste trabalho.

Finalizando o percurso, o capítulo 6 versa sobre o desenvolvimento das atividades e, consequentemente, das diretrizes de uma proposta de tarefas para auxiliar os professores a ensinar fraseologismos aos seus alunos. Para tanto, no apêndice nomeado Caderno do Professor, tratamos de explicar algumas orientações aos docentes, visando que eles identifiquem, ao final do destino, um dos possíveis acessos a esse conhecimento.

Assim, o objetivo é que o material citado esteja presente na PLATCOL, sigla para

Plataforma Multilíngue de Dicionários de Colocações (Orenha-Ottaiano, 2017, 2020)². Como produto da linha de pesquisa *Pedagogia do Léxico e da Tradução Baseada em Corpora*, este trabalho também estará nesta plataforma, como meio de torná-lo público e fazê-lo circular em outros espaços, tal como o virtual.

² Mais informações sobre a plataforma encontram-se disponíveis em <http://www.institucional.grupogbd.com/dicionario/index>. Acesso em: 22 dez. 2021.

1 O LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (Brasil, 2017, p. 87)

Iniciamos este capítulo trazendo o primeiro item das competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental elencadas pela BNCC (Brasil, 2017). Ensinar o idioma materno nos anos iniciais não é tarefa das mais fáceis, considerando-se a diversidade existente em um país tão extenso geograficamente quanto o Brasil. Nesse sentido, é pertinente compreendermos a pluralidade nacional como um prisma com inúmeros pontos de vista, conforme exposto acima. Da mesma forma, o ensino do léxico segue esse raciocínio voltado para a formação da identidade de um povo que comunga do mesmo idioma.

Ao tratarmos de léxico em língua materna, é fundamental pensarmos na metodologia a ser utilizada, ou seja, de que forma abordar os recursos lexicais em sala de aula. O recorte desta tese trata dos fraseologismos, visto que fazem parte dos recursos lexicais de todas as línguas e são expressos em todas as formas de comunicação, dentre elas os textos com os quais o aluno tem contato na escola. Já que um dos pontos principais deste trabalho é a investigação de colocações e expressões idiomáticas presentes em textos representativos do léxico infantil, consideramos pertinente efetuar uma revisão bibliográfica sobre o ensino de língua portuguesa do Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No panorama brasileiro, desde o início da escolarização nacional, o processo de alfabetização era compreendido como as ações dos docentes para fazer o aluno codificar e decodificar o sistema alfabético de escrita. Contudo, na década de oitenta, os alunos foram considerados seres ativos nesse processo e, por sua vez (mesmo que inconscientemente), formulam hipóteses sobre a escrita. Essa compreensão foi denominada de “psicogênese da aquisição da língua escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Já nos anos noventa, Soares (1999) é responsável por indicar outro olhar à questão, trazendo-nos o conceito de *letramento*, cuja concepção versa sobre as técnicas de alfabetização (já usadas pelos docentes) e a inclusão do hábito da leitura – entendida dentro de um conjunto

de práticas sociais³. É nesse cenário educacional que surge o uso dos gêneros textuais na sala de aula de modo a propor uma interação dos textos com a realidade do estudante.

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

O primeiro documento oficial desenvolvido pelo governo que trata dos gêneros textuais enquanto conteúdo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), com publicação datada de 1997. A proposta é oferecer uma referência curricular nacional para o trabalho dos docentes, servindo de suporte para o ensino de todas as disciplinas.

Dividido em volumes, os PCNs (2007b) contemplam o ensino infantil (nomeado de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), perpassam o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais e culminam no Ensino Médio. Os tópicos de destaque estão depreendidos desde a apresentação do currículo de Língua Portuguesa, como aponta o trecho abaixo retirado desse documento:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1997c, p. 15)

O documento aponta, ainda, a necessidade de trabalhar a voz do aluno na sala de aula como maneira de oportunizar a sua expressividade frente aos temas tratados. Ao manifestar sua “visão de mundo”, o discente coloca-se como personagem ativo do conhecimento, externando sua cultura e entendimento do ambiente que o cerca. Ainda há a presença dos temas transversais, no documento, que propõem um currículo diversificado e complementam os conteúdos já tradicionais, contribuindo para o que dissemos outrora sobre a formação do indivíduo de forma global.

É válido mencionar que os PCNs trazem também algumas sugestões de gêneros textuais

³ A autora define Letramento como “estado ou condição de quem *não só* saber ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares, 1999, p. 3, grifos da autora).

a serem usados. Pertencentes aos quartos e aos quintos anos do Ensino Fundamental, citamos:

- cartas, bilhetes, cartões, convites, diários; quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas;
- contos, mitos e lendas populares;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes. (Brasil, 1997c, p. 82)

É possível verificar que o texto (oral e escrito) materializa-se nos diversos tipos de gêneros textuais e suas propriedades (Rojo; Cordeiro, 2004). Esses, por sua vez, são extremamente pertinentes no desenvolvimento da escrita e da compreensão, ou seja, como objetos de ensino da língua em uso. Por isso, compreender as particularidades da língua a partir dos gêneros textuais é uma tarefa que versa sobre várias áreas da linguagem, que se complementam no entendimento do vernáculo.

Os PCNs (Brasil, 1997c) descrevem a matéria de Língua Portuguesa em três vertentes: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. O ensino do léxico concentra-se no último aspecto, que preza pelo uso reflexivo da linguagem a partir dos textos trazidos pelo professor. O tratamento didático visa a “uma maior explicitação de regras de ortografia e acentuação e sistematização de conteúdos de natureza gramatical” (Brasil, 1997c, p. 80).

Por sua vez, alguns dos conteúdos de análise e de reflexão sobre a língua no Ensino Fundamental – Anos Iniciais – relacionados aos recursos da língua – são caracterizados como epilinguísticos⁴ e metalinguísticos⁵. Enquanto o primeiro visa os conhecimentos implícitos da linguagem (e nas interferências extralinguísticas que podem ditar o uso), o segundo versa a compreensão explícita, ou seja, a reflexão e manipulação da linguagem de forma consciente (geralmente em situações formais de aprendizagem).

Mais um tópico de destaque na legislação nacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013). Sua função é direcionar o planejamento curricular, indicando tanto o currículo quanto os conteúdos mínimos dos sistemas de ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), as diretrizes são obrigatórias para a educação básica, pois norteiam os segmentos infantil, fundamental e médio da educação nacional. Diferenciam-se dos PCNs por não abarcarem as disciplinas, uma vez que abordam as

⁴ Sobre a epilinguística, cf. a dissertação de Camila Wamser (2013) e a tese de Ana Silva (2007), cujas pesquisas trazem aplicações didáticas pertinentes ao ensino do léxico, em vários segmentos educacionais.

⁵ Da mesma forma, para o aprofundamento dos estudos metalinguísticos, indicamos a tese de Rose Oliveira (2009) e o artigo de Mônica Gaioloas e Margarida Martins (2017), como leituras adicionais ao tema.

normas mais gerais, com destaque para os elementos que constituem a organização escolar em um aspecto mais amplo, como a educação para o campo, a educação especial, a comunidade ribeirinha, dentre outros.

Sobre esse último aspecto, é válido lembrar o que indica o Referencial Curricular (Rio Grande do Sul, 2009) acerca dos documentos nacionais da educação, como os PCNs e as DCNs (Brasil, 2013): “Tanto os PCNs como as DCNs não constituem um currículo pronto para ser colocado em ação” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 22). Esse aspecto é fundamental para indicar a necessidade de cada estado e município com base nos objetivos propostos bem como realizar adaptações de acordo com a realidade local, conforme os parâmetros sociais e econômicos de cada localidade.

Isso se deve também à pluralidade cultural existente em nosso país, extremamente extenso e heterogêneo. Ainda de acordo com o referido documento, os PCNs e as DCNs (Brasil, 2013): “Não são pontos de chegada e sim de partida para um caminho que se inicia nas normas nacionais e só consegue alcançar o chão da escola de modo eficaz, se os sistemas de ensino completarem o percurso, desenvolvendo seus próprios currículos.” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 22). Entendemos aqui a reiteração de que os temas são adaptáveis à realidade de cada local. Dessa forma, independentemente da condição socioeconômica, da cidade ou da região em que será executada, a aplicação dos parâmetros visa à isonomia dos conteúdos, ou seja, o direito de todos aprenderem os mesmos tópicos que outras crianças e jovens brasileiros.

Por fim vemos que os PCNs trazem objetivos bem claros e abrangentes a respeito do ensino do léxico. Além disso, admite adequações conforme a realidade educacional dos Estados, o que possibilita relativa autonomia no tocante ao trabalho docente. Assim, pautados nos documentos oficiais, temos segurança em elaborar um manual para que os alunos efetuem reflexões sobre a língua portuguesa do Brasil, concomitantemente em que revisam textos já conhecidos ou então experienciam novos.

1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Outro documento de vital importância sobre o assunto é a Base Nacional Comum Curricular (daqui em diante, BNCC). O momento da sua criação tem como mote o Plano Nacional de Educação (PNE), descrito na Lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos. Esse plano, além de tornar universal o Ensino Fundamental, adicionando esse tema em relação às

legislações anteriores, aponta os objetivos de alcance nacional da educação brasileira (Brasil, 2014).

A elaboração da BNCC iniciou-se com a publicação da Portaria nº 592, que instituiu a Comissão de Especialistas responsáveis pela elaboração do texto, e com o I Seminário Interinstitucional, em 2015. Em seguida, houve consultas públicas para a elaboração da primeira versão da BNCC, que contou com a atuação tanto da sociedade civil quanto de organizações nacionais e até mesmo internacionais. Para a segunda versão do documento, foram realizados seminários e encontros em todo o território nacional, com a presença de professores, de diretores e de profissionais que atuaram em universidades públicas e particulares ao longo do ano de 2016. Dessa forma, após outras reuniões da mesma natureza, a terceira versão, enfim, foi finalizada no ano seguinte, aprovada em novembro de 2017 e, posteriormente, homologada pelo respectivo Ministério.

A BNCC é definida da seguinte forma: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (Brasil, 2017, p. 7). Por isso, paralelamente aos PCNs, a BNCC também está dividida em três partes, com trabalhos destinados aos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio.

Na BNCC as práticas de linguagem de língua portuguesa estão divididas em quatro eixos, chamados de: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (item não existente nos PCNs). Antes de tecer comentários e reflexões acerca das propostas de ensino do léxico trazido por esse documento, é válido destacar a seguinte ressalva:

Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. (Brasil, 2017, p. 82)

Nesse caso, a BNCC (Brasil, 2017) já aponta para determinadas habilidades linguísticas que atendem a eixos diferentes. Isso ocorre devido à riqueza da linguagem, “já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (p. 82). Uma atividade de leitura de histórias em quadrinhos, por exemplo, dialoga muito bem com as práticas de análise linguística/semiótica, posto que ativam habilidades que favorecem um entendimento maior do que uma simples leitura tradicional. Isso é corroborado pelos dizeres do documento: “Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo

respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento [...] e ao som (música).” (Brasil, 2017, p. 72).

Da mesma forma, tópicos de produção de texto também podem incluir itens da oralidade, como a redação de uma entrevista. Nos termos da BNCC, é preciso refletir acerca dos “diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade” (Brasil, 2017, p. 77).

Dos quatro eixos citados pela BNCC, os que indicam uma relação mais direta com o ensino do léxico são: leitura e análise linguística/semiótica. Um dos aspectos que caracteriza a explanação dos eixos diz respeito à descrição das suas práticas de uso e reflexão. Para tanto, aponta em seu currículo, inclusive, sugestões de métodos para os docentes atingirem tais objetivos.

Conforme afirmado, nossa escolha pelo ensino do léxico justifica a busca pelos itens da BNCC que tratam deste tema no Ensino Fundamental I. Observando o documento, os tópicos do eixo Leitura que versam a esse respeito nos 3º, 4º e 5º anos são:

Quadro 1 – Eixo Leitura BNCC: Tópicos relacionados ao ensino do léxico

DIMENSÃO DO EIXO LEITURA	PRÁTICAS DE USO E REFLEXÃO
<i>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisssemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</i>	<i>Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</i>
<i>Estratégias e procedimentos de leitura</i>	• <i>Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</i> • <i>Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão</i>

Fonte: Brasil (2017, p. 73-74).

Embora não haja uma citação direta aos fraseologismos, tendo em vista que se trata de uma terminologia própria da área de especialidade, podemos efetuar um paralelo com as combinatórias de palavras quando lemos que a BNCC sugere a abordagem da escolha de certos vocábulos ou expressões de “usos expressivos da linguagem” ou, ainda, podemos afirmar que indica o estudo do “significado de palavras ou expressões desconhecidas”, mais adequadas a determinado uso. O léxico configura-se neste espaço, enquanto tema que possibilita um

entendimento maior da língua, mais notadamente relacionado a uma dada situação comunicativa.

As práticas de linguagem relacionadas ao léxico também estão descritas nos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, que possuem um código alfanumérico composto por quatro pares de números:

EF = o primeiro par de letras indica a etapa de estudos: Ensino Fundamental;

35 = o primeiro par de números refere-se ao grupo de faixa etária a ser atendido (a saber, 3º, 4º e 5º anos);

LP = o segundo par de letras aponta o componente curricular (nesse caso, Língua Portuguesa);
e

05 = o último par de números traz a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

Dada a explicação, seguem alguns objetivos de aprendizagem a serem alcançados no eixo leitura, referentes ao léxico:

- (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (Brasil, 2017, p. 112-113)

Haja vista que os fraseologismos tratam de combinações lexicais, é pertinente relacioná-los à inferência de dados implícitos, ao sentido ou ainda à substituição de palavras ou expressões adequadas que permitam uma maior manipulação e entendimento dessas combinatórias na língua portuguesa do Brasil. Segundo Biderman (1978, p. 139), o léxico é a “somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”. Dessa forma, reconhecer a importância de ensinar o significado das palavras aos pequenos alunos desde cedo é condição de supra importância para garantir esse direito aos jovens aprendizes da língua materna.

É possível ainda reconhecer a relação entre “Análise linguística/semiótica” e léxico ao lemos que a primeira considera que: “No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e

morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.” (Brasil, 2017, p. 80).

Já o eixo Análise linguística/semiótica, assim como o eixo Leitura, também descreve aspectos pertinentes ao léxico:

Quadro 2 – Eixo Análise linguística/Semiótica BNCC: Tópicos relacionados ao ensino do léxico

DIMENSÃO DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	PRÁTICAS DE USO E REFLEXÃO
<i>Semântica</i>	<i>Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.</i>
<i>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil / Ordem alfabética / Polissemia</i>	<i>(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.</i>

Fonte: Brasil (2017, p. 83, 115).

Dentro da semântica, a BNCC (Brasil, 2017) reconhece os efeitos de sentido que ocorrem na linguagem. Embora não haja uma citação direta à fraseologia, temos o entendimento de que o documento se remete ao léxico, posto que é formado por unidades lexicais que constituem uma palavra ou um conjunto de palavras, fulcral na articulação e entendimento da linguagem. No cenário do Ensino Fundamental, por sua vez, está claro que o documento também se refere ao caráter polissêmico dos vocábulos, um tema importantíssimo a ser abordado no ensino.

Corroborando para a discussão, trazemos uma das formas sugeridas pela BNCC (Brasil, 2017) para concretizar o ensino do léxico: por meio dos campos de atuação. A função desses campos é oportunizar a autonomia do aluno ao propor que as práticas de linguagem sejam contextualizadas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos:

1. Campo da vida cotidiana
2. Campo artístico-literário
3. Campo das práticas de estudo e pesquisa e
4. Campo da vida pública

Visto que esta pesquisa utiliza textos infantis de cunho literário para as análises, dentre os campos de atuação escolhemos o campo artístico-literário. De uma forma contextualizada, as habilidades de escrita descritas na BNCC articulam-se em todas as áreas, conforme apontam o campo artístico-literário destinado do 3º ao 5º ano, que versam sobre as “situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos [...]. Alguns gêneros textuais deste campo são: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.” (Brasil, 2017, p. 132).

Nesse campo de atuação, trouxemos algumas habilidades importantes a serem observadas no ensino do léxico:

Quadro 3 – Campo Artístico-Literário do 3º ao 5º ano: Habilidades relacionadas ao ensino do léxico

Eixo	Objetos de conhecimento	Habilidade
<i>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</i>	<i>Formação do leitor literário</i>	<i>(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</i>
<i>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</i>	<i>Discurso direto e indireto</i>	<i>(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.</i>

Fonte: Brasil (2017, p. 133, 135).

Adicionamos aqui a importância de levar os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais a perceberem, desde as séries iniciais, que “as palavras se articulam entre si, e têm seu uso consagrado de acordo com a convenção da comunidade de falantes do seu idioma.” (Oliveira, 2018, p. 20). Esse tema será desenvolvido em tópicos posteriores.

Embora indiretamente relacionado, incluímos a formação do leitor literário nesse quadro por compreender que o desenvolvimento da leitura é responsável por formar um sujeito autônomo, que leia e compreenda as nuances da linguagem. O discurso direto e indireto, por sua vez, foi acrescentado no espaço acima, por considerar o efeito de sentido, bem como a variedade linguística que é trazida pelas combinações de palavras.

1.3 Ensino do léxico aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ao falarmos sobre o ensino do léxico, retomamos os PCNs:

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. (Brasil, 1997c, p. 30)

Do excerto acima temos o entendimento de que as atividades epilingüísticas são pertinentes nos anos iniciais do ensino fundamental por proporcionarem reflexões dos pequenos estudantes, o que os auxiliam no aperfeiçoamento de suas produções lingüísticas e textuais.

Dessa forma, o trabalho com o léxico deve ser planejado para oportunizar que o aluno formule suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da língua materna e reflita acerca do uso de determinadas palavras, de acordo com uma dada situação comunicativa. Nessa pesquisa, conforme veremos nas próximas páginas, a materialização do léxico em nosso trabalho aborda os fraseologismos, que cumprem muito bem esse papel de reflexão do código lingüístico, posto sua relevância em proporcionar um entendimento mais profundo dos padrões lexicais de um idioma, ao passo que oferece fundamento teórico e prático para a atuação docente acerca da linguagem.

A fim de contextualizar o exposto, lembramos que em nosso país já existem diversos pesquisas acadêmicas e aplicações relevantes sobre esse tema. Mencionamos alguns, a seguir:

– Núcleo FALE⁶ (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino): oriundo da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Núcleo possui

⁶ Outras informações de destaque sobre a atuação do FALE, bem como publicações de trabalhos e dados complementares estão disponíveis no site: <https://www.ufjf.br/nucleofale/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

parcerias com diversos grupos docentes e instituições de ensino, desenvolvendo estudos, eventos, cursos de extensão e atividades de prática docente em escolas de Juiz de Fora (estado de Minas Gerais) e região. Uma das ações de destaque diz respeito ao grupo de pesquisa “Desenvolvimento do léxico infantil”. Coordenado pela professora Dra. Luciane Manera Magalhães, o trabalho tem como objetivo acompanhar como o léxico utilizado pelas crianças na produção de textos é ampliado ao longo dos anos.

– Pesquisas de Geraldo José Rodrigues Liska: a partir da experiência como docente, há várias pesquisas desenvolvidas por esse profissional visando a articular a teoria dos livros didáticos e o corpus retirado da internet à prática docente, conforme apontam suas investigações linguísticas, notadamente a dissertação e a tese do autor, por exemplo. Dentre esses trabalhos, destacamos o artigo denominado “Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa” (Liska, 2019), cujo foco é o uso de jogos digitais gratuitos para o ensino de palavras e seus sentidos em língua portuguesa.

Citamos esses trabalhos por entendermos serem interessantes exemplos de como trabalhar o léxico de forma lúdica e inovadora no que se refere ao uso de um material didático tradicional. Além do exposto, por meio do ensino do léxico, podemos auxiliar os alunos a compreenderem que:

- As combinatórias linguísticas dentro de um dado uso são variáveis de acordo com os propósitos comunicacionais dos seus falantes, da diversidade linguística e social, tornando a língua versátil e rica em vocábulos e expressões; e
- Estudar o léxico é uma oportunidade de aumentar expressivamente o ganho de massa lexical dos estudantes, enquanto consolidam os objetivos propostos pela alfabetização dos anos iniciais e desenvolvem paulatinamente a compreensão acerca da língua.

Outro ponto de destaque quando falamos da BNCC é a abordagem do conhecimento linguístico por diversas vias:

Cumpramos destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em práticas de linguagem e campos de atuação) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos

propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (Brasil, 2017, p. 86).

A abertura é válida, posto que, apesar de se mostrar bastante amplo em termos de temas e objetivos, compreendemos que ainda há mais práticas de uso e reflexão, habilidades e objetos de conhecimento relacionados aos eixos já descritos. Dessa maneira, a língua aponta para a sua vivacidade, enquanto os tópicos se mostram articulados entre si, em uma mudança significativa ao que outrora era apresentado pelos PCNs (Brasil, 1997c).

Conforme dito nas páginas iniciais, esse tópico teve o intuito de apontar como os documentos oficiais da educação nacional tratam o ensino do léxico. Reconhecemos o avanço que a BNCC (Brasil, 2017) traz às discussões apresentadas, mas acreditamos que ainda há mais aspectos a serem desenvolvidos em trabalhos futuros, principalmente no tocante aos materiais e à metodologia pela qual podemos trabalhar as combinatórias de palavras para os discentes dos Anos Iniciais.

Seguindo o disposto no campo artístico-literário (Brasil, 2017), consideramos oportuno indicar quais gêneros foram escolhidos para a identificação das colocações e expressões idiomáticas para compor o rol de atividades do manual, a saber:

- coletânea da linguagem oral, notadamente parlendas, trava-línguas, cantigas de roda e canções de ninar;
- lendas;
- livros infantis de Monteiro Lobato e
- livros infantojuvenis da coleção Vaga-Lume.

A escolha dos textos está de acordo com a proposta da BNCC (Brasil, 2017) em contemplar tanto itens representativos da oralidade quanto da escrita, em uma busca pela identificação do aluno frente às composições indicadas. A motivação que nos levou à formação dos dados, por seu turno, será descrita com detalhes no capítulo metodológico.

A seguir, tecemos algumas palavras sobre as pesquisas com corpora e as áreas de atuação desse segmento em investigações empíricas.

2 LINGÜÍSTICA DE CORPUS (LC): APLICAÇÕES NO ENSINO DO LÉXICO

A Linguística de Corpus representa uma mudança de ponta em termos de técnicas e métodos científicos e, provavelmente, antecipa mudanças tecnológicas ainda mais profundas que ‘impactarão nossa noção de educação, papel do professor e o contexto cultural dos serviços de educação e a mediação de teorias e técnicas’ (Mccarthy, 2001 apud O’Keeffe; Mccarthy; Carter, 2007, p. 21, tradução nossa)⁷.

Iniciamos o capítulo com essa importante citação que mostra a revolução científica ocasionada pelo uso de corpus computacional, principalmente no âmbito educacional. Não há como refutar que os estudos linguísticos, bem como a linguística aplicada, beneficiaram-se da linguagem autêntica – a base da LC. Por meio dela, é possível investigar várias particularidades da língua, como aponta Kennedy (1998, p. 8-12) ao descrever os quatro principais escopos da área, a saber:

1. Preocupação com a compilação, armazenamento e anotação de corpora para fins de pesquisa;
2. Descrições linguísticas acerca de aspectos lexicais e ou gramaticais;
3. Utilização de corpus baseado em linguística computacional enquanto método estatístico;
4. Aplicações do estudo da linguagem por meio de corpus para outras áreas, como lexicografia, ensino e aprendizagem de línguas, tradução, dentre outras.

A natureza das pesquisas via compilação de dados possibilita essa pluralidade de aplicações e essa variedade de segmentos que a utiliza, tornando a LC bastante importante no escopo da linguística na atualidade. Seja em aspectos quantitativos, seja na análise qualitativa, a contribuição das investigações por corpus torna-se pertinente em diversos campos de atuação que envolve a linguagem.

Portanto, a seguir damos destaque:

⁷ “Corpus Linguistics represents cutting-edge change in terms of scientific techniques and methods and probably foreshadows even more profound technological shifts that will “impinge upon our long-held notions of education, roles of teachers, the cultural context of the delivery of educational services and the mediation of theory and technique.”

- A compilação de corpus para produzir dados e
- A utilização dos dados para sua efetiva aplicação no ensino.

2.1 A compilação de corpus para análise do léxico

Antes mesmo da existência dos computadores, é sabido que a compilação de informações é antiga, premissa indicada no Corpus Helenístico, deliberado pelo imperador Alexandre, o Grande, bem como a compilação dos livros bíblicos. A ação de selecionar os dados para determinado propósito fora realizada de forma manual até o século XX.

Por essa razão, a importância do primeiro corpus computadorizado voltado para os linguistas, *Brown University Standard Corpus of Present-day American English*, foi tão grande, que o uso desse recurso ocasionou a atualização da LC tal qual era conhecida. De acordo com Laviosa (2002), a LC é definida como: “um ramo da linguística geral que envolve a análise de grandes corpora de textos, legíveis por computador, usando uma variedade de ferramentas computacionais feitas especificadamente para análises textuais⁸”. (Laviosa, 2002, p. 6, tradução nossa).

Dessa forma, as potencialidades das ferramentas computacionais aumentaram exponencialmente os objetivos da compilação de dados. Léon (2006) destaca alguns desses objetivos, como descrever padrões, variações linguísticas e instrumentalizar o tratamento das línguas, confeccionando, para tanto, gramáticas, glossários e livros didáticos baseados em corpora.

Ainda há discussões sobre a aplicabilidade da LC, pois há pesquisadores que a utilizam como método (Biber, 1993; Scott; Tribble, 2006), assim como há estudiosos que a consideram como princípio teórico (Stubbs, 1996; Zingano Kuhn; Kosem, 2016; Orenha-Ottaiano, 2017). Tognini-Bonelli faz pertinentes apontamentos sobre essa questão, ao indicar que, apesar de possuir uma metodologia de pré-aplicação, ela se diferencia de outras disciplinas, pois a “linguística de corpus tem, portanto, um *status* teórico e por isso está em posição de contribuir especificamente para outras aplicações.” (Tognini-Bonelli, 2001, p. 1, tradução nossa)⁹

⁸ “a branch of general linguistics that involves the analysis of large machine-readable corpora of running text, using a variety of software tools designed specifically for textual analysis.”

⁹ “corpus linguistics has, therefore, a theoretical status and because of this it is in a position to contribute specifically to other applications.”

Para desenvolver melhor esse conceito, trazemos Sinclair (1991), que aborda dois princípios pelos quais a linguagem está estruturada: pelo princípio da livre-escolha (*open choice principle*) e pelo da idiomatidade (*idiom principle*).

Sobre a primeira, afirma que:

Esta é uma forma de ver o texto linguístico como resultado de uma quantidade enorme de escolhas complexas. Cada vez que uma unidade se completa (uma palavra, expressão ou oração), uma grande variedade de opções se apresenta e a única restrição é a gramaticidade. Esta é provavelmente a maneira normal de se ver e descrever a linguagem. Trata-se de um modelo comumente chamado de “slot-and-filler”, que considera os textos como uma série de lacunas que devem ser preenchidas a partir de um léxico que se adequa às restrições presentes nessa sequência. Em cada lacuna, praticamente qualquer palavra pode ocorrer. Como acredita-se que a língua atua simultaneamente em diversos níveis, há um padrão muito complexo de escolhas ocorrendo a todo momento, porém o princípio subjacente é bem simples (Sinclair, 1991, p. 109, tradução nossa) ¹⁰.

Nesse ponto de vista, as ‘lacunas’ correspondem aos espaços em branco, os quais são preenchidos com qualquer palavra, desde que respeitando as normas do idioma em questão.

Em contraste a essa visão, temos a idiomatidade. Nela, ainda de acordo com Sinclair (1991), o falante “tem à disposição dele ou dela um grande número de frases semi pré-construídas que constituem escolhas únicas, embora pareçam ser analisadas em segmentos” (Sinclair, 1991, p. 110, tradução nossa) ¹¹. Seguindo essa linha de raciocínio, guardamos, no nosso léxico mental, não palavras individuais, que podem se associar livremente a outras palavras, mas sim blocos de palavras. Tais blocos resultam nos padrões dos fraseologismos, que serão tratados com maior profundidade nos próximos tópicos.

Assim como a LC desenvolveu-se bastante em sua historiografia até alcançar os patamares atuais, a definição de corpus também se modificou ao longo dos anos. Utilizada em diversos âmbitos, originou-se do latim para designar “corpo” ou “conjunto”. No século VI, o *Corpus Juris Civilis* (Ferraz Júnior, 1989) define o vocábulo como uma “coleção de textos legais”. Dessa forma, inicialmente usado para reunir dados de uma área específica do

¹⁰ “This is a way of seeing language text as a result of a very large number of complex choices. At each point where a unit is completed (a word or a phrase or a clause), a large range of choice opens up and the only restraint is grammaticality. This is probably the normal way of seeing and describing language. It is often called a ‘slot-and-filler’ model, envisaging texts as a series of slots which have to be filled from a lexicon which satisfies local restraints. At each slot, virtually any word can occur. Since language is believed to operate simultaneously on several levels, there is a very complex pattern of choices in progress at any moment, but the underlying principle is simple enough.”

¹¹ “has available to him or her a large number of semi- preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysed into segments.”

conhecimento, posteriormente indicou outras funções.

As palavras clássicas de Sinclair (2005) ampliam o conceito: “um corpus é uma coleção de porções de linguagem em formato de textos eletrônicos, selecionados de acordo com critérios externos para representar, o máximo possível, uma variedade de língua como fonte de dados para a pesquisa linguística” ¹² (Sinclair, 2005, n. p., tradução nossa). Também temos esse entendimento com McEnery e Hardie (2012), que abordam os critérios para o procedimento de coleta de dados, posto que estes representam a língua para fins de investigação empírica da linguagem.

Conforme afirmado, para coletar os dados que comporão o corpus, o pesquisador deve atentar-se a alguns critérios. Vários autores versam com propriedade sobre o tema, embora Aluísio e Almeida (2006) destaquem-se por trazerem uma grande gama de pesquisadores e seus critérios para compilação (Kennedy, 1998; Biber *et al.*, 1998; Renouf, 1998; Sinclair, 2005). Assim, com o apoio da dupla de autoras, tratemos dos principais quesitos:

i. Autenticidade

Os textos compilados devem ser frutos de uma linguagem autêntica, e não “criados artificialmente” para fins de investigação acadêmica.

ii. Representatividade

O corpus deve demonstrar as marcas linguísticas de uma dada língua ou um grupo social do qual está indicando. Para tanto, o pesquisador deve escolher os gêneros que melhor representem a linguagem em estudo.

iii. Balanceamento

É desejável que os gêneros presentes no corpus estejam dentro de um critério, ou seja, de acordo com os objetivos do investigador, além de haver uma proporção de textos que possuam os padrões que se deseja estudar.

iv. Amostragem

Pela impossibilidade de abarcar toda a linguagem produzida pelos falantes de um dado idioma, a amostragem aponta a necessidade de se incluir a maior variação linguística possível em um corpus, para que ele atinja o critério de representatividade.

¹² “a corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent as far as possible, a language variety as source of data of linguistic research.”

v. Diversidade

Pelos critérios de amostragem e representatividade, vemos que a diversidade permeia todo o processo de compilação dos dados, posto que a variação linguística orientada pelas diferenças sociais, de gênero, econômicas e dialetais é inerente à linguagem humana.

vi. Tamanho

Um ponto bastante discutido entre os especialistas da área, esse critério defende que a própria pesquisa direcionará o tamanho do corpus a ser compilado. Assim, um corpus com propósitos puramente descritivos, precisará naturalmente de um número maior de dados para comprovar certos padrões, enquanto investigações com viés comparativo entre diferentes grupos sociais, por exemplo, nem sempre necessitam utilizar um número exorbitante de dados.

Além do rol de itens apresentados, há autores que pontuam outras características complementares. Dentre eles, destacamos a proposta de Viana, por englobar vários aspectos pertinentes a respeito da elaboração de corpus:

Figura 1 – Taxonomia de Corpora

Critérios		Corpus		
Abrangência		Geral Especializado		
Meio		Oral Escrito		
Tempo	Número de períodos históricos	Sincrônico Diacrônico		
	Relação com a atualidade	Contemporâneo Histórico		
Renovação		Dinâmico Estático		
Línguas	Número	Monolíngue	Paralelos	Alinhados Não alinhados
		Multilíngue		
	Não paralelos			
	Produtores	De primeira língua (L1) De segunda língua (L2) De língua estrangeira (LE)		
Emprego	Estudo			
	Referência			

Fonte: Viana (2010, p. 30).

Viana (2010) afirma que, de acordo com determinados critérios, o corpus assume certas particularidades. Tais divisões são apropriadas por proporcionar um olhar mais amplo e detalhado acerca de suas propriedades, enquanto se comporta de maneira peculiar e individualizada, segundo os objetivos do pesquisador.

Dessa forma, temos as seguintes especificidades:

- Abrangência: geral/especializado.

Relaciona-se ao caráter do corpus, ou seja, se há nele a representatividade de uma língua geral ou se traz uma amostra de algum saber específico do saber humano, bem como o tipo de registro e ou gênero (jornalístico, acadêmico, ficcional) de uma dada área do conhecimento.

- Meio: oral/escrito.

Diz respeito à modalidade dos conteúdos compilados, pertencentes aos diálogos transcritos ou aos registros escritos de informações.

- Tempo: número de períodos históricos (sincrônico/diacrônico) ou em relação à atualidade (contemporâneo/histórico).

Dentro dos períodos históricos, referem-se aos estudos sincrônicos (efetuados dentro de uma dada faixa de tempo) ou diacrônicos (em que o corpus capta várias faixas temporais). Já em relação à atualidade, os dados podem ser atuais ou históricos ao retomar informações de décadas ou séculos passados.

- Renovação: dinâmico ou estático.

Indica se o corpus é dinâmico, quer dizer, se foram inclusos outros textos após a primeira coleta ou se o corpus permanece estático, configurando-se em uma amostra que não terá outras compilações futuras.

- Língua: número (monolíngue/multilíngue).

Apresenta um idioma em sua configuração (monolíngue) ou duas ou mais línguas (multilíngue). Nesse último caso, podem ser paralelos (bitextos no caso de dois idiomas) ou não paralelos (referentes às correspondentes traduções), alinhados ou não alinhados (marcações dos textos-fonte e dos textos-alvo). Outro tópico em relação à língua diz respeito aos seus produtores, variando entre primeira língua, ou língua materna, segunda língua ou, ainda, língua estrangeira.

- Emprego: estudo/referência.

O corpus de estudo é utilizado para fins de pesquisa dos padrões linguísticos, enquanto o de referência é mais extenso quantitativamente, pois uma de suas funções é, por exemplo, encontrar, por meio da relação entre os dois, quais as palavras de maior chavidade do corpus.

Outra vantagem relevante do uso de corpus computadorizado diz respeito aos dados estatísticos. A oportunidade de mensurar em números a aferição do uso de determinada expressão garante um *status* de confiabilidade ao estudo da linguagem, fator extremamente significativo na esfera das pesquisas acadêmicas.

Em outras palavras, temos Viana:

Ressalta-se que a exaustividade descritiva dos procedimentos metodológicos adotados na Linguística de Corpus contribui sobremaneira para a cientificidade dos estudos realizados nessa área. Com a exposição detalhada e objetiva das etapas seguidas – tanto para a coleta quanto para a análise de

dados –, torna-se possível a replicação do estudo por outros pesquisadores que desejem fazê-lo. Nesse sentido, abrem-se múltiplas possibilidades de confirmação ou refutação de investigações anteriores, possibilitando o avanço do conhecimento. (Viana, 2010, p. 31)

Tais aspectos são importantes, pois indicam a relevância de utilizar critérios para a realização da coleta de dados. Posteriormente, ao analisar as informações, o investigador pode escolher um dentre vários focos, dependendo do seu campo de atuação. Por isso, a explanação detalhada do enfoque metodológico é um fator que auxilia pesquisas futuras a observarem outros prismas do objeto em estudo.

Para tanto, é desejável a utilização de programas que possibilitem a análise de uma grande quantidade de dados, o que contribui para uma maior precisão analítica. Antes feita de forma manual, essa tarefa era árdua e demorada, mas, graças à inovação tecnológica, hoje há uma série de programas com esse objetivo.

Desse modo, a fundamentação teórica determinará as questões de pesquisa que serão feitas ao corpus e qual o ângulo a ser analisado, amparando o trabalho do pesquisador ao longo do processo. Uma das formas de verificação dos dados é por meio da utilização de um *software* de concordanciador. Segundo Tagnin (2010, p. 350), esse é um “programa que extrai todas as ocorrências de uma palavra de busca num corpus juntamente com seu cotexto, apresentando-as na forma de uma concordância”. A título de exemplificação, há várias ferramentas de corpus com diversas funções, tais como: *WordSmith Tools* (Scott, 2012), *Antconc* (Anthony, 2011), *MonoConc* (Barlow, 2002) e *Sketch Engine* (Kilgariff, 2012). Este último, por possuir um detalhado sistema de recursos com inúmeras possibilidades analíticas, é muito mais completo do que um concordanciador.

A decisão de utilizar um desses programas, assim como outros não citados aqui, cabe ao pesquisador, de acordo com a finalidade e as características inerentes ao material compilado. Assim, tanto as escolhas do tipo de corpus quanto as ferramentas a serem utilizadas dependerão dos propósitos a serem alcançados.

Dentro do escopo deste trabalho, usamos o corpus para identificar as colocações e EIs existentes nos textos orais/escritos compilados. Em seguida, pautados em critérios, selecionamos as combinatórias mais pertinentes a serem incluídas no material didático voltado aos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Na próxima seção, tratamos do corpus voltado para o ensino.

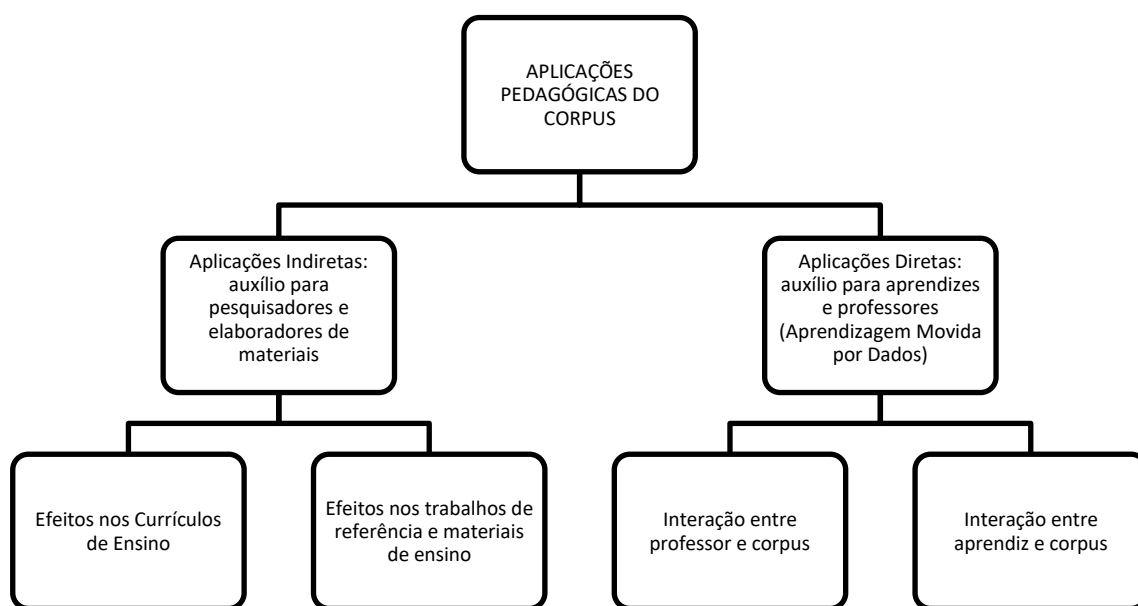
2.2 Linguística de Corpus e suas aplicações

Após falarmos sobre a LC e a fundamentação teórica para geração dos dados desta pesquisa, não poderíamos deixar de mencionar a importância do corpus para elaborar materiais voltados ao ensino da língua. Segundo Biber:

Os estudos baseados em corpus também são aplicáveis à linguística educacional. Os resultados de estudos de uso em larga escala são úteis para projetar materiais e atividades eficazes para o treinamento em sala de aula e no trabalho, permitindo-nos ajudar os alunos com o idioma que é realmente usado em diferentes contextos de língua¹³ (Biber, 1998, p. 12, tradução nossa).

Nesta tese, abordamos as possíveis aplicabilidades de corpus na área educacional, destacando o quanto a LC é útil dentro dessa área de atuação. Essa relevância se deve, prioritariamente, à crescente expansão da informática e de seus aportes voltados para a educação, o que possibilita elaborar materiais didáticos centrados no ensino de língua materna. A figura descrita por Römer (2011), mesmo pertencente ao ensino de língua estrangeira, é válida nesta conjuntura por explorar a articulação das aplicações pedagógicas da LC:

Figura 2 – O uso de corpora no ensino e aprendizagem de segunda língua



Fonte: Römer (2011, p. 207, tradução nossa).

¹³ “Corpus-based studies are also applicable to educational linguistics. The results of large-scale studies of use are helpful in designing effective materials and activities for classroom and workplace training, allowing us to help students with the language that is actually used in different target settings.”

Nas aplicações indiretas, com a ajuda dos programas computacionais, temos o crescente interesse dos linguistas em investigar os dados, transformando-os nas pesquisas e em materiais disponíveis para estudo. Desenvolvidos por meio de corpora, seguem alguns exemplos de tais aplicações, em especial:

a) Livros didáticos: direcionado aos aprendizes de língua estrangeira, existem no mercado diversos livros que utilizam linguagem autêntica para exemplificar gramática e léxico ou diversos tipos de fraseologismos, como colocações e expressões idiomáticas. Uns possuem o caráter mais teórico, voltado a professores e pesquisadores, como *Exploring English with online corpora: an introduction*, de Wendy Anderson e John Corbett (2009); enquanto outros são recursos pedagógicos para os alunos. Ou seja, esses livros constituem-se por diversas atividades práticas, como os da série *English in use*, da autoria de Michael McCarthy e Felicity O'Dell, cujas obras, *English Phrasal Verbs in Use* (2007), *English Collocations in Use: Advanced* (2008) e *English Idioms in Use* (2010), produzidas por meio de corpora, são procuradas por discentes de nível intermediário e avançado.

b) Dicionários: Conforme menciona Zingano Kuhn (2017), o uso de corpora computacionais na elaboração do projeto COBUILD foi responsável por transformar o trabalho lexicográfico, devido à utilização de evidências autênticas para a escolha e definição das entradas dos vocábulos. Além disso, a partir do uso de programas específicos para analisar os dados, as informações tornaram-se ainda mais críveis, estabelecendo a base para o design e análise da linguagem.

Dentre vários dicionários feitos com base em corpora, destacamos aqueles voltados aos aprendizes de inglês, conhecidos como os *Big Five*. Eles são formados pelos dicionários (Lew, 2011): *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, *Longman Dictionary of Contemporary English*, *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, *Macmillan English Dictionary* e *COBUILD*. Já em língua portuguesa do Brasil, também temos alguns de destaque, como o dicionário monolíngue de língua geral produzido com base em corpus: o *Dicionário de Usos do Português do Brasil* (Borba, 2002).

c) Glossários de língua especializada: geralmente feitos por pesquisas que colhem dados de uma determinada área de especialidade, tais como médica, jurídica, biológica, filosófica ou outra a ser escolhida pelo pesquisador. Ao compilar textos jornalísticos, informativos, legendas

de filmes e demais amostras, o linguista tem um corpus que, após a elaboração do glossário propriamente dito, geralmente é voltado aos profissionais da tradução e aos estudantes de idiomas. Um exemplo de pesquisa sobre glossário é “A compilação de um glossário bilíngue de colocações, na área de jornalismo de Negócios, baseado em corpus comparável”, no formato da dissertação de mestrado de Adriane Orenha-Ottaiano (2004).

No Brasil, um grupo de destaque desse segmento é o *Termisul* (Projeto Terminológico Cone Sul), oriundo do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1991. Liderado pela professora Dra. Maria da Graça Krieger, seus membros desenvolvem, há mais de vinte anos, artigos, dicionários, livros, revistas, pesquisas de dissertações e teses sobre a área de terminologia de diversas áreas de conhecimento. A título de ilustração, um dos trabalhos de referência do grupo é o “Dicionário de Direito Ambiental: terminologia das leis do meio ambiente”, publicado em 2008 por Krieger e colaboradores¹⁴.

d) Materiais didáticos *on-line*: elaborados por linguistas e elaboradores de material didático, produzem exercícios a serem resolvidos por alunos e aprendizes de idiomas via internet. Como exemplo, destacamos: *Online English Collocations Workbook*, de responsabilidade da professora Adriane Orenha-Ottaiano¹⁵ (2015). Trata-se de uma plataforma interativa que possui o objetivo de auxiliar os falantes nativos de português do Brasil e os aprendizes de inglês como língua estrangeira a aprenderem colocações em inglês por meio de jogos da memória (*Memory Game*) e de tarefas de preencher lacunas (*Fill in the blanks*).

e) Corpora de aprendizes: referem-se à coleta de textos de alunos a fim de pesquisar os seus padrões linguísticos. É um excelente recurso para auxiliá-los a observar como os estudantes podem redigir de maneira adequada determinadas categorias gramaticais ou lexicais e é aplicado em cursos de idiomas, tradução ou até mesmo no próprio vernáculo.

Tribble (1990) foi um dos pioneiros em usar um corpus para pesquisar como os alunos utilizavam os verbos em um segundo idioma. Suas análises foram ampliadas por Granger e Tribble (1998) ao compararem a versão francesa do *International Corpus of Learner English* (ICLE) com um dos subcorpora do *British National Corpus* (BNC). A partir da análise de como os estudantes de inglês (como língua estrangeira) escrevem seus textos, o rol pedagógico de

¹⁴ Para mais informações a respeito do Termisul, segue a website para consulta, disponível em: <http://www.ufrgs.br/termisul/index.php>. Acesso em: 29 jul. 2020.

¹⁵ O site mencionado está ativo e disponível em: <http://www.gbd.institucional.ibilce.unesp.br/workbook/index>. Acesso em 30 nov. 2022

intervenções didáticas aumenta consideravelmente, já que os dados são autênticos e de produção do próprio aluno.

No Brasil, também temos algumas pesquisas com coleta de redações, tais como a tese de Espíndola (2014), cuja pesquisa compilou mais de 800 textos de crianças e adultos indígenas para estudar como os dois grupos produzem textos em língua portuguesa.

Antes de encerrar este tema, é válido abordar o uso de corpora no ensino de língua materna, principalmente no ambiente infantil, foco de nosso trabalho. Revisando a literatura, Diessel (2009) elenca dois objetivos comumente usados para utilizar LC na abordagem com os pequenos estudantes: testar o conhecimento linguístico das crianças e examinar o léxico infantil. Nesse segundo objetivo, destacamos o Projeto CHILDES¹⁶, sigla de *Child Language Data Exchange System*, de responsabilidade de MacWhinney e Snow (1985). Atualmente, o Projeto possui o maior banco de dados infantil existente, com a compilação de textos redigidos e orais feitos por crianças, totalizando vídeos, áudios e transcrições em 26 idiomas.

No Brasil, temos o *LexPorBr* (Léxico do Português Brasileiro), no qual Estivalet *et al.* (2019) apresentam o primeiro corpus do projeto. A fase inicial tem o objetivo de compilar legendas de filmes, séries ouvidas por crianças, além de textos escritos e orais, a fim de pesquisar as principais palavras percebidas pelas crianças. Esse trabalho destaca-se, ainda, por disponibilizar publicamente o corpus via Internet e por priorizar a atuação nas áreas de psicolinguística e análise de corpus direcionada à educação¹⁷.

Outro enfoque nesse tipo de abordagem é trazido por Demuth (1996), que elenca a utilização de dados espontâneos infantis como forma de pesquisar itens de sintaxe e morfologia. Para contextualizar o exposto, citamos o Projeto e-Labore, desenvolvido pela pesquisadora Cristófar Silva e colaboradores (2020). Nele, os autores sintetizam a investigação empírica de 7.892 redações, redigidas por crianças de 6 a 12 anos, da cidade de Belo Horizonte. O foco do trabalho foi identificar as principais dificuldades encontradas nos textos dos alunos, as quais se referem à acentuação gráfica. A partir da análise realizada, o grupo de pesquisadores aponta alguns direcionamentos para a atuação docente a fim de sanar o problema encontrado.

A proporcionalidade dos estudos de AMD envolvendo os alunos dos anos iniciais é bem representado por Crosthwaite e Stell (2019), que afirmam:

¹⁶ Informações adicionais no website: <https://childes.talkbank.org/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

¹⁷ No ano da publicação do documento, apresentado no *XII Symposium in Information and Human Language Technology and Collocates Events*, o referido corpus era composto por 129.053.297 *tokens* e 874.887 *types*. Para acessar os dados e conhecer detalhadamente o projeto, indicamos o website: <http://lexicodoportugues.com/infantil/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Embora o número de estudos sobre DDL em contextos de ensino médio seja relativamente pequeno em comparação aos contextos universitários, é possível contar em uma mão o número de pesquisadores realizando pesquisas sobre DDL com estudantes do ensino fundamental (Crosthwaite; Stell, 2019, p. 150, tradução nossa)¹⁸.

Apesar dos exemplos elencados anteriormente, Demuth (1996) e Tomasello (2003) já relatavam há décadas a observação do baixo número de pesquisas com o enfoque das análises em corpora, cujo público-alvo são as crianças, em especial, no estudo de língua materna.

Atualmente, temos mais trabalhos neste segmento, motivo pelo qual realçamos os trabalhos nacionais descritos anteriormente, pois cada um, a seu modo, é extremamente pertinente no cenário brasileiro. Assim como a nossa investigação empírica, essas pesquisas também buscam preencher uma importante lacuna na compilação de dados relacionados ao léxico infantil das crianças brasileiras com fins pedagógicos e didáticos.

Diante disso, a vasta gama de aplicabilidade da LC resulta em um grande número de pesquisas acadêmicas e materiais desenvolvidos por meio de corpus. Ainda na área educacional, faz-se necessário dialogarmos sobre as Aplicações Diretas, voltadas aos aprendizes e professores.

Nesse caso, elencamos as três abordagens lexicais direcionadas por corpus, já descritas em Oliveira (2018, p. 29-32). Para tanto, apresentamos os principais pontos em formato de tópicos, para destacar as similaridades e diferenças entre cada uma delas:

i. Currículo Lexical (*Lexical Syllabus*)

Pesquisador: Dave Willis.

Obra seminal: *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching* (1990). A partir dessa publicação, Willis foi o responsável pela coleção didática *Cobuild English Course*, publicada na década de 1990.

Premissas: Aprendizagem baseada em tarefas (*task-based*) com foco no ensino do vocabulário e do léxico. Um dos critérios utilizados para incluir o vocábulo no material de estudo é a

¹⁸ “While the number of studies on DDL in secondary education contexts is relatively small compared with that of tertiary contexts, the number of researchers conducting DDL research with primary-age students can probably be counted on one hand.”

frequência das palavras. O Currículo Lexical baseou-se no COBUILD, corpus composto por aproximadamente 7,3 milhões de palavras. Por meio dele, Willis (1990) objetivou produzir um material dos vocábulos mais utilizados pelos nativos em inglês.

Base de dados da abordagem: Textos produzidos por nativos do idioma alvo.

Conteúdo privilegiado: Léxico e gramática como um todo, a partir da linguagem em uso. Nos dizeres de Sinclair e Renouf (1988): “Se a análise das palavras e das frases foi feita corretamente, então toda a gramática relevante deveria aparecer em uma proporção adequada” (Sinclair; Renouf, 1988, p. 155, tradução nossa)¹⁹.

Tipos de exercícios contemplados: Com base em tarefas, versam mais sobre a fluência do aprendiz na língua alvo.

Papel do aluno: Aprender o idioma com base na escrita de falantes nativos.

Papel do professor: Utilizar somente materiais produzidos por falantes, de preferência, sem efetuar nenhuma edição.

Vantagem: O acesso fácil e gratuito para a criação de materiais didáticos por meio da utilização do corpus para a elaboração de atividades indutivas (Pitkowski; Gamarra, 2009).

Desvantagem: A predileção excessiva pelo léxico pode prejudicar a compreensão dos itens gramaticais, que se mostram em segundo plano nessa abordagem.

ii. Abordagem Lexical (*Lexical Approach*)

Pesquisador: Michael Lewis

Obra seminal: *Implementing the lexical approach: putting theory into practice* (1997).

Premissas: Utiliza o paradigma OHE (Observar, “Hipotetizar”, Experimentar) em que o aluno

¹⁹ “If the analysis of the words and phrases has been done correctly, then all the relevant grammar should appear in a proper proportion.”

é incentivado a levantar hipóteses sobre a forma mais adequada de utilizar a língua-alvo. O foco dessa abordagem continua sendo o léxico, mais notadamente as porções léxico-gramaticais (*chunks* ²⁰), em especial, a formação de palavras compostas, como as colocações e as expressões idiomáticas, por exemplo.

Base de dados da abordagem: Textos escritos e falados.

Conteúdo privilegiado: Combinatórias de palavras, em especial as colocações, expressões idiomáticas e *phrasal verbs* em detrimento dos aspectos gramaticais. De acordo com Lewis (1997):

A visão padrão divide a língua em gramática (estrutura) e vocabulário (palavras); a Abordagem Lexical contesta essa visão fundamental da língua. Em vez disso, a Abordagem Lexical argumenta que a língua consiste em blocos que, combinados, produzem um texto contínuo e coerente (Lewis, 1997, p. 7, tradução nossa) ²¹.

Tipos de exercícios contemplados: Preenchimento de lacunas, listagem de elementos e cadernos de anotações com o registro das combinatórias estudadas.

Papel do aluno: É visto como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Papel do professor: Atua como orientador de conhecimento.

Vantagem: O uso do paradigma exposto acima torna o aluno mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, uma boa abordagem para alunos de nível intermediário e avançado, posto que indica uma participação e reflexão mais incisiva do estudante.

Desvantagem: Para alunos de turmas iniciantes, pode ser difícil compreender a questão das “hipóteses” de linguagem. Além disso, o livro de Lewis carecia de aspectos metodológicos, o que levou os pesquisadores a criticarem o tom de “informalidade” da abordagem. Devido a esse

²⁰ Em Linguística, *chunks* indica, segundo Wray (2002, p. 9), uma sequência, contínua ou não, de palavras pré-fabricadas. Já para Sinclair (2001), conforme dito há pouco, referem-se ao princípio idiomático, visto nas sequências fixas e recorrentes dos vocábulos de um dado idioma.

²¹ “The standard view divides language into grammar (structure) and vocabulary (words); the Lexical Approach challenges this fundamental view of language. Instead the Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text.”

fator, o autor lançou o livro *Teaching collocation: further developments in the lexical approach* (2000), retomando os pontos criticados e tornando-os mais claros para o público.

iii. Aprendizagem Movida por Dados, doravante AMD (*Data Driven Learning* – DDL)

Pesquisador: Tim Johns.

Obra seminal: *Data-driven learning: the perpetual challenge* (1991) e *From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of Data-Driven Learning* (1994).

Premissas: Os alunos utilizam o computador ou atividades impressas pelo docente para “ler” as linhas de concordância e aprender os padrões da língua-alvo. A ferramenta tecnológica torna-se fundamental nessa abordagem, como fonte dos dados, em vez do tradicional livro didático.

Para tanto, a partir das linhas de concordância, sugere-se seguir os seguintes passos:

1. Identificação dos padrões linguísticos;
2. Classificação dos padrões identificados; e
3. Por último, efetuação da generalização dos dados.

Base de dados da abordagem: Textos informatizados.

Conteúdo privilegiado: Foi originalmente concebido para o ensino de gramática, mas com o passar dos anos, ampliou sua área de atuação para léxico-gramatical.

Tipos de exercícios contemplados: De cunho indutivo, versam sobre o estudo das linhas de concordâncias informatizadas ou impressas no estilo KWIC (*Key Word in Context*) – a palavra em estudo se localiza ao centro da ‘linha’, enquanto também se visualizam os cotextos (palavras ao redor). De acordo com Dutra (2009), os exercícios desenvolvidos são diversos, como: “uma concordância sentencial que apresenta uma sentença completa, podendo ser acompanhada de orientações para completar lacunas, para juntar duas partes de uma sentença e diversas perguntas, capazes de levar o aprendiz a notar os padrões da língua” (Dutra, 2009, p. 84).

Papel do aluno: Pesquisar padrões linguísticos por meio das linhas de concordância.

Papel do professor: Oferece meios para o discente ‘investigue’ os padrões linguísticos

computadorizados.

Vantagem: De cunho construtivista, a ADM busca desafiar o discente, que é levado a observar os dados para compreender o funcionamento da língua. O ensino indutivo ocorre ao tratarmos do todo para a parte, ou seja, a partir da análise das linhas de concordância, verificam-se os padrões da linguagem existentes no corpus.

Desvantagem: Segundo Oliveira (2018, p. 30), para utilizar uma abordagem que visa ao uso de equipamentos tecnológicos, “o educador precisa ter à disposição um laboratório de informática com acesso à Internet – local nem sempre disponível na maioria das escolas públicas brasileiras”.

Assumimos a necessidade de destacar as abordagens lexicais existentes com o uso de corpora, para refletir sobre a forma mais apropriada para elaborar o manual didático pedagógico de colocações para essa etapa do ensino. Para tanto, consideramos os seguintes fatores:

- As três abordagens elencadas são voltadas ao ensino de inglês como língua adicional;
- De uma forma geral, os alunos atendidos nessas propostas são adolescentes que cursam o ensino médio ou então alunos do ensino superior; e
- Há falta de salas de informática equipadas com ferramentas que garantam uma conexão de qualidade (tanto para o professor elaborar as atividades baseadas em corpora quanto para os alunos acessarem as linhas de concordância). Nesse sentido, uma das alternativas seria o docente imprimir o material a fim de apresentar aos alunos posteriormente, caso a unidade de ensino possua recursos para tal.

Haja vista que o produto final dessa tese é a elaboração de um material autêntico com o uso de corpora que atenda às necessidades dos educandos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, refletimos sobre a aplicabilidade das abordagens lexicais citadas anteriormente para as crianças e concluímos que todas elas apresentam limitações que dificultam a sua aplicação direta ao nosso contexto de sala de aula. Na nossa opinião:

- O Currículo Lexical proposto por Willis (1990) utiliza a frequência das palavras como critério para a sua inclusão no material didático. Esse não é o foco da presente pesquisa, posto que, por privilegiarmos o léxico infantil, assumimos que os termos analisados nem sempre são aqueles mais citados numericamente;

- A Abordagem Lexical, apresentada por Lewis (1997), trata do paradigma OHE, conforme indicado nas páginas anteriores. Acreditamos que essa forma de entender a linguagem pode não facilitar a compreensão pelas crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais; e
- Na AMD, abordada por Johns (1991), o foco é tratar das linhas de concordância do corpus em uma série de procedimentos que, à primeira vista, são complexos para a compreensão dessa faixa etária de estudantes.

Ainda assim, acreditamos que, com algumas adaptações em função a realidade do ensino fundamental I – Anos Iniciais, é possível seguirmos a AMD. Nesse sentido, a proposta de Johns (1991) desafia o discente, que é levado a observar os dados para compreender o funcionamento da língua. Além da proposta de ensinar o léxico por um viés diferente do tradicional, outra utilidade apontada por Gilquin e Granger (2010, p. 359, tradução nossa) é: “A abordagem AMD também tem a vantagem de incluir um elemento de descoberta que, sem dúvida, torna o aprendizado mais motivador e divertido”²².

Para tanto, destacam-se as metáforas já indicadas por outros autores sobre essa perspectiva da teoria: “Os aprendizes são descritos, alternativamente, como viajantes (Bernardini, 2001, p. 22, tradução nossa), pesquisadores ou detetives com o slogan de Johns (1997, p. 101) ‘Todo estudante é um Sherlock Holmes’.” (Johns, p. 359, tradução nossa). Complementando o exposto, Boulton apresenta-nos o seguinte cenário:

Isso pode consumir bastante tempo no início, mas as vantagens reais não estão tanto no conhecimento explícito adquirido, mas nos processos envolvidos – capacidade de lidar com textos autênticos em diferentes gêneros; consciência da frequência, combinatória e colocação; perceber formas e variações; formular hipóteses e inferir significados; e assim por diante. Em outras palavras, deve ajudar os alunos a se tornarem melhores aprendizes e usuários de línguas (Boulton, 2017, p. 182, tradução nossa)²³.

A predileção por tornar o aluno protagonista ao confrontar seus saberes com formulações de hipóteses sobre a linguagem nos é bastante cara e necessária no cenário dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I. Fazemos tal afirmação, pois cremos que, utilizando os postulados de Johns (1991), é possível levar o aluno à compreensão das

²² “The DDL approach also has the advantage of including an element of discovery which arguably makes learning more motivating and more fun.”

²³ “This may be quite time consuming at the start, but the real advantages lie not so much in the explicit knowledge gained as in the processes involved – ability to deal with authentic texts in different genres; awareness of frequency, chunking, and collocation; noticing forms and variation; formulating hypotheses and inferring meanings; and so on. In other words, it should help students become better language learners and users.”

colocações e EIs na língua portuguesa do Brasil por meio do método indutivo. Para isso, propomos adequar os padrões linguísticos aos aspectos lúdicos, um recurso extremamente apreciado por esse público-alvo.

Apesar das vantagens e desvantagens apresentadas, consideramos a necessidade de efetuar adaptações para a presente abordagem, as quais serão indicadas em detalhes no sexto capítulo desta tese. Após a exposição das principais abordagens envolvendo o léxico, vemos como a LC destaca-se na linguística aplicada por inúmeras aplicabilidades, principalmente pelas suas contribuições para o ensino. Na sequência, continuaremos a revisão da literatura acerca dos temas centrais da tese, a saber, a fraseologia, as colocações e as EIs.

3 A FRASEOLOGIA

Mas afinal qual é a relevância de se conhecer fraseologismos e saber empregá-los convenientemente, considerados níveis de linguagem e situações comunicativas adequados? Além de numérica, pois estamos falando de mais de 60% do vocabulário, sua relevância revela o grau de competência lexical do indivíduo (Xatara, 2013, p. 49)

No atual tópico trazemos as contribuições de importantes pesquisadores sobre a fraseologia, enquanto apontamos quais as concepções que mais se aproximam do nosso olhar dentro do enfoque específico desta tese.

Neste sentido, nosso trabalho compactua com a citação acima, posto que observamos uma lacuna nos estudos fraseológicos direcionados à língua materna, em especial aos discentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Por isso, é importante tratar do tema, direcionando-o aos pequenos falantes, enquanto recurso didático para a aprendizagem de uma língua tão rica e plural como é a língua portuguesa do Brasil.

A fim de aprofundarmos os últimos tópicos desta revisão teórica, subdividimos os assuntos em fraseologia, colocações e expressões idiomáticas.

3.1 Fraseologia: características e particularidades dos fraseologismos

Neste âmbito, novamente abordamos o léxico para ampliar o entendimento do papel da fraseologia na língua. O conceito, bastante amplo como vimos, também é elencado por Villalva e Silvestre, que caracterizam o léxico como:

Uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e que, por vezes, ressurgem [...] (Villalva; Silvestre, 2014, p. 23).

Esse movimento ocorre posto que a língua é dinâmica, como resultado da interação entre os falantes. É interessante notar que o léxico retoma termos antigos, bem como abarca

vocábulos e expressões novas, conforme a sociedade atualiza suas vivências, usos e costumes, o que justifica o uso e o reuso de determinados termos.

Além disso, ações e atitudes efetuadas pelos seres humanos também podem reavivar certos usos, como a famosa *selfie* tirada no Oscar pela apresentadora Ellen DeGeneres. O ato de tirar foto de si mesmo já existia, contudo, com a exposição do tal *retrato* nas redes sociais, a disseminação do termo foi extremamente ampla, possibilitando a inclusão da palavra no dicionário Oxford²⁴.

Ao dissertar acerca do léxico, temos também a divisão do seu objeto de estudo, as lexias, indicadas por Pottier no quadro a seguir:

Quadro 4 – Classificação das lexias

Lexia Simples	<i>Possui um único elemento</i>
Lexia Composta	<i>Possui mais de um elemento (com hífen)</i>
Lexia Complexa	<i>Possui mais de um elemento (sem hífen)</i>
Lexia Textual	<i>Unidades polilexicais, geralmente maiores do que as lexias complexas</i>

Fonte: Pottier (1978, p. 269-270, tradução nossa).

Neste trabalho, o nosso foco é estudar as lexias complexas, pois o interesse é verificar como: “As palavras entram em relações significativas umas com as outras.”²⁵ (Sinclair, 1991, p. 75, tradução nossa). O objetivo remete-nos à fraseologia, haja vista que trata esse grupo de lexia com a devida propriedade teórica que lhe é necessária.

Segundo Orenha-Ottaiano (2004, p. 13), “a Fraseologia é uma área de pesquisa situada dentro da Lingüística, voltada à investigação de combinações lexicais recorrentes”. Considerando a Fraseologia como a área responsável por descrever os fraseologismos, citemos Monteiro-Plantin (2014a, p. 33), cujas palavras atestam para algumas características das Unidades Fraseológicas (doravante UFs):

- Combinatória de unidades léxicas (geralmente duas ou mais palavras), com certo grau de estabilidade;
- Seu uso está atrelado a um determinado contexto, seguindo objetivos especificados pela comunidade; e
- Constituem a competência discursiva dos falantes (independentemente do idioma em foco).

Os aspectos tratados pela autora reverberam nos dizeres de Cunha (2012, p. 32) que traz

²⁴ O dicionário Oxford afirmou que a palavra *selfie* foi a palavra mais citada em 2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2013/nov/19/selfie-word-of-the-year-oed-olinguito-twerk> Acesso em: 30 mar. 2020.

²⁵ “Words enter into meaningful relations with other words around them.”

também o conceito de “estabilidade sintático-semântica” acerca da fixidez e frequência das UFs. Outro ponto elencado é a legitimidade cultural dos indivíduos que comungam de um mesmo idioma e identidade linguística.

Sabino (2011) oferece-nos, ainda, um terceiro ponto de vista, pautado em *Corpas Pastor* (1996). Tal perspectiva está em formato de quadro, que reproduzimos na sequência:

Quadro 5 – Características mais relevantes das UFs, segundo *Corpas Pastor* (1996), revisitadas por Sabino (2011)

•	A frequência , tanto de uso dessas combinatórias, quanto de coocorrência de seus elementos constitutivos;
•	A institucionalização , sinônimo de convencionalização pela comunidade falante, graças, principalmente, à frequência de ocorrência e à sua fixidez formal e semântica;
•	A estabilidade , no sentido de <i>fixidez formal</i> e de <i>fixidez de conteúdo</i> (ou peculiaridades semânticas), aspectos estes estritamente relacionados, dado que a <i>fixidez formal</i> leva à <i>mudança semântica</i> .
•	A idiomaticidade , propriedade semântica de certas unidades fraseológicas, em que o significado global não corresponde à somatória do sentido de cada um de seus elementos constituintes;
•	A variação , uma característica presente em algumas UFs que possuem variantes (variações léxicas), entendidas como formas alternativas parcialmente idênticas em sua estrutura e componentes e que não apresentam diferenças de sentido;
•	A gradação , que baseia-se nos critérios de <i>grau de restrição colocacional</i> (ausência de restrição, restrição parcial e restrição total); de <i>fixidez sintático-estrutural</i> (regular, regular com restrições e irregular) e de <i>opacidade semântica ou idiomaticidade</i> (semanticamente transparentes, metafóricas, semitransparentes e opacas) – grifos da autora Marilei Sabino.

Fonte: Sabino (2011, p. 388).

Apesar da existência de diversos trabalhos sobre a fraseologia, temos muita instabilidade terminológica acerca da classificação dos fraseologismos. Ruiz Gurillo (1997) afirma que a dificuldade ocorre, nesses casos, devido ao entendimento que o grau de fixação e idiomaticidade ocasionam nos linguistas. Haja vista que a linguagem é abstrata e interpretativa, entendemos que a compreensão desses fenômenos da língua também perpassa por inúmeros níveis, resultando na disparidade já abordada.

A primeira propriedade das UFs, a frequência, é um fator recorrente, uma vez que indica a utilização da UF pelos falantes. A ela concordam alguns aspectos como institucionalização, idiomaticidade, estabilidade e gradação.

Para tal, ratificamos a combinação fixa conforme aponta Zuluaga (1980), *Corpas Pastor* (1996) – que trata as UF como “unidades poliléxicas” – e Kunin (1970). Ruiz Gurillo (1997 p. 104, tradução nossa) faz algumas ressalvas interessantes a esse respeito: “A fixidez é frequentemente acompanhada pela propriedade léxico-semântica conhecida como idiomática.

Em outras ocasiões, a dita propriedade está ausente”²⁶.

Segundo Penadés Martínez:

De qualquer forma, em todas as definições e na caracterização prototípica que acaba de ser apresentada, são recorrentes, de um modo ou de outro, duas ideias fundamentais que servem para apresentar, de imediato, as características das unidades fraseológicas: para falar da existência de uma unidade fraseológica é necessário que ocorra uma *combinación de palabras* e, além disso, essa combinação de palavras deve ser *estável ou fixa*; quando essa fixação diz respeito a significado, fala-se de idiomaticidade da unidade fraseológica.²⁷ (Penadés Martínez, 1999, p.14, grifo nosso, tradução nossa)

As palavras da autora são pertinentes, pois, apesar de reconhecer as variedades das características elencadas, consideram os traços principais que diferenciam as lexias complexas de outras: a combinação de palavras e a estabilidade ou fixidez da UF em relação ao significado.

Por outro lado, quando assumimos seu uso em uma determinada situação comunicacional, aceitamos a variação lexical existente nos grupos sociais como fator que as caracterizam dentro de uma dada coletividade. Assim, ‘dobrar a língua’ e ‘cabeça nas nuvens’, encontrados no livro “Histórias da Tia Nastácia”, de Monteiro Lobato (2010b), são representativos da linguagem popular e, portanto, justificáveis no ambiente das histórias do Sítio do Picapau Amarelo, por exemplo.

Conforme vimos, os autores destacam alguns predicados em detrimento de outros ou, então, realizam considerações pautadas em determinados aspectos. De posse dessas informações, percebemos o motivo pelo qual Sabino (2011, p. 386) indica a profusão de termos sinônimos às UFs, tais como:

- lexias complexas;
- sequências, combinações ou combinatórias cristalizadas;
- sintagmas cristalizados;
- sequências, combinações ou combinatórias fixas;
- sintagmas fixos;
- expressões fixas;

²⁶ “A menudo, la fijación se acompaña de la propiedad léxico-semántica conocida como idiomaticidad. En otras ocasiones dicha propiedad está ausente.”

²⁷ “En cualquier caso, en todas las definiciones y en la caracterización prototípica que se acaba de presentar, se reconocen, de un modo u otro, dos ideas fundamentales que servirán para presentar, de inmediato, las características de las unidades fraseológicas: para hablar de la existencia de una unidad fraseológica es necesario que se dé una combinación de palabras y, además, esa combinación de palabras tiene que ser estable o fija; cuando esa fijación atañe al significado, se habla de idiomaticidad de la unidad fraseológica.”

- combinações estáveis;
- expressões pluriverbais;
- unidades pluriverbais lexicalizadas;
- unidades lexicais pluriverbais;
- unidades polilexemáticas;
- frases feitas;
- fraseolexemas;
- unidades fraseológicas;
- locuções fraseológicas; e
- fraseologismos.

Um dos motivos pelo qual os vocábulos possuem essa íntima conexão e reverberam na mente dos falantes de forma praticamente automática diz respeito à convencionalidade. Segundo Tagnin (2013, p. 19), convencionalidade é “[...] o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística”.

Ainda de acordo com a autora:

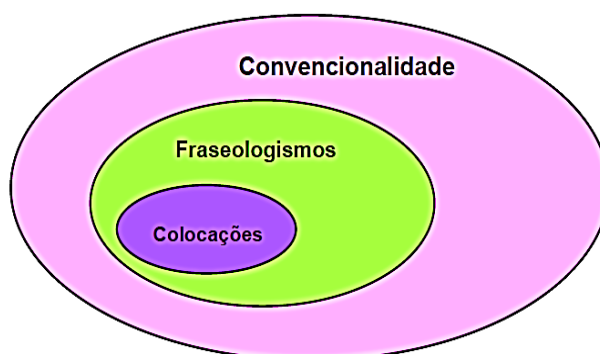
Uma das funções – e talvez a mais importante – dessa linguagem convencionalizada é facilitar a comunicação, pois, na medida em que se trata de combinações conhecidas, consagradas pelo uso, elas são esperadas, de modo que dispensam uma codificação ou decodificação item por item a cada vez que ocorrem. Elas são aprendidas como um todo, como “blocos pré-fabricados”, e assim também são produzidas. (Tagnin, 2005, p. 248)

Conforme explanado, essa relação implica na totalidade de “expressões e blocos de palavras já estabelecidos e consagrados em nossa comunidade.” (Orenha-Ottaiano, 2004, p. 9). Por essa definição, observa-se como o indivíduo demonstra o conhecimento que possui da língua a partir do léxico que expressa nas interações sociais.

Complementando o exposto, Tagnin (2013) identifica três níveis de convencionalidade: sintático, semântico e pragmático. Contudo, devido às escolhas investigativas da tese, tratamos somente dos dois primeiros na análise, tendo esses parâmetros para definir os fraseologismos abordados no capítulo cinco. O nível sintático refere-se à “combinabilidade dos elementos, sua ordem e sua gramaticalidade” (Tagnin, 2013, p. 25), enquanto o nível semântico trata da “relação não motivada entre uma expressão e seu significado” (Tagnin, 2013, p. 26).

Essa relação é ilustrada por Orenha-Ottaiano da seguinte forma:

Figura 3 – Convencionalidade, Fraseologismos e Colocações



Fonte: Orenha-Ottaiano (2015, p. 849).

Conforme observado no esquema visual de Orenha-Ottaiano (2015), a convencionalidade é o termo hiperônimo, ou seja, abarca o conceito mais amplo sobre o uso linguístico de uma dada comunidade de falantes. Os fraseologismos, por sua vez, versam sobre as combinações estáveis da língua, contidas no primeiro grupo. Dessa forma, para ilustrar uma dessas lexias complexas, temos a indicação do hipônimo colocações, que representa um dos vários subconjuntos dos fraseologismos.

Dentro dessa discussão, é pertinente ressaltar que os trabalhos sobre a fraseologia a partir de corpora estão presentes em diversos grupos acadêmicos brasileiros. Para exemplificar o exposto, citamos alguns dados sobre a “Pedagogia do Léxico e da Tradução a partir de Corpora”²⁸, uma das linhas de pesquisa da pós-graduação em Estudos Linguísticos oriunda da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto.

De acordo com Rocha e Orenha-Ottaiano (2019):

As investigações conduzidas em seu âmbito buscam viabilizar, além de uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino do léxico, especialmente o léxico fraseológico, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira (LE), subsídios práticos como glossários e materiais didáticos, os quais auxiliam na formação de professores, aprendizes de LE e tradutores, bem como na aplicação didática em sala de aula. (Rocha; Orenha-Ottaiano, 2019, p. 19)

Para tanto, os pesquisadores, orientados pela professora Dra. Adriane Orenha-Ottaiano, são incentivados a desenvolver trabalhos sobre os temas destacados acima. Dessa

²⁸ Informações adicionais sobre o tema encontram-se no Website do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9453016894495779. Acesso em: 15 fev. 2022.

forma, pertencente à linha outrora citada, o grupo de pesquisa, intitulado “Fraseologia e Colocações a partir de Corpora (FRASCORP)”, busca elaborar glossários, dicionários e materiais didáticos baseados em corpora, segundo o produto resultante desta presente tese.

Contextualizando o exposto, seja na atuação direta com a rede pública e particular de ensino, seja no envolvimento com o setor de tradução, destacamos alguns estudos do grupo:

Quadro 6 – Alguns trabalhos do grupo de pesquisa “FRASCORP”

Produção de material didático disponível via Web	• Orenha-Ottaiano (2015) é responsável pela plataforma: <i>Online English Collocations Workbook</i>, que disponibiliza aos estudantes várias atividades para a aprendizagem de colocações em língua inglesa.
Tradução	• Rocha (2021), em tese de doutorado, realizou uma pesquisa comparativa, observando de que forma estudantes de tradução e de LE traduziram combinatórias de palavras e metáforas, na direção: língua portuguesa → língua inglesa. • Alves (2021), em dissertação de mestrado, verificou as traduções²⁹ das colocações empregadas no <i>Corpus de Aprendiz de Tradução 2</i> (CAT 2), por meio de um modelo descritivo de análise estatística de dados, além de refletir sobre as dificuldades encontradas pelos discentes para realizar tal tarefa. • Miguel (2022) compilou um corpus de aprendizes chineses de português e analisou os tipos de erros colocacionais cometidos na tradução de textos na direção chinês → português.
Lexicografia (Dicionários)	• PLATCOL (ORENHA-OTTAIANO, 2017, 2020), visa a incentivar o aprendizado e tradução das colocações a fim de que os internautas ampliem o conhecimento dos idiomas inglês e português do Brasil. • Real (2021) investigou em trabalho de mestrado como ocorre a extração de colocações em língua portuguesa do Brasil (utilizando o subcorpus <i>ptTenTen11 Brasil</i>) e respectivamente a tradução dessas colocações para a língua inglesa. A pesquisa ainda trouxe reflexões sobre a forma como as combinatórias foram traduzidas para a língua alvo.
Ensino de Língua Materna	• A investigação das histórias em quadrinhos da Turma da Monica como mote para o estudo de colocações é o tema central da dissertação de Alves (2022). A pesquisa, como todas as demais indicadas neste quadro, é baseada em corpora e explora as características verbais para descrever o gênero e desenvolver a competência lexical dos aprendizes de língua portuguesa do Brasil em relação à compreensão deste fraseologismo. • Oliveira <i>et al</i> (2018) versa sobre uma das análises oriundas da coletânea de redações de dois grupos de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais acerca das colocações que redigem. Nesse artigo, em específico, realiza uma investigação empírica para compreender se há influência do meio social na escrita dessas produções textuais.

Fonte: A autora.

²⁹ O corpus de aprendizes teve a participação dos estudantes do curso de tradução do Centro Universitário do Sagrado Coração-UNISAGRADO, da cidade de Bauru, localizada na área Centro-Oeste do estado de São Paulo.

Conforme vemos, com a utilização de corpora, há uma extensa lista de possibilidades a serem trabalhadas para desenvolver a competência fraseológica. Obviamente, há outras áreas de atuação no grupo, como ensino de língua estrangeira, glossários de especialidades, dentre outras ramificações. Contudo, indicamos essas áreas por versarem diretamente sobre o ensino e produção de materiais sobre os fraseologismos, foco desta pesquisa.

Continuando o percurso teórico da tese, tratamos dos dois fraseologismos abordados nesta pesquisa, a saber, as colocações e as expressões idiomáticas. Dentro desta pesquisa, o foco é efetuar uma breve revisão bibliográfica, destacando esses fraseologismos presentes nos textos coletados, segundo apresentamos nos subitens a seguir.

3.1.1 Sobre as Colocações

Martelli (2007) menciona que as combinatórias de palavras já eram abordadas nos estudos linguísticos desde o século XIX. Para exemplificar o exposto, a autora cita vários estudiosos que tratam do tema, dentre os quais destacamos:

- John Earle, que abordou o termo *sintaxe colocativa* em 1871 como: “... ter, em razão de seu caráter excepcional, uma força que pode ser convertida em um efeito retórico útil”³⁰ (Martelli, 2007, p. 13 *apud* Earle, 1871, p. 515, tradução nossa); e
- Prendergast, pesquisador do ensino de língua estrangeira às crianças. Para o autor (1864, p. 34, tradução nossa): “[às crianças] importam uma combinação idiomática de palavras, juntamente com as ideias que lhe pertencem; elas imediatamente começam a empregá-la para fins práticos sem alteração; e repetem-na com tanta frequência, que se tornam estereotipada na memória”.

Essa introdução nos indica que, desde o século XIX até hoje, mantém-se a principal característica das colocações, a tendência que as palavras possuem de coocorrerem próximas umas as outras. Para defini-las, temos Orenha-Ottaiano (2020, p. 62), que as entende como: “combinações recorrentes, arbitrárias e convencionais, lexicalmente e/ou sintaticamente fixas até certo grau e podem ter um alcance colocacional mais ou menos restrito”³¹.

³⁰ “... and have, by reason of their exceptional character, a force which may be converted into a useful rhetorical effect.”

³¹ “Collocations are understood as pervasive, recurrent, arbitrary and conventionalized combinations, which are lexically and/or syntactically fixed to a certain degree and may have a more or less restricted collocational range” (Traduzido por Orenha-Ottaiano).

Essa definição da autora ainda sintetiza os atributos trazidos por Tagnin, na qual as colocações possuem:

1. Recorrência – há necessidade de que a combinação seja recorrente (ter frequência superior a 1);
2. Não-idiomaticidade, ou seja, seu significado deve ser composicional;
3. Coesão – é necessário que haja uma ligação muito forte entre seus elementos, muito mais forte do que se esperaria de uma combinação qualquer;
4. Restrição contextual – deve haver uma probabilidade de que ocorra dentro de um contexto específico;
5. Coocorrência arbitrária entre seus elementos, ou seja, não há razão semântica que explique tal coocorrência. (Tagnin (1999 apud Orenha-Ottaiano, 2004, p. 32-33)

Para tanto, as colocações são fraseologismos recorrentes, cujos elementos coocorrem de maneira arbitrária, ou seja, sem motivação semântica. Apesar disso, as relações que os compõem são estáveis, já que determinadas colocações ocorrem em certas circunstâncias, reforçando as características de coesão e restrição contextual já citadas acima.

Pelas propriedades particulares das colocações, Pimenta e Novodvorski trazem pertinentes informações acerca do prisma pelo qual devemos considerar esse fraseologismo:

Como se trata de constructos léxico-gramaticais e semânticos, não é possível analisá-los a partir de uma Gramática Tradicional ou Normativa. A visão tradicional de que a língua é composicional e que conhecendo o léxico e as regras gramaticais é possível ter absoluto domínio dela, é superficial e incongruente. Para que se possa, de fato, fazer uma análise mais precisa e coerente das colocações, é preciso buscar subsídios teóricos e gramaticais que não só estabeleçam relações entre o léxico, a gramática e o estrato semântico das unidades, mas, sobretudo, perceba a língua como um sistema probabilístico, moldado e determinado pelo uso. (Pimenta; Novodvorski, 2017, p. 21)

Um exemplo do ‘constructo léxico-gramatical e semântico’ abordado pelos autores diz respeito à ‘lua cheia’, tão utilizada nos cenários das lendas de lobisomem e demais seres fantásticos da cultura oral. Vejamos um exemplo hipotético dessa construção em: “- Eu vi a lua cheia no céu hoje à noite” em vez de “- Eu vi a lua redonda no céu hoje à noite”.

A preferência pela primeira forma, ‘lua cheia’, em detrimento da segunda pode ser facilmente explanado pelo fato de a língua ser composicional. Para ilustrar o exposto, pesquisamos no Corpus do Português ³² a colocação ‘lua cheia’ e verificamos que a frequência

³² A pesquisa foi realizada no dia 30 de março de 2021. O site Corpus do Português está disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/now/> Acesso em: 30 mar. 2021.

é de 2.397 ocorrências, enquanto ‘lua redonda’ – somente 1. Dessa forma, apesar de lua “redonda” indicar o formato como ela de fato se apresenta no céu, notamos que essa maneira de citá-la não é recorrente, ou seja, não é o modo esperado para se referir à fase da lua quando se encontra totalmente iluminada/refletida na Terra.

Para cumprir essa prerrogativa, entendemos as colocações pela premissa de Firth (1957) sobre a “companhia que as palavras possuem entre si”. Sob esse aspecto, de acordo com Martelli:

Uma combinação de palavras é chamada de colocação se envolver a coocorrência estatística significativa de duas ou mais palavras dentro de uma certa distância. Este tipo de afirmação deixa um amplo espaço para discussão de questões como distância (também referido como ‘intervalo’), significância estatística e frequência significativa. (Martelli, 2007, p. 15, tradução nossa).³³

Seguindo os passos de Firth (1957), Halliday (1991, p. 276, tradução nossa) também aborda essa característica ao afirmar que as colocações são: “associações sintagmáticas de itens lexicais, textualmente quantificáveis, com probabilidade de que ocorram em n intervalos (uma distância de n itens lexicais) a partir do item x, os itens a, b, c, etc.”³⁴. Vale enfatizar que esse aspecto é bastante utilizado nas pesquisas com corpora, posto que a frequência é um dos itens bastante destacados em investigações quantitativas.

Contudo, neste trabalho em específico, o enfoque das análises é compreender melhor as relações semânticas existentes entre as partes constituintes dos fraseologismos no tocante ao léxico infantil. A definição de colocação de Orenha-Ottaiano (2020) corrobora os objetivos deste texto em observar a maneira pela qual as colocações se posicionam, tanto na dimensão sintagmática quanto paradigmática da linguagem.

Nesse sentido, as colocações são articuladas a partir de seu núcleo (também conhecido como nódulo ou base). Aliada ao núcleo, temos a porção paradigmática, relacionada à escolha lexical utilizada na respectiva combinatória. Vistas pelo enfoque fraseológico, as colocações caracterizam-se pela composição semanticamente marcada de acordo com a classe de palavras que representam. Por esse viés, consequentemente, o enfoque indica a necessidade de observar os elementos adjacentes às colocações para compreendermos melhor como elas são formadas.

Nesse sentido, trazemos Hausmann (1989) quando cita o vínculo que forma as colocações: BASE e COLOCADO. De acordo com o autor: “a base completa a definição do

³³ “A word combination is referred to as a collocation if it involves the statistically significant co-occurrence of two or more words within a certain distance. This type of statement leaves ample room for discussion of such issues as distance (also referred to as span), statistical significance and significant frequency.”

³⁴ “Collocation is the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that there will occur, at n removes (a distance of n lexical items) from an item x, the items a,b, c...”

colocado, enquanto o colocado apenas acrescenta uma qualidade à base, suficientemente definida em si mesma”³⁵ (Hausmann, 1989, p. 192, tradução nossa), conforme explanado.

Em outras palavras, para Orenha-Ottaiano (2004, p. 29), a base constitui-se como “um elemento independente” e “autônomo”, no ponto de vista semântico e, dessa forma, capaz de “determinar os padrões lexicais que serão combinados com ela”. O colocado, por sua vez, será o “conceito modificador”, cuja “interpretação é condicionada à colocação” e “é escolhido por uma dada base para formar uma colocação (Orenha-Ottaiano, 2004, *apud* Heid *et al.* p. 12, 1991)”.

A seguir, temos as estruturas morfossintáticas das colocações em língua portuguesa do Brasil, segundo a classificação de Tagnin (2013) e Orenha-Ottaiano (2004, 2009), com base em Hausmann (1989):

Quadro 7 – Estruturas colocacionais

Colocações Verbais: Verbo + Substantivo Substantivo + Verbo Verbo + Preposição + Substantivo Verbo + Adjetivo	Colocações Nominais: Substantivo + Substantivo Substantivo + Preposição + Substantivo
Colocações Adjetivas: Substantivo + Adjetivo	Colocações Adverbiais: Advérbio + Adjetivo Verbo + Advérbio

Fonte: Tagnin, 2013.

Na sequência, apresentamos as estruturas morfossintáticas das colocações com exemplos retirados do nosso corpus, chamado CORPALLI (Corpus formado por **P**arlendas, **C**antigas, **L**endas, **L**ivros infantis e **I**nfantojuvenis):

Quadro 8 – Tipologia das Colocações

Tipologia das Colocações	Estrutura	Exemplos
Colocações Verbais	V. + S.	<i>Passar roupa e pedir licença</i>
	V. + Adj.	<i>Engolir seco</i>
Colocações Nominais	S. + S.	<i>Igreja Matriz</i>
	S. + Prep. + S.	<i>Margem do rio</i>
Colocações Adjetivas	S. + Adj.	<i>Sol escaldante</i>
Colocações Adverbiais	Adv. + Adj.	<i>Eternamente grato</i>
	V. + Adv.	<i>Mentir descaradamente</i>

Fonte: Exemplos retirados do CORPALLI.

Assim, de acordo com o exposto, seguimos os postulados de Tagnin (2013) e Orenha-

³⁵ “La base complète la définition du collocatif, alors que le collocatif se contente d’ajouter une qualité à une base en elle-même suffisamment définie.”

Ottaiano (2004, 2009) em relação à classificação das colocações, posto que as autoras indicam as categorias verbais, nominais, adjetivas e adverbiais dessas combinatórias. Observa-se que a relação entre esses elementos, portanto, é convencionalizada. Assim, a base é autônoma, enquanto o colocado expande o sentido da primeira, por meio de um verbo, substantivo, adjetivo ou advérbio, caracterizando-a.

Nesse sentido, o conhecimento dos fraseologismos é desejável por proporcionar a inclusão da criança em sua cultura, enquanto se comunica e indica seus pensamentos, sentimentos e ações de acordo com sua comunidade linguística. Um paralelo interessante traçado por Tagnin (2002) é realizado ao ressignificar a expressão “falante ingênuo”, já indicado por Fillmore (1979). A mudança de paradigma diz respeito ao tradutor, cuja ingenuidade é desconhecer as combinatórias de palavras:

Observe-se também que, dependendo da situação, podemos todos ser falantes ingênuos em nossa própria língua materna. Como poderia um leigo conhecer os termos técnicos (na maioria, colocações) de certas profissões como medicina ou direito? Ou, como saberíamos o que dizer (usar as fórmulas corretas) em situações desconhecidas como, por exemplo, um velório, se jamais fomos a um? (Tagnin, 2002, p. 192)

De acordo com Kjellmer (1991, p.125, tradução nossa), “o léxico mental de qualquer falante nativo contém tanto unidades de palavras simples quanto combinatórias de palavras ou colocações”³⁶. Para o aluno do Ensino Fundamental nos anos iniciais, o acesso às informações é feito tanto de forma espontânea, com pessoas do seu círculo familiar e social, quanto por intermédio dos saberes institucionais, que recebe na escola com seus professores e na interação com os colegas. Por esses motivos, faz-se necessário oferecer respaldo aos professores a fim de que se tornem aptos a apresentar esse conteúdo aos pequenos estudantes, posto que a força da colocação torna-se um recurso altamente expressivo em uma linguagem representativa de uma comunidade de falantes.

Na sequência, apresentamos outro fraseologismo abordado neste trabalho, a saber, a Expressão Idiomática.

³⁶ “The mental lexicon of any native speaker contains single-word units as well as phrasal units or collocations.”

3.1.2 Sobre as Expressões Idiomáticas

Iniciamos o tema afirmando que, assim como as colocações e os fraseologismos em geral, as EIs também são complexas de definição por múltiplos fatores. Segundo Ortíz Alvarez:

Em geral, as EIs têm sido abordadas segundo várias perspectivas, e todas elas colaboram na tentativa de reduzir a heterogeneidade aparente deste objeto, tentando descrever algumas regularidades. A heterogeneidade manifesta-se, por exemplo, na dificuldade em propor uma definição clara e coerente de EI e advém da multiplicidade de fatores que intervêm nessa mesma definição (fatores de ordem lexical, sintática, semântica, psicolinguística, etnolinguística e pragmática) (Ortíz Alvarez, 2000, p. 112).

Há um consenso acadêmico sobre a dificuldade em determinar a divisão precisa entre um fraseologismo e outro. Segundo Fontenelle (1997), isso ocorre porque lidamos com uma *fuzzy area* (“área difusa”), referida como um ‘local nebuloso’ no qual temos os diversos graus de idiomaticidade (opacidade) existente nas combinatórias. Buscando caracterizá-las ou delimitá-las dentro desse espaço, há alguns termos como gradiente, *continuum* ou, ainda, a expressão *continuum* fraseológico. Abaixo trazemos algumas considerações de alguns autores sobre o assunto:

- Ruiz Gurillo (1997) utiliza a expressão ‘*continuum* idiomático’ para indicar que os fraseologismos possuem gradações (em maior ou menor grau), **incluindo uma base com cunho metafórico**;
- García-Page (2008) descreve a idiomaticidade dos fraseologismos nas categorias de **ordem simples, múltipla, com idiomaticidade forte** (nível de alto grau de opacidade) **ou fraca** (opacidade semitransparente ou motivada) e
- Mellado, Corpas-Pastor e Berty (2021), por sua vez, destacam a relevância da LC em validar os estudos das combinatórias, possibilitando que estes passem a ocupar um lugar de destaque nos estudos linguísticos. Para as autoras (2021, p. 531-532, tradução e grifo nosso): “[...] estariam no mesmo nível de outras estruturas linguísticas, como parte do *continuum* idiomático

que sustenta a essência eminentemente fraseológica das línguas”³⁷.

Com base nesses autores, entendemos o *continuum* como uma escala fraseológica que se inicia com os sintagmas livres, perpassando pelos diversos fraseologismos e culminando nas EIs. Obviamente esse caminho não é tão simples quanto parece, haja vista que as combinatórias são constituídas, pelo menos, por duas palavras, às quais podem possuir um termo mais transparente e outro mais opaco, por exemplo. Em outras palavras, devido às próprias características das combinatórias, essa gradação possui nuances nem sempre objetivas e claras, interferindo na interpretação e posterior classificação por parte do pesquisador.

Ilustrando o exposto acima, trazemos um dos livros do subcorpus coleção Vaga-Lume, a saber, *Tem lagartixa no computador* (Duarte, 2001). Ao buscar pela base ‘mão’, obtivemos 31 combinatórias (dentre combinações livres, colocações e EIs), das quais destacamos a combinação ‘estender a mão’ (frequência 1) que tanto pode ser uma colocação verbal quanto uma EI.

A dúvida só é dirimida com base no contexto da combinação, o qual aponta que é uma colocação, se de fato alguém estende a mão fisicamente para outrem ou algo (sem idiomatidade), ou é uma EI, se se refere à atitude de ajudar alguém, sem fazer o gesto físico de estender o membro superior para fazê-lo (alto grau de idiomatidade).

Para exemplificar o *continuum* fraseológico descrito há pouco, temos outros exemplos:

Figura 4 – Continuum de combinatórias: exemplo retirado do CORPALLI



Fonte: Elaborada pela autora a partir de exemplos do livro *Tem lagartixa no computador* (Duarte, 2001).

Apesar da escala partir do grau de transparência mais clara (combinações livres) e seguir para o grau de opacidade máximo (EIs), esse trajeto não é totalmente estanque, já que um dos itens pode apresentar uma variação maior ou menor de idiomatidade (representada pela variação da própria escala de cinza ao longo da seta).

³⁷ [...] estarían al mismo nivel que otras estructuras lingüísticas, como parte del continuum idiomático que vertebraba la esencia eminentemente fraseológica de las lenguas.

‘Mão na testa’ e ‘pegar na mão’³⁸ são combinações livres no enredo desse livro. Indicam a combinação de palavras gerada a partir das regras da língua, sem grau de idiomaticidade dos elementos (pois podemos colocar a mão em qualquer local ou tocar a mão de qualquer pessoa), graficamente apresentados pela porção mais clara do gradiente. Por estarem na porção mais transparente, indicam o significado denotativo: colocar a mão na testa ou segurar a mão de alguém.

Já as colocações ‘esfregar as mãos’ e ‘palma da mão’, por sua vez, já possuem uma tonalidade levemente mais acinzentada, posto que tratam de um certo grau idiomático, restritivo de combinação entre palavras e identificado, ainda, pela frequência de uso recorrente desses termos. Em outras palavras, ‘palma da mão’ trata-se de uma combinação frequente em língua portuguesa, em detrimento de ‘palma do pé’³⁹, por exemplo.

Por último, ‘ler mão’ e ‘mãos à obra’ são EIs e se localizam no ponto final da escala, devido ao grau de opacidade (embora haja combinatórias composicionais desse tipo, ou seja, interpretadas de forma literal). Fazemos essa afirmação, pois a convencionalidade da língua permite que a união de um ‘grupo lexical de vocábulos’ resulte em uma expressão com um único significado (polilexicalidade), seja exercendo a quiromancia, seja iniciando uma tarefa, (no caso dos exemplos acima). É relevante mencionar que o principal traço das EIs é o fato de serem culturalmente marcadas, um dos motivos da riqueza vocabular dos idiomas como um todo.

Vale (1999, p. 170) traz uma contribuição pertinente sobre o tema ao afirmar que “A transparência ou a opacidade de uma determinada expressão não podem ser compreendidas apenas pela proximidade de seu significado total com os significados dos elementos que a compõem, mas também pelo percurso cognitivo do falante/ouvinte”. Por essa via, destacamos o papel docente em auxiliar seus estudantes a compreenderem o sentido das colocações e das EIs, pois para depreender o sentido dos termos elencados acima, é preciso que o interlocutor processe o sentido da expressão como um todo e não os termos separadamente.

Segundo Monteiro-Plantin:

A centralidade da fixação pressupõe a consideração das demais características (polilexicalidade, idiomaticidade e convencionalidade) como periféricamente a ela relacionadas.

Além disso, postulamos que a cristalização sintática de certas formas

³⁸ Sabemos que a combinatória ‘pegar na mão’ pode significar ‘pegar na mão de alguém’ ou ‘guiar’. No texto em questão, a expressão foi utilizada em seu sentido denotativo.

³⁹ A título de exemplificação da variação linguística em nosso país, na região nordeste, ‘palma do pé’ é conhecido como ‘No nordeste chamamos de ‘planta do pé’

linguísticas, em oposição às formas livres, constitui um espaço privilegiado para a compreensão do processamento da linguagem verbal e para o desenvolvimento da competência discursiva em língua materna, segunda ou estrangeira (Monteiro-Plantin, 2014b, p. 87).

Em nossa tese, o foco é a análise das duas últimas instâncias representadas na escala, especificadamente as colocações e as EIs.

A partir das definições de Xatara (1998) e Ortiz Alvarez (2000, 2002), destacamos as principais propriedades das EIs, a saber:

1. Indecomponibilidade – diz respeito à rigidez dos itens que constituem a EI. Isso se dá porque se trata de uma lexia complexa, a qual o falante utiliza em sua interação verbal e a reproduz sem decompor os vocábulos que a constituem, como a EI ‘estar metido até o pescoço’, presente no livro *Doze horas de terror* (Rey, 1999, p. 22), uma das obras compiladas da coleção Vaga-Lume que compõe nosso corpus de estudo.

Apesar dessa característica ser bastante latente nas EIs, também temos aquelas de distribuição restrita (Xatara, 1998), como uma exceção à regra, devido à possibilidade de substituição de um termo por outro, diante da associação paradigmática. Nesse caso, temos a alteração em um dos elementos a fim de realçar o significado. Isso é possível por meio de comutação, inserção ou, ainda, pela modificação gramatical (seja pelo tempo verbal, seja pela ordem de pessoa, número ou de gênero), dentre outros recursos linguísticos.

Para exemplificar, trazemos uma ocorrência retirada do livro *Aritmética da Emília*, escrito por Monteiro Lobato (1997), quando a personagem Dona Regra explica como efetuar a soma de três parcelas. Ao final da explicação, a boneca de pano utiliza uma EI ao afirmar que entendeu o cálculo ensinado:

i. “— Como água limpa — acrescentou Emília —, porque se estivesse *clara como água suja* nós teríamos ficado na mesma.” (Lobato, n.p., 1997, grifo nosso)

No exemplo acima, temos a troca do adjetivo *limpa* (usualmente empregado na EI ‘clara como água limpa’) por *suja*. Essa comutação indica que, caso a explicação não fosse satisfatória, o entendimento das crianças não estaria claro; assim estão na *água suja*, ou seja, não compreendem o cálculo efetuado pela personagem Dona Regra. Nesse caso temos o adjetivo limpa utilizado como sinônimo de um saber claro, transparente em suas mentes; ao contrário de suja, entendido como algo obscuro, nesse enredo, o não entendimento da aula de

matemática.

Observamos nesse exemplo que, apesar de aparentemente serem simples alterações em relação à EI original, tais mudanças trazem em seu bojo um aumento substancial na carga semântica do fraseologismo. Isso ocorreu, pois a personagem Emilia alterou a EI para que a fala *água suja* causasse um efeito, posto que quebra a convencionalidade esperada para essa combinatória.

2. Conotação – para compreendermos em detalhes a formação de uma EI no sentido figurado, trazemos as contribuições de Ortiz Alvarez:

Entendemos por expressão idiomática a combinação (sintagma) metafórica de traços característicos próprios que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando da individual para a social) numa determinada língua, apoiada na sua tradição cultural. [...] Do ponto de vista semântico, o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global do conjunto não é igual à somatória das suas partes; portanto, a interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos. (Ortiz Alvarez, 2002, p. 199)

Baseado na afirmação acima, é possível notar as EIs na oralidade, já que representam a tradição cultural de uma comunidade de falantes. O uso de uma expressão em seu sentido conotativo, utilizada ao longo dos anos por um grupo social, faz com que a mesma seja cristalizada no idioma em que surge. Dessa forma, torna-se de comum entendimento para os falantes daquela sociedade que partilha esse léxico. Conforme aponta a autora, para compreendermos uma EI em seu sentido conotativo, é necessário ter em mente que o significado atrelado pela combinação não é uma simples soma de seus elementos constituintes.

Tome-se o exemplo da expressão ‘louca varrida’⁴⁰, presente em vários textos do CORPALLI:

- *Serões de Dona Benta* (2014b) e *Dom Quixote para as crianças* (2010a), no subcorpus de Monteiro Lobato; e
- *Cabra das Rocas* (1980) e *Enigma na televisão* (1989), no subcorpus da coletânea Vaga-Lume.

⁴⁰ A título de exemplificação da variação linguística, a expressão ‘louca varrida’ é empregada na região nordeste como ‘doido de pedra’ ou ainda ‘doido de jogar pedra’.

Notamos o uso conotativo de ‘louca varrida’ nas obras citadas, indicando personagens femininas sem a sanidade mental. Também concluímos que o uso dessas duas palavras juntas foi cristalizado com o tempo, o que tornou possível a transposição da utilização individual para o entendimento coletivo dessa combinatória.

3. Convencionalidade – aborda a já citada consagração de um fraseologismo em uma comunidade linguística. Nesse quesito, a frequência de determinada expressão caracteriza a lexicalização (possibilitando o caráter de estabilidade do termo).

É válido lembrar que a língua não é estanque, ou seja, ela sofre constantes modificações de acordo com aspectos históricos, sociais, geográficos e contextuais, o que possibilita alterações em um ou outro termo da EI, conforme explanado. Assim, a expressão nova precisará ter o uso reiterado pelos falantes para que seja cristalizada no formato alterado.

4. Pluriverbalidade – versa sobre a formação das combinatórias. Em uma EI, Ortíz Alvarez indica a seguinte formação:

Toda expressão idiomática está formada por duas ou mais palavras, onde, em alguns casos, uma delas será a palavra chave ou plena (e portadora de significação lexical) e as restantes serão as auxiliares, ou seja, são sintagmas preposicionais mínimos e para os quais o sistema da língua não tem proposta de ampliação. Em outros, a expressão idiomática pode estar integrada por duas ou mais palavras plenas. (Ortíz Alvarez, 2000, p. 142)

Nessa pluriverbalidade, há a possibilidade de articular a presença de outro tópico de destaque, como aponta a pesquisadora Tristá Perez (1988) que indica a EI formada de duas maneiras:

- uninuclear (a partir de uma única palavra-chave); ou
- multinuclear (da qual se destacam dois vocábulos com significados importantes para o pleno entendimento da combinatória).

Antes de apresentar a tipologia de classificação utilizada nesta tese e visando a atender aos objetivos já citados para o presente trabalho, é importante abordar que, ao analisar o CORPALLI, nos deparamos com uma outra característica das EIs, a saber, algumas categorias fraseológicas de cunho cultural bastante marcado. Por meio delas, foi possível visualizar a versatilidade das combinatórias nos aspectos demarcados pela cultura e sociedade.

A esse respeito, afirma Fonseca:

Pôde-se observar anteriormente que as UFs são comuns no uso cotidiano da linguagem, da observação e constatação de situações que envolvem a sociedade como um todo quando se quer dar maior expressividade àquilo que se comunica. Além de demonstrar criatividade linguística, a criação dessas unidades é uma forma de estabelecimento de novos prospectos e modelos mentais acerca do mundo, por meio de estruturas sucintas e repletas de significação.

O caráter pragmático é, contudo, apenas um dos aspectos que determinam as UFs, podendo ser observada uma série de outros aspectos, tanto relacionados à sintaxe, como à semântica, ou seja, tanto relacionados à estrutura dessas composições, quanto ao significado conotativo ou denotativo que apresentam. (Fonseca, 2013, p. 32)

Devido à particularidade do CORPALLI, um corpus formado por textos direcionados às crianças, a expressividade por meio das EIs ficou bastante marcada, motivo pelo qual decidimos incluir esse tema em nossa pesquisa e também na análise dos dados. Haja vista que as crianças ainda estão conhecendo e ampliando o repertório lexical por meio da linguagem, é desejável que façam observações, comparações e demais ações que indiquem a reflexão acerca do mundo que as cercam. Nesse sentido, dentro desse enquadramento, todos os quatro subcorpora apresentaram diversas formas de referenciação entre a realidade e a linguagem conotativa, por meio dessas categorias, apresentadas em detalhes no capítulo cinco. Estas nos indicam importantes pistas sobre a maneira pela qual as crianças e jovens concebem o mundo.

Para representar o exposto, destacamos abaixo as categorias de EIs mais presentes no CORPALLI. São elas: somatismo, zoomorfismo, botanismo e indumentárias; descritas na sequência.

SOMATISMOS – De acordo com Mellado Blanco (2004, p. 31, tradução nossa), os somatismos se formam quando o ser humano “se serve do que mais há de concreto próximo a si, seu próprio corpo, para fazer referência a outros fenômenos mais abstratos, geralmente com um forte conteúdo expressivo, que o associa às atitudes, gestos ou movimentos realizados com o seu corpo”⁴¹.

Dessa forma, entendemos que cada membro ou parte do corpo geralmente está relacionado à função que exerce ou então ao seu significado conotativo. Em outras palavras: enquanto o nódulo coração está direcionado aos sentimentos e à emoção (‘coração mole’,

⁴¹ “se sirve de lo concreto más cercano a él, de su propio cuerpo, para hacer referencia a otros fenómenos más abstractos, generalmente con un fuerte contenido expresivo, que él asocia con actitudes, gestos o movimientos realizados con su cuerpo.”

‘obedecer ao coração’ e ‘cortar o coração’); à cabeça estão creditados o raciocínio e a razão (‘cabeça fria’, ‘usar a cabeça’ e ‘cabeça nas nuvens’), são alguns exemplos.

Os principais recursos que possibilitam o uso dos somatismos são a metáfora e, principalmente, a metonímia, no tocante a troca da parte (do corpo) pelo todo. Tal efeito é visto em EIs como: em ‘pedir a mão de (alguém) em casamento’ e ‘estar metido até o pescoço’. No primeiro caso vemos que pedir a mão é metonímia de propor o compromisso conjugal à pessoa, e não somente a mão dela. Semelhantemente, a mesma figura de linguagem é utilizada no segundo caso, no qual a EI indica que alguém se envolveu ‘por completo’ em problemas.

ZOOMORFISMOS – Segundo Nazarenko e Iñesta Mena (1998, p. 101, tradução nossa), indicamos como zoomorfismo “o uso metafórico ou alegórico de um nome de animal (ou zoônimo) para caracterizar um comportamento ou um caráter do ser humano através de uma lexia complexa”⁴².

Esse vínculo se dá tanto por aspectos positivos (‘cantar de galo’ = mandar em alguém ou conduzir alguma situação e ‘olhos de águia’ = ter boa visão, enxergar longe) quanto negativos (‘passos de tartaruga’ = andar ou resolver um problema lentamente e ‘ovelha negra’ = alguém rebelde, que não segue aos padrões).

Nessa categoria, por intermédio das características ou atributos dos animais, é possível associá-los aos humanos. Como o próprio nome indica, a formação dos zoomorfismos se dá por meio da metáfora e da zoomorfização, esta última caracterizada por descrever o comportamento humano utilizando aqueles realizados por um animal.

BOTANISMOS – Segundo Pamies (2014, p. 100): “A familiaridade e a importância econômica de algumas plantas tem uma relação com o imaginário coletivo das pessoas que compartilham seu território, impregnando a sua herança linguo-cultural”. Nessa citação vemos de que forma as plantas, assim como as demais categorias fraseológicas apresentadas, possuem o traço cultural bastante marcado, posto que devido ao clima, determinadas vegetações florescem em um local, mas não em outros.

A partir dessa comparação, certas combinações, ‘assobiar e chupar cana’ (fazer duas ações simultaneamente) e ‘vai catar coquinho’ (pedido para ser deixado em paz ou não ser incomodado), são compreendidas em locais nos quais é comum ver tais vegetais. Contudo, as mesmas combinações, se vistas em países com o clima temperado ou bastante frio – que não

⁴² “Denominaremos zoomorfismo al uso metafórico o alegórico de un nombre animal (o zoónimo) para caracterizar una conducta o un carácter del ser humano mediante la lexia compleja.”

possuem nem cana-de-açúcar ou coqueiros –, não seriam entendidas facilmente.

Nesse sentido, enquanto alguns vegetais são mais específicos, gerando EIs como: ‘mar de rosas’; também há aqueles que utilizam partes de plantas, por exemplo em: (1) ‘quebrar um galho’ e (2) ‘comer o pau’. No primeiro caso, ‘mar de rosas’ significa “situação muito feliz ou sem adversidades”⁴³; e no segundo, temos em (1) ajudar a resolver um problema, geralmente de forma improvisada e temporária⁴⁴ e em (2) a descrição de uma briga.

INDUMENTÁRIAS – Para Lodi (2014, p. 213), são EIs que envolvem vestuários, acessórios e afins indumentários: “[...] foi possível conceituar domínios mais abstratos (raiva, poder, pobreza, estupidez, esperteza, inferioridade, medo, alegria, dentre outros), por meio de metáforas e metonímias que associam noções abstratas a objetos ou entidades físicas”. Em outras palavras, o uso de peças de roupa no sentido figurado em um dado texto é capaz de oferecer uma ‘outra vestimenta à linguagem’, como em: ‘pensando com os meus botões’ (indica a introspecção de alguém, em refletir sobre seus próprios pensamentos) e ‘lavar a roupa suja’ (discutir abertamente na frente dos outros sobre problemas particulares).

Tal como citamos acima, questões de ordem cultural e social também demarcam as indumentárias, justificando combinatórias como ‘pendurar as chuteiras’ – forma informal de indicar a aposentadoria do emprego ou a paralisação de alguma atividade e ‘pijama de madeira’ – sinônimo de caixão, também utilizado na informalidade. Já as EIs ‘crime de colarinho branco’ e ‘tapa com luva de pelica’, tal como as indumentárias que representam, apontam respectivamente, para um crime cometido por alguém da alta sociedade e para um revide de determinada afronta, de forma discreta e elegante.

Para fechar o tema, trazemos Vilela, cujas contribuições sobre as características dos fraseologismos são bastante pertinentes, pois corroboram as propriedades observadas no CORPALLI:

Isto equivale a dizer, a nomeação por meio das fraseologias traz sempre uma marca: mesmo que já haja uma nomeação por meio de signos primários, o fraseologismo ou nomeia de forma mais expressiva, ou reforça a expressividade se ela já existir lexicalizada de outra forma. Por isso mesmo se explica a presença abundante em textos predominantemente comunicativos e onde a oralidade predomina (Vilela, 2002, p.161).

⁴³ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mar%20de%20rosas> Acesso em: 19 maio. 2023.

⁴⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/quebrar%20o%20galho> Acesso em: 19 maio. 2023.

Esse traço é bastante marcado em nosso corpus de estudo, devido ao fato de que é constituído, em sua grande maioria, por textos narrativos e orais. De fato, o uso das categorias, citadas acima, permitem, principalmente nas narrativas de Monteiro Lobato e da coleção Vagalume, uma expressividade mais exacerbada, tanto na fala dos personagens quanto nas próprias descrições do narrador. Tal recurso enriquece a escrita, permitindo que o leitor perceba nuances das paisagens, dos protagonistas e figurantes, bem como suas ações, estado de espírito e sentimentos narrados nas histórias.

O próximo quadro apresenta as estruturas indicadas nesse trabalho para a identificação das EIs, seguindo a tipologia referencial dos elementos, com amostras do CORPALLI:

Quadro 9 – Tipologia das EIs

Tipologia das EIs	Exemplos
SOMATISMOS	<i>Roubar o coração, miolo mole, fuzilar com os olhos</i>
ZOOMORFISMOS	<i>Abraço de tamanduá, apetite de leão, armar o bote</i>
BOTANISMO	<i>Mar de rosas</i>
INDUMENTÁRIAS	<i>Tiro à queima-roupa, chato de galocha</i>

Fonte: Exemplos retirados do CORPALLI.

Após a revisão teórica dos fraseologismos em estudo, contextualizamos a relevância da competência fraseológica desta pesquisa frente ao público-alvo do trabalho no próximo tópico.

3.2 O ensino de fraseologismos em aula de português como língua materna no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Desde o início desta fundamentação teórica, tratamos a respeito dos motivos pelos quais justificamos o estudo das colocações e das EIs neste segmento de ensino. A partir dos postulados já existentes no ensino do léxico nos anos iniciais, abordamos as contribuições da LC, perpassando pela fraseologia, pelas colocações de ordem geral e pelas EIs. Neste momento, para finalizar o percurso teórico, tratamos do ensino de fraseologismos em português como língua materna nessa etapa da Educação Básica.

No escopo desta pesquisa, nos filiamos aos dizeres de Monteiro-Plantin (2014a), pois

acreditamos no diferencial apontado pela autora, relacionada à já citada competência discursiva dos indivíduos. Esse item nos remete à relevância pedagógica deste trabalho, aqui indicada pela aprendizagem do léxico pelos alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

Fizemos esse levantamento efetuando uma busca, no *Google Acadêmico* ⁴⁵, com o termo *competência fraseológica*. Foram considerados artigos científicos, além de dissertações e teses já finalizadas e publicadas. Além da palavra-chave de busca, as referências deveriam abordar algum dos fraseologismos (colocações e/ou expressões idiomáticas) em língua portuguesa do Brasil, inglês e espanhol ⁴⁶. Diante dos resultados analisados, temos:

– Artigo de Santos e Rocha: *O desenvolvimento da competência lexical por meio de expressões idiomáticas do Amazonas* (2019). O intuito da pesquisa foi a abordagem do ensino de expressões idiomáticas aos alunos do Ensino Fundamental. Para tanto, as autoras partem do livro de Sérgio Freire (2011): *Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas*, com inúmeras expressões indígenas e nordestinas em suas páginas, possibilitando a ampliação do repertório lexical dos estudantes a partir da leitura da obra citada.

– Dissertação de Santos (2013), que versou sobre o ensino de provérbios aos alunos do 7º e 9º ano. A referida pesquisa destaca como o léxico fraseológico, em especial os provérbios, foi trabalhado em uma coleção de livros didáticos.

- Dissertação de Terrazas (2021), cujo foco foi desenvolver um dicionário bilíngue que atenda aos tradutores e intérpretes de Libras para brasileiros. Essa importante e necessária pesquisa inclusiva fora realizada na Universidade de Brasília (UNB) e representou um avanço em representar os interesses comunicativos de uma significativa parcela da sociedade brasileira, no caso, a comunidade surda.

Além desses trabalhos, também indicamos abaixo algumas pesquisadoras brasileiras que desenvolvem pesquisas na área dos fraseologismos, como forma de destacar as diversas universidades que atuam neste tema:

⁴⁵ A pesquisa foi realizada entre junho e julho de 2020 pela autora da tese.

⁴⁶ Para tanto, utilizamos as palavras de busca nos três idiomas, sendo ‘competência fraseológica’ (português), ‘phraseological competence’ (inglês) e ‘competencia fraseológica’ (espanhol).

Quadro 10 – Ensino de fraseologismos em língua materna – algumas Pesquisadoras Brasileiras

Pesquisadoras	Universidade/Estado	Exemplo de pesquisa
Adriane Orenha-Ottaiano	Universidade Estadual Paulista (UNESP)/SP	- <i>Desenvolvimento de uma Plataforma On-Line de Dicionários Monolíngues de Colocações Acadêmicas em inglês e português do Brasil e Europeu (Projeto de Pesquisa)</i>
Cleci Regina Bevilacqua	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	- <i>Conservação dos bens culturais móveis em papel: identificação e representação de unidades fraseológicas especializadas (Projeto de Pesquisa)</i> ⁴⁷
Marcela Moura Torres Paim	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / PE	- <i>Projeto VALEXTRA (Variação lexical: teorias, recursos e aplicações): do condicionamento lexical às construções pragmáticas (Projeto de Pesquisa)</i> ⁴⁸
Rosemeire Selma Monteiro-Plantin	Universidade do Ceará (UFC)	- <i>Além de diversas orientações realizadas na área, destacamos o livro: Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna (volume I)</i>
Stella Esther Ortweiler Tagnin	Universidade de São Paulo (USP)	- <i>Projeto CoMET - Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução: criadora e coordenadora</i> ⁴⁹

Fonte: Elaborado pela autora.

Desde plataformas *online*, perpassando por aplicações fraseológicas de corpus oral, culminando na publicação de livros temáticos, estas pesquisadoras disseminaram o conhecimento acerca da fraseologia em diversas frentes. Dessa forma, seus trabalhos extrapolaram as fronteiras de seus estados e os limites nacionais, expandindo a compreensão dos fenômenos linguísticos e culturais da língua portuguesa do Brasil.

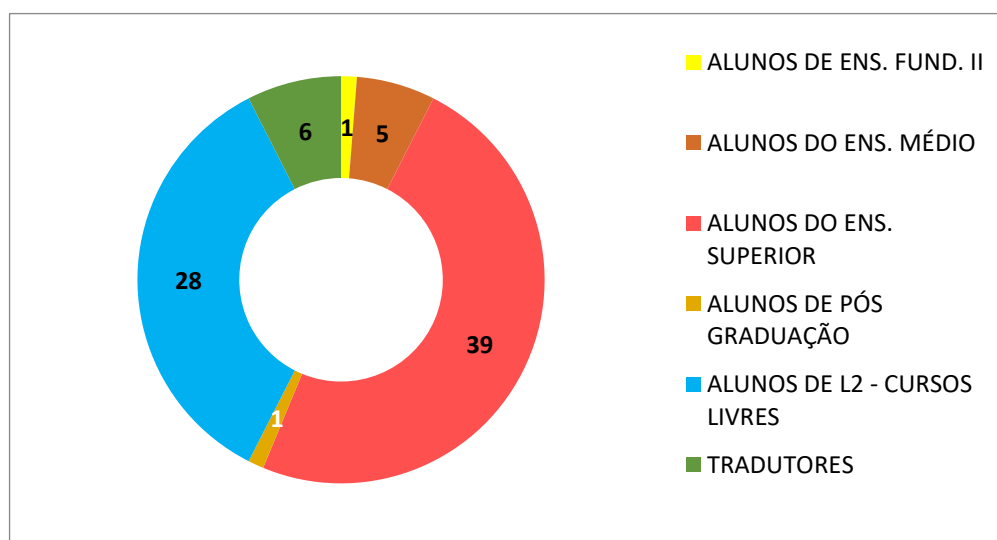
Para compreendermos melhor o público ao qual se destinam as pesquisas sobre competência fraseológica, as pesquisas realizadas, via *Google Acadêmico*, resultaram nos seguintes dados, disponibilizados abaixo na forma de gráfico:

⁴⁷ O referido projeto é um dos desmembramentos dos trabalhos do Grupo TERMISUL, já descrito em páginas anteriores. Cf. <http://www.ufrgs.br/termisul/> Acesso em: 20 mar. 2022.

⁴⁸ O grupo de pesquisa Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) realiza investigações de cunho fraseológico, dentre as quais monografias, dissertações e teses. Para conhecer informações adicionais sobre o ALiB e os trabalhos efetuados e em andamento, cf. <https://alib.ufba.br/> Acesso em: 20 mar. 2022.

⁴⁹ O projeto possui um *website* com informações detalhadas sobre a equipe, publicações efetuadas, corpora online, eventos e glossários, disponíveis em: <http://comet.fflch.usp.br> Acesso em: 20 mar. 2022.

Gráfico 1 – Distribuição dos Agentes participantes das pesquisas: Competência Fraseológica



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as informações acima, notamos que a maioria dos trabalhos se refere aos discentes do ensino superior, 39 casos. Em seguida, temos os estudantes de cursos livres, ou seja, os que não estão atrelados a nenhuma entidade escolar institucionalizada, 28 pesquisas. Na sequência, temos os estudos do desenvolvimento dessa área nos tradutores, 6 casos, e alunos do ensino médio, 5 casos. Aparecem nos últimos lugares os alunos de Ensino Fundamental – Anos Finais, formados por alunos do 6º até o 9º ano e discentes de pós-graduação, com 1 pesquisa cada, respectivamente.

Por todo o exposto, observamos que o interesse das investigações recai majoritariamente sobre adolescentes ou adultos. Esses indivíduos caracterizam-se por serem aprendizes de língua estrangeira, principalmente inglês, oriundos, em sua maioria do ensino médio ou superior.

Sobre o enfoque dos trabalhos, tivemos a seguinte distribuição:

- Uma comparação entre um corpus produzido por nativos e outro por aprendizes de L2. Isso ocorre com o intento de sondar as principais semelhanças e diferenças entre o léxico de um grupo e de outro;

- A língua materna, nesses casos, é usada como ponto de apoio dos linguistas, que validam a produção do aprendiz de língua estrangeira por meio da escrita de um nativo na língua fonte;

- A metodologia das pesquisas inclui, ainda, corpora de aprendizes, coleta de traduções produzidas por grupos diferentes, conforme já citado, dentre outros, visando ao ensino ou à verificação da aprendizagem desses estudantes;

- Em alguns casos, além da avaliação da redação adequada das colocações, também é feita a sugestão de atividades com corpora, para desenvolver a competência colocacional dos estudantes em estudo.

Sobre o público-alvo das pesquisas com a utilização da língua de partida, o padrão em estudar os alunos do ensino médio e superior se repete em detrimento do público dos anos iniciais. Em outras palavras, a escassez de um número expressivo de pesquisas que tratem da competência fraseológica no cenário infantil de língua materna. Essa lacuna na literatura abre o diálogo necessário sobre aspectos linguísticos bastante peculiares na linguagem dos alunos das séries iniciais.

Corroborando a escassez de pesquisas nacionais sobre o tema, trazemos Santos:

Se os estudos nessa área [fraseologismos em língua materna] estão nesse estágio, não há como esperarmos grandes mudanças nas práticas em sala de aula no que se refere ao ensino do léxico e, principalmente, ao ensino dos fraseologismos. Para que as mudanças comecem a chegar às salas de aula, é necessária, primeiramente, uma reformulação na grade curricular dos cursos para formação de professores. A inclusão de disciplinas referentes ao léxico nas universidades brasileiras é fundamental para que se alcance, de forma adequada, o ensino do léxico e o desenvolvimento das competências lexicais, tão fundamentais para o bom desempenho dos alunos. (Santos, 2013, p. 12)

De fato, a ausência de matérias que versem acerca do signo linguístico de maneira reflexiva na formação de novos professores dos anos iniciais, em especial nos cursos de pedagogia, prejudica o entendimento do léxico enquanto recurso para se compreender a língua materna de forma ampla e interdisciplinar. Sem o aporte teórico dessas questões, o futuro docente também não terá subsídios para desenvolver em seus alunos as competências lexicais necessárias a fim de compreender enunciados ou textos que peçam uma interpretação mais aprofundada da língua portuguesa.

Outro documento já mencionado e que também articula sobre o assunto é a BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar

soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2017, p. 14)

Conforme descrito nos documentos oficiais da educação, pontuamos a ‘atividade de natureza reflexiva’ como condição fundamental para os professores tornarem seus alunos aptos a compreender qualquer tipo de texto. O cenário atual, tecnológico e globalizado, pede um ensino que, desde cedo, aponte aos alunos a compreensão das relações entre as palavras.

Seja em desenhos e filmes infantis, propagandas, canções de ninar, contos de fadas e livros, é possível encontrar uma gama de exemplos que tratam do signo linguístico de uma forma rica e que apresenta pluralidade cultural e social pelas combinatórias de palavras. Além da competência linguística, também temos a discursiva, que segundo Monteiro-Plantin:

Levando em conta que o processo de escolarização formal inicia-se, aproximadamente, cinco anos após a aquisição da linguagem e que o ensino de língua materna continuará de forma sistemática, durante pelo menos mais uma década, cabe questionar: por que ensinar português a quem já fala português? Entendemos como objetivo principal do ensino de língua materna o desenvolvimento da competência discursiva, na compreensão e produção de mensagens linguísticas orais e escritas (Monteiro-Plantin, 2011, p.161).

Relacionados aos nossos objetivos linguísticos, intercalamos esse significado aos postulados dos PCNs (1997c, p. 30), sobre as desejáveis atividades de reflexão sobre a língua: “Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua”.

Vemos, então, que a competência discursiva está atrelada ao entendimento daquilo que lemos e, também, da capacidade de produzir textos orais e escritos com autonomia. Apesar de saber a língua portuguesa do Brasil, por ser sua língua materna, os pequenos estudantes precisam de um estudo escolar sistematizado para compreenderem as nuances do código linguístico, o que permitirá que desenvolvam a competência discursiva.

Essa concepção é ampliada por Ortíz Alvarez:

Competência fraseológica é a capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos adquiridos e experienciados para conseguir identificar, compreender, reconhecer, interpretar e decifrar uma unidade fraseológica dentro de um determinado contexto; é saber processar a informação e carga cultural registrada nessas expressões, características do povo e comunidade que as criou e institucionalizou e assim poder reutilizá-las em outras situações comunicativas de acordo com os objetivos dos sujeitos agentes da interação e do contexto em que se inserem. (Ortíz Alvarez, 2015, p. 280)

Ao destacarmos os fraseologismos, expandimos o entendimento da língua como a

expressão de uma comunidade, conforme abordado em páginas anteriores sobre a convencionalidade. Essa identidade cultural existe nas cantigas de roda entoadas com os amigos e nas lendas dos povos que explicam os fenômenos por meio da natureza. Também está presente na fala do cotidiano, descrita em livros infantis e infantojuvenis ou na conversa com a família, com os colegas da escola, enfim.

A competência fraseológica no tema desta tese, por sua vez, é compreender as combinatórias de palavras em língua materna, apropriando-se da cultura do seu povo, apreendendo o significado além do significante, enquanto distingue-se qual fraseologismo é mais adequado a ser usado de acordo com o cenário comunicativo.

Embora o estudo de fraseologismos seja dominante no âmbito de L2, queremos marcar a relevância desse tema no ensino de língua portuguesa do Brasil como língua materna. Por essa razão, trazemos, a seguir, os dois tipos de fraseologismos mais recorrentes no corpus de estudo desta tese, a título de exemplificação:

Colocações

Espírito mau (Lenda: *Jurupari*)

Chupar picolé (Cantiga de roda: *Eu entrei na roda*)

Triste sina (Parlenda: *Papagaio come milho*)

Casca do ovo (Parlenda: *Enganei um bobo*)

Deus grego (Literatura: *O Minotauro*)

Expressões Idiomáticas

Guardar mágoa (Lenda: *A Vingança de Maire-Pochy*)

Quebrar o feitiço (Lenda: *Mula sem cabeça*)

Entender patavina (Literatura: *Memórias da Emília*)

Louca varrida (Literatura: *Dom Quixote das crianças*)

Falar pelos cotovelos (Literatura: *A Guerra do lanche*)

Como indica Xatara:

Para um aprendiz de língua materna, elas [unidades lexicais complexas] não são, entretanto, tão evidentes quanto se imagina. Conhecer colocações, expressões idiomáticas, locuções gíricas, fórmulas situacionais, provérbios, anexins etc., requer certo tempo de exposição à própria língua nativa desse falante, sem falar das variações sociolinguísticas, sobretudo diatópicas, que um país extenso como o nosso está suscetível (Xatara, 2013, p. 48).

A citação acima nos indica que ainda há um longo caminho a percorrer para ensinar os nossos pequenos alunos a olharem devidamente para os fraseologismos. O percurso passa por escolhas metodológicas, didáticas e pedagógicas que respeitem o nível de cognição infantil.

Outra autora que aborda o uso dos fraseologismos na língua materna é Monteiro-Plantin (2014a, p. 211), quando afirma que a fraseologia “é também extremamente relevante nos estudos de língua materna. Uma investigação apurada de tais unidades pode auxiliar sobremaneira na compreensão da aquisição, da aprendizagem e do próprio funcionamento do sistema linguístico”. Outras vantagens que somam àquelas trazidas pela pesquisadora dizem respeito à melhora considerável na interpretação textual e ganho de massa lexical.

Por todo o exposto, reiteramos a importância deste trabalho em oportunizar tal aprendizado, nos anos escolares iniciais, como forma de levar o aluno a conhecer essas estruturas de sua língua mãe em um ambiente institucionalizado, como a unidade escolar. Seja oriundo da linguagem oral ou escrita, é nítida a relevância em abordar a fraseologia na sala de aula.

Ao tratarmos da necessidade de a criança captar o sentido da língua de uma maneira plural e dinâmica, é preciso voltar o nosso olhar para os índices de alfabetização do nosso país. Segundo a ONG *Ação Educativa* e o *Instituto Paulo Montenegro*, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é definido por meio de entrevistas.

Aproximadamente duas mil pessoas (com idade entre 15 a 64 anos) responderam ao teste de Alfabetismo, a cada amostragem, composto por “leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.)” (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018, p. 6). O documento citado elaborou uma síntese dos dados catalogados até a última pesquisa:

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo no Brasil: 2001-2018

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018, p. 8.

Segundo o INAF, os analfabetos funcionais (cerca de 3 brasileiros em cada 10 estão nesta categoria) encontram-se nos níveis analfabeto e rudimentar de proficiência. Essas pessoas não possuem autonomia em: “fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018, p. 8).

Esse dado é preocupante, pois tais jovens e adultos colocam-se à margem da sociedade por não terem condições de efetivamente se tornarem autônomos em relação à linguagem. Essa adversidade inicial traz consequências para uma vida toda, desde o acesso aos estudos, perpassando pela dificuldade em conseguir empregos que preconizem uma qualificação específica e até mesmo uma melhor condição financeira que dê acesso aos bens de consumo e cultura. Além desses obstáculos, temos questões igualmente importantes, como a exclusão da sociedade, o preconceito, a ausência de criticidade frente a decisões, como o voto e a dificuldade em oferecer suporte escolar aos filhos, dentre outros.

Apesar dos resultados apontarem que, em 2018, 71% dos entrevistados são funcionalmente alfabetizados (ou seja, estão nos níveis elementar, intermediário e proficiente), é preocupante refletirmos que o número de pessoas proficientes em sua própria língua materna não ultrapassou 13% em quase duas décadas. Considerando a idade mínima dos participantes, quinze anos de idade, e o conteúdo do teste, nota-se que temos um longo caminho a percorrer nos anos iniciais para alterar tão triste quadro.

O artigo de Monteiro-Plantin (2011) descreve um estudo que realizou com discentes do curso de Letras na matéria de Estágio Supervisionado. Nesse trabalho, ela orientou os futuros professores a desenvolverem o conteúdo fraseológico com alunos do Ensino Médio em uma escola pública do Ceará. Em suas considerações finais, ela destaca que os jovens aprendizes: “[...] tiveram a oportunidade de construir sentidos a partir de enunciados pertencentes à língua comum, que constituem grande parte de nosso léxico mental, sobre os quais eles nunca haviam refletido e nem trabalhado de forma sistemática.” (MONTEIRO-PLANTIN, 2011, p. 167).

Apesar de utilizarem os fraseologismos cotidianamente na oralidade, a ausência de um estudo sistematizado das unidades fraseológicas na escola traz uma lacuna no ensino do léxico que precisa ser sanada a longo prazo. Finalizamos o tópico com Oliveira (2018), que afirma:

Assim, em um primeiro momento, as unidades fraseológicas podem ser consideradas um conteúdo complexo para alunos do Ensino Fundamental I. Contudo, defendemos que esta temática é importante para possibilitar aos pequenos a fluência plena do idioma português brasileiro. Afinal, se a competência fraseológica e, de modo mais específico, a competência colocacional, for trabalhada desde as séries iniciais, promoverá ao estudante a capacidade de reconhecer o significado de expressões próprias da língua; além de oferecer condições linguísticas para que realize a escolha lexical mais adequada nas interações comunicativas, a fim de ser compreendido pelas pessoas com as quais convive (Oliveira, 2018, p. 44).

De posse desse conhecimento do vernáculo, os estudantes, de fato, irão apropriar-se da linguagem como forma de comunicação, abrindo novas oportunidades de acesso a uma vida melhor. Portanto, como forma de garantir democraticamente às nossas crianças e aos futuros cidadãos o entendimento pleno da língua, defendemos a proposição de mais pesquisas que versem sobre os fraseologismos. Dessa forma, investigando mais a fundo os aspectos linguísticos que envolvem a linguagem oferecida aos pequenos estudantes, temos condições de propor novas metodologias e abordagens no ensino do vernáculo dos anos iniciais.

Conforme exposto anteriormente, a função da escola é formar pessoas que compreendam a linguagem, e não somente realizam atividades de análise linguística de forma mecânica e tecnicista. Para tanto, é preciso tratar do uso real da língua de forma contextualizada. O trabalho com o léxico, portanto, é crucial para pulsar a língua portuguesa no coração de seus falantes. Dessa maneira, ao compilar dados reais de comunicação, o pesquisador tem em suas mãos um riquíssimo conteúdo a ser manuseado, conforme indicamos ao longo desta revisão teórica e explanamos em detalhes no próximo capítulo.

4 METODOLOGIA

Este capítulo descreve o CORPALLI (Corpus formado por Parlendas, Cantigas, Lendas, Livros infantis e Infantojuvenis), bem como as caracterizações dos subcorpora que o compõe. Isso inclui uma breve explanação sobre a escolha dos gêneros textuais em estudo, os procedimentos utilizados na coleta, o tratamento de informação e a posterior inclusão dos dados no *software* para a extração do seu conteúdo. Em seguida, delimitamos os critérios para identificar os fraseologismos e descrevemos as etapas metodológicas para classificá-los.

Nesta tese de doutorado, objetivamos tratar de dois fraseologismos existentes no âmbito infantil, partindo de textos autênticos, que são produzidos para circular entre crianças e pré-adolescentes, representando, dessa forma, o tipo de linguagem com os quais esse público potencialmente tem contato. Esses passos são importantes por oferecer um panorama dos materiais utilizados nesta pesquisa, bem como auxiliar outros pesquisadores, caso queiram, a explorar outras perspectivas de corpora voltadas a essa faixa etária, direcionado ao estudo de língua materna. Para tanto, caracterizamos o material coletado para as análises.

4.1 Descrição do CORPALLI

O registro oral do CORPALLI é formado por dois gêneros textuais. O primeiro é a compilação de um subcorpus que indica a representatividade oral da linguagem infantil, como as parlendas, canções de ninar, cantigas de roda e trava-línguas, fruto da nossa cultura nacional. Nesse sentido, entendemos ser pertinente acrescentar esse rol de corpus no escopo deste trabalho, uma vez que jogos e músicas infantis acompanham as crianças desde o ensino infantil e a compilação desses dados nos traz uma riqueza de conhecimentos ímpar acerca da nossa própria cultura e linguagem.

Ao lembrarmos das cantigas de roda tradicionais que embalam as brincadeiras da infância, como “Indiozinhos”, “Um, dois, feijão com arroz”, dentre outras, resguardamos as memórias afetivas e indicamos a necessidade de os alunos conservarem em si as raízes da cultura nacional. O que antes era tratado somente como atividade lúdica, nesta tese temos a oportunidade de ver essa “bagagem cultural” por outro olhar, na busca por fraseologismos a serem aprendidos ou revisados pelos alunos.

Já as lendas folclóricas, por sua vez, têm relevância no resgate da cultura oral de povos nativos de terras brasileiras, além daqueles oriundos do processo de miscigenação. Dessa maneira, coletamos lendas indígenas, africanas e personagens folclóricos que revelam importantes aspectos da história e cultura nacionais.

As lendas trazem em seu bojo diversos ensinamentos e tradições, seja nos cuidados com a natureza (“Curupira”), seja indicando o modo pelo qual os povos indígenas compreendiam os fenômenos da natureza (“Como surgiram as estrelas”), por exemplo, dentre outras particularidades culturais. Explorando essa riquíssima linguagem, é possível, ainda, proporcionar ao aluno o ensino do pensamento crítico e o apuro estético desse tipo de texto.

Como professora da rede pública de ensino no cargo de Professora de Educação Básica (daqui em diante, PEB I) há pelo menos quinze anos – Anos Iniciais, percebemos que o conteúdo sobre o folclore nem sempre é tratado com o aprofundamento que o tema exige. Nesse sentido, ao apontar o segmento educacional, elencamos alguns saberes preconizados nos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, descritos abaixo:

Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
[...] valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades. (Brasil, 1997a, p. 45-46)

Esse excerto é pertinente, pois os estudantes geralmente desconhecem como as lendas de seu próprio país foram formadas. Assim, a relação entre os povos indígenas, portugueses, holandeses, franceses e africanos, dentre outras nacionalidades que povoaram o Brasil, é importante para o entendimento do nosso passado histórico.

Da mesma maneira, expor a participação desses representantes dessas culturas é extremamente válido. Fazemos essa afirmação, posto que esses grupos atuaram significativamente na formação e desenvolvimento da cultura e linguagem do nosso país. Consequentemente, promover tal reflexão nos auxilia a entender o momento presente pelo qual passamos, além de repensarmos as raízes históricas de nossa formação.

Portanto, oportunizar esse contato dos jovens estudantes com as raízes históricas como um conhecimento a ser adquirido desde os primeiros anos da escolarização das crianças é válido, pois é preciso ensinar-lhes suas origens a fim de que compreendam sua identidade e

percebam a relação que possuem com outras regiões do Brasil e, ainda, outras nações do mundo. Além disso, diz respeito a oferecer ao aluno do segmento educacional já citado subsídios linguísticos para que ele não se esqueça de sua identidade histórica, passando às próximas gerações o conhecimento acumulado há centenas de anos.

Acerca do registro escrito, também temos duas modalidades de compilação. A primeira trata dos livros de Monteiro Lobato redigido tendo as crianças como público-alvo, valorosos por trazerem uma variedade de temas, como história, mitologia e literatura (“Hans Staden”, “O Minotauro”, “Os 12 Trabalhos de Hércules”, “Peter Pan” e “Dom Quixote das crianças”), além de tratar de temas educativos com ludicidade (“A reforma da natureza”, “Aritmética da Emília”, “Emília no país da gramática”). Há ainda livros que apresentam as lendas brasileiras na voz da tia Nastácia (“Histórias de Tia Nastácia”), com forte apelo popular.

Além disso, outro motivo relevante diz respeito ao uso já institucionalizado desses livros em materiais didáticos adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De forma ilustrativa, destacamos, a seguir, algumas sugestões de leituras complementares, interpretação de texto ou, ainda, textos complementando a compreensão de determinados trechos de narrativas que citam personagens de Monteiro Lobato retirados desses materiais:

Figura 5 – Sugestão de leitura: texto Festa no céu: 3º ano



HORA DE LEITURA

- Você já ouviu falar da história “Festa no céu”?

Existem várias versões desse conto popular. Em algumas, o sapo quer ir à festa; em outras, é um cágado (um tipo de tartaruga).

Leia uma famosa versão do conto escrita por Monteiro Lobato.

O cágado na festa do céu

Certa vez houve uma grande festa no céu, para a qual foram convidados os bichos da floresta. Todos se encaminharam para lá, e o cágado também – mas este era vagaroso demais, de modo que andava, andava e não chegava nunca.

A festa era só de três dias e o cágado nada de chegar. Desanimado, pediu a uma garça que o conduzisse às costas. A garça respondeu: “Pois não”, e o cágado montou.

A garça foi subindo, subindo, subindo; de vez em quando perguntava ao cágado se estava vendo a terra.

— Estou, sim, mas lá longe.

A garça subia mais e mais.

— E agora?

— Agora já não vejo o menor sinalzinho da terra.

A garça, então, que era uma perversa, fez uma reviravolta no ar, desmontando o cágado. Coitado! Começou a cair com velocidade cada vez maior. E enquanto caía, murmurava:

Se eu desta escapar,

léu, léu, léu,

se eu desta escapar,

nunca mais ao céu me deixarei levar.

Nisso avistou lá embaixo a Terra. Gritou:

— Arredai-vos, pedras e paus, senão eu vos esmagarei! As pedras e paus se afastaram e o cágado caiu. Mesmo assim arreben-tou-se todo, em cem pedaços.

Deus, que estava vendo tudo, teve dó do coitado. Afinal de contas aquela desgraça tinha acontecido só porque ele teimou em comparecer à festa do céu. E Deus juntou outra vez os pedaços.

É por isso que o cágado tem a cas-ca feita de pedacinhos emendados uns nos outros. [...]

Monteiro Lobato. **Histórias de Tia Nastácia**. 4. ed. São Paulo: Globinho, 2017. p. 121-122.



Ilustrações: Vanessa Alvares/Arquivo da editora

LÍNGUA PORTUGUESA

Figura 6 – Texto e interpretação textual: O reformador do mundo: 4º Ano

LIÇÃO 8

O reformador do mundo

Na lição anterior, você leu uma receita, organizada em três partes e com itens numerados. Passe os olhos pelo texto a seguir. Como ele foi organizado?

Nem todos os textos são narrativas, ou seja, histórias. Observe a ilustração que acompanha o texto e leia o nome do autor (em letras menores, no final do texto). Você acha que "O reformador do mundo" é uma história?

Agora leia o texto para saber o que esse "reformador do mundo" gostaria de mudar.

Américo Pisca-Pisca tinha o hábito de pôr defeito em todas as coisas. O mundo por ele estava errado e a natureza só fazia tolices.

— Asneiras, Américo?
— Pois então?!... Aqui mesmo, neste pomar, você tem a prova disso. Ali está uma jabuticabeira enorme sustentando frutas pequeninas, e lá adiante vejo colossal abóbora presa ao caule de uma planta rasteira. Não era lógico que fosse justamente o contrário? Se as coisas tivessem de ser reorganizadas por mim, eu trocaria as bolas, passando as jabuticabas para a abóbora e as abóboras para a jabuticabeira. Não tenho razão?

Assim discorrendo, Américo provou que tudo estava errado e só ele era capaz de corrigir as tolices do mundo.

— Mas o melhor — concluiu — é não pensar nisto e tirar uma soneca à sombra das árvores, não acha?

E Pisca-Pisca, piscando que não acabava mais, estirou-se de papo para cima e adormeceu.

Dormiu e sonhou. Sonhou com o mundo novo, reformado inteirinho pelas suas mãos. Uma beleza!

De repente, no melhor da festa, plaf! uma jabuticaba caiu do galho e lhe acertou em cheio no nariz.

Américo desperta de um pulo; pisca, pisca; medita sobre o caso e reconhece, afinal, que o mundo não era tão malffeito assim.

Monteiro Lobato. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TRABALHANDO O TEXTO

- O personagem é um dos elementos de uma história. Quem é o personagem do texto "O reformador do mundo"?
- Escreva **sim** ou **não**.
O personagem do texto:
 - colocaria as abóboras na jabuticabeira e as jabuticabas na abóbora.
 - tinha o hábito de colocar defeito em tudo.
 - achava que o mundo realmente estava bonfeto.
 - reconheceu que o mundo não estava tão malffeito assim.
 - viu em sonho o mundo todo reformado pelas suas mãos.
- Marque com um X a frase que explica por que o personagem queria corrigir a natureza.

☐ "... tinha o hábito de pôr defeito em todas as coisas."

☐ "O mundo para ele estava errado..."
- Em que momento da história o personagem achou que o mundo não era tão malffeito?

asneiras: tolice, bobagem.
pomar: terreno com árvores que dão frutos
sustendo: sustentando.
colossal: enorme.
rasteira: que fica próximo do chão.
discorrendo: falando sobre algo.
dispor: organizar.

VOCABULÁRIO

asneiras: tolice, bobagem.
pomar: terreno com árvores que dão frutos
sustendo: sustentando.
colossal: enorme.
rasteira: que fica próximo do chão.
discorrendo: falando sobre algo.
dispor: organizar.

53

Figura 7 – Fique sabendo: Doutor Caramujo: 5º ano



1. Espera-se que os alunos compreendam que o plano do Bolacha consiste em marcar um ponto diferente a cada dia e não voltar no tempo, como confunde Pituca. A partir disso, os alunos devem discutir se gostam do plano e se o consideram eficiente.
2. Espera-se que os alunos montem outros planos criativos e possíveis para pegar o cambista, colocando-se no lugar das personagens e tentando pensar como detetives. O uso de tecnologias que à época em que o livro foi escrito não existiam pode vir a ser mencionado pelos alunos na montagem do plano.
3. A partir do glossário, os alunos devem perceber que, assim como em outras partes do texto, o autor brinca com palavras de outra língua. Assim, se "bigue" se refere a *big*, em inglês, que significa "grande", pode-se deduzir que a frase tem sentido de algo como "é a maior [no sentido de "melhor"] ideia que vi até hoje".
4. Segundo as informações do box *Fique sabendo*, o Doutor Caramujo é uma personagem do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato, que prescrevia pílulas que davam aos seres inanimados – como Emília, a boneca de pano – a capacidade de falar. Nesse sentido, os meninos brincam que Bolacha, até então quieto e desinteressado pelo plano, passa a falar muito e expor suas ideias, como se tivesse tomado uma dessas pílulas.



BNCC

Atividades 1 e 2:

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Atividades 3 e 4:

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

200

DUZENTOS



FIQUE SABENDO

Doutor Caramujo

Dr. Caramujo é um personagem do Sítio do Picapau Amarelo, criado pelo escritor Monteiro Lobato.

É um grande médico. Pode curar qualquer um com suas pílulas milagrosas. Curou o Príncipe Escamado e outros personagens. E foi ele quem deu à Emília a capacidade de falar, com sua pílula falante.

Disponível em: <http://pt-br.stiodopicapalamarelo.wikia.com/wiki/Dr._Caramujo>. Acesso em: 25 jan. 2018.

1. Como é o plano do Bolacha de seguir pelo avesso? Você acha esse sistema uma boa ideia? Converse com seus colegas e o professor.

2. Em trios, coloquem-se no lugar de Edmundo, Pituca e Bolacha e montem outro plano para pegar o cambista. Em seguida, apresentem-no para seus colegas.

3. O que significa dizer que essa é "a ideia mais bigue que vi até hoje", como fala Edmundo?

4. Por que os meninos afirmam que Bolacha engoliu a pílula do doutor Caramujo? Explique a referência feita pela turma.

200 DUZENTOS

Anotações:

Fonte: Coleção: Meu Livro de Língua Portuguesa (Campedelli, 2019, p. 200).

Dessa forma, a inclusão desses livros no rol de textos compilados proporcionou uma

oportunidade ímpar para desenvolver a competência lexical dos alunos, enquanto oferecem um conhecimento acerca de um vocabulário rico e diferenciado. Mais um motivo que justifica o uso desses livros nas coleções didáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais diz respeito à oportunidade para que os discentes conheçam formas de expressão utilizadas antigamente, em décadas passadas, reconhecendo as mudanças diacrônicas ocorridas na língua portuguesa.

Por fim, os livros da série infantojuvenil Vaga-Lume também trazem as narrativas escritas de aventura, embora em outras circunstâncias. Mais uma justificativa para a presença desse rol de histórias neste trabalho é devido às temáticas juvenis serem próximas à faixa etária dos alunos aos quais se referem esta pesquisa. Acreditamos que a transição para a adolescência pede um olhar mais maduro frente à literatura, com assuntos que chamem a atenção desses estudantes. A proposta é antecipar uma leitura mais profunda, com um enredo mais elaborado do que aqueles vistos anteriormente. Segundo Mendonça:

A pretensão dos organizadores da série, ao selecionar um grupo de narrativas dirigidas para o jovem leitor escolar, não deixa de ser um modo de engajamento num propósito bastante nobre, que é o de formar leitores, neste país de tantos analfabetos. Por outro lado, como se pode comprovar por meio das inúmeras análises das obras, a preocupação com a qualidade do texto está presente, assim como a preocupação com o leitor dessas obras. Esse cuidado se traduz na escolha metódica da linguagem, dos temas e mesmo na estruturação dos textos. Desse modo, o fato de ter nascido ligada à Escola e a ela ainda estar atrelada, não é suficiente para que a vejam como menor em relação à produção de autores, que não tem ligações com essa instituição. (Mendonça, 2007, p. 283-284).

A ligação da série Vaga-Lume com a educação ainda é comprovada pela presença desses livros no rol de materiais escolares obrigatórios, conforme comprovam as seguintes listas de itens escolares do Ensino Fundamental – Anos Finais:

Figura 8 – Lista de material escolar, Colégio São José: 6º ano ⁵⁰

6º ANO	
NA MOCHILA	
QUANT.	MATERIAL ESCOLAR
01	Caderno universitário para todas as disciplinas ou um caderno de 96 folhas para cada disciplina
01	Garrafa (squeeze) para água (etiquetada e com nome)
01	Álcool em gel 70% (manter na mochila)
01	Agenda
LIVROS DIDÁTICOS	
QUANT.	MATERIAL ESCOLAR
01	Ensino Religioso: (ISBN: 7898652409912) Livro Didático: Crescer com alegria e fé , 6 – 2ª Edição, Autores: Ednilce Duran e Glair Arruda, Editora: FTD
LIVROS PARADIDÁTICOS	
QUANT.	MATERIAL ESCOLAR
01	1º Bimestre: O Encantador de Livros Autor: Lucas de Souza Editora: Ler Editorial
01	2º Bimestre: A Turma da Rua Quinze Autor: Marçal Aquino Série Vagalume Editora: Ática
01	3º Bimestre: Coraline Autor: Neil Gaiman Editora: Intrínseca
01	4º Bimestre: Mau começo Autor: Lemony Snicket Coleção Desventuras em Série Editora: Sequinte
ATENÇÃO	
1. Materiais de uso pessoal devem ser etiquetados com o nome do(a) aluno(a).	
2. Entrega dos materiais: no primeiro dia de aula para as professoras.	
3. O uso do uniforme, segundo o Regimento Escolar do Colégio, é obrigatório, sendo: camiseta, short, bermuda (masculina e feminina), calça de tãtel, calça bailarina ou abrigo (com o logo do Colégio). É proibido o uso de jeans, chinelo ou rasteirinha.	
4. Educação física: Não é permitido: • Shorts; • Calça com tecidos não apropriados para atividades físicas (brim, jeans, tergal, etc.). É permitido somente o uso de tênis adequado para práticas esportivas.	

Fonte: Colégio São José.

⁵⁰ A lista de materiais foi retirada da Internet, disponível em: https://sistema.redesagrado.com/arquivos/entidade_7/posts/%5Bcm22-23%5D%20lista-material-6-ano.pdf Acesso em: 13 set. 2023.

Figura 9 – Lista de material escolar, Colégio São Judas Tadeu: 7º ano ⁵¹



LISTA DE MATERIAL – 2020 7º ANO – Ensino Fundamental II

1. LÍNGUA PORTUGUESA

01	Caderno	
Livro Didático: Projeto Teláris. Autores: Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. 7º ano – 3ª Edição, 2019 – Editora Ática.		
Dicionário: Sugestão 1: Minidicionário Aurélio conforme o Novo Acordo Ortográfico. Sugestão 2: Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa – Editora Saraiva.		
♦ Leituras obrigatórias: Obs.: Algumas literaturas farão parte de projetos envolvendo outros componentes curriculares.		
1º trimestre <i>O Senhor da Água.</i> Rosana Bond. Coleção Vagalume. São Paulo: Ed. Ática, 2017. “Feira de Versos - poesia de cordel”. João Melquiades, Leandro de Barros, Patativa do Assaré. São Paulo: Ática, (Coleção Para gostar de ler)	2º trimestre <i>Quem vai descobrir o segredo de Michelangelo?</i> Thomas Brezinha. Coleção Olho no Lance, Museu da Aventura. Editora Ática: São Paulo, 2007. <i>O Homem da máscara de ferro.</i> Alexandre Dumas. Série Reencontro. São Paulo: Scipione, 2002.	3º trimestre <i>O Segredo das tranças e outras histórias africanas.</i> Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Scipione, 2007. “Três Fantasias”. Isabel Vieira. São Paulo: Ed. Atual. (Coleção Três por Três).

2. PRODUÇÃO TEXTUAL

01	Bloco de Produção Textual EFII - Material próprio e personalizado (será disponibilizado no setor de reprografia no Colégio a partir do início do ano letivo).
01	Caderno ¼ capa dura costurado 96 folhas
Dicionário: Sugestão 1: Minidicionário Aurélio conforme o Novo Acordo Ortográfico. Sugestão 2: Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa – Editora Saraiva.	

3. MATEMÁTICA

01	Caderno – 96 folhas
01	Transferidor
Livro Didático: Projeto Teláris. Autores: Luiz Roberto Dante, Fernando Viana. 7º ano – 3ª Edição, 2019 – Editora Ática.	

Fonte: Colégio São Judas Tadeu.

Escritas em uma linguagem de fácil entendimento, os livros dessa coleção proporcionam

⁵¹ Lista de materiais presente na web. Disponível em: [http://www.saojudastadeu.edu.br/assets/admin/plugins/fileman/Uploads/Lista%20de%20Materiais%202021/7%C2%BA ano Ensino Fundamental 2021 o.pdf](http://www.saojudastadeu.edu.br/assets/admin/plugins/fileman/Uploads/Lista%20de%20Materiais%202021/7%C2%BA%20ano%20Ensino%20Fundamental%202021_o.pdf) Acesso em: 25 fev. 2021.

uma transição interessante entre as narrativas simples dos anos iniciais (quando os alunos aprendem as primeiras letras) e aquelas de cunho mais complexo, exigidas nos anos finais do Ensino Fundamental e durante todo o ensino médio. Enfrentar dificuldades financeiras e privações descritas em “Os Barcos de Papel” e em “O Feijão e o Sonho”, além de aventuras e perigos narrados em “Spharion” e em “O Escaravelho do Diabo” são alguns motes das histórias. O tópico sobre lidar com a morte de entes queridos mostrado no texto “Sozinha no Mundo”, por exemplo, é apontado no excerto abaixo, da autoria de Marcos Rey:

_Boa tarde, dona Regina! Eu sou Pimpa!
 A internada sentou-se na cama, sem demonstrar satisfação, contrariedade ou surpresa.
 _Pimpa?
 _Sim, a filha de dona Aurora, de Serra Azul, que se correspondia com a senhora.
 _É horrível não me lembrar de nada – disse a enferma como se fosse uma confidência – Pimpa...
 [...] _Ouça com atenção: é importante. Minha mãe morreu no ônibus quando vínhamos de Serra Azul. Fiquei sozinha no mundo, por isso, preciso encontrar seu Leonel, que é parente do meu pai. Mas não sei onde ele mora. E não me lembro do sobrenome dele. Dona Regina me ajude! Se não encontrar “tio” Leonel, vão me mandar para alguma instituição de menores.
 Houve uma pausa que Noel gostaria de ter filmado, tão grande foi a expectativa de Pimpa e tão intenso o esforço de dona Regina para responder às perguntas.
 _Não me lembro de nada. - disse a internada. (Rey, 2005, p. 16-17)

Mais um motivo de destaque diz respeito à identificação dos alunos com esse tipo de linguagem, que já lhes é familiar devido aos protagonistas serem adolescentes ou jovens adultos em sua maioria. Esse fato leva os estudantes a entrarem em contato com combinatórias novas, existentes nas falas dos personagens. Apesar de a série original ter obras publicadas pela editora Ática, desde a década de 1970, vários textos foram republicados, agora sob a responsabilidade da Editora Global, o que atesta para o valor intemporal das histórias.

4.2 Metodologia referente à compilação do CORPALLI

Continuando a descrição do CORPALLI, trazemos as contribuições de Aluísio e Almeida (2006, p. 159-160), que tratam das três etapas principais na compilação de um corpus de pesquisa:

- a) projeto do corpus, de acordo com critérios como autenticidade e representatividade do público-alvo;
- b) compilação em si desses materiais, bem como a manipulação direta das informações;
- e
- c) anotação do corpus, na qual indicamos o título do texto individualmente, já separado por subcorpus. O próprio *software* SE realizou a anotação dos dados.

Nosso objetivo foi compilar um corpus constituído por textos redigidos para o público infantil e pré-adolescente. Por isso, e de acordo com o disposto em Documentos Legais tratados no capítulo anterior, priorizamos gêneros orais e escritos sugeridos para alunos do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais. Os escolhidos foram as composições típicas da oralidade, tais como trava-línguas, parlendas, cantigas de roda e canções de ninar, lendas brasileiras, obras infantis do autor Monteiro Lobato, além de livros da coleção infantojuvenil Vaga-Lume.

De posse das justificativas para o trabalho com os gêneros textuais elencados no corpo desta investigação empírica, passemos à explanação da coleta e da forma de inclusão dos dados nos programas de análise.

O CORPALLI é um corpus composto por quatro subcorpora, ou seja, gêneros textuais que circulam no universo infantil e infantojuvenil, em língua portuguesa do Brasil, extraídos gratuitamente de diversos sites da *Internet*.

Haja vista que este trabalho compilou coletâneas de livros literários direcionados ao público infantil e infantojuvenil, procuramos o respaldo legal adequado para a utilização desses materiais, o qual foi encontrado na legislação autoral. Acerca do uso das obras de Monteiro Lobato, nos pautamos na Lei nº 9.610/98, cujo artigo 41 declara: “Os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos contados de 1º de janeiro do ano subsequente ao de seu falecimento, obedecida a ordem sucessória da lei civil.” (Brasil, 1998). Posto que o referido autor faleceu em 1948, aos 66 anos de idade, a obra de Lobato está em domínio público desde o dia 1º de janeiro de 2019.

Em relação à coletânea Vaga-Lume, também encontramos amparo na mesma legislação nacional que aceita o uso desses livros, redigidos por diversos autores, mediante algumas exceções. Nesse caso, o *Capítulo IV Das Limitações aos Direitos Autorais* dispõe os seguintes termos no artigo 46, incisos segundo e terceiro:

II - a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado

do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro;

III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra. (Brasil, 1998).

Asseguramos que nossa tese de doutorado não faz a reprodução das obras aqui analisadas, tampouco visa ao lucro proveniente dos dados coletados, em consonância com o inciso segundo. Por sua vez, atuamos em conformidade com o inciso terceiro, no tocante às citações das informações encontrarem-se na função “fins de estudo” ao qual se refere a lei. Acrescentamos, ainda, que os dados referentes à autoria dos livros, bem como o ano de publicação e a editora responsável encontram-se descritos em detalhes no quinto capítulo, já que se trata da respectiva análise do material coletado para atender às necessidades específicas desta tese e, portanto, não está disponível publicamente.

Continuando, tanto a coleta dos dados quanto a sua preparação para inclusão no *software* foi realizada durante onze meses, desde julho de 2018 até setembro de 2019. O prazo, aparentemente longo, justifica-se pela busca das informações, tendo em vista que os textos estavam no formato pdf (sigla para *Portable Document Format* ou Formato Portátil de Documento). Os textos foram baixados individualmente na *web* e, posteriormente, limpos (incluindo a retirada de informações adicionais, como prefácio, posfácio, dentre outros itens dessa natureza). Mais um motivo que justifica o tempo aparentemente longo de coleta diz respeito à necessidade de ampliarmos os materiais da modalidade oral, já que somente as parlendas não abarcavam a variedade das brincadeiras infantis. Nesse sentido, decidimos adicionar ao rol desse tema as canções de ninar, cantigas de roda e trava-línguas.

De posse das informações de coleta, seguimos à tipologia proposta por Carneiro para apresentar as principais características de nosso corpus:

Quadro 11 – Tipologia do corpus de estudo

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Língua	Monolíngue
Modo	Escrito e oral
Tempo	Sincrônico e diacrônico
Seleção	Amostragem
Conteúdo	Geral
Autoria	Diversos
Tamanho	2.840.322 palavras
Nível de Codificação	Simplex
Uso na pesquisa	Estudo

Fonte: Carneiro (2016, p. 132) – com dados do CORPALLI.

O quadro indica aspectos gerais do corpus de estudo, tais como:

- A língua utilizada no material compilado é monolíngue, no idioma português do Brasil;
- O modo como os dados se apresentam é escrito por meio de informações coletadas via *web* e também oral, na coletânea de parlendas, cantigas e lendas;
- As informações são sincrônicas, coletadas em um momento específico, ou seja, não renováveis e também diacrônicas, no tocante aos textos de Monteiro Lobato;
- A seleção dos dados foi realizada por amostragem, visto que se trata da coletânea de diversos gêneros textuais, conforme será explicitado na sequência;
- O conteúdo é de caráter geral, pois não possui a intenção de descrever áreas específicas de conhecimento;
- A autoria das informações é diversificada, posto que se referem à linguagem oral, lendas, livros infantis e infantojuvenis;
- O tamanho total do CORPALLI indica que ele é composto por 2.840.322 palavras;
- O nível de codificação é simples; e, por último,
- O uso das informações tem o fim de pesquisa, quer dizer, o corpus é de estudo, a partir do qual efetuamos a análise e a descrição linguística das informações.

O CORPALLI, portanto, atendeu às necessidades desta pesquisa, conforme explicitamos os objetivos de investigação com o uso de corpora. Após a coleta das informações, efetuamos a sua limpeza para a compilação dos dados.

Após a coleta dos textos, utilizamos o software *Sketch Engine*, doravante SE, (Kilgarriff *et al.*, 2004) para o processamento do CORPALLI, resultando na geração dos dados analisados. A escolha desse recurso ocorreu devido às variadas ferramentas disponíveis no programa que atendem às necessidades metodológicas e analíticas desta pesquisa.

Alguns motivos que justificam a utilização do SE são corroborados por Alves:

De modo geral, o *Sketch Engine* apresenta uma interface mais atual, contendo o corpus de referência e outros que são passíveis de serem alimentados, bem como espaço para inserção de novos corpora. Além do suporte computacional, a plataforma também conta, impreterivelmente, com a atuação de linguistas da área da LC. Com a soma interdisciplinar entre as análises estatística e linguística, o *Sketch Engine* vem se tornando a plataforma mais utilizada no meio, devido à sua praticidade analítica (Alves, 2021, p. 74).

A escolha por este programa deu-se, também, por outros fatores: aceitar textos em formato *pdf* e etiquetagem automática dos dados. Além disso, o referido recurso analisou um

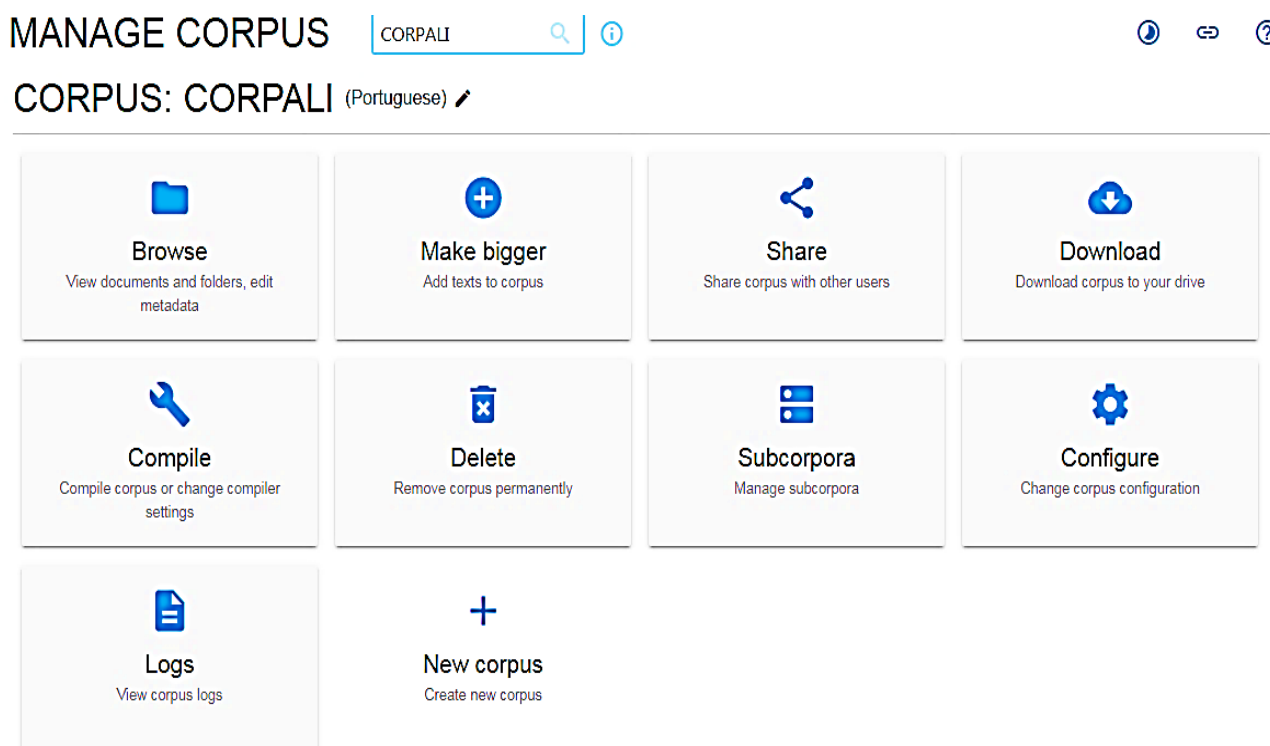
grande volume de dados⁵², o que possibilitou, conseqüentemente, a inclusão de um grande número de informações.

Na sequência, indicamos as características do CORPALLI a partir de seus subcorpora. Para tanto, o primeiro passo foi criar um “Novo Corpus” na plataforma, nomeado CORPALLI.

Com o *upload* de todos os arquivos, efetuamos a divisão do CORPALLI em categorias. Isso foi possível com o apoio da ferramenta *Manage Corpus* (Gerenciar Corpus) localizada na tela inicial.

O rol de opções disponíveis no gerenciamento do corpus apontou para diversas possibilidades interessantes:

Figura 10 – Captura de Tela *Manage Corpus* – *Sketch Engine*



Fonte: *Sketch Engine*.

Como vemos, há uma série de opções que permite ao usuário realizar várias ações com o corpus, tais como: visualização de arquivos e pastas onde estão os dados (*Browse*), adição de textos ao corpus (*Make bigger*), compartilhamento com outros usuários (*Share*), efetuação de *download* para a pasta *drive* do usuário (*Download*), contabilização e etiquetagem dos dados (*Compile*), deletar o corpus permanentemente (*Delete*), criação de subcorpus (*Subcorpora*),

⁵² Esse recurso está disponível por meio de uma assinatura paga pelo usuário, variável a partir do tempo e da quantidade de dados a ser utilizada. É válido lembrar que o *Sketch Engine* possui uma licença com valor diferenciado para pesquisas acadêmicas.

alteração das configurações do corpus (*Configure*), visualização do histórico das ações relevantes registrados no programa (*Logs*), além da criação de um novo corpus (*New corpus*).

Dentre todas as categorias, escolhemos o link *Subcorpora*, cuja função é a criação de subcorpora virtuais:

Figura 11 – Captura de Tela *Create Subcorpus* – *Sketch Engine*

Create subcorpus

Subcorpus name *
 Livros: Monteiro Lobato

☒ Subcorpus from text types
☐ Subcorpus from CQL

File ID ▾

File name ^
type to search
Agitação A Beira-Mar - Leusa Araujo.pdf
Ameaça Nas Trilhas do Tarô - Sérsi Bardari.pdf
Aritmética da Emília - Monteiro Lobato.pdf
Aventura no Império do Sol - Silvia Cintra Franco.pdf
Açúcar Amargo - Luiz Puntel.pdf
Bem Vindos Ao Rio - Marcos Rey.pdf
Cabra Das Rocas - Homero Homem.pdf

Fonte: *Sketch Engine*.

Nessa opção, cada um dos subcorpora foi nomeado e dividido de acordo com os textos das suas respectivas categorizações. Com a devida organização do material, apresentamos os primeiros resultados do CORPALLI. Na tabela a seguir, revelamos as particularidades de cada uma dessas subdivisões do corpus principal:

Tabela 2 – Perfil das categorias que compõem o CORPALLI

M. Oral	124 textos	Lendas	100 textos	Livros M. Lobato	20 textos	Col. Vagalume	74 textos
	2.948 palavras		51.200 palavras		745.629 palavras		2.040.543 palavras
	0.1% do CORPALLI		1.8% do CORPALLI		26.3% do CORPALLI		71.8% do CORPALLI

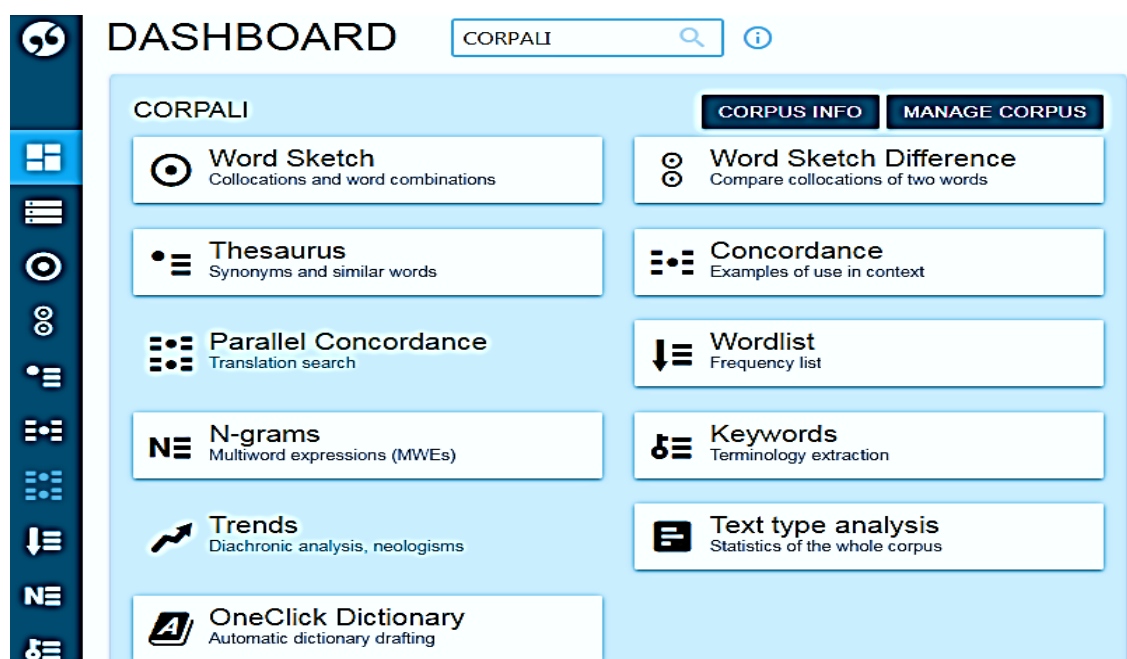
Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme esperado, os gêneros textuais oriundos da escrita compõem a maioria dos dados do CORPALLI, devido à especificidade de um livro escrito do campo narrativo. Isso é comprovado pelas histórias de aventura de Monteiro Lobato, que, mesmo tendo o menor número de textos coletados, apresentou a segunda maior porcentagem de palavras: 26,3% do corpus. A coleção Vaga-Lume, por sua vez, trouxe o maior índice de todos: 2.040.543 palavras, correspondendo à porcentagem de 71,8% do CORPALLI.

O subcorpus oriundo da modalidade oral (mesmo com a maior arrecadação de textos – 124) resultou na mais baixa porcentagem, 0,1% da compilação dos dados. As lendas, no entanto, indicam 1,8% do corpus, com 51.200 palavras.

Para realizar a análise dos dados, utilizamos algumas ferramentas que o programa SE oferece em seu *Dashboard* (Painel de Controle), tais como *Wordlist* (lista de palavras), *Keywords* (palavras-chave), *Concordance* (concordanciador do programa), *Word Sketch* (cuja função é apresentar as combinações de palavras) e *Thesaurus* (um dicionário de sinônimos em formato de lista, gerado automaticamente por meio de sinônimos ou palavras pertencentes à mesma categoria/campo semântico):

Figura 12 – Captura de Tela da Interface do Painel de Controle – *Sketch Engine*



Fonte: *Sketch Engine*.

Após a compilação das informações e sua posterior divisão nos subcorpora citados, é necessário dizer que não foi preciso efetuar nenhuma etiquetagem morfosintática no CORPALI manualmente, posto que o próprio programa realizou a identificação das categorias gramaticais de cada item durante a compilação do corpus. Haja vista que o idioma escolhido antes de efetuar o *upload* dos arquivos foi o português do Brasil, não foi preciso indicar novamente a língua escolhida para a realização dessa tarefa.

Na sequência, descrevemos o número total de *tokens* e palavras presente no corpus por meio da opção *Corpus Info*.

Tabela 3 – Subcorpus do CORPALI: *tokens* e *words*

DADOS ESTATÍSTICOS DO CORPALI = WORDLIST				
Subcorpus	Modalidade Oral	Lendas	Livros Infantis Monteiro Lobato	Coleção Vaga-Lume
<i>Tokens</i>	3.714	64.491	939.171	2.570.203
<i>Words</i>	2.948	51.200	745.629	2.040.543

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com o Guia do Usuário do SE, um *token* normalmente se refere a: “uma forma de palavra, pontuação, dígito: 50.000, abreviações, nomes de produtos e qualquer outra coisa entre espaços”, enquanto *words* configura a palavra, propriamente dita. Com a separação

do CORPALLI por subcorpora, finalizamos a etapa metodológica da pesquisa e apresentamos as características dos subcorpora.

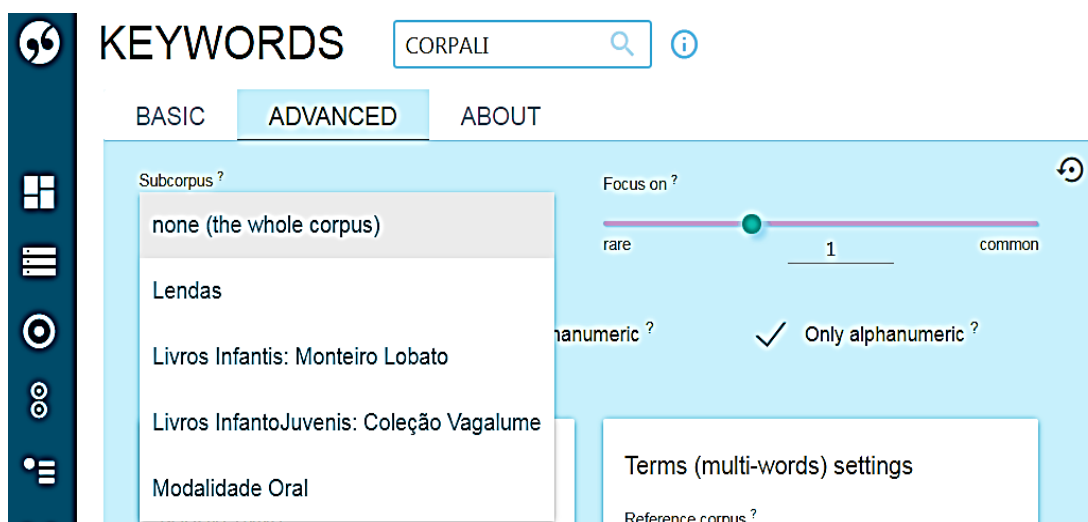
A partir da compilação do corpus já descrito, voltamos nossa atenção para a metodologia de identificação das colocações e das EIs encontradas no CORPALLI por meio do programa SE.

4.3 Metodologia referente ao levantamento e à análise dos dados

Este tópico versa sobre a análise preliminar dos dados. Para tanto, utilizamos as ferramentas *Keywords*, *Word Sketch* e *Concordance*. A fim de identificar os fraseologismos, iniciamos a análise com o primeiro item citado acima.

Com a lista das *Keywords*, encontramos as palavras-chave dos subcorpora. As informações foram encontradas, por meio da pesquisa pelos subcorpora, com o auxílio da busca avançada do SE:

Figura 13 – Captura de Tela: Ferramenta *Keywords*, busca de palavras-chave por Subcorpora



Fonte: Elaborada pela autora.

É válido lembrar que o SE possibilita que o usuário escolha um corpus de referência dentro do próprio programa. No nosso caso, o escolhido foi o *Portuguese Web 2011* (ptTenTen11).

Após realizar o *download* dos resultados de cada subcorpus, elaboramos um quadro contendo as primeiras vinte palavras de cada subcorpora do CORPALLI. Tal decisão foi pautada pelo fato das *multi-words* (multipalavras) apontarem a maciça presença de substantivos próprios (Dona Benta, Tia Nastácia, Dona Benta, Tio William, Campos Lara, Dom Quixote, Peter Pan, Tio Salvador, Tio Palha, Capitão Gancho, só para citar os dez resultados iniciais), fato que não ocorreu na primeira opção:

Tabela 4 – Keywords dos Subcorpora: CORPALLI
DADOS ESTATÍSTICOS DO CORPALLI = KEYWORDS

	Modalidade Oral	Lendas	Livros Monteiro Lobato	Livros Coleção Vaga-Lume
1	Neirão	Malazarte	Emília	Pimpa
2	Lelê	Pajé	Narizinho	Tonico
3	Pião	Tárias	Pedrinho	Gino
4	Marinheirar	Konewó	Nastácia	Delon
5	Carneirão	Onça	Hércules	Guima
6	Ru	Aukê	Visconde	Mafaldo
7	Lalá	Bahira	Quindim	Pereá
8	Pirulito	Urubu	Rabicó	Perova
9	Ra	Japim	Sancho	Cacá
10	Barata	Gurumete	Exclamar	Rubão
11	Tororó	Negrinho	Meio	Carniça
12	Bota	Anhangá	Rinoceronte	Belinha
13	Iu	Surrão	Vovô	Xisto
14	Ô	Buopé	Quixote	Bóris
15	Berrô	Monan	Euristeu	Maninha
16	Marambá	Caipora	Palas	Exclamar
17	Alecrim	Tamanduá	Minervino	Roxana
18	Cirandinha	Arreganhar	Sabugo	Lucinha
19	Caqui	Curupira	Dona	Reca
20	Tutu	Oca	Berrar	Thera

Fonte: Elaborada pela autora.

Com esses resultados, notamos a presença maciça de substantivos, em especial os próprios, posto que indicam a presença dos personagens mais atuantes nas histórias, predominantemente narrativas. É válido salientar que, para esta pesquisa, escolhemos não diferenciar palavras com iniciais maiúsculas de minúsculas, para que, um substantivo comum em início de frase (portanto, com letra maiúscula) seja identificado como o mesmo lema que esse substantivo escrito em minúscula, por exemplo. Na tabela acima, a escolha em redigi-los com iniciais maiúsculas é, dessa forma, somente estética.

Haja vista termos um grande número de substantivos encontrados nas palavras-chave, não relacionados diretamente aos fraseologismos, resolvemos alterar o critério para encontrá-los.

A partir da análise preliminar dos dados, observamos que o CORPALLI traz características linguísticas que o aproxima da ‘forma de dizer’ utilizada pelas crianças. Essa constatação encontra-se na maneira como os personagens descrevem partes do corpo, verbalizam sobre os animais ou ainda caracterizam o ambiente em que estão; ora de maneira denotativa, ora no sentido conotativo da linguagem.

Sobre a primeira categoria, verificamos as combinatórias referentes às partes do corpo/sentidos. Essa escolha se deve ao fato de que a criança conhece e interage com as pessoas e objetos a sua volta por meio do corpo. Assim, a observação e análise dessas informações nos permite conhecer como a criança articula a linguagem e a percepção relacionada ao seu próprio corpo, além da expressividade que a língua proporciona por meio dos fraseologismos.

Outro motivo nos indica que os protagonistas dos textos ou aqueles a quem se destinam as mensagens dos gêneros textuais que compõem o corpus nem sempre visam a falar sobre a fisiologia do corpo em si (colocações). Observamos, ainda, que, em diversas ocorrências, as palavras são utilizadas com outro significado (caracterizando as EIs). Dessa maneira, temos a hipótese de que, por meio de uma linguagem mais pueril, há, em muitos casos, a abordagem dos vocábulos no sentido figurado.

Após a descrição dos critérios de análise, contemplamos os termos das seguintes partes do corpo presentes no CORPALLI:

- Cabeça/miolos/cara
- Boca/bico
- Olhos
- Nariz
- Língua
- Orelha/ouvidos
- Coração
- Mão/dedos
- Pé
- Unhas
- Pescoço

Apesar da grande quantidade de membros e órgãos existentes no corpo humano, foi necessário realizar um recorte nos itens a serem investigados. Devido a isso, selecionamos os que apresentaram uma variedade significativa de combinatórias e de casos linguisticamente pertinentes para a inclusão no manual (tratado em detalhes no capítulo seis desta tese).

Acerca dos animais, observamos que, determinados lugares, nos quais se passam as histórias compiladas, propiciaram uma forma particular de descrição dos animais encontrados. Tal caracterização aponta para as particularidades físicas ou comportamentais desses seres, culminando em simples descrições (colocações) ou então em comparações diretas com aspectos humanos (EIs). Essa abordagem zoomórfica da linguagem é bastante retratada no CORPALLI, motivo pelo qual destacamos a busca pelos seguintes animais:

- Águia
- Boi/vaca
- Burro
- Cão
- Cavalo
- Cobra
- Galinha/galo
- Leão
- Lobo
- Ovelha/cordeiro

Semelhantemente às partes do corpo, é inverossímil pesquisar todos os animais existentes. Por tal razão, a busca foi restrita aos seres que indicaram mais probabilidade de gerar fraseologismos.

O último critério abordado diz respeito às particularidades das ações efetuadas nos ambientes das histórias, às quais seriam pertinentes a serem abordadas no manual de atividades. Estas se dividem sumariamente em campo X cidade, e indicam a visão de mundo propiciada pelas vivências e práticas sociais efetuadas nesses locais. Sua importância deve-se ao reconhecimento da cultura experienciada pelos moradores desses ambientes.

Como exemplos, temos:

CAMPO:

- Acender (o fogo/a fogueira)
- Atravessar (o rio/a margem)
- Plantar (da mandioca/do milho)

CIDADE:

- Doar sangue
- Jogar videogame
- Roubar a bola (contexto de futebol)
- Atravessar a rua

Contudo, devemos efetuar uma ressalva no tocante às formas de linguagem que não são exclusivas de nenhum desses meios. Destacando-se nas EIs, indicamos pertencentes ao botanismo e indumentária, respectivamente oriundos das pesquisas de:

Indumentárias:

- Botas /chuteiras /galocha
- Colarinho
- Botões
- Calça
- Chapéu
- Roupas sujas
- Camisa/ pijama e
- Luva

E os botanismos:

- Abacaxi / bananeira / coquinho
- Rosas / flor / espinhos
- Cana
- Galho / Espinhos

Tais itens indicam a relevância de apresentar aos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais maneiras de se expressar independente do local em que estão.

Posto as motivações linguísticas da análise, descrevemos os procedimentos utilizados para identificar quais termos seriam interessantes adicionar em um caderno de atividades proposto para a faixa etária em questão: alunos do 4º e 5º anos deste segmento educacional. Os passos metodológicos foram:

- a) Para cada palavra da lista mencionada acima, efetuamos uma busca no *Word Sketch*.
- b) Em seguida, de posse dos resultados, catalogamos as seguintes relações:
 - COLOCAÇÕES - gramaticais, nos âmbitos verbais, nominais, adjetivas e adverbiais;
 - EIs - tipologia referencial dos elementos, em somatismos, zoomorfismos, botanismos e indumentárias.
- c) A próxima etapa diz respeito a clicar em cada um dos candidatos aos fraseologismos (colocações ou EIs), de cada uma das relações outrora indicadas, de forma a abrir a ferramenta *Concordance*.
- d) Por fim, com a visualização do candidato ao fraseologismo contextualizado, procedemos com a análise para confirmar se se tratava ou não de uma colocação ou EI.

Um ponto pertinente a ser esclarecido diz respeito ao âmbito quantitativo. Haja vista que a linguagem predominante no CORPALLI é a infantil, a frequência das combinatórias não será considerada fator determinante para incluí-la na pesquisa, posto que o enfoque do trabalho é fraseológico.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto. (Saussure, 1975, p. 15)

Neste capítulo, efetuamos a análise lexical e fraseológica do CORPALLI após o *upload* do corpus no *Sketch Engine*, segundo mencionamos no capítulo sobre a Metodologia desta pesquisa. Com o intuito de pesquisar as colocações, seguimos a classificação proposta por Tagnin (2005, 2013) e Orenha-Ottaiano (2004, 2009, 2015, 2017, 2021). Já, para as EIs, percorremos as categorias e seus respectivos autores: somatismo (Mellado Blanco, 2004), zoomorfismo (Nazárenko; Iñesta Mena, 1998), botanismo (Pamies, 2014) e indumentárias (Lodi, 2014). A fim de elencar as combinatórias existentes, separamos os fraseologismos encontrados nos diferentes tipos de texto em dois quadros, a saber:

- Colocações de língua geral: destacadas, conforme afirmado em páginas anteriores, aquelas de cunho denotativo, nas ordens de classificação verbais, nominais, adjetivas e adverbiais e
- EIs: idiomatismos com referentes conotativos, que apresentam a subjetividade marcada, em somatismos, zoomorfismos, botanismos e indumentárias.

É válido observar que, em alguns subcorpora, não foram encontradas todas as variedades de fraseologismos indicados acima. Por fim, os estudos lexicais e fraseológicos, bem como as bases pesquisadas, além das colocações e das EIs encontradas, estão explanados nos próximos tópicos.

5.1 Análise lexical e fraseológica da Modalidade Oral

Para a realização das análises nesta pesquisa, iniciamos a exploração dos textos desde a sua gênese, ou seja, examinamos os subcorpora separadamente de modo a compreender melhor os elementos que os constituem. Em primeiro lugar, apresentamos a modalidade oral composta da seguinte forma:

Tabela 5 – Textos da Modalidade Oral: CORPALLI

GÊNERO ORAL	QUANTIDADE DE TEXTOS
Trava-línguas	43
Parlendas	41
Cantigas de roda	35
Canções de ninar	05
Total	124

Fonte: Elaborada pela autora.

Devido à própria natureza das cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e trava-línguas de serem curtas e repetitivas, afinal, as crianças precisam memorizá-las para efetuar atividades lúdicas, os resultados estatísticos apontaram o baixíssimo número global de dados em relação ao CORPALLI: 0,1%. Assim, o número total de 124 compilações não foi o suficiente para elevar substancialmente o número de palavras do corpus (2.948 palavras).

A modalidade oral foi a que menos apresentou fraseologismos de todos os tipos de texto compilados nesta tese, 13 ao todo. Esse fato não diminui a riqueza dessa compilação, resultado de séculos de interação humana e proveniente da sabedoria popular.

Na sequência, os dois próximos quadros indicam a quantidade total das combinatórias encontradas, iniciando com as colocações:

Quadro 12 – Colocações encontradas na Modalidade Oral: CORPALLI

LINGUAGEM ORAL		
CATEGORIAS FRASEOLÓGICAS	QUANT.	<u>COLOCAÇÕES</u>
C. VERBAIS	5	<i>Bater na porta, botar ovo, bater as asas, abrir o bico, calar a boca</i>
C. NOMINAIS	2	<i>Galinha choca, casca do ovo</i>
C. ADJETIVAS	3	<i>Barriga vazia, amendoim torrado, bandeira nacional</i>
C. ADVERBIAIS	-	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme já descrito acerca do baixo índice numérico desta compilação, 2.948 palavras, o rol de combinatórias seguiu o mesmo padrão – dez colocações. De uma forma geral, a linguagem é bastante simples, posto se tratar de uma vertente direcionada ao público infantil, incluindo bebês.

Se refletirmos que as cantigas e rimas já existem há tempos imemoriais, reverberando a memória coletiva, observamos nelas várias marcas da área rural. Para exemplificar o exposto, segue a letra da cantiga *A galinha do vizinho*:

*A galinha do vizinho
bota ovo amarelinho.
Bota um,
bota dois,
bota três,
bota quatro,
bota cinco,
bota seis,
bota sete,
bota oito,
bota nove,
bota dez!*

Tanto a colocação verbal ‘botar ovo’, quanto ‘bater as asas’ e ‘abrir o bico’, (presentes em outras canções) retomam animais oriundos do cenário campestre. Da mesma forma, as combinatórias nominais ‘galinha choca’ e ‘casca do ovo’ citam as características e os comportamentos realizados pelas aves no sentido denotativo.

Outros destaques são para as colocações adjetivas ‘amendoim torrado’, indicando uma forma de lidar com esse vegetal para consumo (torrar) e ‘bandeira nacional’ símbolo patriótico brasileiro disposto em diversos locais públicos, como os quartéis, por exemplo.

A seguir, temos as EIs:

Quadro 13 – EIs encontradas na Modalidade Oral: CORPALLI

LINGUAGEM ORAL		
CATEGORIAS FRASEOLÓGICAS	QUANT.	<u>EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</u>
SOMATISMOS	2	<i>Roubar o coração</i> <i>Cara de neném</i>
ZOOMORFISMOS	-	-
BOTANISMO	-	-
INDUMENTÁRIAS	1	<i>Fazer o chinelo cantar</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa análise repetiu-se a baixa ocorrência de EIs (3 ao todo), atribuído ao já citado reduzido número de dados. Sobre as categorias fraseológicas, temos dois somatismos que elencam os órgãos/partes do corpo: coração e cara (rosto), cujos sentidos figurados apontam:

- ‘roubar o coração’: fazer alguém se apaixonar por outrem e
- ‘cara de neném’: refere-se sobre uma pessoa ter a aparência bem mais jovem do que a idade cronológica de fato indica.

Ainda na modalidade oral, temos a indumentária ‘fazer o chinelo cantar’. Para compreendermos a circunstância na qual a EI aparece, reproduzimos na íntegra a cantiga abaixo:

*Pisei na pedrinha,
A pedrinha rolou
Pisquei pro mocinho,
O mocinho gostou
Contei pra mamãe
Mamãe nem ligou
Contei pro papai,
O chinelo cantou.*

Nesse breve texto, vemos que a ação da garota em piscar para o moço é o mote para a reação de diversos personagens: enquanto o mocinho recebeu o gesto com agrado e a mamãe não se importou com o ato; o papai, contudo, agrediu a filha fisicamente por esta tomar a iniciativa da paquera. Por meio desse pequeno texto ritmado, entendemos que a expressão refere-se ao som do calçado quando utilizado como instrumento de punição – no caso específico foi usado pelo pai a fim de ‘corrigir’ a atitude da moça em piscar o olho para o rapaz.

Relembrando o que afirmamos outrora sobre as cantigas serem atemporais e, portanto, representativa de outros usos e costumes em nossa sociedade, temos aqui a marcação de um comportamento machista, responsável por punir ou recriminar meninas e mulheres que agem “diferente dos padrões esperados” para a época. Essa leitura reverbera os dizeres de Gaspar sobre as cantigas de roda:

[...] Também são conhecidas como cirandas, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna, a flora, culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança (Gaspar, 2010).

Apesar dessa última análise não estar relacionada diretamente ao tema em estudo, acreditamos ser pertinente abordá-la no presente trabalho, posto se tratar de um estudo do léxico e o mesmo estar presente nas cantigas destinadas às crianças, público-alvo desta pesquisa. Além disso, se conseguirmos ‘abrir os olhos’ de futuros homens e mulheres acerca de temas que abordem a violência contra a mulher, estaremos prestando um serviço à cidadania e aos direitos

delas constituídos por lei⁵³ – os quais infelizmente ainda não são seguidos na íntegra na sociedade brasileira.

A seguir, tratamos da análise lexical e fraseológica das Lendas que formam o CORPALLI.

5.2 Análise lexical e fraseológica das Lendas

Após tratarmos da modalidade oral, passamos às lendas. Para a compilação dos dados, recorremos ao *e-book* do livro *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro*, escrito por Ademilson Franchinni, em 2011. A escolha por esse material deu-se pela ampla abordagem do folclore brasileiro, cujo tema foi dividido em três partes, a saber:

- 1ª seção: lendas indígenas e africanas;
- 2ª seção: contos tradicionais com origens predominantemente europeias, mas que ainda hoje reverberam no Brasil; e
- 3ª seção: perfis, cuja apresentação de personagens fantásticos aponta a tendência das lendas modernas atuais existentes em nosso país, como Alamoia, “princesa-fantasma que habita, desde tempos imemoriais, as grutas do litoral de Fernando de Noronha” (Franchinni, 2011, p. 143) e Alma-de-Gato (Franchinni, 2011, p. 144), oriundo dos estados nordestinos do Rio Grande do Norte e da Paraíba, só para citar alguns.

Haja vista que a lenda ocorre em razão da procura por explicações de fenômenos naturais ou sobrenaturais, geralmente ela é mais curta do que uma narrativa comum, posto que é baseada em um acontecimento pontual: a existência das estrelas, a origem da mandioca, da planta vitória-régia, e de seres mitológicos, por exemplo.

O léxico traz, conseqüentemente, a predominância de substantivos próprios, indicando os personagens das histórias, além de abarcar ainda outros povos étnicos de destaque na formação do povo brasileiro. A temática indígena (nomes de tribos) é atestada pelas palavras:

⁵³ Para mais informações acerca da referida legislação, segue: BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. (Lei Maria da Penha). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11340.htm Acesso em: 31 jan. 2023.

1. Malazarte – 38 citações,
2. Pajé – 57 citações,
3. Tárias – 27 citações,
4. Konewó – 26 citações,
5. Onça – 130 citações e
6. Aukê – 21 citações.

Já a cultura africana, por sua vez, está representada em palavras como “Oxum”, “Iemanjá”, “cantiga ioruba”, “Negrinho do Pastoreio”, “Quibungo”, “chibamba”, “Bantu”, entre outras. Também há substantivos que dizem respeito à fauna, algo esperado nos ambientes e cenários envolvidos nesse tipo de conto, como: “cervo”, “anta”, “raposa”, “gavião” e “sapo”, por exemplo.

Acerca da descrição dos elementos fantásticos, temos um vocabulário bastante peculiar, formado por termos que se destacam nas histórias. Alguns desses são: “terrificante”, “metamorfosar”, “maldição”, “monstruoso”, “horrendo”, “tétrico”, “feitiço”, “assombração”, que caracterizam as narrativas, cujo foco é explicar certos fenômenos e fatos da natureza.

Devido ao número extenso de combinatórias encontradas nessa e nas demais modalidades textuais, apresentamos, a partir dessa análise, somente uma amostra dos fraseologismos identificados. A decisão deve-se ao fato de que algumas colocações e EIs apareceram em praticamente todos os gêneros (‘calar a boca’ / ‘roubar o coração’, por exemplo) e com os mesmos significados. Entendemos, assim, que seria monótono indicá-las constantemente nos quadros.

Outro foco das amostras é apresentar, na medida do possível, combinatórias que caracterizam cada um dos gêneros, além de indicar aquelas que, em determinados textos, trazem certas particularidades lexicais que merecem destaque lexical e fraseológico.

Paralelamente ao que fora realizado na modalidade oral, também computamos os dados totais dos fraseologismos encontrados nas lendas, resultando em 97 itens distintos.

Dentre as colocações presentes, destacamos:

Quadro 14 – Amostra das Colocações encontradas nas Lendas: CORPALLI

LENDAS		
CATEGORIAS FRASEOLÓGICAS	QUANT.	<u>COLOCAÇÕES</u>
C. VERBAIS	27	<i>Acender/apagar o fogo/fogueira, afinar a viola, atravessar o rio, chupar o sangue, lançar/arremessar a flecha, trepar na árvore, recuperar o fôlego, balançar a cabeça, ralar mandioca, roer os ossos, ofuscar a vista, franzir a testa, imitar a voz</i>
C. NOMINAIS	25	<i>Plantio da mandioca/milho, tronco da árvore, copa da árvore, resina da árvore, raio de sol, beira/margem do rio, estrondo do trovão, talo de erva, reflexo da lua, brenha de taquaras, sinal da cruz</i>
C. ADJETIVAS	17	<i>Espírito mau / mau espírito, unhas afiadas, olhos vermelhos, lua cheia, raio fulminante, noite estrelada, águas profundas/caudalosas, costas encurvadas, sol escaldante</i>
C. ADVERBIAIS	2	<i>Mentir descaradamente, perfeitamente apresentável, brandir no ar</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da amostra apresentada, observamos 71 colocações ao todo. Iniciamos a análise com as colocações nominais, as quais nomeiam os seres. Por meio delas, sabemos mais sobre os povos que habitam tais locais, compreendendo as propriedades da ‘resina da árvore’ (Lenda: *A pescaria das mulheres*) ou como Bahira se escondeu em uma ‘brenha de taquaras’, quer dizer, mata espessa, a fim de levar o ‘tição de fogo’ (carvão) para os homens (Lenda: *Bahira e o rapto do fogo*) ou ainda como a índia Araci se apaixona pelo ‘reflexo da lua’ (Lenda: *A Vitória-Régia*).

Por sua vez, as colocações adjetivas especificam certas particularidades dos povos que habitam essas regiões, descrevendo ou caracterizando os fenômenos da natureza, seres fantásticos, dentre outros, como em ‘sol escaldante’ (Lenda: *O Negrinho do Pastoreio*), ‘águas caudalosas’ (Lenda: *Como surgiu o Oiapoque*), ‘espírito mau’ (Lendas: *Maire-Monan e os três dilúvios / Urutau / Jurupari / Anhangá*).

Acerca das colocações adverbiais, podemos citar a combinação ‘perfeitamente apresentável’. Nesse caso, o advérbio altera o adjetivo, mostrando o hábito dos índios da tribo kaxináuas em serem cordiais uns com os outros (Lenda: *A cabeça que virou lua*). Outro exemplo é a colocação adverbial ‘mentir descaradamente’, ato que os três vilões da história realizam ao tentar ludibriar as três garotas que fugiram de casa, afirmando que não iriam maltratá-las, quando a verdadeira intenção era agir exatamente ao contrário (Lenda: *Os três gigantes negros*).

Seguindo a temática já exposta, as colocações verbais reforçam, em grande parte das

ocorrências, o léxico da floresta, da mata e do campo – cenários da maioria das lendas coletadas. Dessa forma, explica-se a predominância de verbos cujos complementos diretos e indiretos são relacionados à natureza, como ‘atravessar o rio’, ‘acender/apagar o fogo/fogueira’, ‘ralar mandioca’, ‘trepar na árvore’, indicando as ações que costumeiramente os habitantes desses locais fazem em seu cotidiano.

São dignas de nota as duas referências encontradas no SE para a base *imitar*:

Figura 14 – Captura de Tela: Linhas de concordância de *imitar*

1		doc # 0 • 100 Len ...	l. </s> <s> - Pois a partir de agora ele perderá o seu canto, só podendo imitar o canto dos outros! </s> <s> Mas as aves acharam pouco, pois que
2		doc # 0 • 100 Len ...	razão, estão ausentes e, por meio de estratégias solertes como o de imitar a voz das mesmas, induz as crianças a abrir uma porta. </s> <s> Ur

Fonte: *Sketch Engine*

- ‘imitar o canto’ dos outros pássaros (linha 1) refere-se ao castigo recebido pela ave jaspim (ou xéxeu) por ser soberba e desprezar a companhia das demais aves. Além de perder o belo canto e os poderes curativos de sua voz maviosa, a ave é condenada por Tupã a sempre imitar o canto dos demais pássaros (Lenda: *O Japim plagiador*) e

- ‘imitar a voz’ das mães (linha 2) é a tática usada pela criatura Cabra-Cabriola (de origem portuguesa, atualmente ‘habita’ a região nordeste do Brasil) para entrar na casa daqueles infantes cuja mãe saiu à noite para trabalhar. Como o monstro se alimenta somente de crianças, o animal engana meninos e meninas imitando a voz da matriarca e pedindo que elas abram a porta trancada para ‘ela’ entrar (Lenda: *Cabra-Cabriola*).

É possível observar que, por trás de cada uma das lendas exposta acima, há uma moral inclusa na história. Sobre o Jaspim, temos a penalidade sofrida pela ave ao desdenhar de seus semelhantes – o canto que outrora curava e a tornava única, agora ecoa tão comum como os outros. A ‘lição’ a se ensinar é ser humilde e não menosprezar os demais semelhantes.

Já, na narrativa da Cabra-Cabriola, o intuito é alertar as crianças para que não abram a porta quando os pais não estiverem presentes em casa. O aviso é para desconfiarem de tudo e de todos, até mesmo da voz inconfundível da própria mãe. Afinal, nunca se sabe quem estará atrás da porta.

Em seguida, temos as seguintes EIs:

Quadro 15 – Amostra das EIs encontradas nas Lendas: CORPALLI

LENDAS		
CATEGORIAS FRASEOLÓGICAS	QUANT.	<u>EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</u>
SOMATISMOS	19	<i>Pisar macio, engrossar a voz, perder a cabeça, encher os olhos, cabeça baixa, mão abanando</i>
ZOOMORFISMOS	4	<i>Apetite de leão, olhos de águia</i>
BOTANISMO	3	-
INDUMENTÁRIAS	-	<i>Manto negro da noite, manto verde, trajar luto</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Dentre os gêneros textuais analisados, as lendas apresentaram ao todo 26 EIs.

Inicialmente, os somatismos potencializam as emoções de seus referentes. Ao citarmos ‘pisar macio’, ‘mão abanando’, ‘engrossar a voz’ e ‘encher os olhos’, enfatizamos o: ‘andar suave’, ‘não trazer nada’, ‘ser ríspido’ e ‘ver algo agradável’, respectivamente, dos personagens aos quais às expressões se referem.

Contrastamos as EIs em uma linha e os significados concernentes em outra a fim de destacar a diferença da linguagem conotativa e denotativa. Ao utilizá-las nas lendas, é possível perceber a riqueza da carga semântica que tais fraseologismos ocupam na narrativa, evidenciando uma parte do corpo para contribuir com a interpretação do leitor.

De maneira análoga, os zoomorfismos trazem em seu bojo o destaque para os atributos físicos ou comportamentais dos animais. Dessa forma, ‘apetite de leão’ refere-se a alguém que está demasiadamente faminto e ‘olhos de águia’ indica quem enxerga além do alcance visual dito normal para os humanos. Com tais descrições, visualizamos pessoas com características animais, o que altera o sentido representado na linguagem padrão.

As indumentárias, por outro lado, utilizam as vestes para destacar algo, no qual a vestimenta torna-se o foco do objeto. Nas lendas temos os exemplos ‘manto negro da noite’, salientando a escuridão da floresta ao anoitecer, que cobre o cenário como uma capa e ‘manto verde’, que semelhantemente ao anterior, focaliza a cor verde das matas, árvores e demais itens da flora próprios desse local. Já ‘trajar luto’ representa a cor característica da roupa costumeiramente usada pela família enlutada na situação de morte durante o velório e nos dias seguintes a perda do ente querido – vestes da cor preta.

No gênero textual lendas, também tivemos a EI ‘cabeça baixa’, reiterando um tipo de combinatória relacionada ao fracasso dos homens na pesca, justificado pelo trecho: “Tudo começou quando os homens, perdendo a sorte ou a habilidade na pesca, começaram a retornar, todos os dias, de mãos abanando do rio. [...] era sob o olhar de censura das mulheres da aldeia

que eles chegavam de *cabeça baixa* e *samburá vazio*” (Franchinni, 2011, p. 61, grifo nosso). A ausência de peixes no cesto e a condenação no olhar das esposas reforçam ainda mais a tristeza e o semblante abatido dos índios pescadores, aos quais só restou a ação de ‘abaixar a cabeça’.

Na sequência, abordamos os livros infantis escritos por Monteiro Lobato, presentes no CORPALLI, de acordo com os critérios já citados anteriormente.

5.3 Análise lexical e fraseológica dos livros infantis escritos por Monteiro Lobato

Em primeiro lugar, apresentamos o inventário dos livros infantis de Monteiro Lobato, compilados para a tese, indicados pelo título da obra e seu respectivo ano original de publicação:

- *O Saci* (1921)
- *Fábulas* (1922)
- *As Aventuras de Hans Staden* (1927)
- *Peter Pan* (1930)
- *Reinações de Narizinho* (1931)
- *Viagem ao céu* (1932)
- *Caçadas de Pedrinho* (1933)
- *Emília no País da Gramática* (1934)
- *Aritmética da Emília* (1935)
- *História das Invenções* (1935)
- *Dom Quixote das crianças* (1936)
- *Memórias da Emília* (1936)
- *Serões de Dona Benta* (1937)
- *O Poço do Visconde* (1937)
- *Histórias de Tia Nastácia* (1937)
- *O Picapau Amarelo* (1939)
- *O Minotauro* (1939)
- *A Reforma da Natureza* (1941)
- *A Chave do Tamanho* (1942)
- *Os doze trabalhos de Hércules* (1944)

Infelizmente, não encontramos todos os livros infantis escritos pelo autor, posto que as obras *Geografia de Dona Benta*, *História do Mundo para as Crianças* e *Histórias Diversas* não foram localizados para *download*. Assim, a lista de textos selecionados e utilizados para esse trabalho culminou em 745.629 palavras, quantidade mais do que suficiente para atender aos propósitos desta pesquisa.

No subcorpus dos livros de Monteiro Lobato, é possível observar o predomínio dos

protagonistas do Sítio do Picapau Amarelo, bem como o de outros personagens secundários, que eventualmente participam ou são nomeados nas histórias. A título de exemplificação, temos os mais mencionados:

1. “Emília” – 3.869 vezes
2. “Pedrinho” – 2.668 vezes
3. “Visconde” – 2.007 vezes,
4. “Hércules” – 1.300 vezes,
5. “Narizinho” – 1.035 vezes e
6. “Nastácia” – 762 vezes.

Já, as palavras de conteúdo tais como verbos, adjetivos e substantivos não configuram a maioria dentre as cem primeiras palavras neste subcorpus. Contudo, apresentamos alguns exemplos do léxico em tais categorias, como os verbos “exclamar”, “berrar”, “murmurar”, “arregalar”, “cochichar”, “suspirar”; empregados para exprimir a reação da turma do Sítio do Picapau Amarelo frente às ações narradas.

Outras palavras de destaque são “pirlimpimpim” (relacionado ao pó mágico, artifício utilizado em várias histórias), “centaurinho”, “sabuguinho”, “boneca” (palavras usadas em referência aos personagens). Mais um objeto citado é a “canastrinha” (utilizado por Emília para guardar inúmeros artefatos após diminuir o tamanho de objetos, pessoas e planetas acidentalmente no livro: *A Chave do Tamanho*).

Antes de apresentarmos as combinatórias encontradas, é preciso efetuar algumas ressalvas. Diferentemente das duas primeiras análises, cujos textos eram rimas e cantigas curtas (Modalidade Oral), bem como pequenos contos (Lendas), e, portanto, possuíam menos palavras e obviamente menos fraseologismos; os livros de Monteiro Lobato são narrativas completas, cujas histórias por vezes ultrapassam 100 páginas cada uma, culminando no número global de 745.629 palavras.

Além disso, observamos que o autor Monteiro Lobato usou um léxico bastante específico nas publicações, incluindo colocações especializadas em determinadas obras, de acordo com a temática proposta nas histórias. Como exemplos, temos:

ARITMÉTICA DA EMÍLIA (1997) – ‘número decimal’, ‘raiz quadrada’, ‘fração imprópria’ e ‘fração mista’ (alguns dos termos ensinados pelo Visconde de Sabugosa em suas aulas de

matemática para os personagens, mais especificadamente no pomar do Sítio do Picapau Amarelo);

EMÍLIA NO PAÍS DA GRAMÁTICA (2004) – ‘verbo transitivo’, ‘modo subjuntivo’, ‘acento tônico’ e ‘locução adjetiva’ (fragmentos dos mais de trinta termos gramaticais encontrados pelos personagens ao visitarem o referido país fictício, título do livro);

O POÇO DO VISCONDE (2010c) – ‘coque de petróleo’, ‘matéria inorgânica’, ‘óxido de ferro’ e ‘rocha metamórfica’ (dentre outras ‘pistas’ de uma narrativa sobre o estudo que Visconde fez sobre geologia e as posteriores descobertas de petróleo nas terras do sítio).

Haja vista que o foco das análises é a linguagem cotidiana, costumeiramente utilizada pelas crianças, tais colocações foram contabilizadas no rol de combinatórias, porém, não estão presentes nos quadros que compõem as amostras, posto se tratar de um léxico especializado.

Após contabilizar os dados, temos a contagem de 339 fraseologismos diferentes, sem contar as repetições. Segue a amostra das colocações de ordem geral:

Quadro 16 – Amostra das Colocações dos Livros de Monteiro Lobato: CORPALLI

LIVROS INFANTIS DE MONTEIRO LOBATO		
CATEGORIAS FRASEOLÓGICAS	QUANT.	<u>COLOCAÇÕES</u>
C. VERBAIS	129	<i>Depenar a galinha, montar a cavalo, moer trigo, escolher feijão, seguir a regra, cultivar a terra, descascar arroz, pilar os grãos, rufar os tambores, lavar roupa, cerzir meias</i>
C. NOMINAIS	73	<i>Carro de boi, crina de cavalo, pastor/guardador de ovelhas, bocal do telefone, gota de orvalho, casca de laranja, senso de humor, espiga de milho, expedição de busca, praça pública, cadeira de rodas, máquina de escrever, lingueta do trinco, bolha de sabão</i>
C. ADJETIVAS	66	<i>Respeitável público, cobra venenosa, escada rolante, água límpida/cristalina, nariz arrebitado, alta sociedade, desigualdade social, deus grego, chuva torrencial, bombardeio aéreo</i>
C. ADVERBIAIS	8	<i>Obedecer cegamente, entender perfeitamente, imensamente agradecido</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Após exibirmos a amostra, quantificamos o total de 276 colocações. Iniciamos a análise com as colocações verbais, posto que indicam ações relacionadas aos personagens que as

executam. Verificando certas combinatórias, consideramos a associação destas aos dois sujeitos em especial – Tia Nastácia e Visconde de Sabugosa. A sequência abaixo revela os resultados:

Quadro 17 – Colocações verbais: Tia Nastácia X Visconde de Sabugosa: CORPALLI

Colocações verbais	
Relacionados à Tia Nastácia	Relacionados ao Visconde de Sabugosa
<i>‘Depenar a galinha’, ‘acender o fogo’, ‘arear o tacho’, ‘escolher feijão’ e ‘regar as plantas’</i>	<i>‘Tirar a prova’, ‘seguir a regra’, ‘singrar os mares’, ‘quebrar a cabeça’, ‘expor a ideia’ e ‘guardar segredo’</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Para iniciarmos a discussão, trazemos à baila as contribuições de Camenietzki, um dos vários estudiosos acerca dos textos lobatianos:

Lobato criou um personagem cuja principal característica é a sapiência, é encarnar em si a ciência. O Visconde de Sabugosa circula nos textos, participa de quase todas as aventuras; é peça integrante e necessária dos acontecimentos. Junto ao seu destino está, em parte, a valoração que Lobato faz da ciência e do saber em geral (Camenietzki, 1988, p. 21).

A citação acima destaca o fato do personagem Visconde de Sabugosa representar a ciência, enquanto é ativo na resolução de problemas e questões que pedem uma solução racional. Tal citação é comprovada pelas colocações verbais, que denotam inteligência e astúcia, como ‘tirar a prova’ e ‘seguir a regra’ – ambas expressões referentes aos cálculos matemáticos que Visconde ensinou aos demais personagens em obra outrora citada.

Notadamente um dos protagonistas das histórias, sempre participa das aventuras, seja viajando para o País da Gramática, seja comandando o navio rumo à Grécia Antiga: “Enquanto Dona Benta discorria sobre a Grécia, o “Beija-flor das Ondas” singrava mansamente de rumo a Atenas. O Visconde ia no comando com o Marquês de Rabicó a servir de Imediato.” (Lobato, 2009, p. 6)

Já as colocações verbais empregadas pela Tia Nastácia são predominantemente manuais, descrevendo, em sua maioria, ações realizadas na cozinha ou no quintal do sítio, todas relacionadas aos afazeres domésticos. O interior da casa é onde a personagem geralmente permanece, cozinhando as refeições e os quitutes para todos os demais personagens. Dentre as poucas ocasiões que a cozinheira não está no seu ‘local habitual’, uma que destacamos, é quando fora sequestrada pelo ser mitológico Minotauro, e só não foi devorada por causa dos inúmeros bolinhos fritos que fazia para o monstro (Lobato, 2009).

Em seguida, temos as colocações nominais, que utilizam um léxico bastante rural, posto ser a localização do Sítio do Picapau Amarelo, morada dos personagens principais. Dessa forma, a imagem evocada por meio dos referentes ‘carro de boi’, ‘crina de cavalo’, ‘gota de orvalho’, ‘casca de laranja’, ‘lingueta do trinco’, por exemplo, é capaz de nos levar até aquela paisagem campestre, trazendo o cenário do campo ainda mais próximo do leitor.

Apesar de estarmos em um ambiente rural, há indícios de tecnologia nessa área. Tal fato deve-se pela família Encerrabodes de Oliveira ter meios financeiros de adquirir objetos e conhecimento para acompanhar as evoluções ocorridas na cidade, demonstrada por termos como ‘bocal do telefone’, ‘cadeira de rodas’ e ‘máquina de escrever’.

Já as colocações adjetivas apontam para uma particularidade elencada anteriormente: os livros de Monteiro Lobato tratam de narrativas independentes uma das outras e com enredos próprios. Sendo assim, é natural que tal diversidade também apareça nas combinações encontradas. Para comprovar, exemplificamos histórias que versam sobre alguns desses termos:

- *O Minotauro e Serões de Dona Benta*: ‘deus grego’. Em ambos os textos, o termo foi usado no sentido denotativo sobre os deuses do Olimpo. Enquanto no primeiro livro refere-se a Apolo: “[...] foi o *deus grego* da música, das artes e da eloquência” (Lobato, 2009, p. 4, grifo nosso), no segundo trata de outra entidade grega: “Esse planeta foi batizado com o nome do *deus grego* das águas, Netuno” (Lobato, 2014b, p. 131, grifo nosso).

- *A Chave do tamanho*: ‘bombardeio aéreo’. O cenário deste trecho são os ataques contra Londres, oriundos da Segunda Guerra Mundial (Lobato, 1995, p. 9).

- *Histórias de Tia Nastácia e Os Doze trabalhos de Hércules*: ‘varinha mágica’. Nas duas narrativas, o objeto em questão é o responsável por efetuar magias, de acordo com o desejo de seu possuidor. O elemento fantástico é citado diversas vezes por Nastácia, no livro com o nome da personagem, chamando-o de ‘varinha mágica’ (Lobato, 2010b, p. 24) ou ‘varinha de condão’ (Lobato, 2010b, p. 76). Também faz parte da história sobre Hércules, na qual citam Cirse, a feiticeira. Esta, com o uso desse artefato, transformou todos os heróis gregos em animais (Lobato, 2011a, p. 155).

O Poço do Visconde: ‘agente secreto’. Nesse livro, o fraseologismo apareceu durante a procura de petróleo em diversos locais ao redor do Sítio do Picapau Amarelo. Enquanto a equipe que estava na propriedade da Dona Benta era próspera, a Atarip fazia trapaças a fim de saber a

localização exata do petróleo, enviando funcionários para buscar informações no terreno vizinho, daí a expressão ‘agente secreto’ (Lobato, 2010c, p. 146).

Em seguida, temos a abordagem das EIs:

Quadro 18 – Amostra das EIs dos Livros de Monteiro Lobato: CORPALLI

LIVROS INFANTIS DE MONTEIRO LOBATO		
CATEGORIAS FRASEOLÓGICAS	QUANT.	<u>EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</u>
SOMATISMOS	33	<i>Coração na mão, dobrar a língua, miolo mole, fuzilar com os olhos, quebrar a cabeça, perder a cabeça, falar pelos cotovelos, orelha em pé</i>
ZOOMORFISMOS	26	<i>Cão perdigueiro, cantar de galo</i>
BOTANISMO	3	<i>Plantar verde para colher maduro</i>
INDUMENTÁRIAS	1	<i>Tiro à queima-roupa, luva de pelica, tirar o chapéu</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Os livros compilados possuem a somatória de 63 EIs. Iniciando pelos somatismos, temos a presença de expressões conotativas que apontam semelhanças entre os órgãos/partes do corpo, atribuindo ações e características que não lhes são próprias, intensificando o sentido do fraseologismo. Por meio das EIs ‘coração na mão’, tem-se a sensação de estar aflito com algo; enquanto ‘fuzilar com os olhos’ indica o forte olhar de desaprovação de alguém e ‘falar pelos cotovelos’ é a alusão às pessoas que falam muito ou exageradamente.

Achamos pertinente discutir os termos ‘cabeça’ e ‘miolos’, posto que a escolha lexical pelo segundo item proporcionou uma grande variedade de significados, principalmente nas EIs verbais. Para exemplificar, trazemos algumas ocorrências da base ‘miolos’, empregada de maneira informal à palavra ‘cabeça’:

Figura 15 – Captura de Tala: Linhas de concordância de *miolo*

3	☐		doc#28 cavalaria, o pobre fidalgo da Mancha ficou com o miolo mole; entendeu de virar também cavaleiro andante
4	☐		doc#28 anchado no burrinho e com a ilha a lhe ferver nos miolos ; depois, Rocinante, puxado pela rédea; finalmente
5	☐		doc#33 rior é mais pacata; mesmo que seja rica, tem mais miolo na cabeça. </s><s> Eu também gosto. </s><s> Su
6	☐		doc#43 rou Emília. – Eu, se fosse a abóbora, moia-lhe os miolos ... </s><s> 40/308 </s><s> – Por quê? </s><s> – P
7	☐		doc#44 estou contando tudo direitinho. </s><s> Quem tem miolo não se aperta. </s><s> O Visconde leu o pedaço e

Fonte: Sketch Engine.

A partir dos dados, observamos a relação intrínseca entre *miolos* e:

- alguém que não está em posse das faculdades mentais normais (linha 3);

- os personagens estão desprotegidos contra o sol, em locais com a temperatura do ambiente muito alta (linha 4);
- sinônimo de inteligência (linhas 5 e 7) e
- machucado ou ferida na cabeça (linha 6).

Diante disso, é pertinente, sempre que possível, informar tais ocorrências linguísticas para que o aluno perceba e compreenda a riqueza da língua portuguesa do Brasil e observe que a escolha lexical interfere no sentido dado à frase e, conseqüentemente, ao texto.

No que se refere aos zoomorfismos, estes aparecem bastante nas obras de Lobato, na comparação entre seres humanos e animais. Semelhantemente ao que houve na discussão dos resultados de cabeça/miolos, aqui temos uma proximidade à linguagem mais formal ao tratarmos de ‘boca’ (colocações) do que de ‘bico’ quando nos referimos aos seres humanos (EIs).

Figura 16 – Captura de Tela: Linha de concordância de *bico*

Fonte: *Sketch Engine*.

Nesse sentido, há, em ambos os casos, a presença de verbos, adjetivos e substantivos em detrimento do advérbio. Enquanto as colocações de ‘boca’ são de ordem denotativa, indicando, em sua maioria, ações rotineiras que fazemos com a cavidade pertencente ao sistema digestivo (abrir, fechar, limpar e encher, por exemplo); temos as EIs empregadas para ‘bico’ no sentido figurado, como ‘bico calado’ (linha 7), reforçando o silêncio que alguém impõe a outrem.

Outra EI com a base ‘bico’ é a nominal ‘bico de choro’, que traz uma forma de expressão, bastante utilizada no meio infantil, indicativa de que a criança foi contrariada e está prestes a chorar. Em relação às colocações de ordem adjetivas, as colocações de ordem adjetivas apontam as características dos vocábulos. Aqui temos um rol significativo de arranjo das palavras, uma vez que ‘boca’ e ‘bico’ se encontram na face e são igualmente ricas em termos de expressividade.

Por sua vez, o botanismo, ‘plantar verde para colher maduro’, faz alusão à plantação que fazemos no presente (plantar verde) a fim de atingir o objetivo posterior (colher maduro). No sentido figurado, temos a representação de alguém que age de uma determinada maneira hoje, já planejando uma consequência favorável dessa ação a si mesmo no futuro.

A expressão foi utilizada no livro *O Poço do Visconde*, já citado nesta pesquisa acerca da atuação do ‘agente secreto’. No trecho a seguir, temos a forma como o personagem agia para descobrir informações sobre a localização do petróleo nas terras do Sítio do Picapau Amarelo:

Certo dia um agente secreto da Atarip, que andava rondando a casa de Dona Benta, pilhou Emília de jeito, sozinha na porteira da estrada, e veio com uns oferecimentos de doces (que Emília recusou) e umas perguntinhas ingenuamente manhosas dessas de *plantar verde para colher maduro*. Mas Emília, que tinha faro de cão perdigueiro, percebeu logo que estava diante do inimigo. E tapeou o perguntante com respostas muito direitinhas, mas erradas. O agente saiu dali contentíssimo com as preciosas informações colhidas — informações, entretanto, que só serviram para causar distúrbios e atrasos nas perfurações da Atarip. E tal foi o desastre, que o chefe dessa companhia acabou botando o agente no olho da rua, com um valente pontapé no fim da espinha (Lobato, 2010c, p. 146, grifo nosso).

Nessa primeira ação, também chamada de ‘jogar verde’, a pessoa usa artifícios como a perspicácia e a dissimulação para obter o que deseja. Ao ser ‘bem-sucedida’, realiza o segundo movimento, que é utilizar os dados adquiridos em benefício próprio, personificando o ‘colher maduro’. Na passagem transcrita, vemos que Emília, já sabendo das intenções do ‘agente secreto’, se revela mais astuta que ele, enganando-o propositalmente a fim de que este pense ter conseguido as respostas almejadas. O desfecho da cena mostra a boneca de pano se saindo vitoriosa da manobra, responsável em ocasionar problemas e percalços para a empresa rival.

Antes de terminarmos a análise sobre os livros de Monteiro Lobato, é pertinente refletirmos sobre outra linguagem de época, notadamente utilizada pelo autor em relação à personagem Nastácia. Realizando as investigações empíricas sobre os textos, encontramos algumas expressões ditas pejorativas nos dias atuais. Seguem alguns trechos:

A. Memórias da Emília

- Viu o que a senhora fez? [...].
- Mas eu não tinha coragem de cortar a asinha dele, Emília. Tive medo. Essas criaturinhas do céu são as aves de Deus. Deus podia me castigar... [...]
- Negra beicuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. (Lobato, 1987, p. 81, grifo nosso).

B. O Poço do Visconde

— Agora tia Nastácia! — gritou Narizinho.

A negra, de vestido novo, engomado, levantou-se com o maior desembaraço e disse:

— Falar bonito como os outros eu não sei. [...] Sei tudo que é de cozinha, e meu gosto é quando faço um prato e vejo a criança lamber os beijos de gosto.

— *Beijo é de boi* — aparteou Emília. — Gente tem lábios... (Lobato, 2010c, p. 174, grifo nosso).

C. Peter Pan

— Cale a boca! — berrou Emília. — Você só entende de cebolas e alhos e vinagres e toicinhos. Está claro que não poderia nunca ter visto fada porque elas não aparecem para gente preta. Eu, se fosse Peter Pan, enganava Wendy dizendo que uma fada morre sempre que vê *uma negra beijuda*...

— Mais respeito com os velhos, Emília! — advertiu Dona Benta. — Não quero que trate Nastácia desse modo. Todos aqui sabem que ela é preta só por fora. (Lobato, 2011b, p. 16, grifo nosso).

Haja vista que o nosso enfoque são os fraseologismos, tratemos da combinatória ‘negra beijuda’, que possui 7 ocorrências nas obras de Lobato. A procura pelo termo no Corpus do Português, retomou apenas 2 reiteraões, enquanto o site de busca *Google* apontou 1.500 resultados⁵⁴.

A extensa maioria desses dados refere-se exatamente aos textos lobatianos, seja por citação direta dos livros, seja por meio de inúmeros artigos, dissertações, teses e reportagens que ora questionam, ora criticam⁵⁵ e até mesmo aprovam⁵⁶ a forma como o texto é redigido nas reimpressões atuais. A justificativa para tal, dentre outros motivos, indica que o termo é válido por representar a linguagem da época (primeira metade do século XX) no argumento histórico referente após a abolição da escravidão brasileira.

Devido ao caráter pedagógico da nossa pesquisa e de acordo com o estudo do léxico proposto nos objetivos desta tese, destacamos a cidadania e o respeito preconizados na 9ª competência geral da BNCC, que afirma a necessidade de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p. 10)

⁵⁴ Pesquisa realizada no dia 15 de fevereiro de 2023.

⁵⁵ Para mais informações sobre autores que se posicionam contra os termos que Lobato atribui à personagem Nastácia, cf. Castilho (2004), Gouvêa (2005) e Mendes (2019).

⁵⁶ Já os contrapontos a favor da maneira como Lobato refere-se à Nastácia encontram-se presentes em Nigri (2011), Rocha (2015), Streck; Trindade (2021).

No início da análise sobre os livros lobatianos, realizamos uma comparação entre as colocações verbais relacionadas à personagem Nastácia e ao Visconde, na qual, linguisticamente, abordamos a diferença entre aqueles que realizam trabalhos braçais e os que têm a oportunidade de estudar. Aliados aos exemplos destacados acima, vemos que, além do embate cultural/social envolvendo o papel do negro em nossa sociedade, nos livros de Lobato, também há sérias questões de fundo racial.

Estas denigrem a imagem do afrodescendente de diversas formas, como apontam os enxertos sublinhados anteriormente:

A. Reduzir a auto-estima de crianças negras ao lerem que, para a personagem Emília (protagonista do Sítio do Picapau Amarelo), pertencer à raça negra é ‘um castigo divino’,

B. A mesma personagem, Emilia, atribui características animais à pessoa negra ‘beijo’ – assemelhando-a ao de um boi; mas, ao se referir aos indivíduos brancos, utiliza o termo ‘lábios’, discriminando as características físicas do primeiro grupo e

C. Na fala da Dona Benta todos aqui sabem que ela é preta só por fora’, temos o menosprezo à raça negra, ao ‘supor’ que as qualidades de Tia Nastácia a ‘embranquece’ por dentro, depreciando a ascendência e consequentemente a identidade racial da personagem. A partir do trecho em destaque, crianças e jovens são levados a associar aos brancos atributos valorativos e positivos, enquanto aos negros são destinados aspectos depreciativos e negativos.

Por fim, validamos a discussão nesta análise, pois ao falarmos sobre linguagem, legitimamos as intenções diretas e indiretas que subjazem os fraseologismos. Dessa forma, enquanto profissional atuante dos anos iniciais, não podemos compactuar com as expressões aqui apresentadas.

Afinal, não basta incentivar a criança a ler, apenas codificando e decodificando letras e sons. Mais importante do que isso, devemos ensinar nosso alunado a identificar práticas sociais errôneas e que desrespeitam o próximo em todos os tipos de textos, ajudando-o a examinar e denunciar tais traços, cuja existência nos mostra que, infelizmente, o preconceito ainda está enraizado em nossa sociedade. Nesse sentido, exortamos à classe docente que seja ativa nas

discussões e reflexões acerca do racismo⁵⁷ de qualquer forma de inferiorizar os indivíduos, posto que todos nós pertencemos a um único povo: a raça humana.

Na sequência, temos o último rol de textos que compõem o CORPALLI, a saber, os livros da coleção Vaga-Lume.

5.4 Análise lexical e fraseológica da Coleção Vaga-Lume

O próximo conjunto de textos analisados, a saber, as narrativas da coleção Vaga-Lume, também se caracterizam pela grande quantidade de palavras, já que cada livro possui a média variável de 80 a 150 páginas. Tal como os livros de Monteiro Lobato, as ilustrações existentes nas obras não excluem a descrição de cenários, personagens e suas características, tanto físicas quanto psicológicas. Somadas à narração das ações que ocorrem em histórias dessa natureza, temos, obviamente, um número expressivo de palavras nessa categoria (2.040.543).

A relação de livros existentes em nosso corpus está postada em forma de tabela, separado por décadas, uma vez que os primeiros livros dessa coleção datam de 1973, enquanto os últimos são oriundos do segundo milênio:

⁵⁷ Crime inafiançável e imprescritível, de acordo a Lei 7.716/89, que pune todo tipo de discriminação ou preconceito racial. Para mais informações acerca da referida legislação, segue: BRASIL. Presidência da República. Lei nº LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm Acesso em: 16 fev. 2023.

Tabela 6 – Livros da Coleção Vaga-Lume compilados para o CORPALLI

Década de 1970 (11 livros) 1973 – <i>A ilha perdida</i> (Maria José Dupré) 1973 – <i>Cabra das Rocas</i> (Homero Homem) 1973 – <i>Coração de Onça</i> (Ofélia Fontes e Narbal Fontes) 1973 – <i>Éramos seis</i> (Maria José Dupré) 1974 – <i>O escaravelho do diabo</i> (Lúcia Machado de Almeida) 1974 – <i>O gigante de botas</i> (Ofélia Fontes e Narbal Fontes) 1975 – <i>O caso da borboleta Atíria</i> (Lúcia Machado de Almeida) 1976 – <i>Cem noites tapuias</i> (Ofélia Fontes e Narbal Fontes) 1977 – <i>Menino de asas</i> (Homero Homem) 1978 – <i>Tonico</i> (José Rezende Filho) e 1979 – <i>Spharion</i> (Lúcia Machado de Almeida)	Década de 1980 (29 livros) 1980 – <i>A Serra dos Dois Meninos</i> (A. Fraga Lima) 1981 – <i>O Mistério do Cinco Estrelas</i> (Marcos Rey) 1981 – <i>Zezinho, o dono da porquinha preta</i> (Jair Vitória) 1981 – <i>O feijão e o sonho</i> (Orígenes Lessa) 1982 – <i>O rapto do Garoto de Ouro</i> (Marcos Rey) 1982 – <i>Xisto no espaço</i> (Lúcia Machado de Almeida) 1982 – <i>Tonico e Carniça</i> (Assis Brasil e José Rezende Filho) 1983 – <i>Um cadáver ouve rádio</i> (Marcos Rey) 1983 – <i>Xisto e o pássaro cósmico</i> (Lúcia Machado de Almeida) 1983 – <i>A primeira reportagem</i> (Sylvio Pereira) 1984 – <i>Sozinha no mundo</i> (Marcos Rey) 1984 – <i>Os barcos de papel</i> (José Mavíael Monteiro) 1984 – <i>Deus me Livre!</i> (Luiz Puntel) 1985 – <i>Dinheiro do céu</i> (Marcos Rey) 1985 – <i>Perigos no mar</i> (Aristides Fraga Lima) 1985 – <i>A grande fuga</i> (Sylvio Pereira) 1986 – <i>Bem-vindos ao Rio</i> (Marcos Rey) 1986 – <i>Pega ladrão</i> (Luiz Galdino) 1986 – <i>Açúcar amargo</i> (Luiz Puntel) 1987 – <i>Enigma na televisão</i> (Marcos Rey) 1987 – <i>Os passageiros do futuro</i> (Wilson Rocha) 1988 – <i>Meninos sem pátria</i> (Luiz Puntel) 1988 – <i>A Montanha das Duas Cabeças</i> (Francisco Marins) 1988 – <i>O Ninho dos Gaviões</i> (José Mavíael Monteiro) 1988 – <i>Garra de campeão</i> (Marcos Rey) 1989 – <i>A vida secreta de Jonas</i> (Luiz Galdino) 1989 – <i>Aventura no Império do Sol</i> (Silvia Cintra Franco) 1989 – <i>Quem manda já morreu</i> (Marcos Rey) e 1989 – <i>A Turma da Rua Quinze</i> (Marçal Aquino)
Década de 1990 (28 livros) 1990 – <i>Na barreira do inferno</i> (Silvia Cintra Franco) 1990 – <i>Um leão em família</i> (Luiz Puntel) 1990 – <i>Corrida infernal</i> (Marcos Rey) 1990 – <i>Na mira do vampiro</i> (Lopes dos Santos) 1991 – <i>A árvore que dava dinheiro</i> (Domingos Pellegrini) 1991 – <i>A maldição do tesouro do Faraó</i> (Sérsi Bardari) 1991 – <i>Na rota do perigo</i> (Marcos Rey) 1992 – <i>Ameaça nas trilhas do tarô</i> (Sérsi Bardari) 1992 – <i>Tráfico de anjos</i> (Luiz Puntel) 1992 – <i>Um rosto no computador</i> (Marcos Rey) 1992 – <i>O fantasma de tio William</i> (Rubens Francisco Lucchetti) 1992 – <i>Confusões & calafrios</i> (Silvia Cintra Franco) 1993 – <i>Um gnomio na minha horta</i> (Wilson Rocha) 1993 – <i>Office-boy em apuros</i> (Bosco Brasil) 1993 – <i>Doze horas de terror</i> (Marcos Rey) 1993 – <i>O segredo dos sinais mágicos</i> (Sérsi Bardari) 1994 – <i>O mistério da cidade-fantasma</i> (Marçal Aquino) 1994 – <i>Agitação à beira-mar</i> (Leusa Araujo) 1994 – <i>Um inimigo em cada esquina</i> (Raul Drewnick) 1995 – <i>O diabo no porta-malas</i> (Marcos Rey) 1995 – <i>Em busca do diamante</i> (Francisco Marins) 1995 – <i>A vingança da cobra</i> (Marcos Bagno) 1995 – <i>Vencer ou vencer</i> (Raul Drewnick) 1996 – <i>A charada do sol e da chuva</i> (Luiz Galdino) 1997 – <i>Gincana da morte</i> (Marcos Rey) 1997 – <i>Missão no Oriente</i> (Luiz Puntel) 1998 – <i>A magia da árvore luminosa</i> (Rosana Bond) e 1999 – <i>A guerra do lanche</i> (Lourenço Cazarre)	Anos 2000 (06 livros) 2000 – <i>Nas ondas do surfe</i> (Edith Modesto) 2001 – <i>Deu a louca no tempo</i> (Marcelo Duarte) 2001 – <i>Tem lagartixa no computador</i> (Marcelo Duarte) 2002 – <i>Joana Banana</i> (Cristina Porto) 2005 – <i>O grito do hip-hop</i> (Fátima Chaguri e Luiz Puntel) e 2008 – <i>O mestre dos games</i> (Afonso Machado)

Fonte: Elaborado pela autora.

Paralelamente aos anteriores, no subcorpus infantojuvenil da coleção Vaga-Lume, temos a predominância dos nomes dos personagens das histórias nas *Keywords*. Esse fato é comprovado pela presença dos intérpretes “Tonico”, “Gino”, “Mafaldo”, “Cacá”, “Rubão”,

“Carniça”, “Xisto” e “Bóris”, dentre outros, na lista das vinte palavras mais citadas.

Haja vista que a série é composta por diversos livros independentes entre si (com exceção de *Tonico / Tonico e Carniça*, *Xisto no espaço / Xisto e o pássaro cósmico*, por exemplo), os personagens elencados acima não possuem a mesma frequência dos protagonistas de Monteiro Lobato:

1. Tonico (*A montanha de duas cabeças*, *Tonico* e *Tonico e Carniça*) – 678 citações,
2. Gino (*O Mistério do Cinco Estrelas*) – 587 citações,
3. Pimpa (*Sozinha no Mundo*) – 501 citações,
4. Delon (*Os Passageiros do Futuro*) – 388 citações,
5. Guima (*O Mistério do Cinco Estrelas*) – 311 citações e
6. Mafaldo (*Cem Noites Tapuias*) – 274 citações.

Da mesma maneira, outros vocábulos de destaque são verbos, cuja função é corroborar as ações dos personagens, como “exclamar”, “entreolhar”, “resmungar”, “retrucar”, “arregalar” e “espiar”. Além destes, destacamos os substantivos “mamãe” (795 ocorrências), “matraca” (87 repetições), e os adjetivos “amigão” (167 vezes), “gorducho” (127 menções) e “valentão” (95 indicações), dentre as primeiras cem palavras presentes no *Keywords*.

Semelhantemente ao que ocorrera com os livros de Lobato, a coleção Vaga-Lume também possui um repertório lexical bastante variável, de acordo com a proposta das obras. Em outras palavras, nessa categoria de textos, temos colocações especializadas, algo esperado dentro do enredo das narrativas.

Para ilustrar o exposto, seguem:

SPHARION (1979) – ‘físico nuclear’, ‘armas químicas’, ‘ondas cerebrais’ e ‘glóbulos brancos’ (colocações presentes na narrativa de Dico, um paranormal morador de Diamantina, cidade onde um assassino usa ciência e tecnologia para controlar a mente das vítimas) e

NA BARREIRA DO INFERNO (1990) – ‘lançamento do foguete’, ‘propelente sólido’, ‘gás metano’ e ‘curral eleitoral’ (fraseologismos oriundos da história de quatro estudantes que, ao pesquisarem sobre o lançamento de um satélite ecológico para um trabalho escolar, são testemunhas oculares de um assassinato e de uma conspiração política contra a Amazônia).

A partir dos exemplos mencionados, outrora como ocorrera com os livros lobatianos, as combinatórias especializadas foram contabilizadas no total de itens, mas não estão destacadas nas amostras, posto essa modalidade de colocações não serem o foco do nosso trabalho.

Outra particularidade diz respeito à quantidade de livros compilados, 74 ao todo. Apesar das temáticas serem bastante variáveis e interessantes do ponto de vista pedagógico e didático, seria inviável tecer comentários acerca de cada uma delas. Por isso, tal como fizemos com os textos da modalidade oral, as lendas e as narrativas de Monteiro Lobato, destacamos nesta seção algumas obras que apresentaram particularidades linguísticas de destaque no quesito fraseológico nas próximas páginas.

No total, são 900 itens distintos. O quadro a seguir traz a amostra das colocações de língua geral:

Quadro 19 – Amostra das Colocações da Coleção Vaga-Lume: CORPALLI
LIVROS INFANTOJUVENIS – COLEÇÃO VAGA-LUME

CATEGORIAS FRASEOLÓGICAS	QUANT.	<u>COLOCAÇÕES</u>
C. VERBAIS	174	<i>Torcer o pé, coçar o nariz, cochichar/sussurrar ao ouvido, ouvir falar, escutar conversa, encolher os ombros, roer as unhas, empinar pipa/papagaio, carimbar os passaportes, acender um cigarro, cumprir a promessa, rezar o terço, selar o cavalo, revelar a fonte, desativar o explosivo, sonegar o imposto</i>
C. NOMINAIS	281	<i>Palma da mão, fone de ouvido, serviço público, barril de pólvora, bicho de pelúcia, ataque do coração, caco de vidro, caixão de defunto, exame de admissão, campo de futebol, bagaço da laranja, doação de sangue, cartão de embarque, mercado de trabalho, derramamento de sangue, bolsa de estudos</i>
C. ADJETIVAS	227	<i>Velha rabugenta, líquido inflamável, bom senso, polícia militar/federal/civil, útero materno, choque elétrico, esconderijo secreto, lua cheia, príncipe encantado, êxodo rural, carteira assinada, sorriso enigmático, efeito especial, esporte radical, cultura popular, entrevista exclusiva, final feliz</i>
C. ADVERBIAIS	23	<i>Mortalmente ferido, eternamente grato, fortemente armado, confiar cegamente, redondamente enganado, entender perfeitamente</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Após exibirmos a amostra, quantificamos o total de 705 colocações. Inicialmente temos as colocações verbais, cujo rol acima evidencia uma mudança nas narrativas, com temas diferentes daqueles outrora analisados em outros gêneros textuais. Por um lado, temos a presença de colocações como ‘selar o cavalo’ (Livro: *A Serra dos dois meninos*) e ‘empinar papagaio’ (Livro: *A Vingança da cobra*) que ainda indicam uma temática mais campestre e pueril.

Por outro âmbito, há combinatórias, como ‘traficar drogas’, ‘quebrar o acordo’ e ‘sonegar o imposto’. Para ilustrar o exposto, os motes das narrativas acima são: tráfico de drogas, pirataria marítima moderna e sequestro de um artista famoso. Como se vê, os argumentos ao longo da referida coleção são variados.

A mesma tendência segue nas colocações nominais. Tanto ao elencar termos mais comuns, como ‘fone de ouvido’, ‘bagaço da laranja’, ‘bicho de pelúcia’ e ‘campo de futebol’; quanto ao trazer colocações menos infantis e mais elaboradas, de acordo com o enquadrando da obra: ‘queima de arquivo’, ‘cartão de embarque’ e ‘doação de sangue’.

Com a existência de um léxico mais variado, os discentes podem ampliar o repertório vocabular, ao mesmo tempo em que adentram a uma linguagem mais arrojada. Seja com termos próprios do mundo do trabalho (‘serviço público’ e ‘mercado de trabalho’), seja com combinatórias do ambiente escolar (‘exame de admissão’ e ‘bolsa de estudos’), as possibilidades de aumento da massa lexical são bastante promissoras para os estudantes.

Para demonstrar como um mesmo nódulo pode gerar combinatórias de diversas naturezas, temos algumas relacionadas à palavra ‘brincadeira’:

Figura 17 – Captura de Tela: Linhas de concordância de *brincadeira*

1	☐	doc#5 • Agitação... go, raciocinou, empenhando-se cada vez mais, até sentir-se como nas brincadeiras da infância entre um punhado de meninos iguais, pulando da balsa e s	
2	☐	doc#6 • A Grand... sando metralhadora e granadas, enquanto estiver no alto da torre, será brincadeira de criança deter os pés-de-chinelo. </s><s> Acrescentou, rindo: — Cre	
3	☐	doc#6 • A Grand... fazer? </s><s> Fogueira, fogos e até balão. </s><s> — Não é hora de brincadeira . </s><s> Temos de começar a montagem. </s><s> Paulino descobrira,	
4	☐	doc#7 • A Guerr... :ês o que ele disse: "Bom dia, senhores e senhoras. </s><s> Acabou a brincadeira do primário . </s><s> Agora é ferro na boneca!" O homem trocava o b	
5	☐	doc#9 • A Magia... rocurar? — ofereceu-se o velhinho, achando que aquilo fazia parte da brincadeira . </s><s> Saíram à procura, indo cada um para um lado. </s><s> Havia	
6	☐	doc#11 • Ameaç... ! </s><s> E a reunião estava quase no fim quando Rogério, em tom de brincadeira , porém de um jeito meio agressivo, perguntou: - Quem vai guardar o di	
7	☐	doc#11 • Ameaç... cando para a colega. </s><s> Fátima, acostumada com aquele tipo de brincadeira , logo percebeu as intenções da amiga e entrou no jogo: - Não me diga!	
8	☐	doc#20 • Bem Vi... /s><s> Ordem expressa, e muito repetida pelo Baixo, que temia certas brincadeiras do destino . </s><s> Algum podia ser preso por roubar um cacho de uv	
9	☐	doc#22 • Cem No... /s><s> — Quanto me daria para achá-lo? </s><s> — Não é caso para brincadeiras , Dom Castanho...— Não é brincadeira. </s><s> Falo sério. </s><s> Esl	
10	☐	doc#22 • Cem No... /s><s> Pulou a janela e, pé ante pé, apanhou em flagrante a autora da brincadeira : — Luzia! </s><s> Ela levou um susto de morte. </s><s> Deu um grito	

Fonte: *Sketch Engine*.

As combinações substantivas apontam:

Colocações:

- atividade tipicamente infantil: ‘brincadeira da infância’, ‘brincadeira de criança’ e ‘brincadeira do primário’ (linhas 1, 2 e 4); e
- forma de distração e entretenimento: ‘parte da brincadeira’, ‘tom de brincadeira’ e ‘tipo de brincadeira’ (linhas 5, 6 e 7).

EIs:

- solicitar uma postura séria diante de algum fato: (não é) ‘hora de brincadeira’, ‘acabou a brincadeira’, (não é) ‘caso para brincadeiras’ (linhas 2, 3 e 9);
- fatos do acaso, não planejado: ‘brincadeiras do destino’ (linha 8); e
- pessoa que fez alguma travessura: ‘autora da brincadeira’ (linha 10).

Tais vertentes são pertinentes à análise, pois indicam a profusão de significados que uma simples palavra pode trazer em um discurso. Com esse conhecimento, os alunos podem compreender melhor as nuances da linguagem, bem como redigir textos mais ricos semanticamente, com a abordagem das EIs, por exemplo.

Se os verbos indicam ações mais intrincadas, enquanto os substantivos nomeiam os seres, os adjetivos, por sua vez, não poderiam deixar de qualificá-los, fazendo tais relações se tornarem mais complexas e profundas. A alusão a ‘bom senso’, ‘carteira assinada’, ‘cultura popular’ e ‘útero materno’, só para ilustrar o exposto, já nos indica que os enredos simples e com um único ponto de vista ficaram para trás em diversas histórias da Coleção Vaga-Lume.

As colocações adverbiais também nos indicam uma literatura mais madura, diferenciada em relação às anteriores. ‘Mortalmente ferido’, por exemplo, possui frequência três CORPALLI, sempre relacionado à tragédia. A combinatória apareceu uma vez no livro *Meninos sem pátria* e também na obra *Açúcar Amargo*.

A primeira passagem desse último livro relata a morte de trabalhadores do corte da cana-de-açúcar em um acidente no ‘Mercedão’, transporte precário que utilizavam para ir ao trabalho, e, na segunda, durante um protesto dos bóias-frias em confronto com a polícia:

Metalúrgico aposentado, Amaral Meloni saíra de casa para ver a movimentação inusitada que havia na praça. Não voltou com vida. Marta, que estava próxima à entrada do campo, correu, tentando socorrê-lo. Vendo que o metalúrgico havia sido *mortalmente ferido*, Marta desesperou-se, sabendo que nada podia fazer. E, na sua aflição, tomou a cabeça do homem entre as mãos, como se o seu gesto pudesse reanimá-lo (Puntel, 1989, p. 84-85, grifo nosso).

Da mesma forma, as colocações adverbiais também estão a serviço da narrativa, pois através delas temos descrições mais pormenorizadas das ações ou a caracterização mais apurada de fatos, personagens e demais itens correlatos ao enredo.

Na sequência, as EIs:

Quadro 20 – Amostra das EIs da Coleção Vaga-Lume: CORPALLI

LIVROS INFANTOJUVENIS – COLEÇÃO VAGA-LUME		
CATEGORIAS FRASEOLÓGICAS	QUANT.	<u>EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</u>
SOMATISMOS	108	<i>Corpo mole, cabeça na lua, olho gordo, coração de ouro, nariz cheio, mão na roda, pé de guerra, carne de pescoço, dedo duro</i>
ZOOMORFISMOS	59	<i>Falar cobras e lagartos, pagar mico, ovelha negra, bode expiatório, pesado pra burro, fome de leão, mão de vaca, cabra frouxo</i>
BOTANISMO	17	<i>Meter o pau, descascar o abacaxi, vai catar coquinho, mar de rosas, flor que se cheire, quebrar o galho</i>
INDUMENTÁRIAS	11	<i>Bater as botas, chato de galocha, colarinho branco, lavar a roupa suja, pendurar as chuteiras</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao todo identificamos 195 EIs. Começamos a análise destacando o grande número de somatismos existentes, notadamente o maior número dentre todos os tipos de texto analisados. Devido à quantidade de itens encontrados, realizamos uma análise mais detalhada nessa categoria.

De todas as partes/órgãos do corpo listadas, aquelas que mais geraram EIs foram:

Quadro 21 – Amostras dos Somatismos: Coleção Vaga-Lume

Amostras dos Somatismos: Coleção Vaga-Lume	
Parte/Órgão do corpo	Exemplos de EIs
CABEÇA	<i>Cabeça fria/esfriar a cabeça, cabeça quente/cabeça a mil, subir à cabeça, levar na cabeça, usar a cabeça, cabeça na lua/cabeça nas nuvens, perder a cabeça, da cabeça aos pés/dos pés à cabeça, botar a cabeça no lugar, virar de cabeça para baixo, (não) estar bom da cabeça/bater bem da cabeça, pôr a cabeça no lugar, enfiar/tirar uma ideia da cabeça</i>
CORAÇÃO	<i>Coração mole, coração aflito, frio no coração, acreditar no coração, obedecer ao coração, conquistar o coração, segredo do coração, coração de ouro, coração verde-amarelo, cortar o coração, coração de mãe, coração na boca/sair o coração pela boca, coração fechado</i>
PÉ	<i>Pé de igualdade, pé de chumbo, bater o pé, pegar no pé, pé de guerra, ter um pé atrás (com alguém), (não) arredar o pé, pé da letra, de cabelo em pé (indica surpresa), acordar com o pé esquerdo</i>
MÃO	<i>Mãos à obra/dar uma mão, mão na roda, conceder/ pedir/ dar a mão de (alguém em casamento), ler a mão, descer a mão/braço (em alguém), entregar de mão beijada, uma mão na frente e outra atrás, receber (alguém) de pedras na mão, colocar a mão no fogo (por alguém),</i>
OLHO	<i>Olho gordo/olho comprido, despregar o olho, ficar de olho, olho no olho, rabo de olho, pregar o olho, olho da rua, custar o olho da cara</i>

Fonte: A autora.

Conforme dito anteriormente, ao realçar uma parte/órgão do corpo com atributos

humanos, os somatismos ampliam o significado desses de forma conotativa, geralmente por meio da metáfora ou da metonímia. Para exemplificar, elencamos algumas ocorrências:

- Cabeça refere-se à parte lógica do pensamento, criação ou solução de problemas ('enfiar uma ideia da cabeça', 'usar a cabeça'). Também faz alusão ao controle da mente (ou não) sobre as emoções – 'pôr a cabeça no lugar', 'cabeça na lua/nas nuvens'. Outro uso diz respeito às más decisões ou mudança de comportamento, vistas em 'levar na cabeça' e 'subir à cabeça'. É válido lembrar que algumas combinatórias permitem pequenas variações, como 'dos pés à cabeça' ou 'da cabeça aos pés'; 'cabeça fria' ou 'esfriar a cabeça'.

- Coração, inversamente ao item anterior, indica o sentimentalismo e a emoção do ser humano, como em 'coração mole' (referem-se aqueles que são emotivos, se emocionam ou choram sem motivo aparente).

Nessas combinatórias, percebemos a influência da metonímia, na qual indicamos as características ou atitudes da pessoa por meio do órgão do corpo 'representativo' do amor, o coração. Para indicar a paixão por alguém, há o termo 'conquistar o coração', por exemplo. Ainda versa sobre elogios a quem possui 'coração de ouro' ou 'coração de mãe'. Também indica a angústia de quem tem o 'coração aflito' ou está com o 'coração saindo pela boca'.

Haja vista se tratar de um corpus cuja linguagem remete ao público infantil e infantojuvenil, essa forma de abordagem é compreensível, já que tanto as cantigas entoadas pelas crianças quanto as lendas e os livros aqui já discutidos expressam sentimentos. Esse padrão é observado a seguir:

Figura 18 – Captura de Tela: Amostras de linhas de concordância de *coração*

	☐ Details	Left context	KWIC	Right context
1	☐ ⓘ doc#22	logo que se tratava da queixa contra ele. </s><s> Estava, porém, de	coração	preparado para enfrentar o pior. </s><s> Nada mais lhe importava, e
2	☐ ⓘ doc#30	o de Janeiro, etapa final da viagem! </s><s> Despedimo-nos, com o	coração	apertado , do Pe. </s><s> Lopes e do Sr. Manfredo. </s><s> Cada q
3	☐ ⓘ doc#33	am muito diferentes em tudo. </s><s> Júlio dizia que Alfredo tinha o	coração	fechado , vivia para dentro; e parecia mesmo, era muito retraído, fal
4	☐ ⓘ doc#33	's><s> Estava lívido, grandes olheiras sob os olhos; perguntei com o	coração	apertado : —Nada, Júlio? </s><s> Olhou-me duramente, a fisionomi
5	☐ ⓘ doc#33	o triste e o olhar profundamente saudosos. </s><s> Embarquei com o	coração	magoados e apesar da algazarra das crianças durante a viagem, não
6	☐ ⓘ doc#33	, embarcamos para S. Paulo. </s><s> Despedi-me das irmãs com o	coração	magoados e cheguei muito cansada em nossa casa; desanimada tan
7	☐ ⓘ doc#33	i. </s><s> Em toda a parte a tristeza, a aflição, a falta de notícias; os	corações	fechados , as fisionomias preocupadas; os olhos fixos no alto procur
8	☐ ⓘ doc#33	pequeno foi diferente dos outros. </s><s> Papai dizia que ele tinha o	coração	fechado . </s><s> Lembra? </s><s> - Lembro. </s><s> Perguntei se
9	☐ ⓘ doc#35	velho advogado tivera de recuperar-se do susto numa clínica, com o	coração	descontrolado , e ao receber alta resolveu encerrar as atividades. <
10	☐ ⓘ doc#39	i nos treinamentos e na sua preparação física que sentia o corpo e o	coração	aquecidos . </s><s> Ainda bem... Ela se lembrava de Geninho, sim,
11	☐ ⓘ doc#40	i. </s><s> Rute chegou-se a ele, abraçou-o, ficaram mudos e sérios,	corações	tocados pela mesma emoção. </s><s> —Haja o que houver, só sei

Fonte: *Sketch Engine*.

Nesses casos, a maioria das linhas de concordância trata de um dos principais órgãos do corpo humano no sentido conotativo. Vemos que grande parte dos vocábulos referentes a *coração* é precedida de descrições ou eventos emotivos, como sugerem as linhas de concordância.

Algumas ocorrências atestam a expressão de sensações positivas (linhas 10 e 12), ruins (linhas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) e há aquelas que indicam a espera do resultado de alguma ação (linha 1).

- Pé, por sua vez, nos traz a representação de sustentação e também de estado de algo. Nos idiomatismos destacados temos ‘pé de igualdade’ (no sentido de equidade – em uma competição, por exemplo) e ‘ao pé da letra’ (significado exato do que fora escrito ou dito, com todas as letras e palavras).

Para indicar a falta de confiança em uma dada situação ou alguém, costumamos dizer ‘ter um pé atrás’ ou ‘pegar no pé’; enquanto ‘pé de chumbo’ descreve alguém que dirige acima da velocidade permitida pela lei e ‘acordar com o pé esquerdo’ é citado em situações de mal humor, de estresse e de vários acontecimentos ruins ocorridos a uma única pessoa.

- Mão geralmente remete ao trabalho, ao esforço do indivíduo em efetuar ações. Dessa forma, ‘mãos à obra’ e ‘dar uma mão’ versam sobre a realização de uma tarefa ou ajuda para alguém executá-la.

Também é metonímia para compromisso, amoroso ‘conceder’/ ‘pedir’/ ‘dar a mão’ (ao invés de dizer o nome da pessoa) em casamento, e de confiança ‘colocar a mão no fogo’ (por alguém). Outros significados que aparecem no CORPALLI são negativos, como sinônimo de agressividade ‘descer a mão/braço’ e ‘receber (alguém) com pedras na mão’. Ainda é usado para indicar que alguém recebeu algo sem efetivamente se esforçar para tal ‘entregar de mão beijada’ e ausência de bens em ‘uma mão na frente e outra atrás’.

- Olho, como a representação da visão, elenca diversos aspectos, tanto físicos quanto psicológicos.

O exposto pode ser comprovado no CORPALLI, posto que, no rol de itens elencados como EI, identificamos ‘olho gordo’ ou ‘olho comprido’ enquanto sinônimos de inveja; bem como ‘ficar de olho’ no sentido de vigiar ou observar alguém. Já ‘olho da rua’ indica alguém sem trabalho ou moradia; enquanto ‘custar o olho da cara’ denota algum objeto ou item muito caro, de valor monetário elevado.

Finalizando os somatismos, mencionamos brevemente outras palavras de busca dignas de nota que geraram combinações:

Cotovelo: 48 ocorrências, sendo as mais relevantes:

- apoiar os cotovelos (3 vezes)/cotovelos apoiados (5 vezes); e
- falar pelos cotovelos (11 vezes)

Retomamos a riqueza da língua portuguesa em ressignificação de linguagem, pois, nesses exemplos, observamos o item lexical cotovelo tanto no sentido denotativo quanto conotativo. Nesse caso, por meio de ‘falar pelos cotovelos’, a EI indica alguém que fala demais. Outro caso dessa natureza diz respeito a joelhos:

- Joelhos: - ralar os joelhos (2 citações) /esfolar o joelho (1 caso);
- dobrar os joelhos (4 repetições) /joelhos dobrados (3 vezes) e
 - cair de joelhos (11 vezes) /rezar de joelhos (1 ocorrência).

Semelhantemente ao que outrora ocorrera com ‘cotovelos’, as ilustrações apontadas remeteram ao ato de articular os joelhos fisicamente e, também, nesse caso figurativamente, ao interpretar a ação de ‘dobrar os joelhos’ como pedir desculpas ou, até mesmo, implorar por

perdão. Mais um possível significado seria rezar, por ser a posição em que algumas pessoas se colocam para orar, em uma atitude de submissão. O mesmo entendimento pode ser visto em ‘cair de joelhos’, visto ainda por um viés conotativo de humilhação frente a alguém.

Agora analisamos os zoomorfismos. Assim como 2.040.543 de palavras geraram um grande rol de somatismos, naturalmente obtivemos o maior número de idiomatismos com o uso de animais nesse gênero textual, 59 ao todo. Destes, destacamos os que geraram mais EIs:

- BURRO (7 fraseologismos): ‘pesado pra burro’, ‘mal escrito pra burro’, ‘grande pra burro’, ‘feio pra burro’, ‘longe pra burro’, ‘deixar de ser burro’ e ‘burro de carga’.

Nesse caso em específico, é possível verificarmos que a maioria das EIs utilizou a locução formada pela preposição para/pra + substantivo para intensificar o adjetivo que a antecede, ou seja, como sinônimo de muito. Dessa forma, o adjetivo anteposto ao nódulo ‘burro’ intensifica o sentido das expressões, sendo ‘muito pesado’, ‘muito mal escrito’, ‘muito grande’, ‘muito feio’ e ‘muito longe’. As exceções são ‘deixar de ser burro’ e ‘burro de carga’, este último em alusão a quem trabalha demais, exasperadamente, geralmente para enriquecimento alheio.

Segue o trecho no qual a EI foi retirada, oriunda do livro *Éramos Seis*:

Durvalina começava a tirar os pratos de sopa e para disfarçar, eu perguntava:
—Teve um dia muito atribulado, Júlio?
Ah! Meu Deus! Por que eu falava?
Júlio ficava vermelho e respondia:
—Naturalmente. Tenho algum dia que não seja atribulado? Eu? Diga!
Batia a mão no peito, olhando para mim e repetindo:
—Eu? Eu sou um *burro de carga* para trabalhar. *Burro de carga*! Trabalho doze horas por dia e depois me perguntam se tive um dia muito atribulado. Essa é boa! (Dupré, 1973, p. 7, grifo nosso)

Nesse excerto, o personagem Júlio, patriarca da família Lemos, se coloca no lugar do próprio animal, que, dentre outras incumbências, carrega peso excessivo sobre as próprias costas, fisicamente, em benefício de outrem. O personagem do texto, ao qual nos referimos, trabalha em uma loja de tecidos e, com muita dificuldade, sustenta a família e paga o financiamento da residência localizada na Avenida Angélica.

Ao longo da narrativa, ele ainda tenta ser sócio do proprietário do comércio em que trabalha, mas como não consegue o dinheiro emprestado nem com familiares, nem com amigos,

seu objetivo não é atingido. Por isso, o personagem se apresenta constantemente nervoso e irritado, transformando sua frustração em palavras e ações ásperas no relacionamento com a esposa e os filhos. O discurso agressivo e também machista transcrito acima é representativo da época (início do século XX), em que os homens trabalham fora enquanto as esposas, como Dona Lola, passam os dias em suas residências cuidando das crianças e do lar, além de realizarem pequenos serviços de tricô ou aceitam encomendas de doces a fim de complementar a renda familiar.

- CACHORRO/CÃO (4 EIs): ‘doer pra cachorro’, ‘soltar os cachorros’, ‘filho do cão’ e ‘cão tihoso’

Semelhantemente ao que ocorrera com o item anterior, na primeira EI, ‘doer pra cachorro’, temos o uso de ‘cachorro’ como a mesma construção já indicada com o animal burro, no sentido de intensificar a dor sentida pelo personagem. Já em ‘soltar os cachorros’, temos a agressividade de uma pessoa por outrem, seja por palavras, gestos ou ações.

No sentido figurado, cachorro/cão são sinônimos de alguém mau ou perverso. Assim, ao chamar uma pessoa de ‘filho do cão’ e ‘cão tihoso’, a EI indica o xingamento de patife, canalha e, em último grau, demônio.

LEÃO (3 idiomatismos): ‘apetite de leão’/ ‘fome de leão’, ‘pegar o leão/touro a unha’ e ‘dose pra leão’

Novamente temos a citação de um animal para representar um advérbio de intensidade, visto em ‘apetite de leão’/‘fome de leão’ e ‘dose pra leão’. Sabemos que leão é um carnívoro, e, assim, tanto a quantidade de alimento (apetite/fome) quanto a medida para saciar um mamífero dessa proporção são bastante significativas, daí a comparação. Outra combinação é ‘pegar o leão/touro à unha’, utilizada para denotar aqueles que encaram todos os problemas com resolução, enfrentando-os com bravura e valentia.

Em seguida, temos os botanismos e as indumentárias. Tanto um quanto o outro tiveram um número mais reduzido de termos, devido ao fato de que a frequência individual dos itens raramente ultrapassou duas repetições. De uma forma geral, as EIs indicativas de plantas subjazem significados negativos, tais como: ‘descascar o abacaxi’ (resolver problemas), ‘ir em cana’ (ser preso) e não ser ‘flor que se cheire’ (pessoa não confiável). As exceções são

novinho/a em folha (objeto que nunca foi utilizado) e quebrar um galho – oferecer auxílio (quebrar) para alguém realizar alguma tarefa (galho).

As indumentárias seguem a tendência dos botanismos, ao enriquecer a linguagem com o uso das vestimentas, e, coincidentemente, também estão presentes em circunstâncias adversas ou elencando falhas físicas ou de caráter em personagens. Alguns exemplos são: ‘chato de galocha’ (pessoa desagradável = Detetive Fagundes, no livro *Enigma da Televisão*), ‘lavar a roupa suja’ (discutir assuntos particulares em público = discussão entre os trabalhadores boias-frias e seus empregadores, no livro *Açúcar Amargo*), ‘pendurar as chuteiras’ (aposentar-se ou deixar de fazer algum trabalho ou atividade = gastrônomo Ricardo Tozzi, no livro *O Rapto do Garoto de Ouro*).

Para contextualizar, segue um trecho em que uma dessas combinatórias, ‘colarinho branco’ ocorre, no livro *Bem-vindos ao Rio*:

— Grã-finos! — exclamou Tereca. — Eles sabem o que é bom. Veja o tamanho daquele camarão. Um só já é um banquete.
Sentaram-se perto da tenda para apreciar, o Baixo muito interessado.
— O que está rindo, o velhote, deve ser um vivaço. Que pinta!
— Acha que não é gente de bem?
— Tereca, há também os de *colarinho branco*. Não ouviu falar? Sei deles pelos jornais. Nunca se sujam por pouco e não arriscam a pele. Às vezes, o que roubam num dia, cem de nós não roubam numa vida inteirinha. Esses que admiro! Agem nos escritórios, cercados de secretárias, com o ar sempre fresco, bons de papo, curtindo a vida. Numa tacada arrancam milhões. E se a coisa complica, com um telefonema limpam a barra.
— Mas o governo não azara com eles? — perguntou Tereca.
— Acontece que muitos são o governo ou estão no mesmo barco. E se um negócio ou outro melar, se acaba estourando, não se preocupam porque o deles já está bem guardado, fora da questão, e o prejuízo quem paga nem sabe que está pagando, e por isso não reclama, esse povão otário que enche as cidades.
(Rey, 1986, p. 70-71, grifo nosso)

Nessa ocasião, dois jovens, Tereca e Baixo, chefes de uma quadrilha de menores de idade que sequestraram dois adolescentes, estão conversando na praia. A dupla reflete sobre suas próprias vidas e as dos colegas do bando, destacando a pobreza e a falta de oportunidades para mudar o estilo de vida de crimes que cometem no Rio de Janeiro.

Durante o colóquio, observam pessoas em um quiosque próximo, comendo camarão e bebendo drinques finos, e questionam se um deles não é um ‘colarinho branco’. O termo, “inicialmente” era utilizado para designar aqueles que usam tal vestimenta para trabalhar, geralmente, em cargos administrativos ou em escritórios. Posteriormente, a referência foi ampliada, ao intitular dessa maneira o criminoso vinculado à alta sociedade, que age sem temer

as consequências, posto que geralmente conhecem políticos ou pessoas influentes capazes de o livrar de qualquer acusação. Nesse trecho, o autor Marcos Rey faz uma crítica a essa estirpe de ladrões, os que roubam muito dinheiro, mas que raramente são presos ou condenados.

Já os participantes da gangue juvenil, ao contrário, têm como consequências de suas ações, as incontáveis idas aos reformatórios de menores infratores ou a morte. Esse foi o desfecho de dois personagens da narrativa, como indica o trecho sobre um deles:

“— Morreu. Ontem não tinha certeza. Eu o vi, coberto de sangue, dentro do carro.

— Ele tinha qualquer coisa — comentou Cláudio. — Um jeito especial. *Iria longe se tivesse tido uma oportunidade. Talvez haja milhares assim.*” (Rey, 1986, p. 134, grifo nosso).

Com esse trecho, o autor indica que, sem o suporte de políticas públicas eficazes para apresentar alternativas de estudo, de trabalho e de inclusão social que ofereça outras fontes de renda e auxílio financeiro, dificilmente tais jovens abandonarão a vida de crimes. Ao longo da história, de todos os adolescentes da gangue, somente um, Sebão, se nega a participar do sequestro arquitetado pelos colegas e volta a morar com os pais, ajudando no sustento da casa como engraxate.

Apresentamos na sequência algumas linhas de concordância do sentimento amor:

Figura 19 – Captura de Tela: Linhas de concordância de amor

3		doc#4 • Açúcar ...	um beijo, furtivo, apressado, apenas um roçar de lábios, mas um beijo de amor . </s><s> Lembrando-se disso, Marta sorriu, levando a mão à boca, abrinc	
4		doc#5 • Agitação...	a primeira vez a triste palavra “cego” soava-lhe como uma declaração de amor . </s><s> 38 - AUDIÊNCIAS TELEFÔNICAS O segundo dia após o assas:	
5		doc#5 • Agitação...	do, foi chamado para narrar com mais detalhes o surpreendente caso de amor entre a cantora lírica e o capataz do facão. </s><s> Amigos de sempre rox	
6		doc#7 • A Guerr...	ente apaixonado por ela. </s><s> Garotas sempre fantasiavam histórias de amor . </s><s> Mas eu não podia abrir o jogo com ela porque a Japonesa est	
7		doc#21 • Cabra ...	arriado por Dora" parecia ouvir, vinda do mar, essa primeira confissão de amor . </s><s> Era isso; estava arriado pela doença do amor, praga que devast	
8		doc#22 • Cem No...	reira engenhosa e discreta que inventara para lhe enviar a mensagem de amor , que as lágrimas lhe correram pelas faces...Quis remediar a injúria com u	
9		doc#23 • Confus...	ficar com o envelope, eu não pretendo abri-lo. </s><s> Nessas coisas de amor ou se acredita ou não. </s><s> Aqui não cabem as documentações. </s><	
10		doc#25 • Corrid...	elma, novamente a sós com a neta, comentou: — Ciúme é o tempero do amor . </s><s> Seu avô também era ciumento. </s><s> Costumava armar cena	

Fonte: *Sketch Engine*.

As combinatórias substantivas foram diversas nesse segmento:

- a concretização desse sentimento, vista em ‘beijos de amor’ (linha 3);
- a declaração o amor por meio de palavras, de diversas naturezas: ‘declaração de amor’, ‘carta de amor’, ‘confissão de amor’, ‘mensagem de amor’ (linhas 1, 4, 7 e 8) e
- um determinado episódio romântico: ‘caso de amor’, ‘histórias de amor’ e ‘coisas de amor’ (linhas 5, 6, 9 e 12).

Outro destaque dessa categoria se apresenta no livro *Cabra das Rocas* (1980), da autoria de Homero Homem. Nessa obra, temos o ‘amor adulto’ em contraste com o ‘amor adolescente’. Enquanto o primeiro se refere ao que ocorria com os adultos que se casam ou que moram juntos; o segundo aponta para o que o personagem principal, João Brás Bicudo, sentia por Dora: “Já o *amor adolescente*, esse, coitado, era aquele inseguro sentimento que tamborilava em meu peito, perdido na praia, pensando em Dora, temeroso e aluado. Estava enrabichado, sabia.” (Homem, 1980, p. 32, grifo nosso).

Essa forma de diferenciar o tipo de envolvimento e emoção descrito pelo personagem é pertinente por representar o que muitos jovens sentem, mas que nem sempre conseguem exprimir. A linguagem do autor explica, de forma pueril e de simples entendimento, sentimentos que diversos jovens podem se identificar e, portanto, compreender as sensações pela qual o protagonista está passando.

Haja vista que nem sempre o canal de comunicação é aberto para abordar temas de sensibilidade e emoções, em casa com a família, ou na escola com os professores e colegas, ter a oportunidade de entrar em contato com vivências de afeto, amor, dúvidas e inquietações por meio da literatura, é uma porta de entrada para adquirir essa consciência. Não só essa, mas de muitos outros sentimentos, já que os livros também nos ensinam sobre cultura, formas diversas de entender o mundo, a sociedade como um todo e a essência de nós mesmos.

Para encerrar a análise da Coleção Vaga-Lume, é prudente mencionarmos a tendência de certos autores em utilizar os mesmos fraseologismos em suas obras. O paralelismo existente entre determinados livros nos mostra uma marca registrada dos escritores, que escolhem combinações iguais em narrativas distintas, como um estilo fraseológico.

Por meio dessa questão, é possível observar a predileção dos autores em utilizar certas colocações e EIs que representam a visão de mundo deles. Para tanto, examinemos as combinações encontradas em três narrativas diversas, de autoria da mesma pessoa.

O primeiro exemplo é da autora Silvia Cintra Franco, que publicou três livros pela editora Vaga-Lume. A autora é versátil nas temáticas e também nos ambientes, se destacando por efetuar pesquisas de campo, ou seja, ela viaja para cada local em que as histórias são ambientadas (Peru, Belém do Pará e Santa Catarina, para citar alguns). Assim, por meio das impressões da autora, nós leitores também conhecemos as paisagens, a cultura, a culinária e as características da flora e da fauna das localidades presentes nas obras que Franco redige.

O próximo quadro traz as similaridades fraseológicas entre as obras, além do nome e

ano em que foi publicada a primeira edição de cada uma delas:

Quadro 22 – Estilo fraseológico: Silvia Cintra Franco

	<i>Aventura no Império do Sol</i> (1989)	<i>Na barreira do inferno</i> (1990)	<i>Confusões & calafrios</i> (1992)
C. VERBAIS	‘Balançar a cabeça’, ‘cruzar os braços’, ‘respirar fundo’, ‘franzir a testa’, ‘roer a unha’, ‘estalar os dedos’ e ‘bater palmas’	‘Balançar a cabeça’, ‘cruzar os dedos’, ‘roer a unha’, ‘cruzar os braços’, ‘respirar fundo’, ‘abandar a cabeça’, ‘quebrar o braço’ e ‘bater palmas’	‘Balançar a cabeça’, ‘respirar fundo’, ‘franzir a testa’, ‘cruzar os dedos’, ‘roer a unha’, ‘abandar a cabeça’, ‘estalar os dedos’, ‘quebrar o braço’ e ‘bater palmas’
C. ADJETIVAS	‘Bom humor’ e ‘boca cheia’	‘Bom humor’	‘Boca cheia’
EIs SOMATISMO	‘Fechar a cara’	-	‘Fechar a cara’

Fonte: A autora.

A partir do quadro acima, temos a análise dos fraseologismos de três livros distintos:

- *Aventura no Império do Sol*: aborda a aventura de garotas brasileiras que viajam até o Peru para disputar o torneio Sul-Americano de voleibol, a adaptação delas em um país estrangeiro, com destaque para descrição de lugares e o idioma típico deste local, além da competição em si;
- *Na Barreira do Inferno*: conta a história de quatro jovens cujas famílias são perseguidas por criminosos que desejam boicotar o lançamento de um satélite ecológico e silenciar ambientalistas e jornalistas que denunciam a exploração da Amazônia e a corrupção de políticos envolvidos nesses crimes e
- *Confusões & Calafrios*: uma comédia adolescente que aborda a mudança de uma família da cidade de São Paulo para Blumenau, no estado de Santa Catarina, e a posterior adaptação com os diferentes costumes, clima e culinária dos dois locais. Também conta as aventuras e as confusões causadas pela irmã e pelo primo da protagonista nos dois municípios.

Nos fraseologismos encontrados, observamos a tendência da autora em utilizar diversas colocações verbais que exprimem as reações dos personagens frente aos acontecimentos narrados. Temos verbos de ação denotando vários comportamentos, desde contrariedade

‘balançar a cabeça’, ‘cruzar os braços’ e ‘franzir a testa’, perpassando pelo nervosismo ‘cruzar os dedos’, ‘respirar fundo’ e ‘roer a unha’, culminando com ‘bater palmas’.

A última colocação está presente nas três narrativas, embora de maneiras distintas, como exposto na sequência:

A. Aventura no Império do Sol

Era chegado o quinto e último set. A torcida estava endiabrada, irrequieta. Grosseira mesmo. Marilena voltou a recomendar calma antes de iniciarem aquele set decisivo.

— Vamos lá, minha gente — estimulava Lena. E cada ponto que a equipe ia convertendo era saudado entre elas com palavras de ânimo e um gesto característico: *as palmas das duas mãos batendo de encontro às palmas da companheira*. (Franco, 1989, p. 39-40, grifo nosso)

B. Confusões & Calafrios

— Só que nessa hora, em que parecia que ia dar tudo certo, imaginem o que aconteceu!

— Conte! — pedimos o Mozart e eu ao mesmo tempo.

— O incrível, o inimaginável aconteceu! — desabafou a Priscila.

— Fala logo — explodiu meu primo. Aquelas duas ficavam fazendo suspense e nós dois secos de curiosidade.

[...]

— Mas como eu ia adivinhar que o Lilico e o Peter eram a mesma pessoa? — explodiu a Tina. E tem mais: se foi o Peter quem contratou os serviços do Castro & Costa, como você não percebeu que ele e o Lilico eram a mesma pessoa?

— Porque devem existir uns mil Peters Schmidts no sul deste país. E porque sempre que eu penso no Lilico é como Lilico. Quer dizer, quando eu penso no Peter, eu penso em Lilico.

Nessa hora, o Mozart começou a *bater palmas*:

— Eu não disse? Está aí a Priscila revisitando o passado... (Franco, 1996, p. 74, grifo nosso)

C. Na Barreira do Inferno

A jornalista recebera um telefonema pela manhã, de alguém que se dizia testemunha do assassinato de Cido Lima e que, depois de ler a reportagem escrita por ela, resolvera falar para ajudar nas investigações. A pessoa forneceu o nome e o número de uma casa no bairro de Mãe Luíza.

Meia hora depois, Cláudia estacionou o carro em frente a um barraco. *Bateu palmas*, mas ninguém veio atender. A moça, então, observando a porta entreaberta, avançou. Lá dentro estava um pouco escuro, porque a janela estava fechada.

Quando ela entrou no casebre, a porta se fechou com um estrondo, às suas costas, e começaram a bater nela. Eram dois homens mascarados. Eles quebraram o braço direito da moça, além de esbofeteá-la por todo o corpo. Quando Cláudia caiu no chão, já sem forças para se defender, eles lhe jogaram o jornal sobre o corpo moído e disseram:

— Isto é para você aprender que lugar de mulher é na beira da pia, e não escrevendo besteiras. E ali a deixaram desmaiada. (Franco, 1989, p. 50-52, grifo nosso)

Como visto, em A temos o toque característico das jogadoras de vôlei ao comemorar cada ponto conquistado e, em B, a típica ação juvenil de quem ouve uma narrativa sobre duas pessoas e já torce pelo romance entre os jovens. Tais ações expressam o tom dos livros e também são condizentes com os personagens principais, predominantemente, adolescentes e jovens.

Contudo, em C, temos outro significado de ‘bater palmas’: o sinal convencionalizado de quem deseja entrar em determinado local. Conforme o excerto indica, a jornalista (irmã de uma das protagonistas) é atraída para um lugar ermo, agredida e ameaçada por denunciar os crimes ocorridos na Amazônia. Por meio da narrativa, vemos a crítica feita pela autora a essa questão, indicando que, mesmo se tratando de uma literatura infantojuvenil, é possível abordar temas diversificados, apresentando assuntos mais complexos e que exijam senso crítico, conforme já mencionado em páginas anteriores.

Em seguida, as colocações adjetivas em comum foram ‘bom humor’ e ‘boca cheia’, estas em referência a questões culinárias bastante díspares entre Brasil e Peru (livro: *Aventura no Império do Sol*) e entre São Paulo e Blumenau (livro: *Confusões & Calafrios*). Não houve colocações nominais e adverbiais que fossem frequentes em pelo menos duas obras, provavelmente devido à diferença temática dos livros.

Também tivemos a ocorrência de EI em uma obra, sendo o somatismo: ‘fechar a cara’, utilizado quando algum personagem expressa irritabilidade ou contrariedade sobre fato ou fala de outrem.

Como vemos, apesar de redigir sobre temáticas diferentes, a autora utiliza combinatórias semelhantes, o que confirma um estilo fraseológico próprio. A similaridade entre termos ocorreu com mais frequência nas colocações verbais e adjetivas e também em uma EI. De um modo geral, a linguagem utilizada por Silvia Franco é bastante informal, de acordo com os personagens jovens e adolescentes protagonistas de suas histórias e também em concordância com o público-alvo das narrativas.

O próximo autor é Marcos Rey, responsável pela publicação de quinze livros da Coleção Vaga-Lume, ao longo das décadas de 80 e 90, sendo o primeiro intitulado *O Mistério do Cinco Estrelas*, no ano de 1981 e o último *Gincana da morte*, datado de 1997. O autor faleceu em 1999 e, conforme o desejo dele, as cinzas foram espalhadas de helicóptero pela cidade de São Paulo, palco da extensa maioria dos livros que escreveu.

Paralelamente à análise feita com a primeira autora, escolhemos três narrativas a fim de explorar a semelhança dos fraseologismos existentes em Rey:

Quadro 23 – Estilo fraseológico: Marcos Rey

	<i>O Rapto do garoto de ouro (1982)</i>	<i>Enigma na Televisão (1987)</i>	<i>Doze Horas de Terror (1993)</i>
C. VERBAIS	‘Tocar a campainha’, ‘sacudir a cabeça’, ‘desbaratar a quadrilha’, ‘engolir em seco’ e ‘refrescar a cabeça’	‘Engolir em seco’ e ‘refrescar a cabeça’	‘Desbaratar a quadrilha’, ‘tocar a campainha’, ‘sacudir a cabeça’ e ‘engolir em seco’
C. NOMINAIS	‘Traficantes de tóxicos’, ‘agenda de endereços’, ‘portão de ferro’ e ‘tapa nas costas’	‘Tapa nas costas’	‘Traficantes de tóxicos’, ‘agenda de endereços’ e ‘portão de ferro’
C. ADJETIVAS	‘Respiração ofegante’ e ‘bom humor’	‘Respiração ofegante’ e ‘bom humor’	‘Respiração ofegante’
EIs SOMATISMOS	‘Subir à cabeça’, ‘olho vivo’ e ‘cara feia’	‘Olho vivo’, ‘cara feia’ e ‘cuca fresca’	‘Subir à cabeça’ e ‘cuca fresca’
EIs ZOOMORFISMOS	‘Abrir o bico’	-	‘Abrir o bico’

Fonte: A autora.

Para contextualizar a temática dos livros, indicamos rapidamente o enredo das três histórias, todas de suspense policial, principal gênero narrativo desse autor:

- *O Rapto do garoto de ouro*: versa sobre o sequestro de um cantor famoso, os pedidos de resgate entregues na vizinhança e a investigação paralela à polícia, feita pelo primo e pelos amigos do rapaz desaparecido;

- *Enigma da Televisão*: aborda a série de assassinatos de vários artistas de um mesmo canal de televisão líder de audiência, TV Mundial, e os esforços da polícia e de jornalistas em identificar o assassino e

- *Doze Horas de Terror*: diferente dos demais, este é um romance policial em que Júlio se muda para o apartamento do irmão mais velho em São Paulo. Ao encontrar o local abandonado, revirado e receber a mensagem de uma desconhecida voz feminina: “– Saia daí imediatamente e me encontre na estação do metrô da República” (Rey, 1993, p. 14), uma emocionante história começa narrada em doze capítulos, cada qual representando uma hora da narrativa, sempre em um local diferente da capital paulista.

Na pesquisa pelas colocações, encontramos tanto verbos que indicam a reação dos personagens, ‘sacudir a cabeça’, ‘engolir em seco’ e ‘refrescar a cabeça’ dependendo da circunstância e momento vividos, quanto os que indicam as ações desenvolvidas ao longo das tramas ‘tocar a campainha’ e ‘desbaratar a quadrilha’, por exemplo. Este último é encontrado em duas narrativas, o que denota a predileção do autor em gangues e grupos criminosos, crível com a escrita de Rey.

Já as colocações nominais indicam os recursos utilizados a fim de chamar a atenção do leitor para o perigo enfrentado pelos heróis que combatem ‘traficantes de tóxicos’ e perpassam por algum ruidoso ‘portão de ferro’. Outro item presente em duas narrativas diz respeito à procura ou à descoberta dos nomes presentes na ‘agenda de endereços’. A coincidência foi observada em dois livros (*O Rapto do Garoto de Ouro* e *Doze horas de terror*) e são utilizadas de maneiras distintas pelo autor: em uma, é uma pista falsa para a descoberta do autor do crime, e, em outro, o paradeiro do objeto é um dos principais motes das ações da história.

As colocações adjetivas, por sua vez, trazem as combinatórias ‘respiração ofegante’ e ‘bom humor’, elencadas em cenários de perseguição ou em ocasiões de alívio cômico das cenas de ação. Nos livros analisados, não houve paralelismo de colocações adverbiais, apesar das sinopses das três narrativas envolverem o mesmo gênero textual.

Ainda na corrente pesquisa, as EIs encontradas foram:

- Zoomorfismo: ‘abrir o bico’, idiomatismo utilizado em tom de ameaça a fim de que os personagens não falem alto nos momentos de perigo iminente ou não denunciem seus algozes.

- Somatismos: ‘cara feia’ usada quando determinado personagem discorda de algo feito ou dito por outrem e ‘cuca fresca’, indicando alguém calmo, com personalidade tranquila diante de adversidades.

Outras combinatórias de destaque são ‘olho vivo’, solicitando a atenção para pessoas que se aproximam ou estão à espreita e ‘subir à cabeça’. Para exemplificar este último, temos uma passagem do livro *O Rapto do garoto de ouro*, no qual os amigos e familiares conjecturam

a ausência de Alfredo, o protagonista do título da obra, que está atrasado para a própria festa de aniversário:

Tudo preparado para a festa, inclusive os discursos e a comida, só faltando a aguardada chegada do jovem mais popular e querido do bairro.
 – Todos os ídolos gostam de se fazer esperar – respondeu Gino bem acomodado em sua cadeira de rodas. – São como noivas.
 Ângela, porém, ainda mais bonita naquela noite, com sua japona dourada, perdia a paciência que Gino conservava, condenando a todo instante a demora de Alfredo.
 – Ele está dando uma de importante – dizia. – O sucesso deve lhe ter *subido à cabeça*. É o que sempre acontece com artistas. (Rey, 1997, p. 9, grifo nosso)

No trecho acima, o ‘atraso’ do personagem nos remete a alguém que mudou o jeito de ser, tratando os conhecidos de forma diferente do que se espera devido a alguma circunstância de vida (fama, enriquecimento, paixão, dentre outros motivos). Nesse caso, a premissa não é verdadeira na história, já que, na realidade, o motivo da ausência do rapaz é justamente o sequestro deste, enquanto já estava saindo de casa para se dirigir ao local esperado.

Diferentemente de Franco, Marcos Rey possui uma temática mais específica, suspenses policiais. Tal escolha por esse gênero literário contribui para a escolha de combinatórias semelhantes, no qual identificamos como um estilo fraseológico. A proximidade entre os itens foi mais frequente nas colocações verbais e nominais, além das EIs no formato de somatismos. A predileção ao texto policial nos remete a um linguajar de detetives, os quais valorizam a especificidade dos objetos e também suas características adjacentes.

Por meio das análises desenvolvidas acerca da Coleção Vaga-Lume é possível afirmar que, de acordo com a orientação docente acerca da linguagem e a temática dos livros, é possível abordar uma variedade bastante considerável de temas e estilos de escrita. Dentro dessa análise, mostramos apenas algumas possibilidades, já que o intuito do presente capítulo é apresentar e analisar as colocações de língua geral e as EIs existentes.

No presente capítulo, realizamos a análise lexical e fraseológica dos quatro tipos de texto do CORPALLI, tanto no quesito quantitativo quanto qualitativo, procurando realizar, quando possível, questionamentos e reflexões críticas pautadas pela linguagem dos próprios textos. Continuando o capítulo temos uma síntese dos resultados encontrados.

5.5 Discussões sobre os resultados encontrados

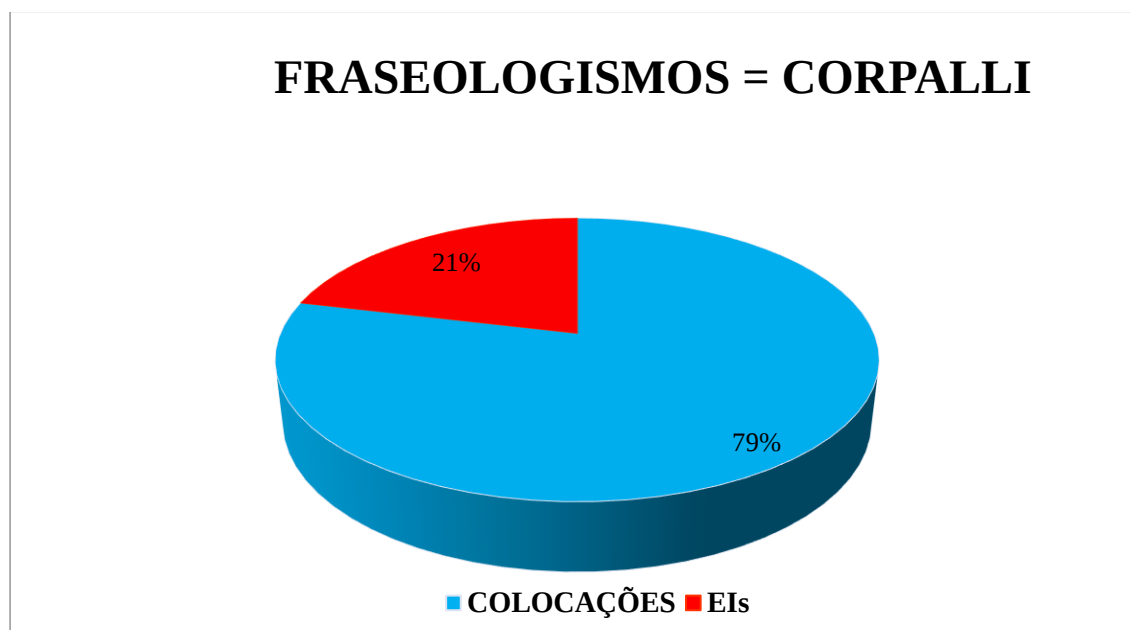
Conforme explicitado no capítulo anterior, o programa SE foi utilizado para a identificação automática dos fraseologismos. Em seguida, a partir dos critérios já indicados outrora (descrição de partes do corpo, características de animais e indicações de ambientes / cenários das ações), realizamos a análise para a validação dos dados.

É válido destacar que o nosso trabalho não foi somente o de visualizar as respostas oferecidas pelo programa, mas sim, analisar quais casos efetivamente se tratavam de fraseologismos e quais eram somente combinações livres ou ainda itens inválidos para a nossa pesquisa. Nessas situações, as análises incluíram, evidentemente, as linhas de concordância, fundamentais na verificação da situação comunicativa na qual os itens foram encontrados.

Com este exemplo, destacamos a importância do papel do pesquisador em observar atentamente as linhas de concordância, oferecidas em programas desta natureza, para a compreensão das nuances da linguagem envolvidas em análises quantitativas. Dessa maneira, refletir sobre os dados apresentados pelo *software* é fundamental para que as análises se solidifiquem e não representem, apenas, a visão unilateral proposta pela máquina.

O intuito deste tópico, após a análise, é realizar alguns apontamentos quantitativos, acerca dos dados apresentados no CORPALLI. Conforme exposto anteriormente, ao todo foram identificados 1.501 fraseologismos, divididos da seguinte forma:

Gráfico 2 – Fraseologismos do CORPALLI



Fonte: A autora.

Na somatória dos dados tivemos 1.062 colocações e 287 EIs. Dentro da proposta deste trabalho, o objetivo foi pesquisar tanto textos oriundos da linguagem oral quanto aqueles predominantemente escritos.

Apesar de termos textos predominantemente narrativos, há fatores que explicam a preponderância das colocações sobre as EIs. Para entendermos a discrepância dos valores apresentados, buscamos os tipos de textos nos quais ocorreu o baixo *score* de EIs. Como resultado, chegamos naquelas categorias típicas da oralidade na tabela a seguir:

Tabela 7 – Fraseologismos dos textos orais: CORPALLI

MODALIDADE ORAL		LENDAS	
CATEGORIAS	QUANTIDADE	CATEGORIAS	QUANTIDADE
COLOCAÇÕES	10	COLOCAÇÕES	71
EIs	3	EIs	26
TOTAL	13	TOTAL	97

Fonte: A autora.

Além do baixo número global de palavras (já mencionado em páginas anteriores), observamos a temática das obras citadas. A modalidade oral, por exemplo, trata de cantigas infantis relacionadas ao campo/cidade, animais, alimentos e família. Como se vê, são tópicos que privilegiam as relações humanas cotidianas, as quais se valem das colocações como forma

de comunicação padrão (10), e não tanto de EIs (3). Outro motivo que corrobora este entendimento diz respeito à linguagem utilizada nas canções, narradas em versos nas cantigas, as quais utilizam mais colocações verbais (5) em detrimento das nominais (2) e adjetivas (3).

As lendas, por sua vez, embora sejam ambientadas, em sua grande maioria, no campo e nas florestas, ambientes também citados na modalidade oral, contam a seu favor o elemento fantástico que age por meio da linguagem para transformar atividades corriqueiras em ‘causos direcionados por entes fantasiosos’. Por meio de histórias narradas durante o ‘manto da noite’, por exemplo, a subjetividade se eleva na descrição das paisagens e reações dos personagens envoltos por mistérios e fatos sensacionais, conforme observado no número de EIs (26), um valor bem menor do que o de colocações encontradas (71). A ação e nomeação dos personagens possibilitou ainda mais a presença de colocações verbais (27), colocações nominais (25) em detrimento de outros formatos fraseológicos.

Já nos textos com narrativas mais extensas, como os lobatianos e os da coleção Vaga-Lume, também destacamos os fraseologismos encontrados. Estes apresentam mais variações do que os primeiros tipos textuais analisados, conforme indica a próxima tabela:

Tabela 8 – Fraseologismos dos textos escritos: CORPALLI

TEXTOS LOBATIANOS		TEXTOS DA COLEÇÃO VAGA-LUME	
CATEGORIAS	QUANTIDADE	CATEGORIAS	QUANTIDADE
COLOCAÇÕES	276	COLOCAÇÕES	705
EIs	63	EIs	195
TOTAL	339	TOTAL	900

Fonte: A autora.

Os textos lobatianos, tal como as lendas, apresentaram valores menos discrepantes entre colocações (276) e EIs (63). Semelhantemente aos relatos folclóricos, também temos a subjetividade bastante marcada nas narrativas.

Alguns motivos são: a presença de diversos elementos fantásticos que tentam ‘cantar de galo’ no Sítio do Picapau Amarelo, seja ‘armando o bote’, seja ‘pregando peças’. As EIs ainda estão fortemente presentes nas falas irreverentes dos protagonistas, em sua maioria crianças, que utilizam a linguagem de maneira lúdica e informal, em especial Emília. Sempre que possível, a boneca de pano diz algo ou age impulsivamente, sem pensar nas consequências. Alguns exemplos de idiomatismos atribuídos a ela são: ‘fuzilar com os olhos’, ‘falar pelos cotovelos’, ‘confins dos Judas’ e ‘meter o bedelho’. Para isso, tanto os somatismos (33) quanto os zoomorfismos (24) foram recursos bastante utilizados.

Quantitativamente, os livros lobatianos apresentaram mais colocações nominais (129) do que verbais (73), devido às particularidades de indicarem os personagens ou elementos que invariavelmente se apresentam nas histórias em mais de um livro. Nesse sentido, destaca-se ainda o alto índice de colocações adjetivas (66), nos mostrando ser uma característica do autor em descrever e individualizar bastante os cenários e participantes das narrativas.

Por ter o maior volume de dados, as narrativas da coleção Vaga-Lume apresentaram mais colocações (705) e mais EIs (195) de todos os subcorpora estudados. Paralelamente aos livros lobatianos, o foco das colocações foram as de cunho nominal (281), seguidas pelas adjetivas (227) e pelas verbais (174). Os motivos para essa inversão também são semelhantes: apesar de haver inúmeras ações, as mesmas são detalhadamente descritas, incluindo os agentes, ambientes e personagens secundários envolvidos. As EIs que mais ocorreram em nossa análise são os somatismos (108), seguidos dos zoomorfismos (59).

6 PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE FRASEOLOGISMOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Este capítulo aborda a trajetória trilhada para a elaboração da proposta de atividades de fraseologismos para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. O foco desta investigação empírica é a elaboração de tarefas lúdicas que tratam de combinatórias lexicais às crianças. Acreditamos que, ao observar atentamente os textos voltados a esse público-alvo, as pesquisas acadêmicas ganham um material valioso a ser compilado e estudado em suas propriedades linguísticas.

Portanto, as subdivisões a seguir apontam os meios pelos quais estas atividades foram concebidas, em critérios didáticos e pedagógicos, concernentes às colocações e às EIs inclusas no material. Para tanto, também retomamos alguns aspectos da Aprendizagem Movida por Dados (AMD) que são significativos para esta pesquisa, bem como a escolha da metodologia de apresentação do manual (disponibilizado na seção Apêndice da corrente tese).

6.1 Procedimentos didático-pedagógicos para a elaboração das atividades

Após realizarmos as revisões teóricas dos temas centrais do trabalho, indicarmos a metodologia aplicada aos textos coletados e refletirmos sobre as respectivas análises, voltamos às perguntas de pesquisa trazidas na introdução, a saber:

a) de que forma o professor de língua materna pode atuar em relação à compreensão e à produção dos fraseologismos, auxiliando seus alunos a ampliar o repertório destas combinações de palavras, e, assim, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva?

b) quais são os pressupostos teórico-metodológicos a serem seguidos pelo pesquisador que queira desenvolver um material didático baseado em corpus cujo propósito é fomentar a produção e compreensão de colocações e expressões idiomáticas pelos alunos, de forma a colaborar para a ampliação do seu léxico?

Para responder às duas questões, inicialmente é preciso destacar que reconhecemos ser um desafio incluir na rotina já extensa do professor mais esta função, a de inserir em seu cronograma de conteúdos espaço para abordar os fraseologismos. No entanto, ao indicarmos os pressupostos teórico-metodológicos a serem seguidos pelo pesquisador que queira desenvolver um material didático baseado em corpus, o objetivo é fomentar a produção e a compreensão de colocações e EIs pelos alunos de forma a colaborar para a ampliação do seu léxico.

Por atuar na rede pública de ensino, desde o mestrado busco compreender os fraseologismos, ao passo que procuro opções de viabilizar a operacionalização desse ensino aos docentes. Esses esforços materializaram-se em artigos e capítulos de livro publicados na área de linguística, como, por exemplo, nos quais utilizamos o primeiro livro de Harry Potter (Harry Potter e a Pedra Filosofal) como temática para o ensino de colocações em língua inglesa aos alunos do Ensino Fundamental II (Oliveira; Orenha-Ottaiano, 2017) e a descrição da escrita fraseológica de dois grupos de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo o primeiro oriundo do centro da cidade e o segundo da periferia (Oliveira, 2018).

Devido à minha experiência na atuação didática, aliada à *expertise* das pesquisas acadêmicas ao longo de toda minha trajetória acadêmica, proponho o planejamento das atividades que constituem o material aqui apresentado. Em vista disso, destacamos a relevância de difundir as combinatórias de palavras às crianças como meio de ampliar sua competência fraseológica, além de auxiliá-las a compreenderem melhor as percepções sobre o mundo que as cercam, exteriorizando esses elementos por intermédio da linguagem.

Por esta tese ser a continuação do nosso trabalho de mestrado, convém lembrarmos que, naquela conjuntura (a análise das redações), observamos a ausência de um número expressivo de colocações escritas pelas crianças. Essa constatação nos levou a elaborar atividades didáticas para auxiliá-los a entender a formação das combinatórias. Semelhantemente ao que ocorrera na pesquisa citada, os objetivos a serem atingidos nesta investigação empírica com o presente manual são iguais ao estudo anterior, conforme indicamos abaixo (Oliveira, 2018, p. 157-158):

- Ampliar o vocabulário dos discentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao passo em que consolidam a etapa da alfabetização da língua materna, a partir de tarefas com o uso de uma linguagem autêntica, partindo do cotidiano do aluno;
- possibilitar o entendimento de que há formas próprias de articulação da linguagem, consagradas pelo uso da comunidade de falantes da língua portuguesa do Brasil;
- promover o desenvolvimento da consciência fraseológica acerca das combinações lexicais comumente usadas na sua língua materna, auxiliando o discente a empregá-las no seu

dia a dia, tanto na comunicação oral quanto escrita;

- propiciar condições pedagógicas para os alunos melhorarem a escrita de redações, ao empregar as colocações em suas produções textuais de forma natural e de acordo com o gênero proposto e
- proporcionar, a longo prazo, o aperfeiçoamento da compreensão e interpretação de textos de qualquer espécie, reverberando na melhora significativa da alfabetização como um todo.

A esses objetivos, acrescentamos outros, complementares, direcionados ao trabalho do professor dos anos escolares outrora citados:

- Oferecer ao profissional da educação um material elaborado a partir de textos escritos para o público infantil e infantojuvenil e
- proporcionar ao docente dos anos iniciais a oportunidade de conhecer pesquisas, elaboradas na universidade pública, como forma de aproximar sua práxis de sala de aula com os saberes produzidos na academia.

Para atingir as metas acima, concebemos um material que seja agradável de ser manuseado pelos educadores e educandos. Por meio de uma linguagem simples e didática, apresentamos o conteúdo dos fraseologismos adaptando a escrita dos autores teóricos outrora mencionados para uma linguagem mais palatável, possibilitando que os adultos não especialistas na área e as crianças entendam o significado das combinações.

Mais um motivo que torna as atividades atrativas aos pequenos é a incorporação do elemento lúdico. Esse elemento foi compreendido por sequências didáticas de atividades recreativas sobre o tema, as quais promovem a interação necessária entre o teor descritivo das colocações e EIs com práticas divertidas, estimulando o interesse e a participação ativa dos leitores.

Neste momento, faz-se necessário tratarmos da escolha didática em incluir alguns personagens e algumas histórias do CORPALLI neste manual. Ao trazermos o ano de publicação das obras no capítulo da análise, reiteramos a importância desses textos dentro da literatura infantil brasileira. Mesmo se tratando de histórias antigas, o conteúdo da modalidade oral, as lendas, as aventuras de Monteiro Lobato e da série Vaga-Lume contam narrativas de histórias e de memórias, apresentando relatos e cantigas atemporais que cativam crianças e adultos. Além disso, conforme exposto, esses livros são utilizados dentro de sala de aula como

um estímulo à leitura e também como recurso metodológico para o ensino da língua portuguesa.

Ainda em defesa dos livros utilizados neste trabalho, citamos Calvino (1994, p. 11): “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).” Ou seja, mais do que conhecer autores novos, devemos incutir em nossas crianças e jovens a importância de conhecerem as obras seminais de nossa literatura.

Considerar “as marcas das leituras que precederam a nossa” é oferecer condições para que a criança conheça a cultura e o pensamento de uma época distante da sua, momento em que os autores apresentam pensamentos, lembranças e aspectos sociais pertinentes de serem resgatados e conhecidos pelas novas gerações. Outrossim, trabalhar com os fraseologismos dentro da literatura aponta para o ineditismo desta pesquisa em indicar outros caminhos para o ensino das combinatórias, resgatando a memória oral e utilizando livros clássicos da literatura infantil e infantojuvenil.

É válido lembrar, ainda, que não é devido ao fato de algumas das tarefas propostas serem baseadas nos textos de Monteiro Lobato e em lendas brasileiras, por exemplo, que os alunos necessariamente deverão ler esses livros antes de fazerem as atividades. Contudo, o professor pode incentivar os estudantes a conhecerem essas obras, como forma de aumentar o repertório lexical e cultural das crianças, estimulando-os a ler essas publicações.

Afirmamos que tal premissa não é obrigatória, haja vista que tanto os livros do autor taubateano quanto as narrativas de caráter fantástico já são trabalhados em sala de aula, conforme apontam os exemplos citados na metodologia da presente tese. Além disso, fora do ambiente escolar, é de conhecimento geral as diversas adaptações da turma do Sítio do Picapau Amarelo para a televisão, atestada pelo *site* Memória Globo:

Sítio do Picapau Amarelo foi adaptado pela primeira vez para a televisão em 1952, na TV Tupi. O programa ficou 11 anos no ar e foi um grande sucesso da emissora. Em 1964, o infantil ganhou uma versão na TV Cultura de São Paulo e, em 1967, outra na TV Bandeirantes. (Globo, 2021).

Já a última versão nacionalmente conhecida e idealizada para as aventuras da trupe de personagens iniciou sua transmissão em setembro de 2002, perdurando durante onze anos em diferentes formatos. Segundo o mesmo *site*: “Em 2009, o programa ganhou uma versão animada exibida na véspera do Natal; a nova versão ganhou duas temporadas em 2012 e 2013, quando saiu definitivamente da programação” (Globo, 2021). Apesar de não ser televisionada

atualmente, a série e os desenhos são conectados à internet facilmente por meio dos canais digitais, acessíveis àqueles que possuem internet.

Os personagens do folclore, por sua vez, também estão vívidos na memória coletiva. Uma das formas pela qual isso ocorre é por intermédio de festas populares organizadas pelas Secretarias de Cultura e Turismo da região do noroeste paulista. A título de exemplificação, indicamos duas cidades e suas respectivas celebrações culturais que visam a resgatar esse conhecimento.

A primeira a ser destacada é o FLIV (Festival Literário de Votuporanga), realizado desde 2006. Segundo os coordenadores do evento:

A missão do Fliv é a de promover o hábito da leitura, incentivando-o junto à população, desde a infância, por meio de iniciativas que democratizem o acesso aos livros e ao conhecimento. O festival tem em sua programação, além de bate-papos com grandes nomes da literatura nacional, sessões de contação de histórias, espetáculos musicais, apresentações teatrais e de dança, oficinas, workshops e espaços voltados para exposição e venda de livros. (FLIV, 2019).

A partir da literatura, o intuito é oferecer suporte relativo às práticas culturais, envolvendo folclore, lazer, formação com cunho artístico, educativo e instrutivo acerca das artes de uma forma geral. Tais ações valorizam não só as histórias clássicas, mas também oferecem um estímulo bastante pertinente à inclusão cultural da cidade, posto que todas as atividades são gratuitas à população.

Outra solenidade de destaque na região é o Festival do Folclore, na cidade de Olímpia. A variedade das ações desenvolvidas durante o mês de agosto é evidenciada pela visibilidade dos diversos segmentos folclóricos, tais como: apresentação de músicas e danças típicas das regiões brasileiras, seminários sobre estudos folclóricos para alunos e sociedade em geral, gincana de brinquedos tradicionais infantis, oficina de literatura, incentivo à visita ao museu de História e Folclore Maria Olímpia, dentre outras ações que fortalecem e resgatam as tradições culturais brasileiras ⁵⁸.

Como reconhecimento dos esforços empregados para a disseminação da cultura, a cidade de Olímpia foi contemplada com o título de Capital Nacional do Folclore, de acordo com a Lei Federal nº 13.566, de 21 de dezembro de 2017 ⁵⁹. Apesar desses exemplos, admitimos

⁵⁸ Demais informações adicionais são encontradas no website: <https://www.folcloreolimpia.com.br/>. Acesso em 13 mar. 2021.

⁵⁹ A Lei citada encontra-se no site: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13566.htm. Acesso em 13 mar. 2021.

a possibilidade de recapitular algumas lendas não tão conhecidas do público infantil, como a da índia Moema (protagonista de Uirapuru) e a da índia Araci (personagem transformada na planta vitória-régia), a fim de que o aluno compreenda o assunto em estudo, relacionando-o por meio de ilustrações ou, ainda, pela proposição do professor em indicar pesquisas sobre as histórias.

De posse dessas explanações, passemos a explorar as seções constituintes das propostas de atividades.

6.2 Sobre os critérios e o processo de elaboração das atividades baseadas em corpus dos fraseologismos

Os procedimentos necessários para elaborar atividades baseadas em corpus perpassaram pela escolha da abordagem a ser seguida. Retomando o exposto na fundamentação teórica, após tratarmos das principais formas de ensino desse tema, a saber, o Currículo Lexical, a Abordagem Lexical e a Abordagem Movida a Dados, seguimos pelo prisma do último item, efetuando, contudo, adaptações para alcançar o nosso público-alvo.

Ao defendermos o uso dos postulados de Johns (1991), admitimos a relevância do ensino indutivo em tratarmos do todo para a parte, ou seja, a partir da análise dos textos, verificarmos os fraseologismos existentes no corpus. Consequentemente, a divisão do ensino indutivo em fases nos é bastante didático, enquanto oferece uma diretriz segura para o trabalho com o estudante dos anos iniciais.

Para tanto, a partir das linhas de concordância, sugere-se realizar:

1. Identificação dos padrões linguísticos;
2. Classificação desses padrões; e
3. Por último, generalização dos dados.

Dessa forma, a elaboração de atividades nos parâmetros desse modo ascendente (*bottom-up*) são favoráveis para os alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais que já estão alfabetizados. Apesar das vantagens citadas dessa abordagem, vários autores relataram a necessidade de adaptar as atividades utilizando AMD (Gabrielatos, 2005; Boulton, 2012; Vyatkina, 2016), com o intuito de envolver ainda mais o grupo escolar nas tarefas propostas. Até mesmo pela própria especificidade de se trabalhar com corpus e suas

particularidades, há de se considerar como natural os entraves vividos por professores e alunos para executar os procedimentos dessa forma de ensino. Segundo Boulton:

Não é surpreendente que os alunos tenham dificuldade em se familiarizar com um novo material (os corpora), uma nova tecnologia (o software) e uma nova abordagem (ADM) tudo de uma vez – especialmente em níveis mais baixos de habilidade linguística (Boulton, 2010, p. 539, tradução nossa).⁶⁰

Em outras palavras, reconhece-se a complexidade na aplicação de todos esses conceitos. Por isso, o Manual proposto visa a apresentar os principais tópicos dos fraseologismos de forma prática, com o objetivo de oferecer o subsídio teórico e metodológico para que os professores sintam segurança em ensinar esse importante tema aos alunos.

Estudiosos como Crosthwaite (2022) se dedicam ao estudo da AMD aplicados aos estudantes oriundos do ensino fundamental e médio, chamados de *Younger Learners* (YL), ou seja, jovens aprendizes. Concordando com Boulton (2010) outrora citado, o presente autor aponta que (2022):

No entanto, ainda existem várias barreiras à implementação e integração do AMD nas salas de aula do ensino primário e secundário, envolvendo principalmente a falta de “processamento pedagógico” dos materiais existentes (principalmente centrados nos adultos), a falta de software para uso específico com jovens aprendizes (YLS), e uma falta de instrução em corpus feita para professores em formação/em serviço desses alunos que muitas vezes leva a uma relutância em adotar a pedagogia AMD (Crosthwaite, 2022, p. 377, tradução nossa).⁶¹

Tais fatores são pertinentes por indicarem as carências de materiais e em especial, pessoal qualificado para que o uso de corpora via AMD em sala de aula se torne uma abordagem mais utilizada e viável. A existência de poucos dados compilados que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais resultam em a um número ainda baixo de pesquisas com corpora envolvendo esses estudantes. Esse fato ocasiona a escassez de subsídios específicos que atendam a esse público.

Consequentemente, a ausência de literatura direcionada a esses alunos é um dos fatores que justifica a falta de profissionais que capacitem os docentes do ensino fundamental I a

⁶⁰ “It is unsurprising that learners find it difficult to get to grips with new material (the corpora), new technology (the software) and a new approach (DDL) all at once – especially at lower levels of language ability.”

⁶¹ “However, there are still a number of barriers to the implementation/integration of DDL in the primary and secondary classroom, mainly involving the lack of “pedagogic processing” of existing (mainly adult-focused) materials, a lack of software for specific use with YLS, and a lack of corpus literacy reported for pre-/in-service teacher trainees of YLS that often leads to a reluctance to adopt DDL pedagogy.”

enxergarem corpora como um importante recurso didático para o ensino do léxico – tornando a questão em um impasse difícil de ser transponível. Finalmente, sem compreender a importância da abordagem direcionada por dados, temos uma resistência do docente em aplicar atividades baseadas em corpora.

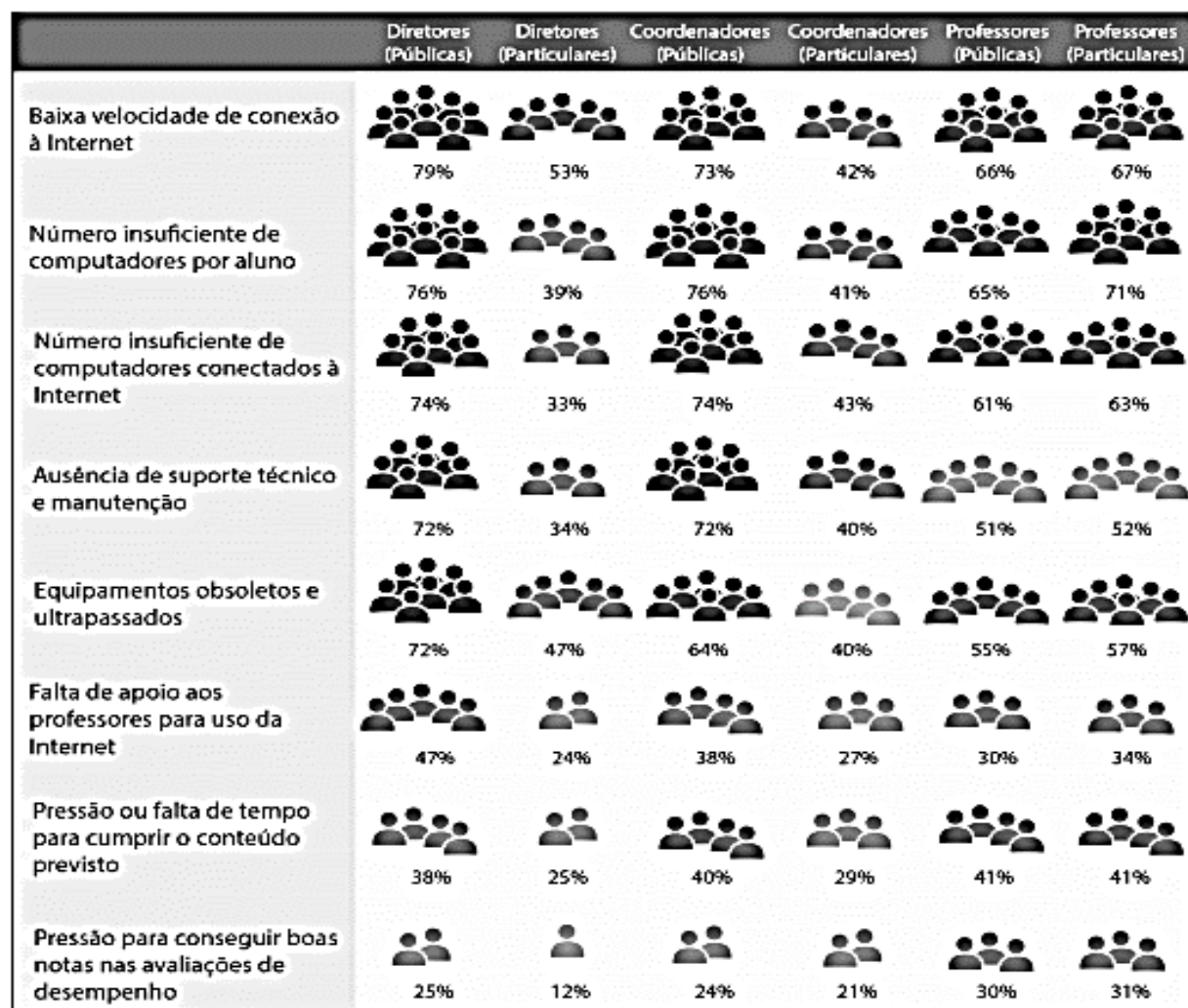
Pelos motivos mencionados, ao focarmos na necessidade de tornar o objeto de estudo mais claro para os docentes da escola pública, decidimos retirar as atividades feitas diretamente no computador do rol de exercícios. Um dos motivos de efetuar essa mudança diz respeito ao fato de não serem todas as unidades escolares que têm um laboratório de informática. Até mesmo aquelas que possuem esse importante recurso afirmam que nem sempre ele está devidamente equipado para todos os estudantes se conectarem à Internet durante uma aula prática.

Essa realidade é vivenciada por centenas de alunos oriundos das escolas na rede pública, conforme aponta o Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGIBR (2016) na pesquisa publicada em livro eletrônico. A partir do Censo escolar de 2015, os pesquisadores efetuaram entrevistas com a equipe escolar de 1.486 unidades escolares ⁶².

Dentre as diversas perguntas do questionário, incluímos em nossa tese a que versa sobre quais são as principais dificuldades para a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na escola:

⁶² O Relatório Metodológico TIC Educação 2015, elaborado para explicar os critérios utilizados para a realização dos questionários, está disposto no documento: *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*, p. 121-142, disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf Acesso em: 3 abr. 2021.

Figura 20 – Proporção de educadores, por percepção, sobre barreiras para o uso das TIC na escola (2015)



Fonte: CGIBR (2016, p. 162).

De maneira geral, observamos que todos os fatores mencionados pelos entrevistados estão inter-relacionados, já que a baixa velocidade de conexão à Internet, aliada ao número limitado de computadores por turma e à ausência de monitores para auxiliar o professor/discendente são fatores que inviabilizam a qualidade da aula com o uso da tecnologia. Infelizmente, devido ao recorte da tese, não exploraremos em detalhes essas questões extracurriculares, uma vez que a explanação de tais itens perpassa por temas que fogem da proposta do presente texto. Em projetos futuros, podem-se efetuar mais pesquisas em relação a esse fato, questionando-se, por exemplo, como as políticas públicas de incentivo à educação poderiam auxiliar a reduzir tal problemática, bem como o fortalecimento da formação docente na área tecnológica, dentre outras possíveis soluções.

Outra particularidade educacional nos leva a reconhecer o fato de que esses alunos

precisam de uma orientação específica para a sua faixa etária. Por isso, cremos ser necessária uma intervenção maior do professor para auxiliá-los a compreender a formação das colocações relacionadas à esfera pedagógica.

Tendo em vista a decisão em atender um público-alvo que está saindo da infância em transição para a adolescência, com idade entre nove e onze anos, propomos algumas adaptações ao método indicado. O principal motivo de efetuarmos ajustes na metodologia da AMD deve-se ao fato de que, segundo a BNCC (2017), estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais encontram-se em nível de consolidação da alfabetização, ao mesmo tempo em que ampliam o conhecimento do código linguístico.

Essa situação ocorre porque, dentro do programa de ensino, os discentes ainda estão assimilando as classes gramaticais de palavras (como substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, dentre outros). Da mesma forma, “cobrar” o pleno entendimento de tal conteúdo fraseológico dentro das linhas de concordância torna-se inviável, já que estão no processo de internalizar esse tema nas aulas de língua portuguesa.

Aliado a esse fator temos, ainda, aqueles discentes que estão assimilando o nível alfabético de escrita, ou seja, encontram-se em patamares rudimentares no entendimento da leitura e da escrita básica de palavras. Essa triste realidade é outro fator que nos impele a repensar o uso das linhas de concordância.

Somando as dificuldades tecnológicas já citadas no cenário educacional brasileiro com as problemáticas didáticas ao trabalharmos com o público infantil, procuramos respaldo teórico para a elaboração dos exercícios baseados em corpora. Nesse sentido, voltando às alterações propostas para a realização de atividades com o uso de corpora, Boulton (2012) indica a substituição do modo padrão *hands-on* (no qual o aluno usa o computador para acessar o corpus) pela alternativa *hands-off* (cujas linhas de concordância são impressas pelo professor a fim de que o discente as visualize)⁶³.

Com base nessa modificação, defendemos (dentro da aplicação da AMD para esses estudantes) o uso de exercícios baseados em corpora que, seguindo os pressupostos da BNCC (2017), possuam tarefas centradas nos textos coletados, com diversos tipos de atividades a ele relacionadas, inclusive com atividades para reflexão sobre fraseologismos, dentro de um cenário de assimilação mais pontual para as crianças. Dessa forma, acreditamos que o entendimento sobre as atividades a partir de corpus será maior e, conseqüentemente, o conteúdo será compreendido com mais naturalidade pelo grupo de estudantes e, principalmente, de

⁶³ O mesmo conceito é tratado por Leech (1997, p. 10), como *soft version* e *hard version*.

professores.

Em nossas pesquisas sobre tarefas didáticas baseadas em corpus, encontramos a dissertação de Delfino (2016) ⁶⁴. Embora o foco da pesquisa de Delfino seja em língua adicional, observamos que os critérios propostos também são aplicáveis ao ensino de língua materna. A lista de parâmetros considerados obrigatórios para a preparação dessas atividades baseadas nos é bastante cara, por compartilhar das mesmas inquietações pedagógicas que possuímos:

Quadro 24 – Critérios obrigatórios para a elaboração de atividades baseadas em corpus

01 – O exercício faz uso de <i>corpus</i> ;
02 – O exercício precisa ter enunciados claros;
03 – O exercício tem como foco principal o padrão léxico-gramatical;
04 – O exercício é ético;
05 – O exercício é replicável;
06 – O exercício é motivador;
07 – O exercício não simplifica a língua usada nos textos/concordâncias/lista de palavras etc.;
08 – O exercício deve apresentar nível de dificuldade adequado;
09 – O exercício contém conteúdo relevante para o aluno e para a construção do conhecimento em inglês;
10 – O professor é facilitador [sic] e não distribuidor de conhecimento;
11 – O aluno é descobridor, pesquisador e não recipiente de conhecimento.

Fonte: Delfino (2016, p. 56).

Os critérios descritos por Delfino (2016) elencam o uso de corpus em primeiro plano, posto ser o principal diferencial em pesquisas que compilam dados. Esse item foi contemplado em nosso trabalho por meio da compilação do CORPALLI.

O elemento relacionado aos enunciados claros é extremamente necessário no trabalho didático com a faixa de ensino outrora citada, considerando que, após passarem pelo processo de alfabetização, os alunos precisam se sentir motivados para consolidar a leitura autônoma e a interpretação textual. Dessa forma, aliar o padrão léxico-gramatical com a motivação e o nível de dificuldade adequado, nos é fulcral, pois tornará os discentes confiantes para desenvolver a autonomia necessária para avançar nos níveis mais difíceis. As questões relacionadas à ética e à replicação das atividades também nos são bastante pertinentes, já que, ao respeitar a faixa etária dos participantes, proporcionamos o interesse crescente dos alunos frente às atividades propostas.

⁶⁴ A autora compilou um corpus de estudo intitulado CoEL (Corpus of English Lyrics), que possui em torno de 150 mil palavras, com diversas músicas pop, incluindo canções de Beatles, Bon Jovi, Maroon 5 e Bruno Mars. O objetivo era a proposição de atividades baseada em corpora no ensino de inglês para discentes do ensino superior em uma Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo.

Por fim, cremos na função do professor na disseminação do conhecimento, indicando ao estudante que ele possui a capacidade de descobrir os padrões de linguagem, pesquisando e observando os dados fornecidos pelo material. A única ressalva diz respeito ao conteúdo de língua inglesa, tendo em vista que a tese aborda o ensino de língua portuguesa do Brasil nos anos iniciais como língua materna.

Finalizando o tópico, trazemos as contribuições de Honeyfield (1989, p. 42, tradução nossa)⁶⁵ sobre sugestões de atividades com linhas de concordância baseadas em corpus: “[...] na esperança de que os professores com acesso a computadores considerem os tipos de exercícios úteis, experimentando com eles e adaptando-os às necessidades de seus alunos”.

Segue o rol de atividades sugeridas pelo autor citado. A letra T indica tipologia e refere-se ao formato dos exercícios:

Quadro 25 – Tipologia de atividades baseadas em corpora

T1. Completar lacunas das linhas de concordância.
T2. Completar ou inferir o contexto mais amplo das linhas de concordância.
T3. Usar as linhas de concordância como ferramenta de referência para os exercícios gramática, de uso da língua e de vocabulário, etc.
T4. Realizar exercícios discursivos envolvendo as linhas de concordância.
T5. Comparar significados ou usos de determinadas expressões em diferentes tipos ou amostras de escrita.
T6. Explorar aspectos relacionados ao estilo e semântica.
T7. Usar livremente um programa de concordância para auxiliar na escrita, correção ou compreensão ⁶⁶

Fonte: Honeyfield (1989, p. 47-50).

Semelhantemente ao que efetuamos outrora com a listagem dos critérios de atividades, na tipologia proposta por Honeyfield (1989) também efetuamos as adaptações necessárias ao público infantil. De forma geral, as orientações do autor foram bastante relevantes na elaboração de nosso manual, no qual acrescentamos aos itens trazidos pelo autor o aspecto lúdico nas tarefas indicadas no manual.

Após expor mais detalhes sobre a AMD e efetuar os apontamentos no tocante às mudanças efetuadas de caráter didático-pedagógico, iniciamos as explicações sobre as escolhas efetuadas para a inclusão dos fraseologismos presentes no material proposto.

⁶⁵ “In the hope that teachers with access to computers may find the exercise types useful, experiment with them, and adapt them to the needs of their students.”

⁶⁶ Para mais informações sobre as tipologias de exercícios propostas pelo autor John Honeyfield (1989), consultar *A typology of exercises based on computer-generated concordance material* (p. 42-50). Disponível em: https://ia802606.us.archive.org/34/items/ERIC_ED377672/ERIC_ED377672.pdf Acesso em: 30 mar. 2021.

Para tratarmos da escolha das colocações e EIs inclusas no manual, convém fazer um adendo acerca dos critérios escolhidos. Pelo fato de compilarmos no nosso corpus diferentes gêneros textuais, com ações protagonizadas na área rural (parlendas infantis e *Sítio do Picapau Amarelo*), florestas (lendas) e no ambiente urbano (fato ocorrido na maioria dos livros da série Vaga-Lume), houve um impasse inicial de como retratar esses universos.

A fim de resolver essa situação, foi necessário refletir sobre estratégias que privilegiassem o léxico a ser trabalhado em função dos textos, o que inclui, ainda, os personagens presentes nessas narrativas e que já são tão bem conhecidos pelos alunos. Dessa maneira, a solução encontrada foi incorporar os atores das principais tramas nas atividades elaboradas. O objetivo foi trazer às crianças a referência de algo que já lhes é comum para que se sintam à vontade em interagir nesse novo universo fraseológico.

Para tanto, a primeira parte do produto fruto desta tese é a Introdução, tópico no qual oferecemos uma breve contextualização linguística aos docentes (no Caderno do Professor) e aos discentes (no Caderno do Aluno). O intuito é que os professores compreendam os fraseologismos, oferecendo definições e exemplos.

Conforme dito anteriormente, as explanações sobre conceitos teóricos serão feitas por intermédio de uma linguagem simples para proporcionar que os PEB I, cuja formação acadêmica infelizmente não contempla o estudo dos fraseologismos, entendam os conceitos que permeiam a linguagem de maneira que se sintam seguros em transmitir esse saber aos seus alunos – condição primordial para proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem.

Outra informação digna de nota é acerca da gradação de dificuldade das atividades propostas. Segundo Oliveira:

Partindo da premissa de que as crianças necessitam sentir segurança nas ações que executam com autonomia, as atividades possuem níveis de dificuldade variados, desde o grau fácil, passando pelo intermediário e culminando em propostas mais complexas e desafiadoras. Caso contrário, os alunos podem se sentir desmotivados por realizarem somente exercícios muito fáceis ou extremamente difíceis. (Oliveira, 2018, p. 158).

Como pedagoga, atesto para a veracidade dessa citação, posto que os alunos, de maneira geral, mostram-se acessíveis às novidades apresentadas pelos professores. Por esse motivo, propor exercícios de difícil resolução e entendimento logo nas primeiras páginas não é uma boa estratégia para alcançar a participação e o interesse dos discentes, ainda mais se pontuarmos a sua pouca idade e o fato de que alguns ainda estão em processo de consolidação da escrita e da leitura.

Diante disso, analogamente à dissertação de Oliveira (2018) outrora citada, as tarefas deste manual também terão três níveis de dificuldade, crescentes conforme o aluno demonstra a compreensão na formação das colocações e avança para as próximas páginas. Os exercícios mais básicos têm o intuito de expor o tema de forma leve e divertida, sempre relacionado à diversão e aos termos presentes no CORPALLI.

O aumento do nível de dificuldade para intermediário far-se-á com a relação entre as combinatórias e a situação comunicativa. Nesse formato, o discente necessariamente deve efetuar associações entre um item e o outro, exigindo um grau maior de interpretação dos dados, que nem sempre estão presentes nos textos de suporte.

O estágio de dificuldade culmina nos passatempos mais complexos, cuja referência é a de um vocabulário mais apurado e complexo. Igualmente, como visto no grau médio, nem sempre as combinatórias estarão presentes no corpus de estudo. Essa orientação é necessária, pois, por meio dessas combinatórias não tão usuais e “fáceis” de compreensão, o aluno conseguirá desenvolver melhor seu entendimento dos fraseologismos, objetivo principal desta tese.

A fim de atingir essa meta, concebemos o corpo de exercícios em três partes com o fito de assimilação, compreensão, exercitação e aprofundamento do conteúdo. Cada uma das seções contempla um dos subcorpora do CORPALLI da seguinte maneira:

Na introdução, temos trechos de cantigas da Modalidade Oral. Estas apresentam o conteúdo aos alunos de forma lúdica e interativa.

No primeiro capítulo, oferecendo uma abordagem divertida ao conteúdo, incluímos a presença de personagens dos livros já conhecidos pelas crianças por meio da incorporação das ilustrações de lendas e das obras de Monteiro Lobato.

Para tanto, a partir dos “atores” principais, foi possível incluir tanto as colocações e EIs presentes em ambos tipos de texto. Tal decisão metodológica foi realizada em vista do local em que vivem os personagens das histórias, em meio a pomares, cantigas, riachos e personalidades folclóricas, lendárias. Por isso, incluímos o universo do Sítio do Picapau Amarelo – permitindo ainda a contextualização das combinatórias identificadas anteriormente.

Já a segunda seção de atividades contempla o universo da Coleção Vaga-Lume, na abordagem de jogos e brincadeiras da contemporaneidade, voltada aos objetos e locais pertinentes à área urbana, bem como outros temas pertencentes a esse ambiente – local onde são ambientadas a grande maioria das narrativas, algumas delas já abordadas na análise da tese. O objetivo é salientar o cotidiano das crianças e jovens, enquanto observam que as colocações

e EIs fazem parte de seu dia a dia, posto que usamos a linguagem para indicar não só itens do faz de conta, mas também da realidade.

Assim, as ações destacam a área do esporte, do estudo, do trabalho e também do universo das histórias de suspense. As combinatórias elencadas do rol de ambientes urbanos também estão presentes, expressando a riqueza fraseológica dos textos.

Outro aspecto pertinente a ser tratado nesta seção é a inclusão de combinatórias relacionadas aos aspectos culturais, como feriados e datas comemorativas nacionais. A inclusão deste tema deve-se ao fato de que estas também versam sobre a representatividade de um povo, no caso, a identidade brasileira.

As últimas seções do manual, por sua vez, incluem:

- Referências dos materiais utilizados para a elaboração do produto e
- Gabarito com as respostas esperadas para a resolução das tarefas, bem como sugestões de recurso auxiliar ao trabalho docente em algumas atividades (na versão do Caderno do Professor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese tratou da utilização da LC enquanto respaldo teórico a ser aplicado no ensino de fraseologismos a alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Como principal motivação, temos o objetivo de oferecer uma nova proposta metodológica para o ensino do léxico em aulas de língua portuguesa do Brasil enquanto L1.

Com base nas informações descritas no primeiro capítulo da tese, notadamente nos objetivos do ensino do léxico indicados na BNCC (2017) e PCNs (1997a), refletimos sobre os gêneros textuais que mais se adequariam com a idade dos alunos que cursam o 4º e 5º anos deste segmento educacional. Dessa forma, compilamos aqueles dirigidos para o público infantil no conteúdo de cunho oral, como parlendas, trava-línguas e outras produções tipicamente direcionadas às crianças, além da reunião de lendas folclóricas e na seleção de obras de Monteiro Lobato, além de infanto-juvenil, pela coleção Vaga-Lume. Em seguida, também abordamos sobre a LC e suas aplicabilidades direcionadas ao ensino, com atividades baseada em corpus. Também abordamos a fraseologia e, em especial, as colocações e as EIs, temas principais das análises desta tese. Finalizando essa etapa, discutimos sobre o ensino de fraseologismos e sua relevância no cenário brasileiro.

Prosseguindo na descrição dos passos constituintes deste trabalho, tivemos o capítulo metodológico, no qual descrevemos o CORPALLI. O detalhamento do corpus de estudos abrangeu desde as justificativas para a escolha dos gêneros textuais trabalhados na pesquisa e a compilação dos dados até o tratamento e as metodologias de análise das informações.

Nos aspectos referentes à análise dos dados, indicamos que, devido ao número expressivo de vocábulos do CORPALLI, notadamente 2.840.322 palavras, foi necessário estabelecer critérios para relacionar as combinatórias mais pertinentes de serem incluídas em um manual de atividades de fraseologismos direcionado ao público infantil.

Em seguida, após a definição dos critérios, efetuamos buscas na ferramenta *Word Sketch*, catalogamos os dados nas estruturas gramaticais (colocações) e tipologia referencial dos elementos (EIs), efetuamos uma análise manual dos candidatos indicados pela ferramenta *Concordance* e analisamos se de fato tratava-se de um fraseologismo.

Os resultados apontaram a existência de 1.349 fraseologismos, sendo 1.062 colocações e 287 EIs.

Os tipos de colocações mais frequentes foram as nominais (437), seguidas pelas adjetivas (313), verbais (279) e adverbiais (33). Entre as EIs, as categorias mais representativas

foram os somatismos (162), seguidos pelos zoomorfismos (88), indumentárias (19) e botanismos (18).

Consequentemente, a proposta de observar as colocações e as EIs por gêneros de texto compilados foi a melhor solução encontrada, pois proporcionou a valorização lexical e fraseológica de cada um dos subcorpora. A presença maciça das colocações em detrimento das EIs ocorreu devido ao caráter narrativo dos textos compilados. Na modalidade oral, por exemplo, o baixo número dos dados trouxe poucos fraseologismos em si, notadamente mais denotativos do que conotativos, já que trazem, nas cantigas, pequenos versos que descrevem ações ocorridas em cenários geralmente campestres e casuais. Já, nas lendas, vemos um número mais significativo de EIs graças ao teor fantástico das histórias que retratam o surgimento de fenômenos da natureza (chuva, noite, estrelas, animais, dentre outros) de uma forma conotativa. Tal particularidade singularizou a linguagem que se tornou mais subjetiva na explanação de seres folclóricos e ações utópicas ocorridas em florestas e matas.

Nos textos predominantemente escritos, como os de Monteiro Lobato redigidos para as crianças e os infantojuvenis da coleção Vaga-Lume, ainda há mais colocações do que EIs. Essas últimas são mais presentes nas falas dos personagens que, por meio da metáfora e principalmente da metonímia, ampliam o sentido dos órgãos e partes do corpo (somatismos), descrevem seres humanos com predicados dos animais (zoomorfismos), se valem de vegetais para indicar relações humanas (botanismos) ou utilizam a citação de peças de roupa para ‘vestir’ determinada característica em pessoas ou situações vivenciadas pelos personagens.

Dessa forma, a hipótese inicial acerca dos textos escolhidos para o CORPALLI se confirmou, pois a escolha por compilar narrativas mostrou-se eficiente para encontrarmos as colocações e EIs necessárias para a elaboração das atividades de combinatórias. Com base nas análises realizadas, formulamos os elementos que faltavam para a compreensão fraseológica do manual, bem como delineamos os meios didáticos e metodológicos de quais itens iriam compor as tarefas baseadas em corpora.

No capítulo posterior, apresentamos os critérios para a elaboração da proposta de um caderno de atividades didático-pedagógicas baseadas em corpora. Este pretende ser um recurso pedagógico auxiliar para enriquecimento de vocabulário, principalmente o fraseológico, em complemento ao trabalho de estudo de textos comumente utilizados em sala de aula.

Dentre as teorias relacionadas ao emprego de corpora estudadas, a AMD foi a que proporcionou os melhores meios de viabilizar a redação do manual. É importante lembrar que, para utilizá-la, foi preciso direcionar os pressupostos indicados a fim de alcançar um estudante de escola básica e pública dos anos iniciais. O intuito, dessa forma, foi possibilitar um meio

concreto, enquanto recurso, para a reflexão da língua a fim de desenvolver a competência discursiva desses alunos. Este recurso foi a elaboração de um Caderno de atividades para a sistematização dos fraseologismos, sendo um direcionado para o aluno e outro voltado ao Professor.

Em nosso trabalho, enfatizamos que o professor atuante nos anos iniciais pode atuar na disseminação desse conteúdo, ao entrar em contato com o tema desenvolvimento da competência fraseológica. Fazemos essa afirmação, pois as colocações e as EIs já são conteúdos recorrentes não apenas na sala de aula, mas também no cotidiano de todos os falantes de língua portuguesa, conforme visto no capítulo cinco desta pesquisa, da Análise de Dados. Finalmente, os pressupostos observados pelo pesquisador devem contemplar o uso de material autêntico, ou seja, devem possuir como base de atuação uma linguagem autêntica e representativa do público-alvo que se deseja alcançar.

Além do mais, a escolha em utilizar corpora para lecionar léxico foi significativa por várias razões, aqui sintetizada em três causas principais:

- i. O baixo número de trabalhos acadêmicos e pesquisas voltadas para crianças e/ou o léxico infantil com corpora. Alguns estudos com a coleta de corpus infantil, como o PROJETO E-LABORE (Cristófar-Silva, *et al* 2009), a dissertação de Oliveira (2018) e o grupo CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) de autoria de Brian MacWhinney e Catherine Snow, são exemplos bem-sucedidos dessa empreitada, mas ainda é preciso investir muito mais nesse segmento;
- ii. a baixa representatividade em língua portuguesa de corpora direcionada às crianças resulta na escassez de materiais didáticos dirigidos por dados para esse público. Tal ausência faz com que as necessidades educacionais dessa faixa etária não estejam representadas pelos estudos da linguagem em LC. Como já exposto, a grande maioria dos trabalhos publicados nos dois âmbitos traz atividades dirigidas ao ensino de língua estrangeira ou, então, de português como língua adicional; e
- iii. as lacunas linguísticas que alguns alunos apresentam nos anos iniciais aumentarão. Se não formos capazes de impedir que essas dificuldades indicadas nos primeiros anos escolares diminuam, se tornarão, desse modo, em um problema ainda mais grave a se solucionar no ensino médio ou, então, no superior.

Uma das possibilidades de encaminhamentos futuros desta tese seria efetivar um estudo prático, aplicando as atividades desenvolvidas em sala de aula. Em seguida, após a realização dos exercícios propostos, solicitar que os participantes respondam a um questionário indicando as principais sugestões, críticas e benefícios do instrumento. De posse de tais informações, seria possível elaborar outra ferramenta a partir das respostas recebidas, a qual estaria ainda mais alinhada com os objetivos de aplicabilidade dos conceitos tratados na Academia.

Outra sugestão de novas investigações empíricas sobre o tema versa sobre a inserção de algumas dessas atividades na plataforma que está sendo desenvolvida no âmbito do projeto *COLOCAGE: Colocações da Língua Geral - uma Plataforma para ensino de colocações em inglês e português*, sob coordenação da Profa. Dra. Adriane Orenha-Ottaiano (2020).

De modo mais específico, no que diz respeito ao desenvolvimento do léxico fraseológico, defendemos que o tema seja aplicado em alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Se, para estudantes adolescentes e adultos, a preparação de exercícios motivadores e lúdicos contribui significativamente para a aprendizagem, o panorama infantil nos parece ainda mais promissor. Fazemos essa afirmação devido ao interesse natural das crianças em estudar o conteúdo com tarefas desafiantes e diferentes do padrão apresentado nos tradicionais livros escolares.

Dessa forma, a nossa preocupação ao final deste trabalho foi oferecer um instrumento autêntico de apoio aos professores para que possam propiciar a expressão da língua portuguesa em sua turma. A fim de que essa troca de informações ocorra com eficácia na construção de uma linguagem plena, é necessário atuar didaticamente em face às diferenças socioeconômicas e culturais que inevitavelmente ocorrem nas interações humanas, valorizando o que o próprio texto traz subjacente a si próprio.

Por fim, desejamos que outras pesquisas nasçam na Universidade Pública, tendo como embasamento central atender às necessidades do Ensino Fundamental, em especial, da escola pública. Estimular a compreensão e a reflexão sobre os anos iniciais é propiciar condições para um ensino de qualidade, acessível e respaldado nas novas tecnologias. Por esse motivo, a integração do aluno da pós-graduação com a realidade do “chão da sala de aula”, de milhões de brasileiros, fortalece a criação de materiais e instrumentos que reverberem na melhora da formação continuada do professor, bem como no desenvolvimento da competência fraseológica do alunado brasileiro.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018.

ALUÍSIO, S; ALMEIDA, G. O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. **Calidoscópio**, São Leopoldo, vol. 4, n. 3, p. 156-178, set/dez, 2006.

ALVES, E. H. **Uma investigação da tradução de colocações a partir de um corpus paralelo de textos jornalísticos de cunho político**. 155f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2021.

ALVES, V. A. **Análise de colocações nos quadrinhos da turma da Mônica para o ensino de língua portuguesa**. 124f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2022.

ANDERSON, W.; CORBETT, J.B. **Exploring English with Online Corpora: An Introduction**. Palgrave Macmillan: Basingstoke, 2009.

ANTHONY, L. **AntConc**, version 3.2.2.1. Tokyo, Japan: Waseda University, 2011.

APOSTILA SER: **Ensino Fundamental 1**: multidisciplinar. 3º Ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARLOW, G. M. **MonoConc Pro**. v. 2.2. Houston: Athelstan, 2002.

BERNARDINI, S. “Spoilt for Choice”: A Learner Explores General Language Corpora’. In: ASTON, G. (Ed.). **Learning with Corpora**. Houston: Athelstan, 2001. p. 220-249.

BIBER, D. Representativeness in corpus design. In: **Literary and Linguistic Computing**, 8, 1993. p. 243-257.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics: Investigating language structure and use**. Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: lingüística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BORBA, F. S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BOULTON, A. Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. **Language Learning**. v. 60, n. 3, 2010. p. 534-572.

BOULTON, A. Data-Driven Learning and Language Pedagogy. In: THORNE, S. L.; MAY, S. (eds). **Language, Education and Technology**. Encyclopedia of Language and Education, 3 ed. New York: Springer, 2017. p. 181-192.

BOULTON, A. Hands-on/hands-off: Alternative approaches to data-driven learning. In: THOMAS, J.; BOULTON, A. (Eds.). **Input, process and product: Developments in teaching and language corpora**. Brno: Masaryk University Press, 2012. p. 152–168. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00503034> Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Versão Final**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 06. abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da União, 20 fev. 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, 26 jun. 2014, edição extra, p. 1.

BRASIL. **PCN: Parâmetros curriculares nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **PCN: Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMENIETZKI, C. Z. **O saber impotente** – Estudo da noção de ciência na obra infantil de Monteiro Lobato. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 1988.

CAMPEDELLI, S. **Meu livro de língua portuguesa 5º ano.** Coleção: Meu livro de língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Editora AJS, 2019.

CARNEIRO, R. M. O. **Discurso literário de fantasia infantojuvenil:** proposta de descrição terminológica direcionada por corpus. 2016. 281f. Dissertação (mestrado em Linguística e Linguística Aplicada). Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2016.

CASTILHO, S. D. A Representação do Negro na literatura Brasileira. **Novas Perspectivas**, v.7 n.01, p. 103-113, 2004.

CGIBR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. In: **TIC educação 2015** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf Acesso em: 2 abr. 2021.

CHILDES. **Child Language Data Exchange System.** [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <http://childes.talkbank.org/>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseologia Española.** Madrid: Gredos, 1996.

CRISTÓFARO-SILVA T.; ALMEIDA L. S.; OLIVEIRA-GUIMARÃES, et al. **Corpus do e-Labore** (Laboratório Eletrônico de Oralidade e Escrita). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CRISTÓFARO SILVA, T.; MARRA, A.; ALMEIDA, L. S. Fonologia, acentuação gráfica e

ensino. **VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, v. 24, 2020. p. 430-449.

CROSTHWAITE, P. (2022). DDL for Younger Learners. In: JABLONKAI, R.; CSOMAY, E. (eds.). **The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning** (p. 377-389). Routledge.

CROSTHWAITE, P.; STELL, A. (2019). “It helps me get ideas on how to use my words”: Primary school students’ initial reactions to corpus use in a private tutoring setting. In: Crosthwaite, P. (Ed.) **Data Driven Learning for the Next Generation: Corpora and DDL for Pre-tertiary Learners** (p.150-170). London: Routledge.

CUNHA, A. L. da. **Expressões idiomáticas**: da linguagem publicitária para a sala de aula. Belo Horizonte. 2012. 117 f. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DELFINO, M. C. N. **Uso de música para o ensino de Inglês em um ambiente baseado em corpus**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUC/SP, São Paulo, 2016.

DEMUTH, K. Collecting spontaneous production data. In: MCDANIEL, D.; MCKEE, C.; CAIRNS, H. S. (Ed.). **Methods for assessing children’s syntax**. p. 3-22. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

DIESEL, H. (2009). Corpus linguistics and first language acquisition. In: LÜDELING, A.; KYTÖ, M. (Ed.). **Corpus linguistics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 1.197–1.212.

DUTRA, D. P. Conscientização Linguística com base em corpora *online*. **Revista Intercâmbio**, volume XX: 79-98, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

EARLE, J. **Philology of the English Tongue**. Oxford: Clarendon Press, 1871.

ESPÍNDOLA, S. **Análise de um corpus de produção escrita em português por crianças e adultos indígenas bilíngues/monolíngues de Dourados/MS a partir da linguística de corpus**. 2014. 167 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ESTIVALET, G.; HARTMANN, N. S.; MARQUIAFÁVEL, V. *et al.* LexPorBr infantil: uma base lexical tripartida e com interface web de textos ouvidos, produzidos, e lidos por crianças. **Anais XII Symposium in Information and Human Language Technology and Collocates Events**. Porto Alegre: SBC, 2019. Disponível em: <http://comissoes.sbc.org.br/ce-pln/stil2019/proceedings-stil-2019-Final.pdf> Acesso em: 20 mar. 2022.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILLMORE, C. Innocence: a second idealization for linguistics. **Proceedings of the Fifth Berkeley Linguistics Society**. Berkeley: University of California, 1979. p. 63-73.

FIRTH, J.R. **Studies in linguistic analysis**. Blackwell: Oxford, 1957.

FLIV. **11º Festival Literário de Votuporanga: infinitudes e saberes ancestrais**. 2019. Disponível em: <http://www.flivotuporanga.com.br/2019/fliv/> Acesso em: 13 mar. 2021.

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

FONTENELLE, T. (1997). **Turning a Bilingual Dictionary into a Lexical-Semantic Database**, Lexicographica, Series Maior 79, Tübingen, Niemeyer.

GABRIELATOS, C. Corpora and language teaching: Just a fling, or wedding bells? In: **TESL-EJ**, v. 8, n. 4, 2005, p. 1-37. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068106.pdf> Acesso em: 3 abr. 2021.

GAIOLAS, M. S.; MARTINS, M. A. Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. **Análise Psicológica**, v. 35, nº 2, p. 117-124, 2017.

GARCÍA-PAGE, M. **Introducción a la fraseología española**. Estudio de las locuciones. Barcelona: Anthropos, 2008.

GASPAR, L. **Brincadeiras de roda**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Set 2010.

GLOBO. Sítio do Picapau Amarelo. **Memória Globo**. 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/infantojuvenil/sitio-do-picapau-amarelo-2a-versao/noticia/curiosidades.ghtml> Acesso em: 13 mar. 2021.

GONZÁLEZ-REY, I. **La phraséologie du français**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GRANGER, S.; TRIBBLE, C. Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning. In: GRANGER, S. (Org.) **Learner english on computer**. New York: Longman, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. Corpus Studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, K.; ALTERNBERG, B. Eds. **English corpus linguistic**. London: Longman, 1991. p. 63-75.

HAUSMANN, F. J. Le dictionnaire de collocations. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, E.; ZGUSTA, L. (Ed.). **Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie / An International Encyclopedia of Lexicography / Encyclopédie internationale de lexicographie**. v. 1. Berlin/New York: De Gruyter, 1989. p. 1.010-1.019.

HONEYFIELD, J. A typology of exercises based on computer-generated concordance material. **Guidelines**. v. 11, n. 1, 1989. p. 42-50. Disponível em: https://ia802606.us.archive.org/34/items/ERIC_ED377672/ERIC_ED377672.pdf
Acesso em: 30 mar. 2021.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Org.) **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.

JOHNS, T. Contexts: The Background, Development and Trialling of a Concordance-based CALL Program. In: WICHMANN, A; FLIGELSTONE, S.; MCENERY, T.; KNOWLES, G. (Eds). **Teaching and Language Corpora**. London: Longman, 1997. p. 100-115.

JOHNS, T. Data-driven learning: the perpetual challenge. In: KETTEMANN, B.; MARKO, G. (Ed.). **Teaching and learning by doing corpus analysis**. Amsterdam: Rodopi, 1991.

JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: ODLIN, T. (Ed.). **Perspectives on pedagogical grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 293-313.

JORDÃO, S. et al. Violência no Imaginário da Criança. In: ZYNGIER, S.; VIANA, V; FAUSTO, F. (org.). **Venturas e Desventuras**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2005, p. 165-172.

KENNEDY, G. **An Introduction to Corpus Linguistics**. London: New York, Longman, 1998.

KILGARRIFF, A.; RYCHLÝ, P.; SMRZ, P.; TUGWELL, D. The *Sketch Engine*. In WILLIAMS, G.; VESSIER, S. (eds.). **Proceedings of the 11th Euralex International Congress**. Lorient: Universite de Bretagne-Sud, 2004. p. 105-116.

KJELLMER, G. A mint of phrases. In: AIJMER, K.; ALTENBERG, B. **English corpus linguistics**. Studies in honor of Jan Svartvik. London: Longman, 1991. p. 111-127.

KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B.; ROCHA, J. C. C.; FINATTO, M. J. B.; BEVILACQUA, C. R. **Dicionário de Direito Ambiental**: terminologia das leis do meio ambiente. 2. ed, v. 1. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

KUNIN, V. Phraseology as a linguistic science. **Actes du Xe Congrès International desLinguistes, Bucarest, 28 août - 2 septembre 1967**, II. Bucarest: Éditions de la République Socialiste de Roumanie, 1970. p. 753-756.

LAVIOSA, S. **Corpus-based translation studies: theory, findings and applications**. Amsterdam-New York: Rodopi, 2002.

LEECH, G. Teaching and language corpora: A convergence. In: WICHMANN, A; FLIGELSTONE, S.; MCENERY, T.; KNOWLES, G. (eds). **Teaching and Language Corpora**. London: Longman, 1997. p. 1-23.

LÉON, J. A Lingüística de Corpus: história, problemas, legitimidade. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 8, 2006, p. 51-81.

LEW, R. Online Dictionaries of English. In: FUERTES-OLIVERA, P. A.; BERGENHOLTZ, H. (eds). **E-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography**. Londres / Nova York: Continuum, 2011. p. 230-250.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach: putting theory into practice**. Hove: Language Teaching Publications, 1997.

LEWIS, M. **Teaching collocation: further developments in the lexical approach**. Hove: Language Teaching Publications, 2000.

LISKA, G. Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa. **Revista Desenredo**, 15, n. 2, p. 230-248, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.5335/rdes.v15i2.8695>

LODI, A. **Expressões Idiomáticas bilíngues relativas ao campo lexical do vestuário: uma reflexão sobre suas metáforas e metonímias**. 2014. 250 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

MARTELLI, A. **Lexical collocations in Learner English: a corpus-based approach**. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2007.

MACWHINNEY, B.; SNOW, C. (1985). The Child Language Data Exchange System. **Journal of Child Language** 12. p. 271–96.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. **English Collocations in Use: Advanced**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. **English Idioms in Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. **English Phrasal Verbs in Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MCENERY, T., HARDIE, A. **Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice**. Cambridge University Press: Edinburgh, 2012.

MCENERY, T.; XIAO, R.; TONO, Y. **Corpus-based language studies: an advanced resource book**. London: Routledge, 2006.

MELLADO, C.; CORPAS, G.; BERTY, K. (2021). El hablar y el discurso repetido: la fraseología, in: LOUREDA, O.; SCHROTT, A (eds.). **Manual de lingüística del hablar**. Berlin: De Gruyter.

MELLADO BLANCO, C. **Fraseologismos somáticos del alemán**. Un estudio léxico-semántico. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2004.

MENDES, N. S. Monteiro Lobato, Racismo e Literatura: Narrativas de um Eugenista. **Espaço Livre**, v.14, n. 28, 2019.

MENDONÇA, C. T. **À sombra da vaga-lume: análise e recepção da Série Vaga-Lume**. 305 f. Tese (Doutorado em Literatura). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

MEYER, C. F. Corpus analysis and linguistic theory. In: _____. **English Corpus Linguistics – An Introduction**. Cambridge, 2004, p. 1-29.

MIGUEL, H. dos S. **Análise comparativa de erros colocacionais de brasileiros e chineses presentes em dois corpora de aprendizes de tradução**. 179 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2022.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia: era uma vez um Patinho Feio no ensino de língua materna**. v. I, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014a.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. Fraseologia: uma mão na roda na construção do sentido. In: **Synergies Tunisie**, n. 3, 2011. p. 161-168.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. Produtividade Fraseológica: do Cognitivo ao Cultural uma análise linguística de títulos de telenovelas. In: SILVA, S. (Org.). **FRASEOLOGIA & CIA - Entabulando diálogos reflexivos**. 2 ed, v. 1. Campinas: Editora Pontes, 2014b. p. 195-216.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? **ReVEL**, vol. 15, n. 29, 2017.

NAZARENKO, L.; IÑESTA MENA, E. M. Zoomorfismos fraseológicos. In: LUQUE DURÁN, Juan de Dios; PAMIES BERTRÁN, Antonio (Orgs.). **Léxico y fraseología**. Granada: Método Ediciones, 1998, p. 101-109.

NIGRI, A. Monteiro Lobato e o racismo. **BRAVO!** São Paulo, ed. 165, p. 24-33, 2011.

O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. **From corpus to classroom: Language use and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

OLIVEIRA, E. C. F. de. **Desenvolvimento da Competência Colocacional baseado em corpora de aprendizes do Ensino Fundamental I**. 200 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2018.

OLIVEIRA, E. C. F.; ORENHA-OTTAIANO, A. Harry Potter e a Linguística de Corpus em aulas de língua inglesa para o Ensino Fundamental II. In: **Desenredo: Revista do Programa de**

Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 13. n. 3. p. 609-627, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7182> Acesso em: 13. mar. 2021.

OLIVEIRA, E.C. F. de; ORENHA-OTTAIANO, A.; GIMENES, R. J. da S.; OLIVEIRA, L. F. O QUE DIZEM AS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL I? - UMA PESQUISA BASEADA EM CORPORA. In: PEREIRA, F. B. (Org.). **A língua portuguesa em dia** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. p. 361-369. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/4134> Acesso em: 13. mar. 2021.

OLIVEIRA, R. M. L. **O que revelam os textos das crianças:** atividades metalinguísticas na escrita infantil. 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Ceará. 2009.

ORENHA-OTTAIANO, A. **A compilação de um glossário bilíngue de colocações, na área de jornalismo de Negócios, baseado em corpus comparável.** 2004, 246 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários), FFLCH/USP. São Paulo, 2004.

ORENHA-OTTAIANO, A. Colocage: o desenvolvimento de uma plataforma para o ensino de colocações em língua portuguesa como LE. In: **JORNADA MUNDIAL SOBRE O ENSINO E APRENDIZADO DE PORTUGUÊS**, 3. 2020. Resumos [...] Online, 2020. Disponível em: https://apple-pe.org/wp-content/uploads/2020/11/Caderno-de-Resumos_III-JORNADA-MUNDIAL.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

ORENHA-OTTAIANO, A. Collocations workbook: um material de apoio pedagógico on-line baseado em para o ensino de colocações em inglês. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 833-881, 2015.

ORENHA-OTTAIANO, A. Escolhas colocacionais a partir de um corpus de aprendizes de tradução e a importância do desenvolvimento da competência colocacional. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, v. 21, p. 35-64, 2021.

ORENHA-OTTAIANO, A. The compilation of an Online Corpus-Based Bilingual Collocations Dictionary: motivations, obstacles and achievements. In: **Proceedings of E-Lex Conference 2017**. Leiden, The Netherlands, 2017. p. 458-473.

ORENHA-OTTAIANO, A. **Unidades fraseológicas especializadas: colocações e colocações estendidas em contratos sociais e estatutos sociais traduzidos no modo juramentado e não-juramentado.** 274 f. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP, 2009.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: **CONGRESSO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2, 2002**. Anais. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. A competência fraseológica no aprendizado das expressões idiomáticas. In: **Certas palavras o vento não leva**: homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán. Fortaleza: PAROLE, 2015. p. 261-286.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

PAMIES, A. (2014). "Provérbios fitonímicos e plantas proverbiais". In: S. Silva (ed.) **Fraseologia & Cia**: entabulando diálogos reflexivos, vol II. Campinas: Pontes: 79-104.

PARODI, G. **Linguística de Corpus**: de lateoría a la empiria. Madrid: Iberoamericana, 2010.

PASSOS, C.; SILVA, Z. **Letramento e Alfabetização**. Coleção: Eu gosto. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2014.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. **La enseñanza de las unidades fraseológicas**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

PIMENTA, A. P. C.; NOVODVORSKI, A. Linguística de Corpus e Fraseologia: um estudo das colocações com “feito” em Grande Sertão: Veredas. **Linguagem**: Estudos e Pesquisas, vol. 21, n. 1, p. 17-34, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/lep.v21i1.52224> Acesso em: 06. jan. 2021.

PITKOWSKI, E. F.; GAMARRA, J. V. El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. **TINKUY n°11**, Section d'études hispaniques, Mayo 2009, Université de Montréal, 2009.

POTTIER, B. **Linguística geral**: teoria e descrição. Tradução: Walmírio Macedo. Presença: Universidade Santa Úrsula, 1978.

PRENDERGAST, T. **The Mastery of Languages, or the Art of speaking Foreign Tongues idiomatically**. London: R. Bentley, 1864.

REAL, L. M. **Obstáculos na tradução de colocações da língua geral**: uma análise baseada

em corpus. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2018.

RENOUF, A. (ed.). **Explorations in Corpus Linguistics**. Amsterdam, Rodopi, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. **Lições do Rio Grande:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. v. 1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

ROCHA, J. G. da. Se te derem um limão, faça dele uma limonada: reflexões sobre racismo na obra de Monteiro Lobato. **Revista Ciências Humanas** - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 8, n. 2, edição 15, p. 7–13, 2015.

ROCHA, J. M. P. **Tradução de fraseologismos metafóricos do português para o inglês:** um estudo de corpus de aprendizes brasileiros. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista: São José do Rio Preto, 2021.

ROCHA, J. M. P.; ORENHA-OTTAIANO, A. Ensino de colocações: contribuições do grupo Pedagogia do Léxico e da Tradução a partir de corpora. In: MONZÓN, A. J. B.; FADANELLI, S. B. (Org.). **Ensino de Línguas e Formação Profissional**. Araraquara: Letraria, 2019, p. 11-47.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

RÖMER, U. Corpus Research Applications in Second language Teaching. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, march, 2011, p. 205-225.

RUIZ GURILLO, L. Aspectos de fraseología teórica española, Valencia. **Cuadernos de Filología**, Anejo XXIV. Facultad de Filología: Universitat de València, 1997.

SABINO, M. A. O campo árido dos fraseologismos. **Signótica**, Goiânia, v. 23, n. 2, jul./dez. 2011, p. 385-401.

SANTOS, A. M. dos; ROCHA, S. A. da. O desenvolvimento da competência lexical por meio de expressões idiomáticas do Amazonas. **RE-UNIR**, v. 6, n. 1, p.81-97, 2019.
Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/4344/2841>
Acesso em: 04. jan. 2021.

SANTOS, A. P. G. **O lugar dos provérbios no ensino da língua portuguesa:** uma análise do livro didático de Português do Ensino Fundamental II. 102 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, UFMG, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix, 1975.

SCOTT, M. **WordSmith Tools:** versão 6.0. Oxford: Oxford University Press, 2012.

SCOTT, M.; TRIBBLE, C. **Textual patterns: keywords and corpus analysis in language education.** Amsterdam: John Benjamins, 2006.

SILVA, A. C. S. **A marca porque nos textos escolares:** uma proposta para atividades epilingüísticas. 2007. 182 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

SINCLAIR, J. Corpus and Text - Basic Principles. In: M. WYNNE (ed.), **Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice.** Oxford: Oxbow Books, 2005. p. 1-16.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation.** Oxford: Oxford University Press, 1991.

SINCLAIR, J.; RENOUF, A. A lexical syllabus for language learning. In: R. CARTER; M. McCARTHY, eds. **Vocabulary and language teaching.** Harlow: Longman, 1988.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

STRECK, L. L.; TRINDADE, A. K. **A perseguição jurídica a Monteiro Lobato.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-nov-04/senso-incomum-perseguido-juridica-monteiro-lobato> Acesso em: 16.02.2023.

STUBBS, M. **Text and corpus analysis: Computer-assisted studies of language and culture.** Oxford: Blackwell, 1996.

TAGNIN, S. E. O. Glossário de Linguística de Corpus. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: HUB Editorial, 2010, p. 357-361.

TAGNIN, S. O. O Humor como quebra da convencionalidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v, 5, n. 1, 2005. p. 247-257.

TAGNIN, S. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e português. Barueri: DISAL, 2013.

TAGNIN, S. Os Corpora: instrumentos de auto-ajuda para o tradutor. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 9, 191-219, 2002.

TERRAZAS, C. M. L. **Dicionário bilíngue de expressões idiomáticas para tradutores e intérpretes Português - Libras**. 2021. 84 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

TOGNINI-BONELI, E. **Corpus Linguistics at work**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TRIBBLE, C. **Concordancing and an EAP writing programme**. *CÆLL Journal*, Washington, v. 1, n. 2, p. 10-15, 1990.

TRISTÁ PEREZ, A. M. La fraseología y la fraseografía. In: WOTJAK, Gerd (ed.). **Estudios de fraseología y fraseografía del español actual**. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, 1998. p. 297-305.

VALE, O. A. Expressões cristalizadas: transparência e opacidade. **Signótica**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 163-172, jan./dez. 1999.

VIANA, V. Linguística de corpus: conceitos, técnicas & análises. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 25-96.

VILELA, M. As expressões idiomáticas na língua e no discurso. In: DUARTE, I. M. et. al. (Org.). **Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto**. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2002. v. 2. p. 159-189.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. **Introdução ao estudo do léxico**: descrição e análise do Português. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYATKINA, N. Data-driven collocations: Learner performance, proficiency and perceptions. In: **Language Learning & Technology**. v. 20, n. 3, 2016, p. 159-179. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/2973> Acesso em: 1 abr. 2021.

WAMSER, C. A. **Atividade epilinguística em sala de aula**: as interpretações naturais feitas pelos alunos. 2013.186f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

WILLIS, D. **The lexical syllabus: a new approach to language teaching**. London: Collins, 1990.

WRAY, A. **Formulaic language and the lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press. 2002.

XATARA, C. M. Reconhecimento de expressões idiomáticas: para uma tradução adequada. **Idioma**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, 2013. p. 47-52.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: n. 37, 2001. p. 49-59.

XATARA, C. M. **A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês**. Araraquara, 253p. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) – UNESP, 1998.

ZINGANO KUHN, T. **A Design Proposal of an Online Corpus-Driven Dictionary of Portuguese for University Students**. 396 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de Lisboa. Lisboa, 2017.

ZINGANO KUHN, T.; KOSEM, I. Devising a Sketch Grammar for Academic Portuguese. **Slovenščina 2.0: empirical, applied and interdisciplinary research**, v. 4, 2016. p. 124-161.

ZULUAGA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Frankfurt: Peter D. Lang, 1980.

OBRAS CONSULTADAS (CORPALLI)

ALMEIDA, L. M. de. **Spharion**. Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 1981.

DUARTE, M. **Tem lagartixa no computador**. Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 2001.

DUPRÉ, M. J. **Éramos seis**. 18. ed. Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 1973.

FRANCHINI, A. S. **As 100 melhores lendas do folclore brasileiro**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FRANCO, S. C. **Aventura no Império do Sol**. Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 1989.

FRANCO, S. C. **Confusões & Calafrios**. 3. ed. Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 1996.

FRANCO, S. C. **Na barreira do inferno**. Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 1990.

HOMEM, H. **Cabra das Rocas**. 7. ed. Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 1980.

LOBATO, M. **A Chave do Tamanho**. 42. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LOBATO, M. **Aritmética da Emília**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

LOBATO, M. **Dom Quixote das crianças**: Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações Camilo Riani. Ed. Comentada. São Paulo: Editora Globo, 2010a.

LOBATO, M. **Emília no país da gramática**. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LOBATO, M. **Histórias da Tia Nastácia**: Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações Claudio Martins. 2. ed. Ed. Comentada. São Paulo: Editora Globo, 2010b.

LOBATO, M. **Histórias das Invenções**: Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações Antonio Arcon. Ed. Comentada. São Paulo: Editora Globo, 2014a.

LOBATO, M. **Memórias da Emília**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOBATO, M. **O Minotauro**: Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações Osnei Moraes. Ed. Comentada. São Paulo: Editora Globo, 2009.

LOBATO, M. **O Picapau Amarelo e A Reforma da Natureza**. São Paulo: Brasiliense, 1952.

LOBATO, M. **O Poço do Visconde:** Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações Osnei Moraes e Hector Gomez. Ed. Comentada. São Paulo: Editora Globo, 2010c.

LOBATO, M. **Os Doze trabalhos de Hércules:** Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações Cris Eich. Ed. Comentada. São Paulo: Editora Globo, 2011a.

LOBATO, M. **Peter Pan.** Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações Fabiana Salomão. Ed. Comentada. São Paulo: Editora Globo, 2011b.

LOBATO, M. **Serões de Dona Benta:** Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações Roberto Fukue. Ed. Comentada. São Paulo: Editora Globo, 2014b.

PUNTEL, L. **Açúcar Amargo.** Coleção Vaga-Lume. São Paulo, Ática, 1989.

REY, M. **Bem-vindos ao Rio.** Coleção Vaga-Lume. Ática: São Paulo, 1986.

REY, M. **Doze horas de terror.** Coleção Vaga-Lume. 5. ed. Ática: São Paulo, 1999.

REY, M. **Enigma da televisão.** 2. ed. Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 1989.

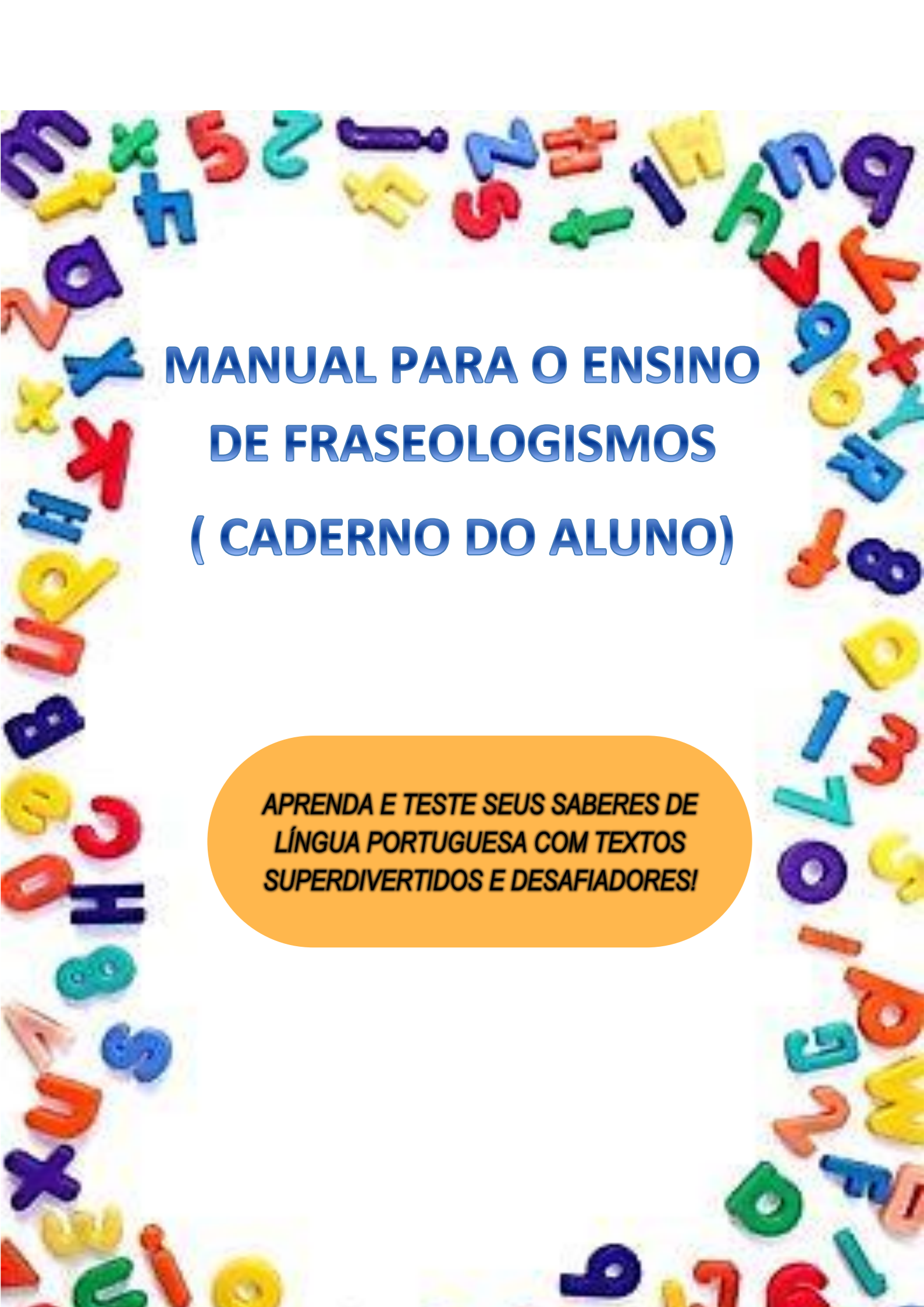
REY, M. **O rapto do garoto de ouro.** Coleção Vaga-Lume. São Paulo: Ática, 1997.

REY, M. **Sozinha no mundo.** Coleção Vaga-Lume. Global Editora: São Paulo, 2005.

APÊNDICE

1. MANUAL PARA O ENSINO DE FRASEOLOGISMOS – CADERNO DO ALUNO

2. MANUAL PARA O ENSINO DE FRASEOLOGISMOS – CADERNO DO PROFESSOR

A decorative border made of colorful 3D letters and numbers in various colors (red, blue, green, yellow, purple, orange) arranged in a circular pattern around the central text.

MANUAL PARA O ENSINO DE FRASEOLOGISMOS (CADERNO DO ALUNO)

***APRENDA E TESTE SEUS SABERES DE
LÍNGUA PORTUGUESA COM TEXTOS
SUPERDIVERTIDOS E DESAFIADORES!***

**NESTE ARQUIVO, DISPONIBILIZAMOS UMA AMOSTRA
DAS ATIVIDADES, HAJA VISTA QUE AS MESMAS SERÃO
PUBLICADAS NA ÍNTEGRA POSTERIORMENTE.**

APRESENTAÇÃO

VEJA A IMAGEM ABAIXO E RESPONDA AS PERGUNTAS:



Você já brincou dessa forma com os seus colegas?

Se sim, em qual lugar ou quais lugares?

Se sim, com qual ou com quais músicas?

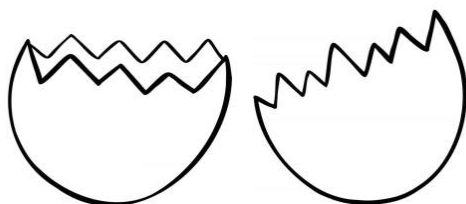
Qual o nome desse tipo de atividade?

NESTE MANUAL, NÓS ESTUDAREMOS UM POUCO SOBRE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO, COMO AS CANTIGAS DE RODA, LENDAS DO FOLCLORE E MUITOS OUTROS. VIRE AS PRÓXIMAS PÁGINAS PARA RELEMBRAR OU CONHECER ALGUMAS DELAS!

COMPLETE AS PARLENDAS ABAIXO COM A AJUDA DAS PLAQUINHAS.
ESCOLHA AS RESPOSTAS MAIS ADEQUADAS EM CADA CASO:

a) ENGANEI O BOBO,

NA _____



BATE AS ASAS

CASCA DO OVO

b) ♪ ELE É BRANCO E AMARELO, O-LÁ-LÁ!

TEM A CRISTA VERMELHINHA, O-LÁ-LÁ! ♪

♪ _____, O-LÁ-LÁ!

_____, O-LÁ-LÁ! ♪

♪ ELE FAZ QUI-RI-QUI-QUI!

GALINHA CHOCA

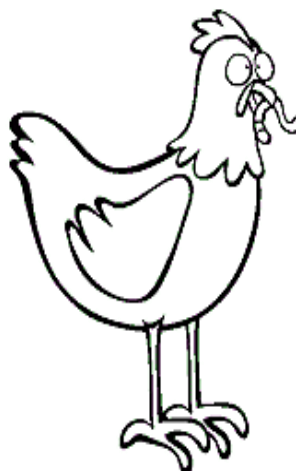
ABRE O BICO

c) _____

COMEU MINHOCA,

SAIU PULANDO,

QUE NEM PIPOCA.



QUE TAL CONTINUAR O DESAFIO, MAS COM OUTRAS PARLENDAS E CANTIGAS?

a) PAPAGAIO LOURO
 DO BICO DOURADO
 LEVA ESSA CARTINHA
 PRO MEU NAMORADO
 SE TIVER DORMINDO

SE TIVER ACORDADO
 DEIXE O RECADO.

b)  O QUARTEL PEGOU FOGO
 A POLÍCIA DEU SINAL 
 ACODE ACODE ACODE

A _____ 

c) MEIO DIA,
 MACACO ASSOBIÁ,
 PANELA NO FOGO,

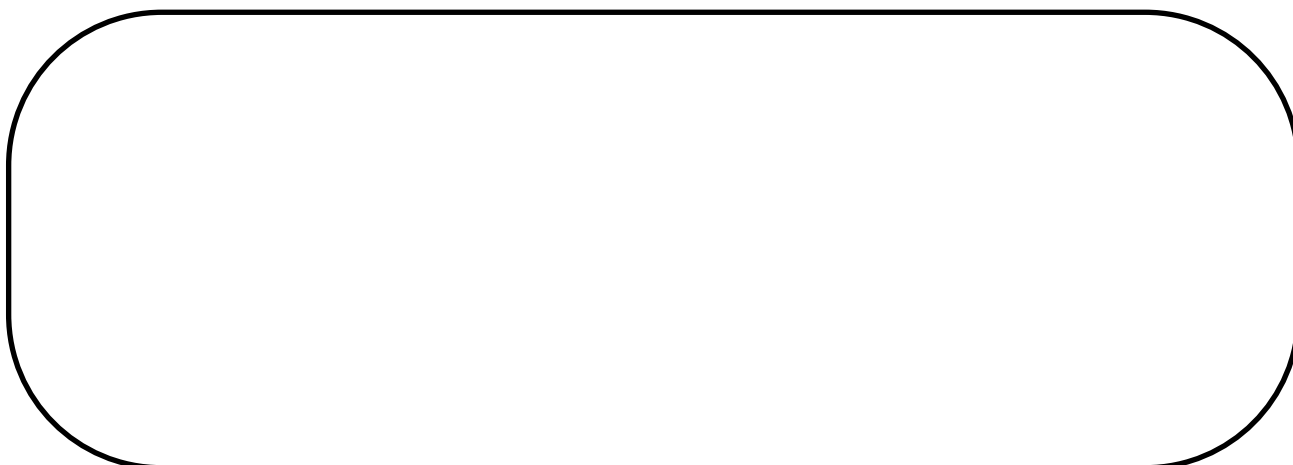
_____.

BANDEIRA NACIONAL

BARRIGA VAZIA

BATE NA PORTA

De todas as cantigas e parlendadas das atividades 1 e 2 qual você gostou mais? Escolha uma delas para fazer um lindo desenho abaixo:



NO DIA A DIA, USAMOS MUITAS EXPRESSÕES COM PARTES DO NOSSO CORPO.

A) OLHE COM ATENÇÃO AS IMAGENS ABAIXO E RELACIONE-AS COM AS PALAVRAS DO QUADRO, PARA FORMAR QUATRO COMBINAÇÕES COM AS PARTES DO CORPO 'BOCA', 'OLHO(S)' E 'OUVIDO(S)'. SIGA O EXEMPLO:

	→ _____ / _____
	→ <u>Balançar a cabeça.</u> / _____
	_____ / _____

BALANÇAR A – AMOLECER O – COÇAR A – ERGUER A –
CONQUISTAR O – OUVIR O – ABRIR O – REFRESCAR A

B) AGORA VEJA OS DESENHOS PARA RELACIONAR ÀS EXPRESSÕES CORRETAS EM CADA SITUAÇÃO:

 * ideia na cabeça * lâmpada na cabeça * pensar pouco	 * cabeça fria * ferver os miolos * eletrizar os miolos
 * coração partilhado * coração sentimental * coração partido	 * carta de coração * carta de sentimento * carta de amor

C) LEIA AS PARLENDAS INFANTIS E COMPLETE OS VERSOS:

Marcha Soldado

_____.

Se não marchar direito

Vai preso pro quartel.

Batatinha quando nasce

se esparrama pelo chão.

Menininha quando dorme

põe a _____.

HORA DE RASTREAR AS LETRAS!!!



SEU DESAFIO AQUI É SEGUIR O CAMINHO DO QUADRO 1 NAS LETRAS DO QUADRO 2 PARA DESCOBRIR OS SEGREDOS. PRA NÃO SE PERDER, LEIA AS DICAS COM ATENÇÃO!

a) **JEITO MAIS TRADICIONAL DE COMER AMENDOIM:**

1

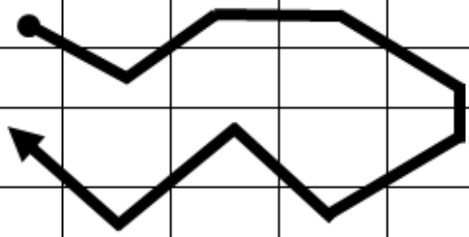


2		T	O	S	S	E
		T	E	R	R	A
		I	X	V	O	D

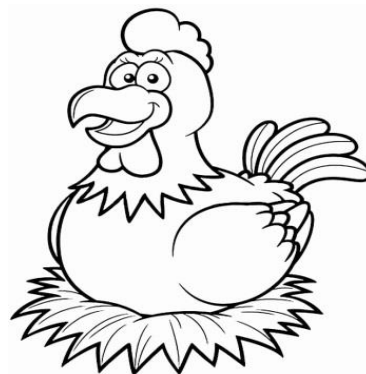


b) **FORMA PRINCIPAL DE A GALINHA PRODUZIR ALIMENTO:**

1



2		B	I	T	A	E
		A	O	I	B	R
		S	I	V	C	
		E	O	E	O	U



RELEMBRE A CANÇÃO ABAIXO E RESPONDA AS QUESTÕES:

Se Essa Rua Fosse Minha

Se essa rua
 Se essa rua fosse minha
 Eu mandava
 Eu mandava ladrilhar
 Com pedrinhas
 Com pedrinhas de brilhantes
 Para o meu

Para o meu amor passar
 [...]
 Se eu roubei
 Se eu roubei teu coração
 Tu roubaste
 Tu roubaste o meu também
 Se eu roubei
 Se eu roubei teu coração
 É porque
 É porque te quero bem

a) Qual a razão de alguém querer ladrilhar a rua de outra pessoa com pedrinhas de brilhantes?

b) Veja a ilustração abaixo:



Tanto na canção quanto na imagem, há o trecho 'roubei teu coração'. O que essa expressão quer dizer?

MARQUE X NOS TIPOS DE TEXTO OU PROGRAMAS DE TV EM QUE TEMOS A EXPRESSÃO 'ROUBAR SEU CORAÇÃO' COM O MESMO SENTIDO UTILIZADO ACIMA:

- | | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| () Novelas | () Textos românticos |
| () Reportagens policiais | () Bulas de remédio |
| () Canções ou poemas | () Livro de ciências ou biologia |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMAGENS UTILIZADAS

AMENDOIM TORRADO

Disponível em: <<https://img.myloview.com.br/quadros/livro-para-colorir-amendoim-400-114478261.jpg>>. Acesso em: 17 mar. 2023

BOTAR OVOS

Disponível em: <<https://anagiovanna.com.br/blog/wp-content/uploads/2021/05/galinha-para-colorir-6.jpg>>. Acesso em: 17 mar. 2023

BRINCADEIRA DE RODA

Disponível em:
<<https://i.pinimg.com/originals/3c/8c/8e/3c8c8e2b598ab93f49473c7a1fedf6b2.jpg>>
Acesso em: 13 mar. 2023

CARTA DE AMOR

Disponível em:
<https://as1.ftcdn.net/v2/img/02/44/55/92/1000_F_244559233_aQjAtLncnVY6CYdLGC2agDPMetz2UTJv.jpg>. Acesso em: 10 abr. 2021

CASCA DO OVO

Disponível em: <<https://static.vecteezy.com/ti/vetor-gratis/p1/2779875-ilustracao-desenhoal-de-casca-de-ovo-quebrada-gratis-vetor.jpg>>. Acesso em: 13 mar. 2023

CORAÇÃO PARTIDO

Disponível em:
<https://as2.ftcdn.net/v2/img/01/90/62/95/1000_F_190629547_mjLfbASPhhK8jjicTXG7DHYqfmhRyF7b.jpg>. Acesso em: 10 abr. 2021

FERVER OS MIOLOS

Disponível em:
<https://t4.ftcdn.net/img/05/59/96/63/240_F_559966359_i8m7nJZeqfzgpU6tomt5lFCYhqPCsLwX.jpg>. Acesso em: 10 abr. 2021

GALINHA CHOCA

Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTit-URdl-89MDGkp046WkkYFupsk_9BvYaPA&usqp=CAU>. Acesso em: 13 mar. 2023

GALINHO PERDIDO

Disponível em: <https://img.freepik.com/free-vector/collection-hand-drawn-birds_23-2148239950.jpg?w=740&t=st=1680290959~exp=1680291559~hmac=8dbdf8a5d81c35241630cf663d45db8fef0471b79b7b88343826bb9827668145>. Acesso em: 01 abr. 2023

IDEIA NA CABEÇA

Disponível em:

<https://t4.ftcdn.net/jpg/05/59/96/63/240_F_559966359_i8m7nJZeqfzgpU6tomt5IFCYhqPCsLwX.jpg>. Acesso em: 10 abr. 2021

ROUBAR O CORAÇÃO

Disponível em: <https://blog.tudodebicho.com.br/wp-content/uploads/sb-instagram-feed-images/306552644_1732081223836536_5484689428110708310_nfull.jpg>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SOBRE A AUTORA...

Caríssimo(a) aluno (aluna),

É com muito carinho que este material foi preparado, para lhe oferecer um olhar divertido e reflexivo sobre alguns tipos de texto. Antes de terminar nossa conversa, me permita apresentar-lhe um pouco sobre mim:

Desde criança, brincava de escolinha, ensinando as letras e palavras para as minhas bonecas. Aos 14 anos de idade entrei em um curso para me formar professora (chamado CEFAM) e logo no primeiro ano me encantei com as técnicas e habilidades necessárias para ensinar o ABC aos pequenos estudantes. Em seguida cursei Letras e Pedagogia, cursos de faculdade importantes para fortalecer meus conhecimentos e que confirmaram o meu desejo em continuar estudando nessa área.

Durante todos esses anos (já são quase 25 desde o primeiro curso do magistério), junto com a aprendizagem, também nasceu a vontade de partilhar com adultos e crianças o que tenho aprendido até aqui. Agora, ao terminar o Doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP, tenho a oportunidade de preparar estas singelas páginas, direcionando a minha fala a ti, querido (a) estudante!

Com as atividades deste manual, meu desejo é que você perceba o quanto podemos aprender com a linguagem, seja com cantigas de roda, seja com as lendas e demais textos que apresentamos aqui. Perceba que a partir da leitura, vários mundos se abrem a nossa volta, os quais ampliam os nossos horizontes e permitem que vivenciamos outras realidades, algumas de contos de fada, outras sem final feliz. Por isso, continue estudando, obedecendo aos seus professores e professoras, para que no futuro, você possa escolher qual caminho trilhar, com paz no coração e muita alegria!

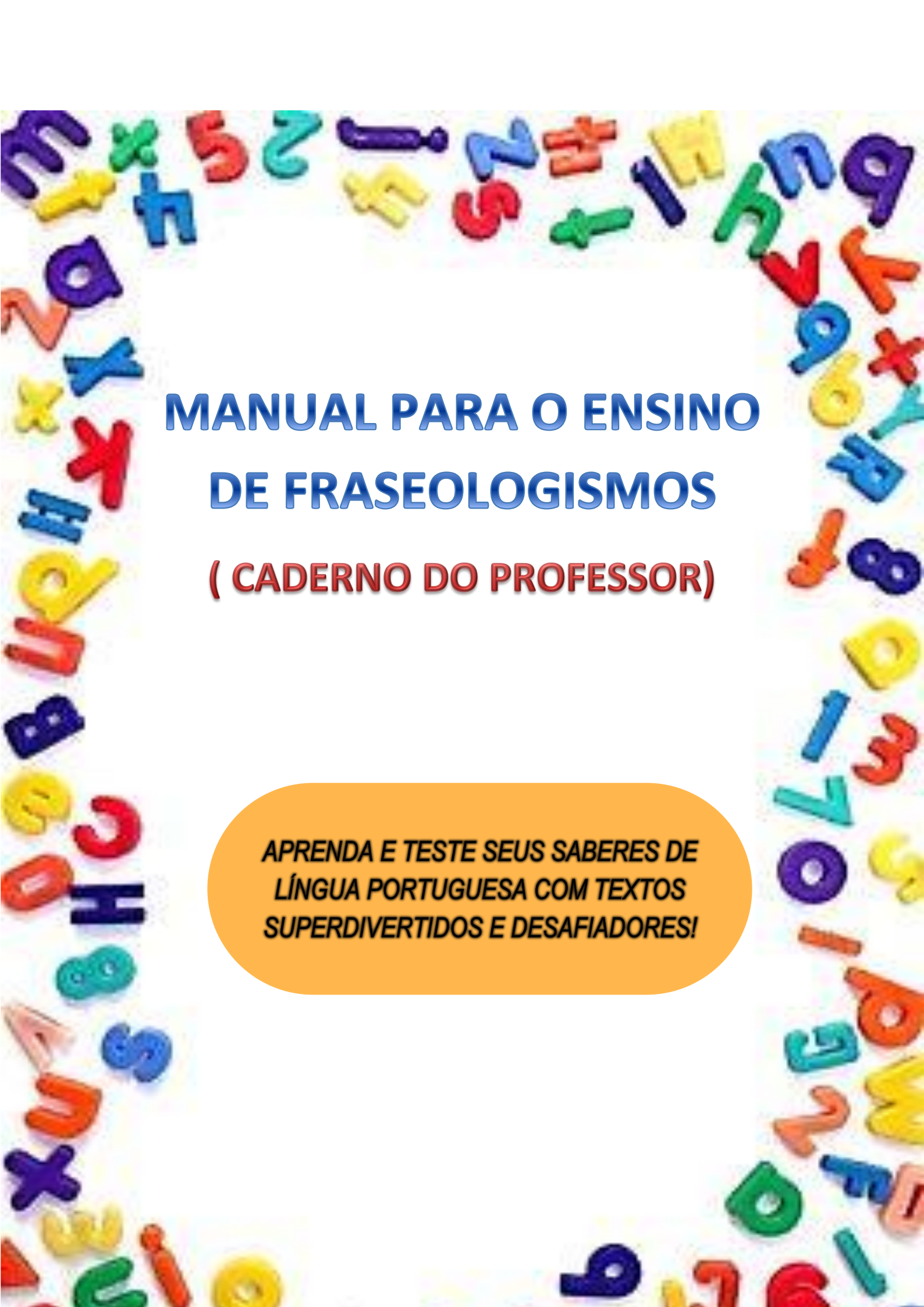
Espero que tenha gostado e se divertido com as páginas deste singelo material. Muita luz e bênçãos em seu caminho!

Com carinho,

Elaine Cristina

(Professora das séries iniciais e Doutora em Estudos Linguísticos)



A decorative border made of colorful 3D letters and numbers in various colors (red, blue, green, yellow, purple, orange) arranged in a circular pattern around the central text.

MANUAL PARA O ENSINO DE FRASEOLOGISMOS

(CADERNO DO PROFESSOR)

***APRENDA E TESTE SEUS SABERES DE
LÍNGUA PORTUGUESA COM TEXTOS
SUPERDIVERTIDOS E DESAFIADORES!***

INÍCIO DE CONVERSA

Antes de começar a apresentar o tema deste manual, gostaria de convidar você, querido leitor/querida leitora, a acompanhar comigo a leitura desta incrível crônica, do autor e professor da USP, João Anzanello Carrascoza:

PONTA DA LÍNGUA¹

Cheia de graça é a nossa língua, portuguesa.
Você nem precisa aprender o á-bê-cê para rir com ela.
Desde pequeno já ouvi dizer que mentira tem pernas curtas.
E mentira tem pernas?
E a verdade? A verdade tem pernas longas?
E quando dói a barriga da perna?
Ou quando ficamos de orelha em pé?
O que a barriga tem a ver com a perna, e orelha com o pé?
Pra ser divertido, não leve nada ao pé da letra!
Até porque letra não tem pé. Ou tem?
Pé-de-meia é o dinheiro que a gente economiza.
Pé-de-moleque, doce de amendoim.
Dedo de prosa é papo rápido.
Dedo-duro é traidor.
Pão-duro, pessoa egoísta.
E boca da noite? E céu da boca?
É uma brincadeira atrás da outra!
Cabeça de cebola, dente de alho, braço de mar.
Com a nossa língua, a gente pode pegar a vida pela mão.
Pode abrir o coração. Pode fechar a tristeza.
A gente pode morrer de medo e, ao mesmo tempo, estar vivinho da silva.
Pode fazer coisas sem pé nem cabeça.
Mas brincar com palavras também é coisa séria.
Basta errar o tom e você vai parar no olho do furacão.
Então, divirta-se. Cuidado só para não morder a língua portuguesa!

Texto interessante, não? Você percebeu que muitas expressões que usamos no nosso dia a dia não significam o que de fato está escrito? A crônica que você acabou de ler aponta exatamente isso, de que muitas vezes utilizamos um conjunto de palavras no sentido figurado, ou seja, quando certos vocábulos se juntam, formam uma composição que possui outro sentido.

Observe que já marcamos algumas delas no texto acima, destacando-as com o efeito sublinhado. Agora, te convidamos a participar dessa brincadeira conosco, identificando as expressões restantes. Vamos lá?

¹ CARRASCOZA, J. A. Ponta da língua. **Revista Escola**, ed. 210, mar. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3251/ponta-da-lingua>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BREVE, PORÉM NECESSÁRIA CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA...



partir de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter um ciclo completo de nove anos². Com essa mudança, os alunos iniciam o estudo sistemático das letras e dos números aos cinco ou seis anos de idade, ao contrário das gerações anteriores que adentravam a primeira série escolar aos sete.

Essa alteração solicita um olhar mais humano e atento ao jovem discente que, por muitas vezes, ainda se sente imaturo cognitivamente para corresponder às expectativas do professor e da família em relação à leitura e escrita. É possível, assim, que alguns alunos se sintam inseguros e com dificuldades em exercer a autonomia na sala de aula, fazendo com que solicitem o auxílio do professor durante todo o tempo no qual permanecem na escola, ou até mesmo se negando a realizar as tarefas propostas.

Por isso, defendemos o conceito de que o professor deva aguçar a curiosidade da criança, envolvendo-a nas atividades pedagógicas sempre que possível. Uma das estratégias a ser utilizada, por exemplo, é estimular a participação do aluno de forma oral. Com uma escuta ativa e acolhedora, os estudantes desejarão interagir com aquele conteúdo ou informação, sentindo-se ativos nesse processo. Ao abordarmos temáticas do cotidiano, os pequenos fazem relações e correlações entre dados de diferentes contextos (casa e escola), apropriando-se das discussões, culminando no desenvolvimento da fala e escrita e também do saber partilhado entre os pares.

A convencionalidade linguística é adquirida desde a infância, quando a criança conversa com as pessoas que estão à sua volta, em diferentes lugares. Assim, no processo de compreender o funcionamento do nosso idioma materno, espera-se que os alunos já entendam como se articulam as palavras.

Para exemplificar, leia as frases a seguir:

- A. *Eu adoro brincar de soltar bola com os meus primos.*
B. *Eu sempre brinco de empinar videogame na casa das minhas primas.*
C. *Eu amo brincar de empinar pipa ou soltar pipa à tarde, lá na pracinha.*

De todas as frases que você leu, teve alguma(s) diferente(s)? Com certeza os trechos ‘soltar bola’ ou ‘empinar videogame’ trouxeram uma sensação estranha, não é mesmo? Como se alguma peça do quebra-cabeça da linguagem não estivesse se encaixando, concorda?

Veja que, quando uma criança diz que gosta de ‘empinar pipa’/‘soltar pipa’, ela está fazendo (sem perceber) relações entre o verbo soltar e o objeto pipa. Essa forma de falar é convencionalizada, ou seja, é o modo padrão de falar sobre a brincadeira com pipa em língua portuguesa, em muitas cidades do Brasil.

É ponto pacífico que a escola é a porta de entrada para o aluno conhecer

² A lei que acrescentou um ano letivo ao Ensino Fundamental é a de nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 30 (VETADO), 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

diferentes tipos de texto e também formas orais de comunicação. Dessa forma, é nos bancos escolares que temos o lugar perfeito para apresentar os fraseologismos, tema principal deste manual.

Os fraseologismos são blocos de palavras que falamos ou escrevemos em sequência. Estas são pronunciadas em determinadas circunstâncias, sob certos contextos específicos de comunicação.

Por isso, saber combinar as palavras em língua portuguesa, com propriedade, é um dos indicativos de que uma pessoa compreende bem como articular o idioma materno. Dizemos que ‘soltar pipa’ ou ‘empinar pipa’ é uma colocação. Em outras palavras, para falar de pipa, utilizamos um verbo ou verbos que melhor ‘combinam’ com este brinquedo, neste caso, soltar ou empinar.

Note que, se trocarmos pipa por outro substantivo, como ‘soltar bola’ ou ‘soltar videogame’, a frase ficará sem sentido, pois soltar não é a palavra mais adequada aqui. Nesse caso, teríamos que usar o verbo jogar – ‘jogar bola’ ou ‘jogar videogame’, que se ajusta melhor nesses exemplos.

Além das colocações, há outras combinatórias, como expressões idiomáticas (“Pode tirar o cavaleiro da chuva”) e muitas outras. Nesse Manual abordamos somente as colocações e as expressões idiomáticas³. Tais fraseologismos (ou idiomatismos) são próprios da língua portuguesa do Brasil. Cada idioma tem suas próprias combinatórias de palavras, e, quanto mais formações linguísticas o aluno conhece, melhor compreende a língua portuguesa, conversando e redigindo textos com propriedade; concomitantemente que transmite suas ideias e opiniões com mais clareza.

Outro assunto que gostaria de partilhar neste espaço, diz respeito a como esse trabalho foi feito. Com o uso da tecnologia, é possível compilar textos de qualquer espécie, por meio de programas computacionais. Estes ‘juntam’ essas informações em um único lugar, dispondo-as na tela de uma maneira que possamos visualizar as possíveis combinações existentes em um idioma. A utilização desse recurso e a teoria que embasa esses estudos são denominadas Linguística de Corpus (também conhecida como LC), no qual *corpus* refere-se aos textos armazenados no computador para pesquisas.

Além de usá-las em pesquisas científicas, que geralmente atendem a objetivos específicos do pesquisador ou grupo de pesquisa ao qual está vinculado, ainda é possível aplicar as descobertas sobre a linguagem ao público em geral. Seja no desenvolvimento de dicionários, seja em glossários (espécie de dicionário acerca de um tema específico, como glossário da vida marinha ou glossário da área médica), livros que ensinam diversas línguas estrangeiras, material de apoio a tradutores e inúmeras aplicabilidades.

Assim, utilizando um desses programas, chamado *Sketch Engine*, compilamos quatro tipos de texto: cantigas de roda e de ninar (intitulado Modalidade Oral), lendas folclóricas, 20 obras infantis de Monteiro Lobato e 74 livros da coleção infantojuvenil Vagalume. Todos esses textos reunidos formaram o CORPALLI (Corpus formado por Parlendas, Cantigas, Lendas, Livros infantis e Infantojuvenis). Em seguida, ainda

³ De uma forma geral, a diferença entre colocações e expressões idiomáticas é o tipo de linguagem utilizada. Enquanto as colocações referem-se a aspectos denotativos e em sentido literal (‘guardar o material’, ‘bater o sinal’ e ‘fazer a tarefa’) as expressões idiomáticas caracterizam o sentido figurado e conotativo das combinatórias (‘pagar mico’, ‘coração de ouro’ e ‘saber de cor e salteado’). Como se observa, cada uma dessas combinatórias tem o local de fala mais apropriado, de acordo com quem se fala, se a mensagem é escrita ou oral, dentre outros fatores.

utilizando este programa de computador, fizemos a análise dos dados sobre as colocações e expressões idiomáticas presentes nesses textos.

De posse dos resultados, elaboramos este material, com diversas sugestões de atividades para que você, caro(a) colega, possa auxiliar seus alunos a compreenderem o sentido dessas combinatórias nos textos com os quais têm contato nos livros didáticos, ou nos filmes que assistem, por exemplo. Além disso, esse conteúdo é pertinente para que saibam quais fraseologismos utilizar na comunicação oral ou na produção escrita, e quais são os mais adequados, dependendo das necessidades comunicativas das mensagens. Para tanto, as tarefas sugeridas possuem graus de dificuldade distintos⁴, possibilitando o uso e a adaptação do mesmo, a depender da idade ou ano escolar de sua turma.

Dessa forma, juntos, auxiliaremos o aluno a se posicionar frente aos fraseologismos, levando nossas joias preciosas a compreenderem a função que exercem na sociedade, seja como falante ou como escritor de sua própria história.

Por fim, é uma honra aproximar os conhecimentos adquiridos e produzidos na Universidade pública nas escolas municipais e estaduais brasileiras. Por isso, sinta-se a vontade para manusear o material, indicando alterações, acréscimos de temas ou demais mudanças que julgar ser pertinente. Este instrumento de aprendizagem é nosso, e como tal, anseia pela sua contribuição.

Cordialmente,
A autora.

⁴ Para indicar o grau de dificuldade dos exercícios, a legenda está localizada na parte superior direita de cada página:

 - Nível Fácil

 - Nível Intermediário

 - Nível Difícil

FRASEOLOGISMOS UTILIZADOS NESTE MANUAL

Seguem abaixo a lista das combinações de palavras utilizadas na elaboração desse manual. Conforme indicado anteriormente, as informações foram retiradas do CORPALLI, uma compilação de diversos livros e textos orais direcionados ao público infantil.

Para auxiliá-lo na identificação das informações, os quadros foram divididos de acordo com a divisão do próprio manual. Em primeiro lugar, no quadro 01, temos as combinações existentes na Modalidade Oral (cantigas, parlendas e canções de ninar):

Quadro 01 – Combinações de palavras presentes no CORPALLI: INTRODUÇÃO

<u>COMBINAÇÕES DO CORPALLI UTILIZADAS NO MANUAL – INTRODUÇÃO</u>	
COLOCAÇÕES	<i>Bater na porta, botar ovo, bater as asas, abrir o bico, galinha choca, casca do ovo, barriga vazia, amendoim torrado, bandeira nacional</i>
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	<i>Roubar o coração</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Como vemos, são expressões bastante simples, posto se tratar de uma vertente direcionada ao público infantil, incluindo bebês. Se refletirmos que as cantigas e rimas já existem há tempos imemoriais, reverberando a memória coletiva, observamos nelas várias marcas da área rural.

Da mesma forma, tais tramas levam os estudantes a entrarem em contato com combinações novas, existentes nas ações e falas dos personagens. Seja nas áreas esportivas, estudantis, trabalhistas e dos livros de suspense, temos um vocabulário particular em cada tema, possibilitando aos jovens aprendizes que aprendam os termos mais apropriados a serem utilizados nas diversas situações comunicativas, seja na linguagem formal ou informal.

De posse desses dados, o professor pode, se desejar, preparar aulas específicas para esses contextos, seja promovendo aulas de leituras direcionadas a determinados aspectos linguísticos, seja solicitando a reescrita de trechos ou produção textual utilizando algumas expressões apresentadas. O rol de possibilidades didáticas é amplo, desde que se respeite o nível da sala e os objetivos pretendidos a serem alcançados pelo docente.

REFERÊNCIAS SUGERIDAS

Caso tenha interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema tratado nessas páginas iniciais, seguem algumas indicações de leitura, incluindo trabalhos sobre Linguística de Corpus e fraseologia:

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Versão Final*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06. abr. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, 26 jun. 2014, edição extra, p. 1.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *PCN: Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

ESTIVALET, G.; HARTMANN, N. S.; MARQUIAFÁVEL, V.; LUKASOVA, K; CARTHERY-GOULART M.T.; ALUÍSIO, S.M. LexPorBr infantil: uma base lexical tripartida e com interface web de textos ouvidos, produzidos, e lidos por crianças. *Anais XII Symposium in Information and Human Language Technology and Collocates Events*. Porto Alegre: SBC, 2019.

Disponível em: <http://comissoes.sbc.org.br/ce-pln/stil2019/proceedings-stil-2019-Final.pdf>.

Acesso em: 20 mar. 2022.

FIRTH, J.R. *Studies in linguistic analysis*. Blackwell: Oxford, 1957.

KENNEDY, G. *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: New York, Longman, 1998.

KILGARRIFF, A.; Rychlý, P.; Smrz, P.; Tugwell, D. The Sketch Engine. In WILLIAMS, G.; VESSIER, S. (eds.). *Proceedings of the 11th Euralex International Congress*. Lorient: Université de Bretagne-Sud, 2004. p. 105-116. Disponível em: <https://www.sketchengine.eu/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. *Fraseologia: era uma vez um Patinho Feio no ensino de língua materna*. v. I, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

OLIVEIRA, E. C. F. de. *Desenvolvimento da Competência Colocacional baseado em corpora de aprendizes do Ensino Fundamental I*. 200 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2018.

ORENHA-OTTAIANO, A. Colocage: o desenvolvimento de uma plataforma para o ensino de colocações em língua portuguesa como LE. In: *JORNADA MUNDIAL SOBRE O ENSINO E APRENDIZADO DE PORTUGUÊS*, 3. 2020. Resumos [...] Online, 2020. Disponível em: https://apple-pe.org/wp-content/uploads/2020/11/Caderno-de-Resumos_III-JORNADA-MUNDIAL.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

ORENHA-OTTAIANO, A. Escolhas colocacionais a partir de um corpus de aprendizes de tradução e a importância do desenvolvimento da competência colocacional. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, v. 21, p. 35-64, 2021.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

SABINO, M. A. O campo árido dos fraseologismos. *Signótica*, Goiânia, v. 23, n. 2, jul./dez. 2011, p. 385-401.

TAGNIN, S. O. O Humor como quebra da convencionalidade. *Revista Brasileira de lingüística Aplicada*, São Paulo, v, 5, n. 1, 2005. p. 247-257.

TAGNIN, S. *O jeito que a gente diz*: combinações consagradas em inglês e português. Barueri: DISAL, 2013.

VIANA, V. Linguística de corpus: conceitos, técnicas & análises. In: VIANA, V.; TAGNIN, S.

E. O. (Org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 25-96.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: n. 37, 2001. p.49-59.

ZULUAGA, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter D. Lang, 1980.

APRESENTAÇÃO

VEJA A IMAGEM ABAIXO E RESPONDA AS PERGUNTAS:



Você já brincou dessa forma com os seus colegas?

RESPOSTA PESSOAL

Se sim, em qual lugar ou quais lugares?

RESPOSTA PESSOAL

Se sim, com qual ou com quais músicas?

RESPOSTA PESSOAL

Qual o nome desse tipo de atividade?

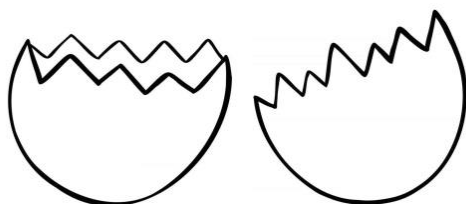
BRINCADEIRAS DE RODA.

NESTE MANUAL, NÓS ESTUDAREMOS UM POUCO SOBRE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO, COMO AS CANTIGAS DE RODA, LENDAS DO FOLCLORE E MUITOS OUTROS. VIRE AS PRÓXIMAS PÁGINAS PARA RELEMBRAR OU CONHECER ALGUMAS DELAS!

COMPLETE AS PARLENDAS ABAIXO COM A AJUDA DAS PLAQUINHAS.
ESCOLHA AS RESPOSTAS MAIS ADEQUADAS EM CADA CASO:

a) ENGANEI O BOBO,

NA **CASCA DO OVO.**



BATE AS ASAS

CASCA DO OVO

b) ♪ ELE É BRANCO E AMARELO, O-LÁ-LÁ!

TEM A CRISTA VERMELHINHA, O-LÁ-LÁ! ♪

♪ **ABRE O BICO**, O-LÁ-LÁ!

BATE AS ASAS, O-LÁ-LÁ! ♪

♪ ELE FAZ QUI-RI-QUI-QUI!

GALINHA CHOCA

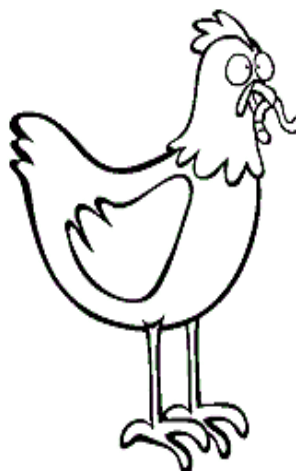
ABRE O BICO

c) **GALINHA CHOCA**

COMEU MINHOCA,

SAIU PULANDO,

QUE NEM PIPOCA.



QUE TAL CONTINUAR O DESAFIO, MAS COM OUTRAS PARLENDAS E CANTIGAS?

a) PAPAGAIO LOURO
DO BICO DOURADO
LEVA ESSA CARTINHA
PRO MEU NAMORADO
SE TIVER DORMINDO

BATE NA PORTA.

SE TIVER ACORDADO
DEIXE O RECADO.

b) ♪ O QUARTEL PEGOU FOGO
A POLÍCIA DEU SINAL ♪
♪ ACODE ACODE ACODE

A **BANDEIRA NACIONAL.** ♪

c) MEIO DIA,
MACACO ASSOBIÁ,
PANELA NO FOGO,

BARRIGA VAZIA.

BANDEIRA NACIONAL

BARRIGA VAZIA

BATE NA PORTA

De todas as cantigas e parlendadas das atividades 1 e 2 qual você gostou mais? Escolha uma delas para fazer um lindo desenho abaixo:

RESPOSTA PESSOAL

SUGESTÃO AO PROFESSOR:

Estimule os alunos a conversarem sobre como conhecem as cantigas de roda, quem as ensinou e, principalmente, o sentido das músicas cantadas. Na Internet, há diversos sites que disponibilizam gratuitamente as cantigas.

Um exemplo de trabalho pedagógico é o da dupla Palavra Cantada, disponível no Website <<https://www.palavracantada.com.br/educacional/>>

NO DIA A DIA, USAMOS MUITAS EXPRESSÕES COM PARTES DO NOSSO CORPO.

A) OLHE COM ATENÇÃO AS IMAGENS ABAIXO E RELACIONE-AS COM AS PALAVRAS DO QUADRO, PARA FORMAR QUATRO COMBINAÇÕES COM AS PARTES DO CORPO 'BOCA', 'OLHO(S)' E 'OUVIDO(S)'. SIGA O EXEMPLO:

	⇒	<u>AMOLECER O CORAÇÃO</u>	/	<u>OUVIR O CORAÇÃO</u>
		<u>CONQUISTAR O CORAÇÃO</u>	/	<u>ABRIR O CORAÇÃO</u>
	⇒	<u>Balançar a cabeça.</u>	/	<u>ERGUER A CABEÇA</u>
		<u>COÇAR A CABEÇA</u>	/	<u>REFRESCAR A CABEÇA</u>

BALANÇAR A – AMOLECER O – COÇAR A – ERGUER A –
CONQUISTAR O – OUVIR O – ABRIR O – REFRESCAR A

B) AGORA VEJA OS DESENHOS PARA RELACIONAR ÀS EXPRESSÕES CORRETAS EM CADA SITUAÇÃO:

	* ideia na cabeça * lâmpada na cabeça * pensar pouco		* cabeça fria * ferver os miolos * eletrizar os miolos
	* coração partilhado * coração sentimental * coração partido		* carta de coração * carta de sentimento * carta de amor

C) LEIA AS PARLENDAS INFANTIS E COMPLETE OS VERSOS:

Marcha Soldado

CABEÇA DE PAPEL.

Se não marchar direito

Vai preso pro quartel.

Batatinha quando nasce

se esparrama pelo chão.

Menininha quando dorme

põe a MÃO NO CORAÇÃO.

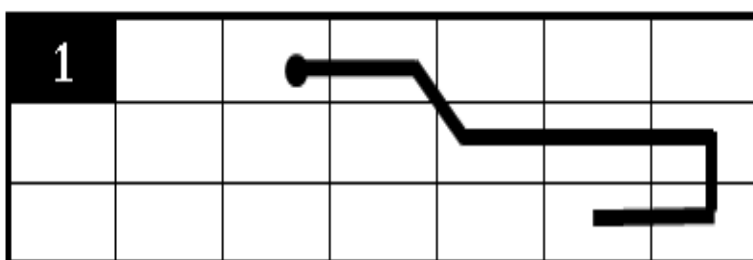
HORA DE RASTREAR AS LETRAS!!!



SEU DESAFIO AQUI É SEGUIR O CAMINHO DO QUADRO 1 NAS LETRAS DO QUADRO 2 PARA DESCOBRIR OS SEGREDOS. PRA NÃO SE PERDER, LEIA AS DICAS COM ATENÇÃO!

a) JEITO MAIS TRADICIONAL DE COMER AMENDOIM:

TORRADO



2		T	O	S	S	E
		T	E	R	R	A
		I	X	V	O	D

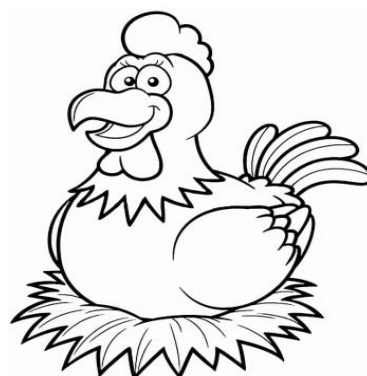


b) FORMA PRINCIPAL DE A GALINHA PRODUZIR ALIMENTO:

BOTAR OVOS



2		B	I	T	A	E
		A	O	I	B	R
		S	I	V	C	
		E	O	E	O	U



RELEMBRE A CANÇÃO ABAIXO E RESPONDA AS QUESTÕES:

Se Essa Rua Fosse Minha

Se essa rua
 Se essa rua fosse minha
 Eu mandava
 Eu mandava ladrilhar
 Com pedrinhas
 Com pedrinhas de brilhantes
 Para o meu

Para o meu amor passar
 [...]
 Se eu roubei
 Se eu roubei teu coração
 Tu roubaste
 Tu roubaste o meu também
 Se eu roubei
 Se eu roubei teu coração
 É porque
 É porque te quero bem

a) Qual a razão de alguém querer ladrilhar a rua de outra pessoa com pedrinhas de brilhantes?

RESPOSTA PESSOAL.

b) Veja a ilustração abaixo:



Tanto na canção quanto na imagem, há o trecho ‘roubei teu coração’. O que essa expressão quer dizer?

QUE A PESSOA (ANIMAL) FAZ COM QUE NOS APAIXONEMOS POR ELES.

MARQUE X NOS TIPOS DE TEXTO OU PROGRAMAS DE TV EM QUE TEMOS A EXPRESSÃO ‘ROUBAR SEU CORAÇÃO’ COM O MESMO SENTIDO UTILIZADO ACIMA:

☒ (X) Novelas

☐ () Reportagens policiais

☒ (X) Canções ou poemas

☒ (X) Textos românticos

☐ () Bulas de remédio

☐ () Livro de ciências ou biologia