



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

GABRIEL LEITE VASCONCELOS PINTO

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

FORTALEZA

2015

GABRIEL LEITE VASCONCELOS PINTO

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Aquisição, desenvolvimento e Processamento da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin

FORTALEZA

2015

P726e Pinto, Gabriel Leite Vasconcelos.

Estratégias de compreensão de expressões idiomáticas / Gabriel Leite Vasconcelos Pinto. – 2015.
128f. : il., enc. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem.

Orientação: Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.

1. Fraseologia. 2. Palavras e expressões. 3. Expressões idiomáticas. 4. Leitura – Desenvolvimento.
I. Título.

CDD 372.4

GABRIEL LEITE VASCONCELOS PINTO

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Aquisição, desenvolvimento e Processamento da Linguagem.

Aprovada em: 31/08/2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, filhos e esposa.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

À Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin, pela orientação e paciência.

Às professoras participantes da banca examinadora, Stella Esther Ortweiler Tagnin e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin pela leitura e sugestões ao trabalho.

Às professoras Maria Elias Soares e Regina Cláudia Pinheiro, pelas colaborações e sugestões ao projeto.

À coordenadora da Escola Godofredo de Castro Filho, Magda Santos, pela compreensão e solicitude empregada para comigo a fim de que eu atingisse esse objetivo, e à direção da escola.

Ao diretor da Escola de Ensino Médio Gov. Adauto Bezerra, Otacílio Bessa, que, ao contrário da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, não me abandonou na empreitada.

Aos colegas da turma de mestrado, dos quais admiro a inteligência, por tornar a caminhada menos tensa e mais proveitosa, em especial à Hermínia Paiva.

“As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo”

Wittgenstein

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a compreensão das expressões idiomáticas em língua materna, visando ao aprimoramento no reconhecimento do sentido das EIs através do contexto do texto. Com bases teóricas que congregam a Fraseologia e a Psicolinguística, o presente trabalho tem cunho metodológico experimental. Para a geração de dados, ela se utilizou da pesquisa-ação, através da aplicação de uma sequência didática adaptada de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza, com um teste diagnóstico aplicado antes dos módulos da SD e um teste avaliativo, aplicado no final. Além disso, a pesquisa utilizou uma turma controle em que foram aplicados somente os testes, para que os dados coletados nas duas turmas pudessem ser comparados. As atividades constaram de textos projetados em slides em que eram destacadas expressões idiomáticas cujo sentido poderia ser reconhecido pelo contexto. Assim, o professor incentivou a ativação do conhecimento prévio dos alunos, a predição e a inferenciação para que eles pudessem compreender melhor o significado da EI. Como resultados, a pesquisa demonstrou que as estratégias de leitura podem ser uma ferramenta muito importante para a desautomatização do processo de apreensão do sentido das expressões idiomáticas, além de ampliar as habilidades de leitura dos alunos de uma maneira participativa e reflexiva.

Palavras-chave: Ensino. Fraseologia. Expressões idiomáticas. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

This research aims the understanding of idioms as first language, in order to improve the recognition of the meaning of idioms through context of the text. With theoretical bases which link Phraseology and Psycholinguistics, this study has a methodological experimental nature. For data generation we used a didactic sequence adapted from Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), in a seventh grade class from an elementary school in a public school from Fortaleza, with a diagnostic test applied before the SD modules and an evaluation test, applied at the end. In addition, the study used a control group in which were applied only tests, so that data collected in both groups could be compared. The activities consisted of texts projected on slides in which were highlighted idioms whose meaning could be recognized by context. Thus, the teacher encouraged the activation of students' prior knowledge, prediction and inferencing so they could better understand the meaning of the idioms. As a result, research has shown that reading strategies can be an important tool for deautomatization of the process of understanding the meaning of idioms and can also expand reading skills of students in a participatory and reflective manner.

Keywords: Teaching. Phraseology. Idioms. Reading strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características das unidades fraseológicas.....	23
Figura 2 Esquema classificatório das UFs (Corpas Pastor).....	28
Figura 3 – Níveis de convencionalidade	29
Figura 4 – Quadro resumitivo do modelo metacognitivo de Flavell	44
Figura 5 – Sequência didática para no sétimo ano do Ensino Fundamental	50

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Resultado do teste diagnóstico – turma experimental	66
Tabela 2 – Resultado do teste diagnóstico da turma de controle	69
Gráfico 1 – comparativo - teste diagnóstico e teste avaliativo na turma experimental.....	68
Gráfico 2 – comparativo - testes diagnóstico e avaliativo da turma controle	70
Gráfico 3 – comparativo - testes avaliativos nas turmas experimental e de controle	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento dos módulos da sequência didática.....	51
Quadro 2 – Grade de respostas para o teste diagnóstico	57
Quadro 3 – Grade de respostas para o teste avaliativo	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Expressão idiomática
LM	Língua materna
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência didática
Trad.	Tradução
U.F.	Unidade fraseológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	19
2.1	A Fraseologia	19
2.1.1	<i>O objeto de estudo da Fraseologia: as unidades fraseológicas</i>	22
2.1.2	<i>Reconhecendo as UFs</i>	23
2.1.3	<i>O conceito de unidade fraseológica</i>	27
2.1.4	<i>Classificações das unidades fraseológicas</i>	28
2.1.5	<i>As expressões idiomáticas</i>	33
2.1.6	<i>A didatização das EIs a partir das estratégias de leitura</i>	36
2.2	Aspectos importantes sobre a leitura	39
2.2.1	Modelos de leitura	39
2.2.1.1	<i>Modelos ascendentes de leitura (bottom-up)</i>	39
2.2.1.2	<i>Modelos descendentes de leitura (top-down)</i>	40
2.2.1.3	<i>Modelos interativos de leitura</i>	41
2.2.2	<i>O continuum cognição-metacognição</i>	43
2.2.3	<i>O modelo cognitivo de Flavell</i>	44
2.2.4	<i>As estratégias de leitura</i>	46
2.2.4.1	<i>A ativação do conhecimento prévio</i>	47
2.2.4.2	<i>A predição</i>	48
2.2.4.3	<i>O uso de inferências nas aulas de leitura</i>	48
3	A METODOLOGIA DA PESQUISA	50
3.1	Natureza da pesquisa	50
3.2	Técnicas utilizadas	50
3.2.1	<i>Os sujeitos da pesquisa</i>	51
3.2.2	<i>Os instrumentais de pesquisa</i>	51
3.2.3	<i>Procedimentos para a coleta de dados</i>	51
3.2.3.1	<i>Procedimentos para a intervenção e coleta dos dados: a SD</i>	52
3.2.3.1.1	<i>Apresentação da proposta e teste inicial</i>	53
3.2.3.1.2	<i>O desenvolvimento dos módulos da SD</i>	54
3.2.3.1.3	<i>O teste diagnóstico</i>	58
3.2.3.1.4	<i>O teste avaliativo</i>	62

4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
4.1	Avaliação geral da SD	65
4.2	Os dados da turma experimental	68
4.3	Os resultados da turma experimental e da turma de controle.....	71
5	CONCLUSÕES	75
	REFERÊNCIAS	78
	ANEXO A – SLIDES DO MÓDULO 1 DA SD	84
	ANEXO B – SLIDES DO MÓDULO 2 DA SD	103
	ANEXO C – SLIDES DO MÓDULO 3 DA SD	115
	ANEXO D – SLIDES DO MÓDULO 4 DA SD	120

1 INTRODUÇÃO

Com a publicação dos PCNs, o ensino da Língua Portuguesa como língua materna ganhou uma nova dimensão, já que eles se tornaram um referencial teórico-curricular, mas também (mesmo que não explicitamente) metodológico que se distanciou das amplamente criticadas práticas de ensino pautadas na perspectiva puramente gramatical e literária. De acordo com os PCNs (p. 18), havia uma desconsideração da realidade do aluno, predominava a excessiva valorização da gramática normativa, em detrimento das variedades não-padrão de linguagem, bem como o uso do texto como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais.

Nesse contexto, abriu-se espaço para a compreensão dos fatos da língua como objeto de estudo, e o trabalho com a linguagem oral e escrita, pelo menos teoricamente, ganharam maior relevância. Também houve maior atenção aos textos, embora mais relevantemente aos gêneros de texto e suas peculiaridades linguísticas, numa perspectiva sócio-interacionista que atualmente alcança os livros didáticos e as salas de aula.

Apesar desse avanço, algumas categorias da língua ainda permanecem fora desse espaço de aprendizado, como é o caso da Fraseologia. Para Monteiro-Plantin (2014) o tratamento didático de determinadas unidades fraseológicas, como os provérbios e as expressões idiomáticas, ainda é marginalizado pelo ensino de língua materna. Isso resulta numa carência de material didático voltado para as UFs, especialmente para as expressões idiomáticas no ensino de primeira língua.

Há muitos trabalhos em espanhol com a finalidade de didatizar as unidades fraseológicas. Nesse sentido, Gurillo (1994) reconhece a importância do trabalho de P. Domínguez, M. Morera, G. Ortega, no seu *El español idiomático. Frases y modismos del español*, que, através de exercícios de contextualização e de reconhecimento de idiomatismos em contraposição a grupos de palavras livres, procuram uma forma de dar certo didatismo às unidades fraseológicas. Apesar disso, a pesquisadora aponta que somente isso não é suficiente, é preciso que, em um manual de Fraseologia, as questões teóricas estejam em consonância com as atividades práticas.

Também Ruiz Gurillo (2002) organizou um manual que consiste em uma série de exercícios de fraseologia divididos em duas partes: uma contendo exercícios gerais e outra específica contendo exercícios voltados para estudantes de espanhol como segunda língua. Contudo, apesar de esse manual oferecer exercícios contextualizados sobre alguns tipos de unidades fraseológicas, ele ainda não avança muito no que tange à autonomia do aluno no aprendizado.

Porém, há ainda uma dificuldade geralmente pouco observada com relação às pesquisas sobre a inserção das UFs em sala de aula: a de que a Fraseologia, para muitos, ainda é uma subdisciplina da Lexicologia. Klare (1986), por exemplo, considera-a assim porque as UFs podem ser entendidas como palavras, atendo-se a uma suposta função denominativa delas e ao fato de que elas estão armazenadas no léxico da língua.

Corpas Pastor (2001) aponta para uma tendência, a partir da década de 1970, a uma desvinculação da Fraseologia como subdisciplina lexicográfica, direcionando-se os estudos dessa disciplina para aspectos funcionais das UFs no sistema da língua e no texto, para a linguística de corpus, para a semântica cognitiva e para a psicolinguística. Parece-nos mais adequado considerarmos a Fraseologia como uma disciplina independente cujo objeto estudo são as unidades fraseológicas, mas que mantém relação estreita com outras disciplinas, como a fonética, a semântica e a pragmática. Dessa forma, é possível (e até requisito) uma interação entre a Fraseologia e outras disciplinas linguísticas.

Dentre as unidades fraseológicas, certamente são as expressões idiomáticas as mais culturalmente ricas e expressivas. Para Jorge (2001), elas são capazes de suscitar imagens que representam a identidade da sabedoria de um povo e sua forma de se expressar, facilitam a comunicação e estabelecem a cumplicidade pelo compartilhamento do saber constituído cultural e sócio-historicamente. Elas são amplamente utilizadas no dia a dia, tanto na linguagem falada quanto na escrita, e muitas vezes como recurso persuasivo, já que nelas está intrínseco o saber compartilhado e aceito pela comunidade falante.

Apesar dessa riqueza linguística, discursiva, social e cultural, percebe-se o escasso tratamento dado às EIs em pesquisas de cunho didático. Na contramão desse estado de coisas, Cunha (2012) elabora uma proposta de utilização das EIs em sala de aula a partir de textos publicitários como corpora. As atividades propostas pela autora, apesar de estarem centradas no reconhecimento das EIs, já apontam para o uso do texto como campo de atuação e para o fato de que o ensino dessas UFs é indispensável para a ampliação da competência léxico-discursiva dos falantes.

Xatara (2001), do ponto de vista lexicológico, sugere uma didatização das EIs para estudantes de francês como língua estrangeira. Ela propõe uma sistematização do ensino por níveis de aprendizagem e por estratégias didáticas. Dentre as estratégias, estão a equivalência de idiomatismos entre o português e o francês, a formulação de paráfrases e a contextualização das EIs através da construção de pequenos textos. Apesar de direcionadas para o estudo de língua estrangeira, algumas estratégias poderiam ser utilizadas para o ensino do português como LM.

Já Polônia (2009) pesquisa os métodos e estratégias que mais contribuem para o (re)conhecimento e a compreensão dos significados das EIs utilizando-se de estratégias voltadas para o português como língua estrangeira. Em seu trabalho, a autora estrutura exercícios que evidenciam aspectos como as características e o reconhecimento das EIs, o aprendizado pelo contexto do texto, a inferenciação e a associação entre expressões sinônimas e antônimas.

Assim, este estudo pretende preencher uma lacuna no ensino das expressões idiomáticas em português como LM. A partir de um referencial teórico da Fraseologia, entendido por nós como disciplina autêntica e interdisciplinar, e da Psicolinguística, de cuja área nos apossamos das estratégias de leitura, pretendemos investigar estratégias para a compreensão das EIs por parte de alunos de Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza, através de uma sequência didática.

A escolha do tema deveu-se justamente pela nossa observação de que há uma carência de estudos práticos relativos ao ensino de expressões idiomáticas para alunos de Ensino Fundamental. Acreditamos que é preciso que as pesquisas acerca da Fraseologia devam encaminhar-se para um direcionamento pedagógico e que devam abranger outras áreas de conhecimento. Ademais, para nós o uso das estratégias de leitura assinalam para uma desautomatização do conhecimento fraseológico do aluno, bem como promovem uma atitude mais engajada dele com o contexto do texto em que as EIs estão inseridas.

Partimos do pressuposto de que o sentido de uma palavra (e nesse caso incluem-se as EIs) pode ser resgatado pelo contexto do texto. É o que Smith (2003) chama de identificação mediada do sentido. Segundo o autor, isso ocorre quando o indivíduo não reconhece o significado de uma palavra, e nesse caso ele procura resgatá-lo através de um contexto maior: um grupo de palavras que lhe forneçam pistas ou até mesmo o texto todo. E essa mediação deve vir das estratégias de leitura.

Também em parte nos serviu de pressuposto o trabalho de Cubukcu (2008), em que o autor realizou uma pesquisa com alunos de língua inglesa em que, durante cinco semanas ele ensinou estratégias de leitura a fim de verificar a eficácia na instrução sistemática de estratégias metacognitivas poderia ampliar a compreensão de leitura de textos expositivos e determinar o impacto delas na aquisição e vocabulário.

Assim, este estudo tem como finalidade investigar o processo de compreensão das expressões idiomáticas por parte de alunos de Ensino Fundamental. Nossos objetivos específicos foram:

- a) proporcionar o desenvolvimento de estratégias de leitura através de uma sequência didática em uma turma de experimento;
- b) organizar dados, a partir de testes diagnóstico e avaliativo a serem realizados em duas turmas de mesma série, uma de experimento e outra de controle, a fim de verificar a eficácia da sequência didática;
- c) Analisar a realização e a eficácia da sequência didática aplicada através da comparação dos dados da pesquisa e das experiências do pesquisador enquanto realizador da SD.

Nosso trabalho partiu da hipótese básica de que o ensino de estratégias de leitura através de uma SD pode ampliar o repertório cognitivo e metacognitivo do aluno para o reconhecimento do sentido das expressões idiomáticas em uma turma de Ensino Fundamental. Nossas hipóteses secundárias são: a) será verificada, pela comparação dos dados dos testes diagnóstico e avaliativo da SD na própria turma de experimento, um progresso significativo no reconhecimento do sentido das EIs; b) comparando-se os dados testes diagnóstico e avaliativo do grupo de controle poderemos perceber pouca ou nenhuma melhoria da turma no reconhecimento do significado das EIs; c) comparando-se os resultados dos testes diagnóstico e avaliativo do experimental e do grupo de controle, perceberemos que a turma em que a SD será realizada obterá um resultado substancialmente superior ao da turma em que ela não será executada.

Por fim, o trabalho será dividido em cinco capítulos: no primeiro deles, apresentaremos a fundamentação teórica fraseológica na qual nos apoiaremos, enfatizando a independência da Fraseologia como disciplina autêntica de caráter interdisciplinar e discutindo o conceito de unidade fraseológica e as características das expressões idiomáticas.

No segundo capítulo, resgataremos alguns conceitos que nos serviram para a fundamentação teórica acerca da psicolinguística, com foco nos modelos de leitura e nas estratégias cognitivas e metacognitivas, como a ativação do conhecimento prévio, a predição e as inferências.

No terceiro capítulo, trataremos da metodologia utilizada na pesquisa: o tipo de pesquisa, os sujeitos dela e a estruturação e o desenvolvimento da sequência didática. Também neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os testes diagnóstico e avaliativo, realizados em duas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, será a vez da apresentação e análise dos resultados da

pesquisa, pautadas nas hipóteses elencadas anteriormente. A análise consistirá de uma avaliação pessoal do examinador sobre o andamento das atividades, sobre o comportamento dos alunos durante a SD e as principais dificuldades encontradas. Em um segundo momento, serão discutidos os resultados dos testes diagnóstico e avaliativo da turma experimental isoladamente, a fim de que seja verificado em que medida houve avanço do aluno após a aplicação da SD. Por último, os dados dos testes da turma de experimento e da turma de controle serão comparados em termos percentuais. Isso nos permitirá um diagnóstico mais significativo dos resultados obtidos pela turma de experimento.

2 O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 A Fraseologia

O termo Fraseologia não é muito preciso. Na verdade, é possível dizer que se trata de um termo amplo e que, portanto, precisa ser delimitado para os fins aos quais visamos neste trabalho. Assim, a fim de estabelecermos um delineamento preciso de nosso trabalho, faz-se imprescindível uma conceituação adequada de Fraseologia.

Para se ter uma ideia mais precisa das possibilidades de interpretação do termo, transcrevemos abaixo o que dizem dois dicionários da Língua Portuguesa no verbete Fraseologia:

substantivo feminino

- 1 Rubrica: gramática.
a parte da gramática que se dedica ao estudo da frase
- 2 Rubrica: estilística, gramática.
o conjunto das construções mais características de uma língua ou de um escritor
Exs.: *a f. latina*
a f. de Guimarães Rosa
- 3 Rubrica: gramática, lexicologia, linguística.
frase ou expressão cristalizada, cujo sentido ger. não é literal; frase feita, expressão idiomática (p.ex., *fazer uma tempestade em um copo de água*)
- 4 estudo ou compilação de frases feitas de uma determinada língua
- 5 m.q. *frasismo*
- 6 Rubrica: música.
estudo da organização métrica de uma composição

Fonte: Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa v.3.0. São Paulo: Objetiva, junho de 2009.

(fra.se:o.lo.gi.a)

sf.

1. Ling. Modo de construção de frase peculiar a uma determinada língua ou a um determinado escritor: a fraseologia do latim: a fraseologia de Guimarães Rosa
2. Conjunto de frases e de expressões peculiares a um escritor ou a uma língua
3. Gram. Parte da gramática que estuda a frase
4. Ling. Expressão idiomática, frase com sentido fixo, ger. não literal (p. ex. *dar murro em ponta de faca*)
[F.: Do fr. *phraseologie*.]

fonte: DICIONÁRIO ONLINE AULETE DIGITAL. Disponível em:

<<http://www.aulete.com.br/fraseologia>>. Acesso em 21 de março de 2015.

Percebe-se, na análise dos verbetes dos dicionários citados, uma diversidade no conceito de fraseologia, sem apresentá-la como ciência. No primeiro dos dicionários citados, apenas a entrada 4 faz-se referência da Fraseologia como um estudo de frases feitas de determinada língua, sem indicar-lhe o nível de atuação possível (etimológico, linguístico, estilístico, pragmático etc). Observe-se ainda que, na entrada anterior (número 3), o dicionário iguala frase feita a expressão idiomática, o que deixa ainda mais confusa a significação do termo Fraseologia.

O Dicionário Online Aulete Digital traz apenas acepções gerais, não conceituando Fraseologia como campo de estudo, embora a acepção 4 se refira ao termo como objeto de estudo.

Como se percebe, não há, nos dicionários exemplificados, uma conceituação precisa para o termo Fraseologia. Parte dessa lacuna nos dicionários pode ser devida ao fato de que ainda não há consenso entre os estudiosos da área quanto ao campo de ação nem quanto ao objeto de estudo dessa área, que alguns estudiosos consideram subdisciplina da Lexicologia, enquanto outros preferem destacá-la como disciplina autônoma.

Dessa maneira, faz-se necessária uma noção mais apurada do termo; para melhor dizer, mais científica, posto que o conceito é parte fundamental e diretriz de qualquer trabalho científico. Antes, porém, de firmar a conceituação em que se situa nossa pesquisa, revisitaremos algumas definições de Fraseologia formuladas por alguns pesquisadores da área. Como não pretendemos ser exaustivo esse esforço, nós nos ateremos a autores o mais atuais possível.

Ortiz Alvarez (2000, p. 73) afirma que a Fraseologia diz respeito à combinação de elementos linguísticos de uma língua, em uma relação sintático-semântica, sendo que seu significado não é obtido pela soma de seus elementos, mas pelo próprio conjunto. A autora inclui ainda nessa perspectiva todas as combinações com traços metafóricos parcial ou totalmente estáveis, no que se incluem as expressões idiomáticas. Nesse sentido, Ortiz Alvarez concebe uma definição de Fraseologia ainda muito atrelada à Lexicologia, fixando-se muito mais nos elementos sintáticos e semânticos do que no uso efetivo dessas combinações.

Já para González-Rey (2007) a Fraseologia trata da análise das expressões fixas, consideradas como elementos do léxico e reconhecidas como tais pelo interlocutor nativo da língua. Partindo dessa concepção, a autora considera que o conjunto das expressões fixas de uma língua pode ser ampliado, assim como o conjunto vocabular.

Ruiz Gurillo (1997) destaca que a Fraseologia é um ramo interdisciplinar da Linguística com propriedades específicas e cujo objeto de estudo são as unidades

fraseológicas, que vão desde locuções e provérbios até refrões, aforismos, locuções, dentre outras formas de expressão.

Fiala (apud ORTIZ ALVAREZ, 2000) compreende a fraseologia como

... o conjunto de formas complexas que pertence a diversas categorias sintáticas (V, N, PRON, ADJ, PREP, CONJ, DET), figuradas ou não, mais ou menos fixas, qualquer que seja o nome genérico que se dê a esses fenômenos e o ponto de vista descritivo que se adote, é um dos instrumentos que permitem caracterizar um texto ou suas partes. A fraseologia é constituída de combinações recorrentes, mais ou menos estabilizadas, de formas lexicais e gramaticais. Tais unidades aparecem como fixações, isto é, conjuntos mais ou menos longos de formas simples construídas em contextos restritivos, capazes, contudo, de algumas variações.

Nessa conceituação, Fiala utiliza o mesmo termo para duas concepções diferentes. Em um primeiro momento, Fraseologia corresponde a um conjunto muito amplo de unidades fraseológicas – embora ele utilize o termo “formas complexas” –, que podem ou não remeter a uma figuratividade. Por outro lado, recorre à combinabilidade e à estabilidade como elementos característicos das fraseologias, assim como observa uma restrição contextual dessas combinações.

Corpas Pastor (1996) considera a Fraseologia uma subdisciplina da Lexicologia, ressaltando que o termo tem sido utilizado em duas acepções: a primeira, mais geral, designa as características das construções próprias de determinado indivíduo, grupo ou língua; a outra restringe-se ao campo da lexicografia, abrangendo o conjunto de usos ou contextos nos quais geralmente aparece uma entrada lexical¹. Contudo, ela apresenta uma terceira acepção, mais geral, que considera mais aceitável, encontrada no Dicionário de la Real Academia de España: conjunto de frases feitas, locuções figuradas, metáforas, comparações fixas, modismos e refrões de determinada língua, utilizado por um indivíduo ou grupo.

Jorge (2014), recorrendo a concepções saussureanas, concebe a Fraseologia como “uma parte importante da história e do patrimônio de uma língua e dos laços que a une ao universo e ao falante através de uma herança partilhada” (p. 100), ressaltando ainda a capacidade de as estruturas fraseológicas abrangerem uma matriz imagética criativa e de cunho popular. Para ela, a Fraseologia “é a disciplina que estuda o conjunto das fraseologias, enquanto subdomínio da Lexicologia, onde cabem os vários tipos de sintagmas constituídos por duas ou mais palavras”.

¹ Esta última significação parece-nos muito com o conceito de campo semântico. A título de observação, vejamos o que afirma Ullman: “Um campo semântico não reflecte apenas as ideias, os valores e as perspectivas da sociedade contemporânea; cristaliza-as e perpetua-as também; transmite às gerações vindouras uma análise já elaborada da experiência através da qual será visto o mundo, até que a análise se torne tão palpavelmente inadequada e antiquada que todo o campo tenha que ser refeito.” (ULLMAN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*, 4ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1977, p.523).

Neste estudo, utilizaremos a conceituação proposta por Monteiro Plantin (2014), por acreditarmos que ela abrange toda uma gama de características das unidades fraseológicas, ao mesmo passo que possibilita o estudo desse repertório lexical a partir de variados e simultâneos níveis linguísticos, como o sintático, o morfológico e o pragmático:

Trata-se de uma disciplina independente, relacionada a todos os níveis de análise linguística (do fonético ao discursivo-pragmático), cujo objetivo é o estudo das combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, em língua materna, segunda ou estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, com objetivos específicos, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente. (MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 33)

Monteiro-Plantin trata a fraseologia como disciplina autônoma (não como subárea da Lexicologia) que tem estreitas relações com várias áreas da Linguística. Observe-se também que a pesquisadora oferece uma amplitude conceitual capaz de cobrir, a nosso ver, um estudo muito abrangente das UFs, merecendo destaque o fato de que ela propõe que o estudo das combinações possa ser feito em variados níveis linguísticos, o que concebe à disciplina uma abrangência maior de pesquisa. Ademais, a relação entre contexto, objetivo comunicativo e competência discursiva estão intrincados nessa conceituação de modo muito articulado, o que evidencia o cuidado metodológico da autora.

2.1.1 O objeto de estudo da Fraseologia: as unidades fraseológicas

O objeto de estudo da Fraseologia tem recebido várias denominações ao longo dos anos por diversos autores. Corpas Pastor (1996, p. 17) faz uma seleção dessas variadas denominações do termo em pesquisas realizadas com a língua espanhola: expressão pluriverbal (Casares); unidade pluriverbal lexicalizada e habitualizada (Haensch et al.; Corpas Pastor); unidade léxica pluriverbal (Hernández); Expressão fixa (Zuluaga, Garcia-Page, Martínez Marín); frase fixa (Gross); unidade fraseológica ou fraseologismo (Zuluaga, Haensch et al., Carneado Moré, Tristán Pérez, Martínez López), para citar apenas alguns.

Mura e Ruiz Gurillo (2010) citam ainda terminologias utilizadas por diversos autores, como *esquemas fraseológicos* e *expresiones fijas con casillas vacias*, cunhado por Alberto Zuluaga (1980), esquema fraseológico, de Garcia-Page (1998), e *esquemas sintácticos fraseológicos pragmáticos*, de Pablo Zamora Muñoz (2003) para denominar o objeto de estudo da Fraseologia.

Além disso, no Brasil há variadas denominações para o mesmo conceito, como expressões fixas, locuções, expressões idiomáticas, clichês, frases feitas (JULIA SEVILLA, apud MONTEIRO PLANTIN, 2014). Biderman (2005), em uma perspectiva voltada para a Lexicologia, prefere utilizar o termo *unidades complexas do léxico* para denominar “sequências complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras”, advertindo ainda para a carência de “critérios teóricos abrangentes e bem estabelecidos para o reconhecimento das unidades complexas de um idioma” (p. 747). Temos ainda os termos expressões convencionais (TAGNIN, 1989, 2005), expressões fixas (FULGÊNCIO, 2008), unidades fraseológicas (BEVILÁQUA, 1999; MONTEIRO PLANTIN, 2011, 2014; ORTIZ ALVAREZ, 2000; LODOVICI, 2007). Corpas Pastor (1996) descarta de pronto o uso do termo *expressão fixa*, por englobar uma única característica das UFs e por somente em alguns casos essas expressões serem totalmente fixas.

Optamos pelo termo *unidades fraseológicas* por ele ser mais aceito atualmente e pelo fato de não ser um termo fechado em si, abrangendo inúmeros agrupamentos locucionais. Além disso, parece-nos haver uma tendência, por parte dos defensores da Fraseologia como área de estudo autônoma, pela utilização desse termo, embora ele também seja utilizado nos estudos fraseológicos na Lexicologia, mas em co-ocorrência com outros termos de mesmo sentido.

2.1.2 Reconhecendo as UFs

Bally é considerado o pai da Fraseologia por ter realizado as primeiras investigações sobre expressões fixas no ocidente e por ter cunhado o termo fraseologia enquanto disciplina científica. Ainda nos limites da estilística, chamava a atenção para o que ele denominava de *unités phraséologiques*, agrupamentos de palavras consagrados pelo uso, destacando a necessidade de um estudo mais aprofundado desse fenômeno linguístico enquanto fato da linguagem.

Em sua obra *Traité de Stylistique* (BALLY, 1951), o linguista investiga os limites dessas unidades fraseológicas, destacando que comumente são aceitos dois tipos de indícios para o reconhecimento de uma unidade fraseológica: os indícios exteriores (relativos ao aspecto formal da unidade fraseológica) e os interiores (que dizem respeito à forma como os falantes compreendem as locuções).

Bally contrapõe-se aos indícios externos como fonte de delimitação de uma unidade fraseológica. Segundo esses indícios, pode-se dizer que um grupo de palavras resulta

em uma unidade fraseológica quando: a) um grupo é composto várias palavras isoladas; b) quando estas palavras são dispostas em uma ordem invariável e não podem ser separadas por outras palavras; c) nenhuma dessas palavras do grupo pode ser substituída por outra.

Bally argumenta que tais condições são insuficientes para caracterizar um grupo lexical como fraseológico, já que uma locução pode reunir em uma só palavra a sua significação global. Para demonstrar isso, ele cita o caso da expressão francesa *toujours*, união de *tous jours*, que mantém uma significação em torno da palavra *jour*. Além disso, Bally salienta que uma locução pode ser cortada em duas por outras palavras da frase, sem perder sua unidade, como a locução negativa do francês *ne... pas*. Por fim, para o autor uma locução pode ter uma parte fixa e outra móvel ou substituível, sem perder a unidade significativa. Uma expressão brasileira que preenche esse indício é "dar com a língua nos dentes", em que "dar" pode ser substituído por "bater", sem perda do sentido completo da locução.

Desse modo, o autor não adota esses critérios como fundamentais para o reconhecimento de uma série de palavras com unidade de sentido. Evitando o que ele chama de procedimentos infalíveis para o reconhecimento de uma unidade fraseológica, Bally afirma que a possibilidade de trocar uma locução por uma única palavra seria um "termo de identificação" dela como unidade, assim como o fato de o sujeito falante não pensar nas palavras isoladas em uma locução, mas no significado geral dela. Assim, para Bally os indícios internos seriam os critérios mais adequados para o reconhecimento de uma UF, embora não fossem decisivos para tal.

Essas concepções de Bally ainda hoje residem em muitas das definições de unidades fraseológicas aceitas atualmente, mesmo que de forma implícita ou através de outra terminologia.

Nessa perspectiva, citemos o trabalho de Ortiz Alvarez (2000), que nos oferece um quadro-resumo das características das UFs mais frequentemente observadas por diversos autores. Isso nos possibilitará uma noção sintética dos estudos das características das UFs até então.

Figura 1: características das unidades fraseológicas

	PLURI- VERBALIDADE	ESTABI- LIDADE	SENTIDO FIGURADO	FIXAÇÃO	EXPRESSI- VIDADE	IDIOMATI- CIDADE
BALLY	X	X	X	X	X	X
SAUSSURE	X	X	X	X		X
POTTIER	X	X	X	X		X

FIALA	X	X	X	X		X
CASARES	X	X	X	X		X
VINOGRADOV	X	X	X	X	X	X
ZULUAGA	X	X	X	X	X	X
TRISTÁ	X	X	X			
CARNEADO	X	X	X		x	

Fonte: ORTIZ 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 Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. p. 95

Esse quadro-resumo nos permite observar que a pluriverbalidade, a estabilidade, o figurativismo, a fixação e a idiomatismo estão entre as características mais aceitas por esses autores.

Corpas Pastor (1996, pp. 19-20), em trabalho anterior, já havia feito uma síntese dos estudos sobre as características das UFs, destacando os constituintes linguísticos mais comuns das unidades fraseológicas entre os pesquisadores até então, que citamos abaixo:

- a) trata-se de uma expressão formada por várias palavras;
- b) caracteriza-se por estar institucionalizada;
- c) possui estabilidade em graus variados;
- d) apresenta certa particularidade sintática ou semântica;
- e) há possibilidade de variação de seus elementos integrantes, quer seja como variantes lexicalizadas na língua ou como modificações ocasionais no contexto.

Nesse sentido, pode-se perceber que os dois trabalhos têm pontos concordantes. Contudo, observa-se que Copras Pastor apresenta alguns aspectos não observados pelo trabalho de Ortiz Alvarez. Por exemplo, a institucionalização da UF, que está relacionada à frequência de uso e à aceitação da comunidade, bastante aceita atualmente, não aparece no quadro-resumo de Ortiz-Alvarez. Não se trata, aqui, apenas de uma questão de nomenclatura, que realmente parece ser muito diversa no campo da Fraseologia, mas de amplitude conceitual.

Para se ter uma ideia dessa concepção, citemos o artigo de Klare (1986), em que ele enfatiza que os fraseologismos, como ele denominava as UFs, têm “função denominativa como as palavras, e como tais estão acumulados no léxico” (p. 356). Assim, o autor define como critérios para delimitação das unidades fraseológicas a idiomatismo, a estabilidade, a lexicalização, entendida como a armazenagem da expressão no léxico do idioma, assim como

a reproduzibilidade dela como um todo complexo. A lexicalização, nestes termos, seria o resultado da frequência de uso e da aceitação de uma expressão por parte de uma comunidade falante nativa da língua.

Contudo, para Klare tais características não devem ser tomadas isoladamente, mas em conjunto, para que uma expressão seja considerada fraseologismo. Apesar disso, acreditamos que, nos termos de Klare, todas as outras características das UFs listadas por ele estejam periféricamente relacionadas à fixação.

Em concordância com essa ideia, Zuluaga Ospina (1975, pp. 244-5) destaca a fixação como importante característica das UFs. Para ele, a fixação é responsável pela exigência de que a UF seja citada em sua totalidade, ou pelo menos em parte, a fim de que tenha seu sentido fraseológico recuperado. O mesmo pode ser aplicado quando um dos elementos dessas unidades é substituído por uma unidade de combinação livre, posto que existe um grupo fixo de palavras que resgata a unidade significativa, fazendo com que o falante nativo reconheça quando uma unidade fraseológica é alterada.

Assim, Zuluaga Ospina confirma a importância da fixação como traço essencial para o reconhecimento de uma expressão fixa (E.F.) ou unidade fraseológica. Nesse sentido, a fixidez seria responsável por tornar a expressão não uma produção de uma estrutura, mas uma reprodução em bloco:

Os traços formais e semânticos das EFs não se explicam mediante as regras que regem a combinação livre dos elementos do discurso (técnica do discurso); [...] quer dizer, a estabilidade ou petrificação ou congelamento se apresenta como traço formal constitutivo dessas combinações e justifica o nome de expressões fixas ou unidades de texto repetido. As EFs não são, portanto, produzidas em cada ato de fala, mas reproduzidas, repetidas em bloco. O falante as aprende e as utiliza sem alterá-las nem decompô-las em seus elementos constituintes, repete-as tal como se disse originariamente¹.

(ZULUAGA OSPINA, 1975, p. 226)

As constatações de Zuluaga Ospina nos permitem concluir que o falante não refaz a estrutura das unidades fraseológicas durante o discurso. Na verdade, ele as reproduz em bloco porque seu sentido pragmático está contido no todo, porque assim fora apreendido por ele originariamente.

Contudo, deve-se ressaltar que a fixação permite pequenas alterações em determinadas unidades fraseológicas, sem perda da unidade do sentido original, como na

¹ Tradução nossa. No original: Los rasgos formales y semánticos de las E. F. no se explican mediante las reglas que rigen la combinación libre de los elementos del discurso (técnica del discurso); [...] Es decir, la estabilidad o petrificación ("Starrheit") o congelación ("frozenness") se presenta como el rasgo formal constitutivo de dichas combinaciones y justifica el nombre de E. F. o unidades de texto repetido. Las E. F. no son, pues, producidas en cada acto de habla, sino 'reproducidas', repetidas en bloque. El hablante las aprende y utiliza sin alterarlas ni descomponerlas en sus elementos constituyentes, las repite tal como se dijeron originariamente.

expressão “bater pernas”, que pode aceitar construções como “bater muita perna”, “bater suas perninhas”, “bater suas pernocas”, em que se mantém o sentido original da expressão.

Neste tópico, apresentamos as características das unidades fraseológicas, ressaltando a fixação como sua característica mais central e importante. Contudo, entendemos que a fixação se dá pelo processo de uso frequente de determinado grupo de palavras por uma comunidade, mantendo-se a significação original. Essa fixação não significa uma cristalização de uma expressão. Ela pode sofrer variações dependendo das circunstâncias do momento da repetição, das intenções do falante, da partilha do significado.

2.1.3 O conceito de unidade fraseológica

No tópico anterior vimos que Corpas Pastor observara uma série de características mais comumente citadas como específicas das UFs. Isso permitiu que a autora formulasse uma definição muito interessante para as unidades fraseológicas:

são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Estas unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso e de coaparição de seus elementos integrantes: por sua institucionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais; assim como pelo grau em que ocorrem todos esses aspectos nos diferentes tipos.¹ (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20.)

Essa definição, que vai do nível gráfico ao sintático-morfológico, destaca as principais características das UFs, relacionando a frequência de uso e o uso recorrente dos elementos da estrutura. Essa frequência de uso seria responsável pela institucionalização da UF em determinados contextos, caracterizada pela fixação e pelo conteúdo semântico que ela engloba.

Diversos outros autores seguem essa mesma linha de raciocínio de Corpas Pastor. Rádis Baptista (2014, p. 65), por exemplo, define que as unidades fraseológicas são “institucionalizadas, standardizadas e convencionais; são fixadas de forma arbitrária pelo uso reiterado na comunidade linguística respectiva, ou seja, reproduzidas na fala como construções previamente feitas”. A autora destaca ainda que tais construções são definidas pela sua fixação, possuindo um sentido literal e outro metafórico, podendo ainda sua estrutura se modificada internamente, ou combinar-se com outros elementos do discurso.

¹ Tradução nossa. No original: “son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas em su limite inferior, cuyo limite superior se sitúa em el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes: por su institucionalización, entendida em términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales; así como por el grado en el qual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos”.

Nesse sentido, Rádís Baptista estabelece uma relativa fixação das unidades fraseológicas, desde que em função de sua discursividade. Isso implica, por exemplo, que uma expressão como “baixar a bola” (ser mais comedido, ser mais humilde, acalmar-se) pode sofrer uma modificação discursiva, sendo ainda assim aceita como uma expressão fixa, como “baixe essa sua bola”, “baixe sua bolinha”, pode baixar logo essa sua bolinha”. Contudo, isso implica dizer que há expressões mais fixas e menos fixas na língua, aceitando mais ou menos modificações.

Já Monteiro-Plantin (2014, p. 196-7) conceitua as unidades fraseológicas como “sequências lexicais que precisam ser memorizadas em bloco, morfossintaticamente fixas, com certo grau de idiomaticidade, convencionalizadas pela frequência de uso e que constituem a competência discursiva dos falantes”. A autora considera ainda que as principais características das UF's são a polilexicalidade, a idiomaticidade, a convencionalidade a frequência de uso e a fixação, que ela considera como o traço mais relevante dessas unidades, ficando as outras características periféricamente a ela vinculadas.

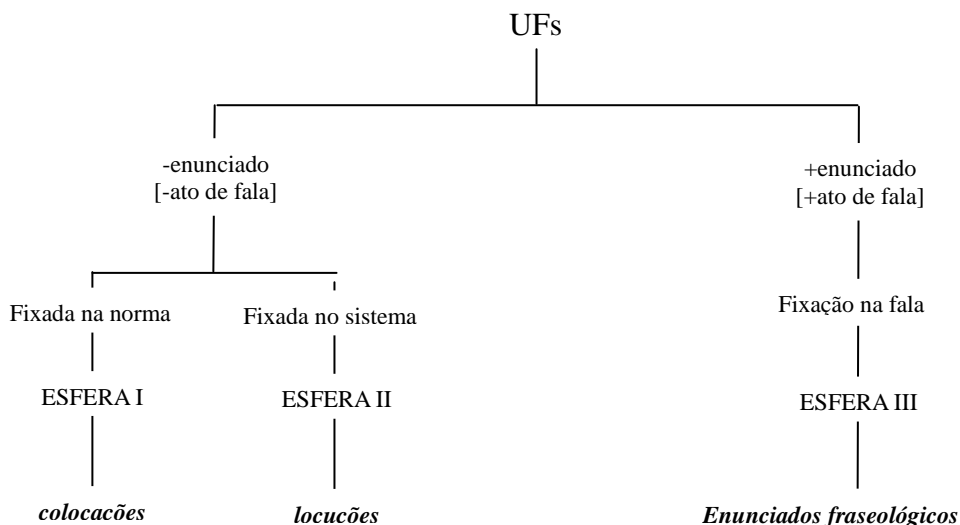
Tagnin (2005), apesar de não referir-se à Fraseologia nem ao termo unidade fraseológica, ressalta a característica da convencionalidade como intrínseca ao que ela chama de convencionalismos. Nesse sentido, ela afirma que há expressões convencionalizadas pela forma e outras por sua relação com uma situação social. Assim, “Saúde!” é um termo convencionalizado socialmente, por estar relacionado a um brinde realizado em uma comemoração ou quando de um espirro dado por alguém. Já “alhos e bugalhos” constitui expressão convencionalizada pela forma.

A partir das perspectivas acima, tomaremos como unidade fraseológica uma palavra ou sequência de palavras com determinado grau de fixação, convencionalizada pelo uso, com algum grau de idiomaticidade e reconhecida pela comunidade discursiva como um bloco significativo.

2.1.4 Classificação das unidades fraseológicas

A tipologia das unidades fraseológicas não encontra consenso no campo da Fraseologia. Há diversas classificações para os fraseologismos, especialmente em trabalhos com a língua espanhola. Corpas Pastor (1996) observa que a primeira classificação das unidades fraseológicas em espanhol data da década de 1950, com Casares, cujo trabalho serviu de base para a classificação de Alberto Zuluaga, que a complementou e aprimorou-a. Há ainda a classificação da própria Corpas Pastor (1996), que pode ser resumida no seguinte esquema:

Figura 2 – esquema classificatório das UFs (Corpas Pastor)



Fonte: Corpas Pastor 1996, p. 52

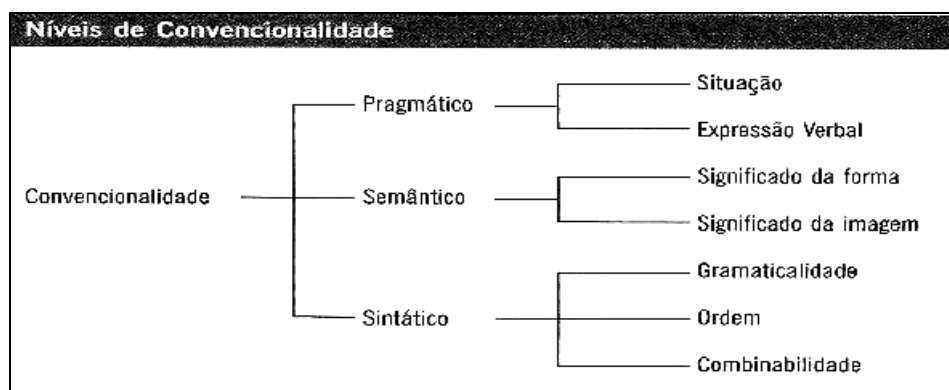
Corpas Pastor baseia-se na característica da fixação para a divisão das unidades fraseológicas. Assim, a autora divide as UFs em dois grupos: no primeiro, ficam aquelas que têm fixação no nível da norma (como as colocações), e as que são fixadas no nível do sistema (como as locuções); no segundo, ficam os enunciados, fixados na fala, podendo ou não depender de situação específica. Neste último ficam os enunciados fraseológicos, como as parêntias e as fórmulas de rotina. Ressalte-se, contudo, que a autora não faz menção à expressão idiomática.

No Brasil, merece ser mencionada a classificação de Tagnin (2005), estabelecida a partir do que ela chama de convencionalidade. A convencionalidade consiste no uso de estruturas recorrentes em um idioma, podendo ocorrer nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e até mesmo no nível da própria arbitrariedade do signo linguístico. A autora também faz uso dos termos opacidade e transparência para delimitar estruturas com significação facilmente depreendida pelos seus elementos ou estruturas cujo significado independe parcial ou totalmente dos elementos que a compõem, situando-se neste último caso as expressões idiomáticas.

Tagnin trata apenas dos níveis sintático, semântico e pragmático na obra. Para ela, no nível sintático concorrem a combinabilidade dos elementos, sua ordem e a sua gramaticalidade. O nível semântico, para a autora, corresponde à relação imotivada entre uma expressão e seu significado. Nesse aspecto, a autora chama a atenção para o fato de que até mesmo a imagem pode ser convencionalizada, como no caso das metáforas. O nível pragmático está relacionado à linguagem em uso, e nela estão envolvidos dois outros aspectos passíveis

de convenção: “a situação que exige um certo comportamento social e a expressão a ser empregada nessa ocasião” (TAGNIN, 2005, p. 19) o quadro abaixo resume o aspecto da convencionalidade:

Figura 3 – Níveis de convencionalidade



Fonte: Tagnin 2005, p. 20

Assim, a autora divide as convencionalidades em coligações, colocações, binômios, estruturas agramaticais consagradas, as expressões convencionais, as expressões idiomáticas, os marcadores conversacionais e as fórmulas situacionais.

Resumidamente, as coligações estão situadas no plano sintático da convencionalidade e são formadas por uma base (palavra conhecida e com maior conteúdo semântico e que rege a outra) e um colocado (palavra que é determinada pela base). Estão divididas em coligações de regência (“confiar em”, “dedicar-se a”, “em vez de”), as coligações prepositivas (“para o bem de”, “em troca de”, “ao acaso”) e os *phrasal verbs*, que, segundo a autora, não existem em português, como “give in” (desistir), ou “find out” (descobrir), provenientes do inglês.

As colocações são casos de coocorrência léxico-sintática, com maior ou menor grau de fixidez. Podem ser adjetivas (amigo íntimo, prato principal), nominais (praça pública, carro de mão), verbais (marcar encontro, manter-se em forma), adverbiais (levar a sério, profundamente ofendido), expressões especificadoras de unidade (barra de chocolate, pedra de sabão) os coletivos (revoada de pássaros, matilha de cães) e os binômios (cama e mesa, de cima abaixo).

Tagnin ainda aborda o que ela chama de expressões com estruturas agramaticais consagradas. Nesse sentido, a convencionalidade aqui destacada encontra-se no nível sintático. Trata-se de estruturas que, apesar de ferirem a gramaticalidade da língua, são aceitas perfeitamente pelos falantes, por convenção. Podem ser divididas em expressões

sintaticamente imprevisíveis (a autora cita exemplos do inglês, como “by and large” e “how come”), expressões sintaticamente petrificadas (“the sooner the better”, “presidente elect”) e bloqueio sintático imprevisível, que engloba as estruturas gramaticais que sofrem restrição sintática, somente aparecem em determinados contextos sintáticos específicos, como a expressão inglesa “at all”, como em “She doesn’t smoke at all”, que ocorre apenas em orações negativas, como recurso enfático.

Entre a convencionalidade e a idiomaticidade, encontram-se as expressões convencionais, cujo significado é transparente, podendo ser depreendido por meio de seus elementos internos. Exemplos dessas estruturas são “estar aberto para discussão” e “para o seu próprio bem”.

Já as expressões idiomáticas, para Tagnin, dizem respeito àquelas estruturas cujo significado não é transparente, ou seja, cuja significação não pode ser depreendida pela soma de seus elementos. Assim, idiomático surge “no momento em que a convenção passa para o nível do significado” (p. 16), como na expressão idiomática “bater as botas”, cujo significado convencionalizado é “morrer”.

Tagnin também observa as convenções de nível pragmático. São os marcadores conversacionais, um grupo de expressões que marcam certas estratégias empregadas na conversação, isto é, são expressões que indicam ao ouvinte a intenção do falante quanto a sua participação na conversação. São divididos em marcadores conversacionais de estruturação semântica, que servem para indicar o modo como o enunciado deve ser interpretado (como “acho que”, “do meu ponto de vista”); marcadores conversacionais de sinalização de contexto social, que “sinalizam a intenção do falante quanto à tomada de turno e seu *status* social numa conversação” (p. 72), como “gostaria de dizer algo”, “espera aí”, “o que vocês têm a dizer sobre isso?”; os marcadores conversacionais de indicação de sinalização de entendimento, que indicam “a prontidão do falante para receber, fornecer ou partilhar informações, opiniões ou emoções” (p. 73), como “isso não é da sua conta”, “não resta dúvida”; marcadores conversacionais de sinalização de controle da comunicação, que asseguram o falante de que o ouvinte está disposto a receber a mensagem ou de que ela está clara, como “está entendendo?”, “claro”, “o que eu quero dizer é que...”.

Por fim, Tagnin cita as fórmulas situacionais, expressões fixas obrigatórias ou não que englobam as expressões de polidez e de distanciamento, provérbios, frases feitas, citações e fórmulas de rotina. A autora divide as fórmulas situacionais em três tipos: fórmulas sintáticas, em que uma parte da estrutura é fixa e a outra, correspondente ao conteúdo, variável e que correspondem às fórmulas de polidez e de distanciamento (“será que..”, ou

“parece que”); fórmulas fixas, nas quais se situam as frases feitas (“o gato comeu sua língua?”, “falando do diabo...”), as citações (“Ao vencedor as batatas!”, em “Quincas Borba”, de Machado de Assis) e os provérbios (“caiu na rede é peixe” e “nem tudo o que reluz é ouro”); e as fórmulas de rotina, que são as saudações, agradecimentos, votos, desculpas e as fórmulas utilizadas em situações à mesa, como “olá”, “bom dia”, “bom apetite!”.

Nosso esforço aqui não foi fornecer uma classificação pormenorizada da classificação proposta por Tagnin, mas oferecer bases para que se compreenda a dificuldade da empreitada de uma classificação das UFs. A classificação da autora é muito abrangente e muito detalhada, delimitando as convencionalidades por critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos. Chama-nos a atenção o modo como a autora percebe as expressões idiomáticas e a idiomaticidade, destacando essa convencionalidade do restante das estruturas por sua potencialidade imagética.

Outra proposta de classificação, mais simples e prática, encontra-se em Monteiro-Plantin (2014). A autora divide as UFs em parêmsias, expressões idiomáticas, colocações, pragmatemas e expressões de classificação complexa.

O grupo das parêmsias abrange os provérbios, refrões, ditos, sentenças, aforismos, wellerismos, dialogismos, sendo os primeiros o protótipo da categoria. Deste grupo, destacamos os provérbios, que têm como características serem textual e gramaticalmente independentes, terem fixidez relativa do ponto de vista morfossintático, serem construídos por meio de recursos fônicos, como a aliteração, a rima e a assonância, além de possuírem potencial didático e pragmático, herdado culturalmente, que pode servir como conselhos, avaliações e julgamentos.

No segundo grupo encontram-se as expressões idiomáticas, sequência de palavras com certa fixidez sintática com carga idiomática, característica que a autora percebe como “não composicionalidade semântica”. Podemos exemplificar esse grupo com as expressões “saia justa”, que significa “situação vexatória ou embaraçosa”, e “bicho de sete cabeças”, que significa “situação ou problema complicado”.

O terceiro grupo pertence às colocações, “expressões linguísticas formadas por uma base e um colocado, na qual encontramos co-ocorrência léxico-sintática, ou seja, as palavras que constituem a expressão frequentemente aparecem juntas, dando, inclusive, a impressão de que a combinação se deu de forma natural” (p. 72). Exemplos de colocações são as estruturas “dar uma lição” e “tomar cuidado”.

Os pragmatemas, pertencentes ao quarto grupo, dizem respeito às fórmulas de rotina (“com licença”, “por favor”), às fórmulas epistolares (“prezado senhor”, “caro amigo”),

as fórmulas ritualizadas (“Feliz Natal”), às fórmulas religiosas (“Se Deus quiser”, “Graças a Deus”), às fórmulas situacionais (“Não perturbe” e “proibido estacionar”) e aos marcadores conversacionais (“Está entendendo?”, “Está me ouvindo?”).

Há, ainda, na classificação proposta por Monteiro-Plantin, um grupo de expressões que ela considera de classificação complexa, já que partilham apenas de algumas características de determinadas UFs. Nesse grupo se enquadram os estereótipos e clichês, os bordões, e os slogans. Estereótipos seriam a repetição de um modelo, sem a devida reflexão, enquanto os clichês seriam “o resultado da repetição de uma forma linguística, que se impõe como valor de verdade”(MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p.77), ou seja, a materialização linguística de um estereótipo. Poderíamos exemplificar essa concepção com a expressão “o amor é cego”. Bordão é, segundo Monteiro-Plantin, uma forma atual de citação de personagens da Bíblia, da Literatura, do Teatro, da Mitologia, sendo os maiores disseminadores as telenovelas. A autora, dentre outros exemplos, cita os bordões “Oxente, My God”, utilizado pela personagem Altiya, da telenovela “A indomada”, de 1997, e “Não é brinquedo não, heim?”, da personagem dona Jura, da telenovela “O Clone”, de 2001. Finalmente, slogan é uma expressão curta geralmente utilizada em propagandas cuja finalidade é a associação ideológica do produto a um conceito através de recursos sonoros e sintáticos particulares, como no slogan “Bombril – mil e uma utilidades, em que se associa o produto (Bombril) à ideia de que serve para muitas atividades domésticas.

As classificações aqui expostas servem apenas para indicar que ainda é preciso aprofundar os estudos classificatórios sobre as UFs. Por outro lado, servem também para assinalar o lugar das expressões idiomáticas nesse campo de estudo que é a Fraseologia. Para nós, a classificação das UFs proposta por Monteiro-Plantin parece-nos mais atual, haja vista que a autora conseguiu agregar algumas UFs ainda não citadas por outros autores, como os slogans e os bordões.

2.1.5 As expressões idiomáticas

Ortiz Alvarez (2000) considera as expressões idiomáticas uma das lexias complexas mais expressivas da linguagem coloquial, capazes de refletir o lado dinâmico da vida e de se adaptar facilmente às situações comuns de uso, embora ainda careçam de um consenso total quanto às suas características. Devido a sua potencialidade imagética, são largamente utilizadas no dia a dia por suas funções pragmáticas e retóricas. Assim, com a finalidade de um estudo mais objetivo do tema, é preciso delimitar bem sua abrangência conceitual.

Para Xatara (1998, p. 149) “expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural.”

Em primeiro lugar, observemos a primeira dessas características das EIs, a sua indecomponibilidade. Xatara afirma que apenas em uma perspectiva etimológica ou histórica é possível decompor as expressões idiomáticas. Assim, para a autora, as EIs apresentam uma combinação sintagmática fechada, de distribuição restrita ou única. Isso significa dizer que as expressões idiomáticas tem fixação restrita, podendo sofrer determinadas modificações.

A cristalização de que trata Xatara está relacionada à frequência de uso da expressão pela comunidade, que é responsável pela estabilidade significativa que possibilita a transmissão cultural da expressão, ou seja, pela convencionalidade do seu significado.

A conotatividade, segundo a autora, está relacionada a um sentido não aparente da expressão, “numa transferência de significado de um lugar semântico a outro” (idem, p. 150). Isso ocorre, muitas vezes, porque uma expressão utilizada em situação particular ou rotineira contém uma carga semântica que é mantida e ressignificada em outro contexto. Nesse sentido, a conotatividade assemelha-se à idiomaticidade de que trata Tagnin.

A respeito da fixação e da conotatividade das EIs, convém observar o que afirma Seide (2011, p. 200):

enquanto o critério de fixidez põe em relevo as características sintáticas das EIs, o critério de idiomaticidade põe em primeiro plano a carga semântica dessas expressões. A tais critérios acrescentam-se o de ser o fraseologismo em questão unidade de discurso livre ou de discurso repetido, o qual remete ao nível discursivo de análise e ao modo como as expressões são processadas, critério cognitivo.

Desse modo, a autora enfatiza a relação sintático-semântica das expressões idiomáticas. Por outro lado, a oposição entre os sentidos não idiomático (discurso livre) e idiomático (discurso repetido) inerente a essas expressões exige uma análise discursiva e cognitiva delas. Realmente, o modo como são processadas psicolinguisticamente as expressões idiomáticas é fonte de diversos trabalhos, como os de Bobrow e Bell (1973), Cacciari e Tabossi (1988), Flores d’Arcais (1993), Cooper (1999) e García-Page (2010).

Ainda nessa perspectiva, citemos Tagnin (1989, p. 82), que, ao referir-se às expressões idiomáticas, destaca a idiomaticidade como um aspecto que pode existir em maior ou menor grau em determinada expressão. Idiomaticidade, segundo a autora, diz respeito à convencionalidade. Para ela, “uma expressão é idiomática apenas quando seu significado não é transparente, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos” (p. 16).

Assim, dentro desse contexto, a autora trata de dois aspectos que podem ser convencionalizados na expressão idiomática: a forma linguística e a imagem. A convencionalidade da forma linguística ocorre quando a expressão passa a ter um significado diferente do significado dos elementos que a constituem. Para demonstrar esse aspecto, Tagnin utiliza exemplos como *pagar o pato, curto e grosso, no papo e bater papo* (idem, pp. 62-3).

A imagem, para Tagnin (p. 67-9), está ligada à cultura de determinado povo e é fundamental para a idiomaticidade. Assim, uma expressão pode apresentar uma imagem facilmente observável a partir de um elemento, mas também pode referir-se a uma imagem cristalizada, originalmente metafórica, sendo atualmente entendida como um todo, como a expressão idiomática “don’t beat around the bush” (falar sem rodeios). Por fim, a autora afirma que uma expressão pode ser totalmente idiomática, sendo seu significado totalmente arbitrário.

Tagnin resume desta maneira a relação entre o significado de uma expressão idiomática e a imagem à qual ela se refere:

a idiomaticidade é uma questão de grau. Assim, podemos talvez analisar as expressões idiomáticas numa escala de idiomaticidade, colocando, na parte mais baixa dessa escala, as expressões menos idiomáticas e, na parte mais alta, as totalmente idiomáticas. Por menos idiomáticas entendemos, quer as expressões em que apenas um ou alguns de seus elementos são idiomáticos, quer as expressões metafóricas cuja imagem seja de fácil decodificação. Por totalmente idiomáticas entendemos as expressões em que nenhum de seus constituintes contribui para o significado total da expressão. (TAGNIN, 1989, p. 67)

Percebe-se, com isso, que uma expressão idiomática pode manter uma relação distante entre a imagem à qual ela está ligada e as palavras que a formam, sendo por isso mais idiomática. Isso posto, diz-se que a expressão idiomática é opaca. Por outro lado, se a imagem é facilmente reconhecida por um ou mais elementos da expressão, diz-se que ela é transparente. Para exemplificar isso em português, poderíamos citar a expressão idiomática “botar a boca no trombone”, como sinônimo de “divulgar algo”, “revelar um segredo publicamente”, em que a expressão é opaca. Já a expressão “mãos à obra” é menos opaca ou transparente, porque através de seus elementos é possível resgatar seu significado potencial.

A opacidade ou transparência pode ser importante para a compreensão das expressões idiomáticas em um texto. Muitas vezes, o leitor baseia-se em determinada palavra da EI a fim de reconhecer-lhe o significado, quando a expressão idiomática não faz parte de seu repertório linguístico ou quando não é incentivado a descobri-lo através das pistas contextuais.

Monteiro-Plantin (2014, p.71) destaca a independência contextual reduzida das EIs, carecendo estar integradas a um contexto frásico ou sintagmático. Em interessante trabalho sobre título de novelas, a autora revela a tentativa de ativar, no telespectador, informação imagética inerente a determinadas EIs utilizadas nos títulos de novelas brasileiras com a finalidade de atrair o público ou oferecer-lhe informações sobre a história. Desse modo, no título de novela citado pela autora: *Agora é que são elas*, pretende-se passar a ideia de que a trama versa sobre confusões que exigem tomadas de decisões, comuns no dia a dia. Ou ainda *Cobras e lagartos*, que insinua uma trama recheada de falsidades de um lado e outro. Assim, a contextualização, em maior ou menor grau, das EIs é importante para sobressaltar sua força imagética potencial.

Desse modo, consideramos expressões idiomáticas estruturas sintáticas relativamente fixas com certo grau de idiomaticidade e convencionalizadas pela tradição cultural de uma comunidade. A idiomaticidade é responsável pela força imagética intrínseca às EIs, configurando-se uma UF culturalmente rica e de possibilidades didáticas muito interessantes para o trabalho nas aulas de língua portuguesa. Trata-se, sobretudo, de um campo de ação que jamais se esgota, é sempre atual, além de ser capaz de promover um caráter reflexivo no ensino da língua.

Nessa perspectiva, acreditamos que o ensino das EIs deva privilegiar a compreensão dessas características a partir do contexto em que elas se inserem, e não isoladamente, como palavras estanques. Eis o motivo pelo qual nos utilizamos das concepções da Fraseologia como disciplina autônoma, e não como subárea da Lexicologia. Assim, propomos o uso das estratégias de leitura como forma de fornecer ao aluno a possibilidade de ampliar tanto a vocabulário como a competência fraseológica.

2.1.6 A didatização das EIs a partir das estratégias de leitura

O ensino de língua materna tem, desde muito tempo, privilegiado os aspectos gramaticais normativos, centrando-se muito mais em taxonomia gramatical do que no uso pragmático da língua, descartando o fato de que esta é heterogênea e mutável. Dessa forma, historicamente a escola tem deixado de lado determinados fatos linguísticos, por supostamente serem errados e por perceber o ensino da língua portuguesa como descritivo e prescritivo, em lugar de oferecer ao aluno a possibilidade de reflexão linguística. Devido a essa perspectiva prescritiva, muitas gramáticas e manuais têm marginalizado o uso das expressões idiomáticas mesmo em textos escritos, sem se darem conta do seu uso cada vez mais corrente para as mais variadas atividades.

Contudo, com a publicação dos PCNs, ocorreu – pelo menos teoricamente – uma mudança na perspectiva do ensino de língua materna. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a distribuição dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem se baseia no uso da língua oral e escrita e na reflexão sobre a língua e a linguagem. Neste último caso, está situada a prática de análise linguística, visando à “construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito.”

Nessa perspectiva, ainda de acordo com os PCNs, os aspectos linguísticos que devem ser privilegiados nesse processo são a variação linguística (modalidades, variedades, registros), a organização estrutural dos enunciados, o estudo do léxico e das redes semânticas, os processos de construção de significação e os modos de organização dos discursos (p. 35). A implementação das expressões idiomáticas no ensino da língua materna vai diretamente ao encontro dessa perspectiva, haja vista que elas são correntes nos mais diversos textos, cumprem funções sociais, pragmáticas, discursivas e linguísticas muito necessárias no dia a dia, são passíveis de serem estudadas a partir de todos os aspectos mencionados pelos PCNs, além de constituírem um rico cabedal cultural.

Com isso, acreditamos que o ensino das EIs em língua portuguesa deva oferecer ao aluno não apenas uma maneira de reconhecer sua estrutura, mas reconhecer seu sentido a partir do contexto. O trabalho com as expressões idiomáticas, desse modo, requer uma dinâmica que envolva estratégias de leitura. Smith (2003, p. 196) afirma que uma tentativa de leitura através da compreensão de cada palavra isoladamente “deve ser considerada altamente ineficiente”. Assim, o autor propõe a identificação mediada de sentido, em que a construção do significado de determinada palavra ou expressão parte do todo significativo, e não de suas partes. Dessa maneira, o aprendizado de palavras desconhecidas — e nisso se encaixam as expressões idiomáticas — deve ser realizado através do contexto em que estão inseridas, tornando-se esse procedimento importante para a ampliação do vocabulário. Por isso Smith afirma que “o vocabulário que se desenvolve como consequência da leitura proporciona uma base de conhecimentos permanente, para a determinação do provável significado e pronúncia de novas palavras” (p. 197)

Torna-se evidente que o procedimento para o ensino do significado das expressões idiomáticas deve partir do próprio texto, sendo contextualmente apreendido. A partir dessa perspectiva de leitura com a finalidade de compreender as expressões idiomáticas, é imperativo que sejam designadas as estratégias de leitura que devem ser aprimoradas ou

ensinadas para que seja atingido esse objetivo. Trata-se, sobretudo, de um processo de desautomatização do saber pré-construído, já que se considera uma reflexão em busca do significado de uma estrutura importante para a compreensão do texto ou de parte dele. Desautomatizar, aqui, significa oferecer ao aluno possibilidade de uma reflexão sobre o próprio conhecimento, levando-o a um constante (re)pensar, distanciando-se do saber mecânico e irreflexivo.

Convém observar, no entanto, que o processo de desautomatização aqui mencionado nada tem a ver com o procedimento de desautomatização observado por Ospina (1975). A desautomatização definida pelo autor e também observada por Corpas Pastor (1996) consiste em uma substituição ou supressão de elemento(s) componentes da unidade fraseológica, bem como a substituição ou a permuta deles. Trata-se, sobretudo, de um processo criativo a partir de uma construção fraseológica, produzindo efeitos de sentido muito interessantes.

A desautomatização, nessa perspectiva, trata-se de um recurso criativo, muito utilizado em propagandas, tirinhas, charges e até mesmo em notícias. Consiste em uma manipulação de uma unidade fraseológica com vistas à criação de efeitos de sentido a partir de estruturas pré-fabricadas, supostamente conhecidas pelo ouvinte ou leitor. Nossa proposta é diferente na medida em que, visando ao ensino, oferecemos ao aluno a possibilidade de ampliar seu repertório fraseológico através da utilização de estratégias que venham a facilitar o resgate do sentido das expressões idiomáticas a partir do contexto. Trata-se de um recurso didático, acima de tudo.

O simples reconhecimento de uma unidade fraseológica pode garantir a apreensão de seu significado, mas de modo automático ou irreflexivo. Sendo assim, ensinar o significado de uma expressão idiomática, por exemplo, através da própria expressão idiomática em si nos parece ilógico, já que se deve observar o nível de opacidade dela. Quanto mais opaca, menor o grau de possibilidade de resgate de seu significado pela soma das palavras que a compõe e mais dependente do contexto ela é. Daí a necessidade de um processo de desautomatização didática do (re)conhecimento das EIs, através das estratégias de leitura.

Por isso, para nós, é importante, para uma didatização eficaz das expressões idiomáticas, que se utilize o texto como ferramenta de trabalho. Isso parece ser óbvio, mas muitos dos trabalhos que utilizam exercícios com expressões idiomáticas ainda insistem em

uma didática mecanizada, que não colaboram para a autonomia do aprendiz no reconhecimento do significado das unidades fraseológicas (cf. RUIZ GURILLO 2002).

Sendo assim, faz-se mister o aprimoramento das estratégias de leitura. Por meio delas, é possível resgatar o significado das expressões idiomáticas mais opacas, assim como promover a reflexão e a desautomatização do saber. Dentre as estratégias mais importantes para tal, consideramos as estratégias cognitivas como a ativação do conhecimento prévio e predição, e as estratégias metacognitivas, como a inferenciação as quais explicitaremos a seguir.

2.2 Aspectos importantes sobre a leitura

As estratégias de leitura são uma importante ferramenta para que a compreensão do texto ocorra de modo adequado. Contudo, a escola ainda pouco trabalha com elas no dia a dia. Aliás, nesse sentido, os PCNs assumem que o aprendizado de Língua Portuguesa deva ser realizado através dos textos, contudo com a finalidade de realizar análise linguística (p. 55). Obviamente que a análise linguística é um importante recurso para a compreensão do texto e para o aprimoramento da linguagem, mas ela sozinha não dá conta de todas as necessidades do aluno no que tange à leitura e à escrita.

É preciso entender, inicialmente, o que significa ler. Afinal, para se ensinar a ler, é importante compreender o que acontece quando se lê, os processos envolvidos antes, durante e após a leitura. Pode-se iniciar essa compreensão a partir do estudo dos modelos de leitura que vigoraram em determinadas décadas: os modelos ascendentes, os modelos descendentes e os modelos interativos.

2.2.1 Modelos de leitura

2.2.1.1 Modelos ascendentes de leitura (bottom-up)

Os primeiros modelos de leitura sobrevieram através dos estudos de Gough, (1972), LaBerge e Samuels (1974) e Carver (1977). De acordo com esses modelos, a construção do significado ocorre de modo linear, partindo sucessivamente das letras, das palavras, frases e parágrafos. Trata-se, portanto, de um modelo em que a informação advinda do texto é processada por partes, sendo, assim, passíveis de serem somadas às partes que serão processadas futuramente.

Nesse sentido, convém observar o que afirma Pearson sobre o processo de leitura em questão, no que diz respeito ao processamento da informação:

Os modelos *bottom-up* assumem que o processo de tradução [da informação] começa com o impresso (através da identificação da letra ou da palavra) e procede progressivamente através de unidades linguísticas maiores, finalizando com o significado. A primeira tarefa do leitor é decodificar os símbolos em representações sonoras. Feito isso, o leitor pode utilizar sua habilidade de compreensão da linguagem oral (presumidamente bem desenvolvida) para obter o significado. (PEARSON, 1978)¹

Assim, as informações são processadas individualmente, em seus vários níveis, e não como um todo, sendo o nível fonológico o responsável por possibilitar a compreensão dessas partes. Essa supervalorização da linguagem oral é um pressuposto desses modelos de leitura, já que nenhuma informação poderia ser processada se não passar por ela. Leitura seria o mesmo que ouvir, mas com a condição de que o texto impresso é transformado em fala.

Outro aspecto importante nesses modelos de leitura é a supervalorização da memória no processo de decodificação. É preciso uma grande carga de memória para decodificar e armazenar os vários blocos de informação e processá-las em diferentes níveis.

2.2.1.2 Modelos descendentes de leitura (*top-down*)

O marco dessa concepção de leitura é o artigo de Kenneth S. Goodman “*Reading: a psycholinguistic guessing game*”, publicado em 1967 e impresso no *Journal of the Reading Specialist*. Nesse artigo, Goodman lançou as bases teóricas que rompiam com os modelos ascendentes de leitura, chamando a atenção para a importância da adivinhação durante o ato de ler. Uma leitura eficiente, então, não dependeria da percepção e da identificação de todos os elementos textuais, mas das habilidades de selecionar as mais pistas produtivas necessárias para produzir adivinhações certas na primeira vez, valorizando a habilidade de antecipar conteúdos, confirmá-los ou rejeitá-los e refinar a leitura.

Nessa perspectiva, a leitura pode ser entendida como um processo de atribuição de significado do texto. Com isso, o papel do leitor é evidenciado, já que ele é o elemento central do ato de ler, sendo importantes, então, os procedimentos utilizados por ele na tentativa de atribuir um significado ao texto. Assim, os erros são avaliados do ponto de vista qualitativo, e não quantitativo.

Se ler é atribuir significado ao texto, devem ser levadas em consideração as expectativas do leitor, seu conhecimento sobre o assunto e sobre o gênero de texto. A partir delas, o leitor cria hipóteses sobre o significado do texto, a fim de refinar as possibilidades de

¹ Trad. Nossa. No original: Bottom-up models assume that the translation process begins with the print (in letter or word identification) and proceeds through progressively larger linguistic units, ending in meaning. The first task of the reader is to decode the symbols into sound representations. This accomplished, the reader can use his natural (and presumably well-developed) oral language comprehension ability to obtain meaning.

leitura e utilizar a menor quantidade de memória possível. Assim, a leitura vai prosseguindo com a confirmação ou não das hipóteses, e com a criação de outras, se for o caso.

Smith (2003, p. 17), também seguindo a mesma linha de Goodman, afirma que a leitura é uma atividade construtiva e criativa que tem quatro características fundamentais: objetividade, selectividade, antecipação e embasamento na compreensão. Além disso, outro aspecto parece estar vinculado a essas quatro características, que é a intenção do leitor.

A natureza objetiva da leitura é central, não só porque normalmente as pessoas leem por uma razão, seja para encontrar um número telefônico, ou para saborear um romance, mas porque a compreensão que um leitor deve trazer para a leitura somente pode ser através das intenções do próprio leitor. (SMITH, 2003, p. 17)

Percebe-se, desse modo, que a leitura não é um produto, mas um evento situado e mutável. Situado porque a leitura pressupõe um ser atuante cuja leitura ocorre em determinado momento e em certo lugar. Mutável justamente porque através da leitura o conhecimento de mundo é ampliado, reforçado, reformulado, contribuindo para uma compreensão diferente a cada evento de leitura.

2.2.1.3 Modelos interativos de leitura

Os modelos interativos de leitura implicam tanto os processos bottom-up como os processos top-down. Assim, parte-se do princípio de que, simultaneamente à decodificação de letras e palavras, o leitor produz hipóteses sobre o significado do que lê. De acordo com estes modelos, os processos de leitura top-down e bottom-up são mutuamente facilitadores, sendo que o leitor assume uma atitude de passividade e de atividade dependendo da força e da acurácia das hipóteses geradas pelos processos top-down. (PEARSON, 1978, p. 6)

Rumelhart (1977) propôs um modelo interativo que procura explicar o papel do contexto na leitura. De acordo com ele, ler consiste em utilizar seletivamente informações visuais, ortográficas, lexicais, semânticas, sintáticas de modo simultâneo, a partir de uma gama de informações. Assim, o leitor começa com um conjunto de expectativas sobre as informações do texto, sob a forma de hipóteses iniciais, baseadas na estrutura das letras, das palavras, das frases e de partes maiores do discurso, inclusive de aspectos extralinguísticos. Assim, a partir do momento em que a informação visual começa a ser decodificada, ela reforça ou enfraquece as hipóteses criadas, abandonando-se as menos consistentes e facilitando-se o processo.

Além disso, a simultaneidade das informações implica o fato de que, quando uma fonte de informações não é consistente, o leitor procurará outras fontes de informação para que o texto ou parte dele faça sentido. Assim, se uma palavra não é reconhecida pelo leitor,

ele buscará nas pistas contextuais ou no conhecimento de mundo dele a confirmação de suas hipóteses.

McClelland & Rumelhart (1981), em um artigo de duas partes, procuram demonstrar e complementar o trabalho de Rumelhart (1977) no que diz respeito ao modo como as expectativas interagem com as informações visuais; em suma, como conhecimento e percepção das letras no contexto das palavras são processados, estendendo-se os resultados para contextos linguisticamente mais amplos. Os autores chamam esse modelo de “interactive activation model”, modelo de ativação (de conhecimentos) interativo.

O modelo de leitura de Rumelhart situa-se, portanto, em um campo ainda restrito, mesmo que ele seja um passo adiante dos modelos top-down e bottom-up. Contudo, pode-se afirmar, sem dúvida, que seus trabalhos são fundamentais para que o processo de leitura seja realmente estudado com mais eficácia.

Stanovich (1980), adotando alguns dos pressupostos de Rumelhart, sustenta que os processos de leitura são relativamente independentes e que um processo situado em um nível pode compensar um processo situado em um nível diferente. É o que o autor denomina de modelo interativo-compensatório. Para nós, não chega a ser um modelo propriamente novo, apenas uma perspectiva que reformula as ideias de Rumelhart, assumindo uma perspectiva diferente.

As implicações das ideias de Stanovich, porém, são muito interessantes. Em lugar da simultaneidade de informações de diversas fontes de conhecimento que o leitor possivelmente utilize para a compreensão do texto, como afirma Rumelhart, Stanovich sustenta que uma deficiência em determinada fonte de conhecimento resulta em uma busca em outras fontes de informação mais confiáveis, independentemente do nível hierárquico. Assim, um leitor deficiente de habilidades de processamento de palavras pode demonstrar maior confiança nos aspectos contextuais. (STANOVICH, 1980, p. 63)

Essa perspectiva é muito interessante para nosso trabalho, haja vista que a opacidade de determinadas expressões idiomáticas pode ser um empecilho para sua compreensão, especialmente em leitores deficientes. Assim, baseando-nos no modelo interativo-compensatório, ao tentar compreender uma expressão idiomática que não faz parte de seu conhecimento de mundo, o leitor buscaria resgatar seu sentido através das palavras que a compõem ou do contexto maior (sentença, parágrafo ou texto completo).

Exatamente por isso, determinadas estratégias de leitura devem ser incentivadas em sala de aula quando se trata de expressões idiomáticas. O aluno deve reconhecer a

idiomaticidade da expressão, mas, mais que isso, deve reconhecer seu significado através de um contexto mais amplo, o que exige ampliar suas habilidades de leitura.

2.2.2 O continuum cognição — metacognição

Além dos modelos de leitura, é importante revermos dois conceitos de muita relevância para os estudos sobre estratégias de leitura: cognição e metacognição. A diferença entre os dois componentes intrínsecos ao pensar humano são importantes para que se compreenda a maneira como o aprendizado e a leitura ocorrem na estrutura cognitiva—metacognitiva. Aliás, para nós esses dois termos estão tão intimamente relacionados que é impossível distanciar um do outro, a não ser para fins didáticos. Por isso apresentamos os dois conceitos como um continuum: um alimenta o outro durante o processo de aprendizado.

Smith (2003, p.32) apresenta o conceito de estrutura cognitiva relacionando-a com a teoria de mundo de cada indivíduo, como uma capacidade dinâmica, mutável, ampliada constantemente e que, em verdade, nunca para de agir. Essa definição não deixa de ser verdade, mas não engloba toda a complexidade envolvida na atividade cognitiva, muito menos leva em consideração o processo como se dá a ampliação da estrutura cognitiva através da metacognição.

Flavell (1979) afirma que tanto as habilidades metacognitivas quanto as cognitivas são semelhantes em termos de qualidade, já que podem se esquecer, externadas, partilhadas, validadas, podem resultar em acertos ou erros, mas são diferentes em termos de conteúdo e função. Em termos de conteúdo, a metacognição engloba o conhecimento, as habilidades e as informações sobre a própria cognição, que o autor considera como parte do mundo mental. Já a cognição trata de elementos tanto do mundo real como das imagens mentais já formuladas (objetos, eventos, fenômenos físicos, habilidades para lidar com essas entidades e as informações sobre a tarefa). Quanto à função, a cognição trata de resolver problemas, enquanto a metacognição regula essa tentativa de resolução de problemas.

Assim, percebe-se que a cognição e a metacognição estão intrinsecamente relacionadas, sendo a primeira o veículo através do qual se dá a segunda. Nada ocorre metacognitivamente sem antes passar pelo aparato cognitivo, já que este é o responsável por indicar a tarefa a ser realizada. Por isso é importante, em uma atividade de leitura, a participação do professor no direcionamento da tarefa, haja vista que, se esta não for compreendida plenamente pelos alunos, os recursos metacognitivos não serão acionados adequadamente. Por outro lado, é preciso que o professor compreenda como o processo metacognitivo ocorre, a fim de que as estratégias de leitura sejam adequadamente ativadas e

de que os alunos possam realizar a tarefa de modo produtivo. Dessa forma, recorreremos ao modelo metacognitivo de Flavell a fim de explicitar como ocorre esse processo no aprendizado, que no apareceu mais condizente com a proposta da pesquisa.

2.2.3 O modelo metacognitivo de Flavell

Os estudos sobre metacognição não são recentes. Datam do início do século passado as primeiras reflexões sobre o processo de refletir sobre o próprio pensamento. De acordo com Kendall & Mason (1982), autores como Huey, Thorndike e Gray já ensaiavam as primeiras definições sobre metacognição, ainda sem muita profundidade.

Contudo, a literatura da área reconhece a Flavell (1976) a definição mais aceita sobre o termo: o conhecimento que se detém sobre os próprios processos cognitivos. Nesse estudo, o autor já delimitava duas áreas de atuação da metacognição: a monitoração e a consequente regulação e orquestração desses processos para atingir um objetivo. Vista dessa maneira, a metacognição pode ser entendida como um processo de consciência do próprio processo de aprendizagem.

Brown e Deloach (1977) observam que Flavell define metacognição a partir de dois grupos de atividades integradas: o conhecimento sobre a cognição e a regulação sobre a cognição. De acordo com a autora, o primeiro grupo pode ser entendido como o conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos e a compatibilidade entre o aprendiz e a situação de aprendizagem. O segundo grupo de atividades diz respeito aos mecanismos autorregulatórios utilizados na tentativa de solucionar os problemas, como a checagem das tentativas de solucionar os problemas, planejar o passo seguinte, monitorar a eficácia das tentativas, testar, rever e avaliar as estratégias.

Flavell (1979) desenvolveu um modelo de monitoração cognitiva que consistia na hipótese de que um empreendimento cognitivo ocorre por intermédio de ações ou interações entre quatro classes de fenômenos: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos (ou tarefas) e as ações (ou estratégias).

Nesse modelo, o conhecimento metacognitivo refere-se às crenças ou conhecimentos sobre aquilo que afeta o surgimento e o curso de uma empreitada cognitiva. Assim, Flavell distingue três principais categorias dessas variáveis: a pessoa, a tarefa e a estratégia. São, portanto, fatores que podem direcionar, modificar ou delimitar o processo de aprendizado, já que dizem respeito ao indivíduo e ao momento de uso desses recursos.

Já as experiências metacognitivas podem ocorrer antes, durante ou depois da leitura e podem afetar o conhecimento metacognitivo, na medida em que elas podem

adicionar, revisar ou apagar determinado conhecimento. Assim, as experiências metacognitivas devem ser incentivadas na escola, através da leitura principalmente, a fim de que o aluno possa, através delas, ampliar seu conhecimento metacognitivo.

Minha suposição é de que experiências metacognitivas são especialmente mais propensas a ocorrer em situações que estimulem um pensamento cuidadoso e altamente consciente; em uma atividade ou tarefa escolar que demande expressamente esse tipo de pensamento; em papéis ou situações novas; onde cada passo importante que se dê requeira planejamento, antecipação e avaliação posterior(...) (FLAVELL, 1979, p. 908) [trad. nossa]¹

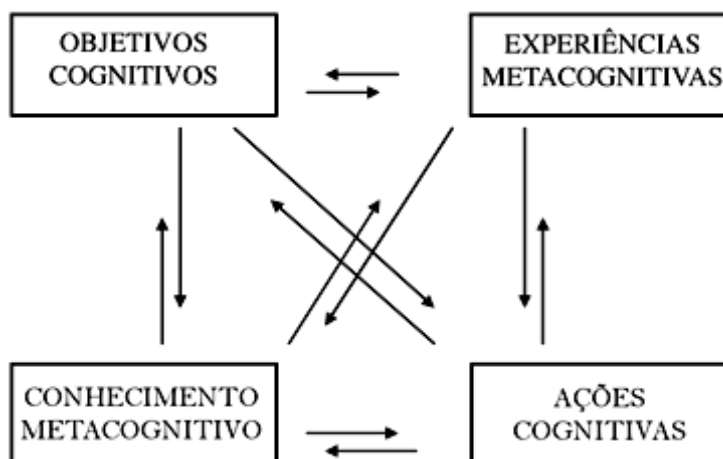
Nesse sentido, pode-se perceber que as experiências metacognitivas requerem consciência dos procedimentos necessários para sua execução, sendo, portanto, de fundamental importância para a atividade de leitura, embora elas façam parte de todo agir humano. Sobre esse aspecto, convém observar o que afirma Flavell (1979, p. 908): “Some metacognitive experiences are best described as items of metacognitive knowledge that have entered consciousness”.

Flavell destaca ainda a importância de três procedimentos fundamentais para uma atividade metacognitiva eficaz e proveitosa: o planejamento, a antecipação e a avaliação. Considerando-se que ler é uma atividade metacognitiva por definição, esses três procedimentos exigem que o leitor esteja consciente dos objetivos da leitura e que ele traga à tona uma série de conhecimentos que transformam estas mesmas experiências, enriquecendo seu potencial de leitura.

Por fim, tarefas referem-se aos objetivos de uma empreitada cognitiva, ativando o uso do conhecimento metacognitivo e levando à geração, complementação ou supressão de experiências metacognitivas. Já as estratégias dizem respeito às técnicas específicas utilizadas a fim de atingir os objetivos da tarefa. Mayor et al. (1995) resumem assim o modelo de desenvolvimento metacognitivo de Flavell:

¹ No original: “My present guess is that metacognitive experiences are especially likely to occur in situations that stimulate a lot of careful, highly conscious thinking: in a job or school task that expressly demands that kind of thinking; in novel roles or situations, where every major step you take requires planning beforehand and evaluation afterwards (...)”

Figura 4 – quadro resumitivo do modelo metacognitivo de Flavell.



Fonte: Mayor et al., 1995, p.32

Percebe-se, dessa maneira, a importância do modelo metacognitivo de Flavell para o aprendizado da leitura. Ele nos permite concluir que é preciso que o professor promova experiências de leitura diversificadas e com objetivos variados para seus alunos. Uma experiência metacognitiva de leitura em sala de aula, com a participação do grupo de alunos e direcionada a um objetivo claro, poderá torná-la mais enriquecedora e produtiva para professor e para aluno. O professor torna-se, assim, um iniciador e um participante mais experiente do processo de leitura, levando os alunos a ativarem os recursos metacognitivos, a inferir, a revisar suas conclusões, revendo as estratégias mais adequadas para determinadas situações.

2.2.4 Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são uma ferramenta muito importante para o ensino. Contudo, ainda não é consenso entre os estudiosos quais estratégias devem ser utilizadas em sala de aula. Ao nosso ver, a escolha depende dos objetivos da leitura, posto que cada empreitada cognitiva exige uma atitude diferente para se obter o resultado desejado. Assim, precisávamos escolher quais delas seriam utilizadas na nossa pesquisa.

Nesse caso, recorreremos aos estudos de Palincsar & Brown (1984), em que eles sintetizaram as principais práticas utilizadas por diversos estudiosos do ensino das habilidades de leitura. São elas:

1. compreender os propósitos da leitura, tanto implícitos quanto explícitos;
2. ativar o conhecimento prévio necessário para a atividade;
3. focar a atenção no conteúdo principal para a atividade;
4. avaliar criticamente a consistência e a compatibilidade das informações com o conhecimento prévio;

5. monitorar as atividades a fim de observar se a compreensão está ocorrendo, revisando-as e autoquestionando-se periodicamente;
6. criando e testando inferências, incluindo interpretações, previsões e conclusões.

Sinteticamente, poderíamos afirmar que três estratégias de leitura sobressaem na perspectiva dos autores: a ativação do conhecimento prévio, a predição e a inferenciação. Os outros aspectos, ao nosso ver, estão intrínsecos nessas estratégias, como por exemplo o autoquestionamento, que faz parte tanto da estratégia de predição como de inferenciação. Partindo desses princípios, acreditamos que uma atividade de leitura produtiva e de efeitos duradouros deve engajar essas três estratégias de modo interativo, planejado e objetivo, tendo em mente os objetivos de cada leitura.

2.2.4.1 A ativação do conhecimento prévio

O conhecimento prévio, também conhecido por esquema, grosso modo diz respeito à organização mental que o sujeito faz a partir das experiências vividas. Bartlett (1932) define esquema como uma organização sempre em desenvolvimento de reações anteriores, que operam como uma unidade. Tais organizações são possíveis porque há uma regularidade de comportamento, agregando-se conhecimento ao aparato já organizado através de uma estrutura mental peculiar ao ser humano.

Spiro (1979) afirma que a ativação dos esquemas está em constante mudança à medida que o leitor avança no texto. Assim, leitura deve ser entendida como uma construção de significado em que as informações partilhadas entre quem escreve e quem lê são responsáveis pela compreensão.

Spiro (1980) observa que muitas vezes a criança tem problemas de compreensão e tende-se a achar que se trata de uma deficiência de conhecimento. Contudo, o autor ressalva que, apesar de que o conhecimento prévio seja necessário para a compreensão e que muitos problemas de leitura estejam relacionados a uma discordância entre o conhecimento presumido em um texto e aquele que o leitor detém, a ativação dos esquemas não é condição suficiente para a compreensão. O que o autor quer dizer é que o conhecimento prévio não é a única condição para a compreensão de um texto, apenas um ponto de partida.

Smith (2003) denomina os conhecimentos prévios de teoria de mundo, fruto de uma capacidade cerebral dinâmica, em constante mudança, a partir da qual criam-se, testam-se soluções e examinam-se as possíveis consequências em determinadas circunstâncias. Segundo o autor, essa capacidade de organizar o mundo está relacionada, na leitura, com a

capacidade de previsão.

Nessa perspectiva, o papel do professor no processo de aprendizagem é igualmente importante diante do conhecimento que o aluno traz para a sala de aula. Em uma atividade particular que requeira o foco em determinado aspecto de um texto, cabe a ele ativar os conhecimentos prévios necessários para a execução da tarefa, pelo menos em alunos menos experientes em estratégias de leitura.

2.2.4.2 A predição

A predição faz parte da natureza cognitiva do indivíduo. Ele faz isso o tempo todo, inevitavelmente, a partir de um estímulo sensorial ou mental, e por este motivo espera sempre estar certo. Smith (2003) supõe dois motivos para que o ser humano faça previsões o tempo todo. Primeiro, que o indivíduo está preocupado mais com o que acontecerá do que com o que está acontecendo. Isso faz certo sentido, já que o que está acontecendo chega (pelo menos parcialmente) através do aparato sensorial humano. O segundo motivo é uma questão de economia: as possibilidades de interpretação que o mundo nos oferece são enormes, e precisamos excluir algumas possibilidades anteriormente, a fim de que seja reservada atividade cerebral para outros aspectos.

Para Smith, prever é um aspecto central na leitura, já que reduz a ambiguidade, possibilita ao leitor a compreensão do que lê. Para o autor, a previsão

É uma projeção de possibilidades. Realizamos previsões para reduzir nossa incerteza e, portanto, para reduzir a quantidade de informação externa de que necessitamos. Nossa teoria sobre o mundo fala-nos sobre as ocorrências mais prováveis, deixando que o cérebro decida entre aquelas alternativas restantes, até que a incerteza seja reduzida a zero. (SMITH, 2003, p. 35)

Assim, percebe-se a relação que a predição tem com o conhecimento prévio do indivíduo. É a partir das experiências anteriores que o indivíduo formula as hipóteses sobre o mundo. A partir das ideias de Smith, podemos concluir que a compreensão de um texto requer um refinamento das previsões que formulamos até o momento, mas, ao mesmo tempo, demanda um treinamento constante e diligente para que essa capacidade seja mais proveitosa.

Por isso, é preciso que o professor, em uma aula de leitura, promova a predição como uma atividade corriqueira, motivada e objetiva. Se a leitura eficiente depende desse refinamento do conhecimento prévio e do que estamos lendo, o aluno deve aprimorar cada vez mais sua capacidade de prever o texto para que se torne um leitor eficaz.

2.2.4.3 O uso de inferências na aula de leitura

Na construção do sentido de um texto, uma estratégia muito importante que

merece destaque é a inferenciação. Se o conhecimento prévio é fundamental para a compreensão de um texto, as inferências são a base metodológica para concretização dela. Para Coscarelli (1996), as inferências “são a alma da leitura.” Assim sendo, já que é um requisito para qualquer leitura, torna-se importante que o professor ofereça ao aluno a oportunidade de aperfeiçoar as técnicas de inferenciação nos diversos níveis de conhecimento exigidos pelo ato de ler.

As inferências dizem respeito às operações cognitivas realizadas durante a leitura para formular proposições novas a partir de informações presentes no texto. Contudo, essas proposições não são feitas aleatoriamente, elas são regidas pelos objetivos da leitura e são organizadas a partir dos esquemas ativados a partir da leitura. Trata-se, portanto, de uma maneira de afinar o conhecimento de mundo do leitor com o conteúdo partilhado no texto.

O estudo de Collin, Brown e Larkin (1980), por exemplo, demonstrou que a compreensão de um texto não diz respeito simplesmente a conectar eventos do texto em uma estrutura sequencial. O leitor, em verdade, cria um modelo ou cenário dentro do qual os eventos podem ocorrer, demonstrando que as inferências não ocorrem apenas com relação aos elementos do texto. Além disso, o estudo demonstra que o leitor formula um modelo de texto inicial o qual ele vai refinando até chegar a um modelo que seja coerente com suas expectativas e com conhecimento de mundo.

Além disso, há uma estreita relação entre a construção de modelos mentais e esquemas (que organizam a infinidade de dados que temos na memória) e a construção de inferências. Os esquemas tanto favorecem como restringem determinadas inferências. Do mesmo modo, as inferências podem tanto direcionar a escolha de determinado esquema a ser usado como também excluir um determinado esquema do universo de um texto.

Pode-se perceber, com isso, que há uma concordância entre os esquemas e o processo inferencial, na medida em que os primeiros podem restringir ou favorecer determinadas inferências, mas também estas podem direcionar a escolha por determinado esquema. É, portanto, uma via de mão dupla imprescindível para a compreensão do texto, e que deve ser valorizada pelo professor. Ressalta-se, desse modo, a importância do acionamento correto do conhecimento prévio do aluno para todo esse processo de aprendizado da leitura e pela leitura. Quanto a esse aspecto, ficamos com o que afirma Dell’Isola (2001, pág. 52):

As informações explícitas, tanto quanto as inferidas, tornam-se partes integrantes da representação mental do texto. Entre elas, há um estreito vínculo. Tanto a formação de inferências é influenciada pela representação mental já construída, quanto a representação mental surgida é parcialmente o resultado das inferências feitas.

As inferências são, portanto, responsáveis por novas representações mentais do texto, diga-se tanto de partes dele como do modelo textual inicial com o qual o leitor trabalha e que vai refinando até chegar a uma compreensão satisfatória. Nesse sentido, as inferências tornam-se muito importantes, por exemplo, no aprendizado do vocabulário pelo contexto. Assim, um direcionamento objetivo e contextualizado por parte do professor para a geração de inferências poderá fornecer ao aluno a possibilidade de compreender que partes do texto são importantes para a apreensão do sentido de uma palavra ou expressão idiomática (no caso da nossa pesquisa) desconhecida por ele. Ao mesmo tempo, as inferências podem nos servir a um fundamento de mão-dupla: que pistas contextuais podem confirmar que o significado de determinada expressão idiomática é aquele que se sabe ou supõe saber? São essas ideias que norteiam nosso trabalho na perspectiva da apreensão das EIs por meio das estratégias de leitura.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho se situa no campo da pesquisa experimental, já que tem a preocupação central de testar hipóteses que dizem respeito a uma relação do tipo causa-efeito, além de terem sido utilizados grupos experimental e de controle, sendo a pesquisa realizada em campo (LAKATOS; MARCONI, 2003). Quanto aos procedimentos de coleta e análise dos dados, este estudo vale-se da pesquisa-ação, já que foi realizada por meio da tentativa de resolução de problema coletivo cujos participantes agem de modo cooperativo.

Para tanto, foi utilizada uma adaptação da sequência didática proposta por Schneuwly, Dolz & Noverraz (2004), haja vista que tal procedimento tem por objetivo a resolução de um problema didático através de atividades que envolvam seus aspectos intrínsecos.

3.2. Técnicas utilizadas

Em primeiro lugar, realizamos uma revisão da literatura acerca da fraseologia, com foco nas expressões idiomáticas, e também acerca das estratégias de leitura. Isso nos

possibilitou situar a nossa perspectiva de pesquisa, assim como permitiu um direcionamento para a análise dos dados.

Assim, tendo em vista que o tipo de pesquisa exigia contato direto com os sujeitos envolvidos nela para a resolução de um problema, desenvolvemos uma sequência didática adaptada da proposta de Schneuwly, Dolz & Noverraz (2004), com o objetivo de desenvolver as estratégias de leitura com vistas ao reconhecimento contextual de expressões idiomáticas, aplicada com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

3.2.1 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza, composta por 35 alunos, com idade entre 11 e 13 anos. A turma foi escolhida por ser a mais assídua dentre as três que compõem o turno da manhã da referida escola, fato que poderia ser relevante para o andamento adequado da pesquisa. No referido turno, há três turmas de Ensino Fundamental II, duas de sétimo ano e uma de sexto ano, uma nitidamente mais assídua que as outras duas. Contudo, vale ressaltar que, na turma escolhida, há uma aluna com necessidades especiais e outro que sabe ler apenas minimamente, fato constatado pela equipe pedagógica da escola antes da pesquisa.

3.2.2 Os instrumentais de pesquisa

O ensino de estratégias de leitura, assim como o de expressões idiomáticas, exige o trabalho com textos. Assim, procuramos o máximo possível utilizar textos sem adaptações, apresentados em *datashow* a fim de facilitar a participação da turma na dinâmica criada. Foram utilizados também quadro-branco, pincel para quadro branco, papel A4 para o teste inicial e o final, assim como uma filmadora para a gravação de algumas aulas. A gravação das aulas foi necessária para que alguns detalhes do andamento dos módulos pudessem ser mais bem observados pelo pesquisador, mas não foi utilizada como dados na nossa pesquisa.

3.2.3 Procedimentos para a coleta dos dados

A coleta dos dados foi iniciada com a escolha da turma que seria utilizada para nossa pesquisa. Houve uma conversa com a direção da escola e com a coordenadora do Ensino Fundamental II, a fim de que pudessemos realizar o trabalho de modo mais adequado possível. Como professor das três turmas do turno da manhã (duas de sétimo ano e uma de sexto ano), pude ter uma ideia precisa do perfil delas previamente, e isso obviamente ajudou

na escolha. Decidiu-se pelo sétimo ano turma A, haja vista que sua maior assiduidade diante das demais permitiria a geração de dados mais consistentes com menos variáveis.

Então, partimos para a preparação da turma para a sequência didática. Como já havia feito uma SD sobre intertextualidade com parte da turma no ano anterior, muitos já sabiam dos procedimentos que seriam adotados e o grau de comprometimento que eles deveriam ter para o sucesso da empreitada. Essa preparação consistia na apresentação dos objetivos, do assunto, da metodologia de ensino, de modo que os alunos pudessem ter uma noção do que seria exigido deles.

Feito isso, partimos para a execução da sequência didática conforme apresentado no apêndice A. Como nessa etapa da pesquisa somos professor e pesquisador ao mesmo tempo, optamos pela gravação das aulas, já que esse procedimento tornaria possível uma análise mais apurada da participação e desempenho da turma e da atuação do pesquisador como professor.

Na execução da sequência didática, foram utilizados seis encontros de 100 minutos cada um (duas aulas de 50 minutos, geminadas), os quais ocorreram nos meses de abril e maio de 2015, conforme quadros de execução da sequência (Apêndice). Os encontros foram bissemanais (dois encontros de 100 minutos por semana) e realizados no tempo reservado às aulas de Língua Portuguesa, fato possível porque o pesquisador é ao mesmo tempo professor da turma e porque fora previamente acordado com a direção e com a coordenação. Desse modo, seria possível a realização dessa etapa da pesquisa em um único mês.

Além disso, aplicamos os testes inicial e final também em uma turma controle, do mesmo nível escolar e faixa etária, da mesma escola, a fim de que pudéssemos comparar os resultados de ambas ao final da sequência e comprovar a viabilidade das nossas hipóteses.

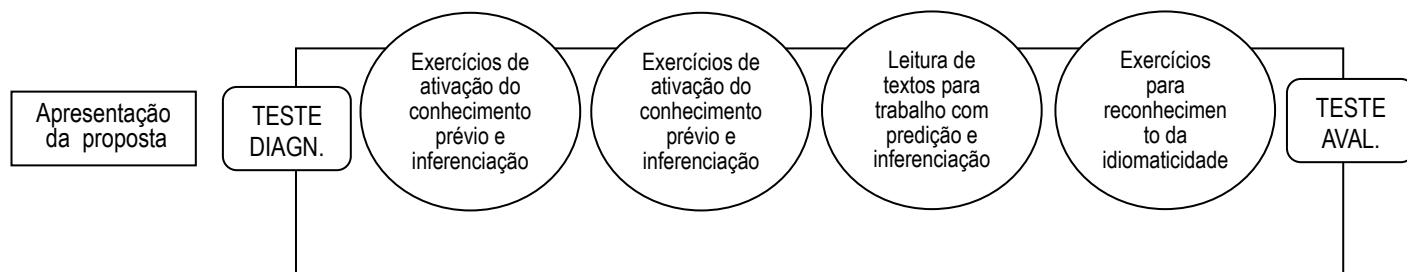
3.2.3.1 Procedimentos para a intervenção e coleta dos dados: a SD

Todo procedimento pedagógico exige um conjunto organizado de etapas bem delimitadas de trabalho. Assim, a sequência didática proposta por Schneuwly, Dolz & Noverraz (2004) foi o procedimento mais adequado para nossa pesquisa. A sequência didática, repetimos, de acordo com Schneuwly, Dolz & Noverraz, consiste em um conjunto de atividades pedagógicas sistematicamente organizadas para a apreensão ou aprimoramento de um gênero de texto. Como a finalidade do trabalho não reside na apreensão de um gênero textual, mas no reconhecimento do significado contextual de expressões idiomáticas,

resolvemos aproveitar a estrutura da sequência didática e adaptá-la ao nosso objetivo. Isso nos permitiu uma organização mais sincrética e prática do nosso trabalho.

A sequência didática aplicada na pesquisa ficou assim esquematizada e realizada:

FIGURA 5 – sequência didática para no sétimo ano do Ensino Fundamental



3.2.3.1.1 Apresentação da proposta e teste inicial

A primeira etapa de uma SD deve ser a apresentação da situação aos alunos. É preciso fornecer a eles o projeto comunicativo que se busca na produção final da sequência didática. Além disso, essa etapa trata de uma preparação para a produção inicial do texto quanto aos aspectos desse projeto de comunicação, como o gênero abordado, a quem se destina a produção, a forma de apresentação e os participantes dela.

No nosso caso, como o objetivo do nosso trabalho não era em verdade a apreensão de um gênero de texto, a apresentação da situação inicial consistiu na exposição do projeto, do que seria trabalhado aula a aula, numa conversa sobre as dificuldades de leitura deles, sobre o que liam extraclasse, sobre o que eles conheciam acerca das expressões idiomáticas.

Tratou-se de uma conversa inicial com os alunos para que o nosso projeto transcorresse sem problemas nem interrupções, e com o maior número de alunos possível presentes durante o desenvolvimento da sequência didática.

Após isso, passamos ao teste inicial. Para tanto, explicamos a importância dele para o nosso trabalho e que o empenho dos alunos, independentemente das dificuldades encontradas, seria essencial. Também foi solicitado a eles que evitassem deixar espaços em branco, já que, mesmo eles achando que a resposta estava errada, ela poderia nos fornecer informações sobre como eles buscavam o reconhecimento do sentido das expressões idiomáticas, e até mesmo se eles a reconheciam como tais.

Na turma controle, somente foram aplicados o teste diagnóstico e o avaliativo; a conversa inicial restringiu-se à tarefa que os alunos deveriam executar naquele momento.

Após os testes, passamos para o desenvolvimento dos módulos da SD na turma do experimento, conforme planejamento constante no apêndice.

3.2.3.1.2 O desenvolvimento dos módulos da SD

Após o teste inicial, procedemos à execução dos módulos da sequência didática, cada um deles com textos contendo expressões idiomáticas, a fim de que se pudessem utilizar as estratégias de leitura em função do reconhecimento dessas expressões. Entre o teste inicial e o teste final ocorreram quatro encontros com atividades focando prioritariamente determinada estratégia de leitura em cada um deles.

Dessa maneira, os módulos da sequência didática ficaram assim representados:

Quadro 1 - Planejamento dos módulos da sequência didática

MÓDULO	ATIVIDADE	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1	Leitura de textos e análise do significado de expressões idiomáticas a partir de alternativas	Trabalhar a estratégia da ativação do conhecimento prévio e da metacognição	Leitura de pequenos textos contendo expressões idiomáticas passíveis de compreensão pelo contexto. O aluno deverá assinalar, dentre quatro alternativas, a que tenha o significado mais adequado para a expressão idiomática. Discussão, com os alunos, sobre os procedimentos adotados para chegar à resposta, promovendo a metacognição.
2	Leitura de textos lacunados, cujos espaços devem ser preenchidos por uma expressão idiomática para que tenha sentido.	Trabalhar as estratégias da inferenciação e da metacognição, através da ativação do conhecimento prévio.	Leitura de textos com lacunas para serem preenchidas com expressões idiomáticas. O aluno deverá assinalar, dentre quatro alternativas, a que contenha a expressão idiomática mais adequada ao contexto. Discussão sobre os motivos da escolha de cada um, observando-se os erros e os acertos do grupo.
3	Leitura progressiva de textos contendo expressões idiomáticas.	Trabalhar inferenciação através do conhecimento prévio com vistas à apreensão do significado de expressões idiomáticas.	Apresentação gradual de textos contendo expressões idiomáticas. Discussão sobre as possibilidades do texto, ativando o conhecimento prévio dos alunos, a partir de determinadas expressões idiomáticas, e realizando inferências.
4	Leitura de pares de	Trabalhar o sentido de	Leitura de pares de textos contendo

	textos com expressões idiomáticas e estruturas idiomáticas.	idiomático e não idiomático através das estratégias de leitura apresentadas.	expressões idiomáticas e grupos não idiomáticos de palavras. Discutir com os alunos o sentido idiomático ou não de cada um dos grupos vocabulares, a partir das estratégias de leitura já estudadas.
--	---	--	---

Execução do Módulo 1

O primeiro módulo aplicado foi talvez o que mais deu trabalho para ser aplicado. Isso porque os alunos não estão afeitos à leitura de textos da maneira como foi realizada a dinâmica da aula. As estratégias de leitura exigem uma participação mais efetiva e ativa deles, ao que não estão acostumados. Por isso, houve certo momento em que eles perderam um pouco o foco da aula, já quase no fim dela, e assim foi preciso dosar um pouco a carga de trabalho ao final do módulo. Isso, na verdade, já era esperado, posto que não há o costume, nas aulas rotineiras, de serem lidos tantos textos nem de serem utilizadas as estratégias de leitura, pelo menos não de modo tão objetivo, com uma finalidade tão específica, exigindo uma carga de atenção e de participação muito intensa dos alunos.

Assim, foi apresentada, através da projeção de slides, uma série de textos em que uma ou mais expressões idiomáticas foram destacadas, permitindo que os alunos pudessem focalizar a atenção para o significado da expressão ou expressões. O professor se encarregou de chamar a atenção para tal, a fim de que a atenção fosse voltada para a significação das expressões idiomáticas. Após isso, foi apresentada a eles uma pergunta em que deveriam assinalar, dentre quatro alternativas, aquela que melhor representava o significado da expressão destacada no texto. As respostas, certas ou erradas assinaladas por eles, eram escritas no quadro, ao lado da projeção.

Voltamos ao texto, a fim de verificar se a resposta deles estava correta, através de questionamentos sobre o contexto criado pelo texto lido, permitindo a reflexão sobre os erros e os acertos deles, de modo que somente após nos certificarmos da segurança da turma quanto à resposta correta demos por terminado o trabalho com o texto. Assim fizemos com sete textos.

A participação da turma necessitou algumas vezes ser incentivada, já que no começo do encontro muitos alunos prestaram atenção, mas não participavam com questionamentos nem constatações. Por isso, o professor precisou, vez ou outra, fomentar essa participação mais individual dos alunos, a fim de garantir que eles compartilhassem do

processo. Apesar desse contratempo, pode-se dizer que o encontro ocorreu de modo satisfatório.

Execução do Módulo 2

Nesta aula, recapitulamos a atividade anterior através de um exercício semelhante ao do módulo 1, com apenas dois textos. Em seguida, procedemos às atividades do módulo 2. A atividade consistia na apresentação, através de *datashow*, de dez pequenos textos lacunados, que deveriam ser preenchidos por uma expressão idiomática escolhida pelos alunos a partir de uma lista de três ou quatro EIs. A partir da resposta deles, correta ou incorreta, eles foram incentivados a realizar a conferência da resposta através da inferência, sempre procurando as pistas contextuais para isso.

Nessa atividade, como não havia textos muito grandes nem foram necessários grandes esforços por parte dos alunos, não houve resistência nem cansaço, mesmo porque eles já haviam entendido como se processaria a dinâmica da aula. Além disso, o fato de que eles poderiam se tornar partícipes da geração do conhecimento concorreu para o interesse maior deles nessa atividade.

Pareceu-me mais prazerosa para eles esta atividade. O fato de serem trabalhados textos mais curtos, com pistas contextuais mais facilmente reconhecidas e com a apresentação de alternativas para respostas, os levou a produzir o significado das expressões idiomáticas e a obter o resultado do esforço deles no momento da atividade.

Execução do Módulo 3

Inicialmente, realizamos a recapitulação das estratégias utilizadas na aula anterior, através de exercícios semelhantes aos do módulo 2. Na atividade do módulo 3, trabalhamos com dois textos, apenas, haja vista que neles havia muitas expressões idiomáticas passíveis de compreensão pelo contexto.

Os dois textos foram apresentados através de *datashow*. No primeiro deles, foi dito a eles que seria um diálogo, e foi apresentado primeiro o título: “Cabeça quente”. Depois, os alunos foram incentivados a responder a algumas perguntas sobre o que seria *cabeça quente*, o que poderia acontecer no texto, o que poderia deixar uma pessoa de cabeça quente, de modo que, linha após linha do texto, ia sendo incentivada uma nova inferência sobre uma expressão idiomática que aparecia, retornando ao título do texto como referência. Isso nos permitiu realizar a ativação do conhecimento prévio e promover a inferenciação em torno da significação geral do texto e das expressões idiomáticas destacadas.

O segundo texto, Antena ligada, crônica de Lourenço Diaféria, foi apresentado do mesmo modo que o anterior, mas desta vez parágrafo por parágrafo, e não linha por linha, iniciando-se com as possibilidades de sentido a partir do título. Os alunos iam dizendo o que poderia trazer o texto, considerando-se o título, enquanto o professor ia escrevendo no quadro-branco as observações deles. Alguns se apegaram mais ao sentido literal, enquanto outros, já atentos às expressões idiomáticas, buscaram um sentido idiomático. Assim, surgiram ideias como “televisão”, “estar atento”, “levar choque”, “ser esperto”. Depois, partimos para o texto, parágrafo por parágrafo. Sempre que surgia alguma expressão idiomática nele, o professor incentivava os alunos a buscarem no contexto do texto o significado da expressão, e quando algum aluno sabia o que significava ele era incentivado a conferir contextualmente o significado.

Com relação ao primeiro texto, a atividade transcorreu sem problemas, foi dinâmica e proveitosa. Todavia, no segundo texto, apesar de a trama ser mais lúdica, o texto era maior e com mais expressões idiomáticas para serem trabalhadas. Por isso não trabalhamos com todas as expressões do texto, mesmo porque algumas delas que foram descartadas eram de difícil apreensão pelo contexto.

Contrariamente ao que se pensava, o texto “Antena Ligada”, uma crônica narrativa, foi muito bem assimilado pelos alunos: eles conseguiram realizar as inferências contextuais de modo satisfatório e até mesmo surpreendente. Alguns alunos perceberam, inclusive, após o estudo do texto completo, que o título “Antena ligada” estaria relacionado tanto ao fato de a personagem principal da narrativa somente assistir à TV quanto à ironia implícita na expressão. Isso foi muito motivador para o professor, que conseguiu perceber o bom desenvolvimento da turma durante as aulas.

Execução do Módulo 4

O último módulo da sequência didática teve como destaque o reconhecimento da idiomaticidade, através da ativação do conhecimento prévio, da inferenciação e da metacognição.

A atividade consistiu na leitura de pares de textos, em que uma sequência de palavras era destacada das demais. Assim, os alunos deveriam indicar qual dos grupos vocabulares consistia em uma expressão idiomática, buscando também o significado dela, através das mesmas estratégias de leitura.

Desse modo, procedeu-se à leitura dos pares de texto. O professor, antes da leitura, destacava o grupo de palavras aos quais os alunos deveriam estar atentos. Depois da

leitura dos pares, perguntava-se em qual dos textos o grupo de palavras tinha sentido literal e em qual o grupo apresentava idiomaticidade.

Os alunos, de modo geral, conseguiram reconhecer a idiomaticidade de modo rápido e muito seguro, através dos indícios contextuais. Não houve, realmente, nenhuma dificuldade no exercício, haja vista que a turma já estava afeita ao ritmo e à dinâmica do raciocínio exigidos. Desse modo, o professor pôde exigir um pouco mais dela quanto ao aspecto semântico das expressões idiomáticas, chamando a atenção para as pistas textuais e contextuais, o gênero do texto, a perspectiva do narrador nos textos narrativos, que fatos poderiam estar relacionados com a expressão idiomática destacada.

Porém, é preciso explicar o motivo pelo qual a idiomaticidade foi deixada por último na sequência didática, já que o senso comum poderia indicar que deveria ser o primeiro dos módulos. Se puséssemos a idiomaticidade em primeiro lugar, não teríamos ainda visto as estratégias de leitura, e o trabalho poderia não ser tão proveitoso. Além disso, obviamente, a idiomaticidade estaria contida em cada um dos módulos da sequência, mas não de modo objetivo. Talvez por isso mesmo os alunos tenham assimilado tão facilmente essa questão: ela já estaria presente nas atividades anteriores, de modo implícito, fato que colaborou para a compreensão desse conceito no momento do módulo 4.

3.2.3.1.3 O teste diagnóstico

O teste diagnóstico consistia em texto simples, retirado da internet e adaptado aos objetivos da pesquisa, em que constavam algumas expressões idiomáticas. Destacamos graficamente doze delas no texto tanto com o negrito como com o sublinhado, a fim de que ficassem facilmente observáveis pelos alunos.

No teste, solicitamos aos alunos que tentassem escrever, com as próprias palavras, o significado das expressões destacadas no texto. Importante salientar que não poderíamos requerer deles uma definição precisa e clara de cada uma das EIs, uma vez que seria exigência além de suas possibilidades cognitivas, pela idade (variando dos 11 aos 14 anos), pelo grau de instrução deles e pela complexidade dessa tarefa. Assim, foi deixado um espaço para que o aluno indicasse o significado de cada uma das expressões idiomáticas, ficando dessa maneira o teste diagnóstico:

Leia atentamente o texto abaixo. Nele, você perceberá algumas expressões destacadas:

Ontem, quase **perdi a cabeça** com minha irmã, que **é um zero à esquerda**: esqueceu-se de me dar um recado importante sobre um colega de trabalho que bateu as botas ontem por causa de um ataque cardíaco. **Armei o maior barraco** por conta disso, afinal, conversar com ela não adianta, pois é um **osso duro de roer**. Na verdade, vivemos **batendo boca** porque ela não gosta que eu **toque em seu**

ponto fraco, chamando-a de **cara de pau**, por causa de seu cinismo, e de tudo o que imagino que ela realmente seja.

Nunca nos demos bem desde a infância, pois quando eu fazia algo errado ela **dava com a língua nos dentes** e me fazia **entrar em fria**. Acho que herdou de meu pai esse jeito de ser, afinal realmente eles são **farinha do mesmo saco**.

Um dia ainda perdoo essa **dor de cotovelo** que minha irmã tem de mim, mas por enquanto ainda **estou em pé de guerra** com ela.

<<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080328050813AAfT6qK>> acesso em 14 de julho de 2014. (adaptado)

Agora, indique, com suas palavras, o significado de cada expressão, de acordo com o texto:

1. perdi a cabeça: _____
2. é um zero à esquerda: _____
3. armei o maior barraco: _____
4. é um osso duro de roer: _____
5. batendo boca: _____
6. toque em seu ponto fraco: _____
7. cara de pau: _____
8. dava com a língua nos dentes: _____
9. entrar em fria: _____
10. são farinha do mesmo saco: _____
11. dor de cotovelo: _____
12. estou em pé de guerra: _____

No teste diagnóstico, observe-se que algumas expressões são relativamente transparentes, como é o caso de “dar com a língua nos dentes”, enquanto outras são muito opacas, como “ser farinha do mesmo saco”. Além disso, acreditávamos que algumas delas já pudessem fazer parte do repertório linguístico do aluno, que é o caso da EI “dor de cotovelo” e “batendo boca”.

Observe-se também que, no teste diagnóstico, ainda não chamamos os agrupamentos de palavras destacadas de expressões idiomáticas, apenas de expressões. Obviamente porque também o processo de assimilação da idiomaticidade de uma expressão faz parte do nosso trabalho. Além disso, deixamos claro no teste que pretendíamos que os alunos utilizassem o texto como base para a apreensão do significado de cada expressão.

As respostas esperadas por parte dos alunos deveriam, portanto, restringir-se a um determinado campo semântico. A amplitude de significações de determinadas expressões idiomáticas poderiam, assim, ser delimitadas semanticamente para fins de indicação de seu sentido. Por isso, para fins de análise de acertos e erros das respostas dadas pelos alunos, recorreremos principalmente ao dicionário eletrônico semasiológico-analógico desenvolvido por Cláudia Xatara, disponível em <http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/index.php>. Como não encontramos a EI *cara de pau* no dicionário eletrônico referido, recorreremos, apenas para o

sentido desta expressão, ao dicionário Aulete digital (<<http://www.aulete.com.br/cara+de+pau>>).

Dessa maneira, a título de convenção e a partir das duas fontes citadas, consideramos a seguinte chave de respostas, aceitando variações dentro do campo semântico correspondente e as expressões idiomáticas outras que comprovem que o aluno compreendeu a EI contida no texto:

Quadro 2 – grade de respostas do teste diagnóstico

EXPRESSÃO IDIOMÁTICA	DEFINIÇÕES ACEITAS COMO CORRETAS NO TESTE DIAGNÓSTICO
perder a cabeça	agir irrefletidamente por estar muito nervoso[relaciona-se àquele que perde o discernimento; “cabeça” como centro da ponderação]. <i>Seriam aceitáveis, assim, definições como perder a razão, exagerar nas atitudes, fazer algo que não é comum, já que está ligada à expressão arrei o maior barraco, presente no texto.</i>
zero à esquerda	alguém que não faz diferença alguma em seu meio, que não serve para nada [iron...; pej.; orig.: Matemática; o zero não tem valor algum se colocado à esquerda de qualquer outro número]. Sin. : armar o circo <i>Seriam aceitáveis definições como “não sabe fazer nada”, “não ajuda em nada”, estando a expressão relacionada ao fato de a irmã da personagem do texto esquecer-se de dar um recado para ela.</i>
Armar um barraco	fazer um escândalo [referência à forma irregular como são construídos os barracos nas favelas]. <i>Seriam aceitáveis respostas como “fiz confusão”, “discuti”, estando a EI ligada a “conversar com ela não adianta”.</i>
Osso duro de roer	pessoa difícil de tolerar, de superar [pej.; intens.; referência ao hábito canino de roer um osso por muito tempo e que, pela consistência, é difícil de ser penetrado]. Sin. e equiv. em: carne de pescoço . <i>Aceitaram-se acepções como “pessoa difícil”, “pessoa insuportável”. A expressão está ligada principalmente a “conversar com ela não adianta”, “vivemos batendo boca”, “cinismo, “nunca nos demos bem desde a infância”.</i>
Bater boca	discutir acirradamente [pej.; alusão à imagem de bocas se abrindo e fechando por um grupo de pessoas discutindo] <i>Foram aceitas acepções que indicassem discussão. Nesse caso, aceitou-se a definição dada por alguns alunos que, para eles, são sinônimas, como “brigar”. Brigar, numa acepção mais coloquial, pode ser sinônimo de discutir.</i>
Tocar no ponto fraco	falar algo para magoar, ofender alguém [orig.: Mitologia Grega, em alusão ao ponto fraco de Aquiles, no caso, seus calcanhares] Sin. e equiv.: pegar no ponto fraco <i>Foram aceitas respostas que indicassem algo de que a pessoa não goste de ouvir, que a abale sentimentalmente.</i>

Cara de pau	<p>1. Bras. Pop. Diz-se de pessoa que é desavergonhada e cínica, que comete sem embaraço ou vergonha atos reprováveis (imorais, desonestos etc.) 2. Característico dessa pessoa; que revela cinismo, descaramento</p> <p><i>São aceitáveis definições que sigam a ideia implícita pela palavra cínica, e até mesmo a própria palavra cínica.</i></p>
Dar com a língua nos dentes	<p>revelar um segredo, denunciar uma combinação [referência à "língua" como órgão da indiscrição, pois pode ser usada para comentar assuntos que deveriam ser secretos]. Sin.: entregar o jogo#2, entregar o ouro</p> <p><i>A expressão está ligada, no texto ao trecho "sempre quando eu fazia algo errado", tendo como aceitáveis, portanto, definições como "entregar", "x-9", "delatar", dentre outras.</i></p>
Entrar em fria	<p>Entrar em situação adversa, embaraçosa [intens.; relaciona-se à baixa temperatura para indicar sofrimento; frequente depois de verbos como "andar", "entrar", "estar", "ficar" etc.]</p> <p><i>"Entrar em apuros", "entrar bem" e similares foram aceitas como correta. Contextualmente, a expressão está ligada a "fazer algo errado" de "dar com a língua nos dentes".</i></p>
Farinha do mesmo saco	<p>farinha do mesmo saco: da mesma natureza [pej.; referência à crença de que tudo aquilo que está em um mesmo lugar é igual] Sin.: da mesma laia, do mesmo barro, do mesmo estofo, vinho da mesma pipa</p> <p><i>Aceitamos expressões e definições que indiquem semelhança ou igualdade.</i></p>
Dor de cotovelo	<p>ter dor de cotovelo: sentir despeito por querer muito algo ou estar no lugar de alguém sem poder [pej.; orig.: a expressão vem da observação de que pessoas que sofrem decepção amorosa, mais especificamente os homens, vão a bares para beber e, num gesto de desolação, apóiam seus cotovelos no balcão por tanto tempo, que eles chegam a doer; também se aplica, por extensão, às pessoas que possuem sentimentos de recalque] Sin. e equiv. em: estar com dor de cotovelo</p> <p><i>Foram aceitas definições como recalque, despeito, raiva (já que o contexto permite interpretar que as duas personagens do texto discutem sempre, uma delata os erros da outra.</i></p>
Em pé de guerra	<p>em pé de guerra (com): com hostilidade [intens.; orig.: Militar]</p> <p><i>Aceitaram-se definições como "com raiva", já que o contexto permite, zangada, furiosa etc.</i></p>

Deve-se observar que duas expressões idiomáticas foram descartadas do texto, não foram utilizadas para o teste: "dar-se bem" e "bater as botas". Acreditamos que as duas já fizessem parte do repertório de muitos alunos e por isso resolvemos deixá-las de fora, já que seriam muitas expressões idiomáticas para serem trabalhadas em um único texto. Pensamos que isso poderia dificultar a realização do teste e que não fariam diferença positiva na avaliação.

3.2.3.1.4 O teste avaliativo

O teste avaliativo da SD foi composto de dois textos contendo seis expressões idiomáticas cada um deles. Aos alunos, no espaço apropriado, foi solicitado que explicassem o significado de cada uma das expressões, no espaço reservado para tal.

Dessa vez, preferimos utilizar dois textos, e não apenas um, como no teste diagnóstico, porque acreditamos que seria preciso que houvesse maior amplitude no contexto do texto para que os alunos pudessem obter o significado das EIs. Isso certamente poderia dificultar ainda mais o teste para os alunos, mas também poderia dar espaço para que as expressões idiomáticas pudessem ser mais adequadamente apreendidas em seu sentido por eles.

O teste diagnóstico, portanto, ficou assim:

Nos textos abaixo, há algumas expressões idiomáticas destacadas, Leia os textos e procure identificar o significado de cada uma delas. Depois, escreva, no espaço adequado, o significado das expressões idiomáticas.

TEXTO 1

"Resolvi cuidar mais de mim"

"Meus pais se separaram há dois anos, quando eu tinha 16. Durante sete anos, eles discutiram muito. A separação foi horrível. Ele não estava querendo falar o motivo, e minha mãe pressionou até ele revelar que era por causa de outra. Aí ela **virou uma arara**, começou a jogar coisas nele e o mandou embora.

Fiquei mal. Peguei minha mãe querendo se matar, tomando remédios. Ele foi arrumar as malas e mandou eu ligar para os amigos da mamãe e para os parentes para pedir ajuda.

Fiquei envergonhada de ligar para os outros, pedindo ajuda para cuidar da mamãe e das minhas duas irmãs menores. Fiquei **ao deus-dará**.

Só fui pensar em mim quando comecei a fazer terapia, um ano depois. Não aguentava mais **segurar a barra** da minha mãe. Eu mesma estava tendo dificuldade de me reestruturar. No começo, eu me sentia muito responsável por ela, mas agora resolvi me distanciar um pouco, cuidar mais de mim.

Tenho muita carência afetiva e dificuldade de me relacionar. Tive muito ciúmes quando vi meu pai com a outra pela primeira vez. Comecei a chorar e fui embora. Mas nunca **tomei partido**, achava que eles é quem tinham de decidir, apesar de as brigas estarem afetando muito a mim e às minhas irmãs.

Acho que nesses momentos as pessoas não devem se fechar, precisam conversar muito, precisam de colo dos amigos para se localizar no meio da confusão toda. Terapia é fundamental. Outra coisa que aprendi é que você não pode deixar sua rotina se desmantelar, porque ela é importante para sair do **balaio de gatos**. Você encontra nos outros ambientes, na escola, por exemplo, uma forma de **abrir o coração**." (Juliana, 18 anos.)

Adaptado de Folha de S. Paulo, 25 de agosto de 1997.

TEXTO 2

*Seu namoro estava indo **num mar de rosas**... Só que de repente, não mais que de repente (como diria Vinicius de Moraes), despenca a bomba! O menino, sabe-se lá por que, vem com papo de que é melhor **dar um tempo**, etc e tal. Você fica **de boca aberta**, sem entender nada do que está se passando. Depois do susto inicial, **cai a ficha**: você descobre que, da parte dele, o amor acabou e o namoro idem. Fim de tudo.*

*Dói tanto que você não tem ideia de como vai sobreviver nos próximos dias, que dirá até a chegada do século 21. E a única coisa de que faz é pensar NELE, ficar imaginando por onde e com quem o infeliz anda, morrendo de ciúmes e de desgosto, gastando caixas e caixas de lenço de papel. Enfim, seu ex virou uma **ideia fixa**, um "chiclete" muito bem grudado em seu cérebro. Se o seu caso chegou a este ponto, está mais do que na hora de pensar em **riscar do caderninho** esse moço*

revista Atrevida, agosto/1996, com adaptações

Comparando este teste avaliativo com o teste diagnóstico, acreditávamos que as EIs contidas nos dois textos trariam mais dificuldade de compreensão aos alunos, já que a maioria é relevantemente dependente do contexto para sua apreensão adequada, bem como a maioria delas é muito pouco transparente ou opaca. “Balaio de gatos”, por exemplo, nos pareceu elevadamente opaca, e por isso o contexto seria muito mais relevante para sua compreensão. Por outro lado, achamos que “num mar de rosas” fizesse parte do repertório vocabular da maioria da turma e que pudesse não trazer muitas dificuldades nem muita necessidade de contextualização. Por isso a definição dada pelos alunos é tão importante: é ela que nos dará a certeza de que o aluno compreendeu o sentido da expressão idiomática pelo contexto, e não somente pela memória.

Como grade avaliativa, recorreremos novamente ao dicionário eletrônico semasiológico-analógico disponível no site <http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/index.php>., sendo aceitáveis variações de resposta dentro do mesmo campo semântico e contextual. Como não havia o significado de algumas EIs no referido dicionário, recorreremos a outros dicionários, sendo a fonte devidamente referida ao final da definição.

Quadro 3 - Grade de respostas para o teste avaliativo

EXPRESSION IDIOMÁTICA	SIGNIFICAÇÕES ACEITAS COMO CORRETAS NO TESTE DIAGNÓSTICO
Virou uma arara	<p>O mesmo sentido de ficar brabo. Ex: Ela virou uma arara quando viu a casa toda desarrumada.</p> <p><i>Fonte: Mello, Nelson C. 2009, p. 502</i></p> <p><i>Contextualmente, a expressão está relacionada à reação da mãe após saber da separação, culminado em jogar as coisas no marido e mandá-lo embora. Seriam aceitáveis definições como “não sabe fazer nada”, “não ajuda em nada”, estando a expressão relacionada ao fato de a irmã da personagem do texto esquecer-se de dar um recado para ela.</i></p>
Ao deus dará	<p>Abandonado, desprotegido, a toa, a esmo. Ex: Ficou aos deus-dará depois de perder os pais.</p> <p><i>De acordo com o texto, a expressão está relacionada ao fato de que a narradora personagem ficara envergonhada de ligar para os outros, sem ter o apoio do pai, tendo de ajudar a mãe e a irmãs.</i></p>
Segurei a barra	<p>Suportar as adversidades, as dificuldades, sem fraquejar [imagem de uma barra consideravelmente pesada] Sin.: aguentar a barra, aguentar a mão, aguentar as pontas, aguentar o repuxo, aguentar o tranco, enfrentar a parada, não deixar a peteca cair, segurar a onda, segurar as pontas</p> <p><i>A expressão está contextualmente relacionada à ideia contida no trecho “eu me sentia</i></p>

	<p><i>muito responsável por ela, mas agora resolvi me distanciar um pouco”, bem como ao fato de a mãe ter se separado do marido, de a personagem ter que cuidar da mãe e das irmãs.</i></p>
Tomei partido	<p>Defender, mostrar-se a favor de, proteger.</p> <p>In: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/tomar%201056123.html acesso em 30 de maio de 2015</p> <p><i>De acordo com o contexto do texto, podem-se aceitar definições que demonstrem que a narradora evitou ficar do lado do pai ou da mãe.</i></p>
Balaio de gatos	<p>Confusão, desordem [pej.; alusão à imagem denotativa dos movimentos desatinados que vários gatos fariam num balaio] Sin.: saco de gatos</p> <p><i>Balaio de gatos está ligado contextualmente à desordem familiar estabelecida pela decisão de separar. Definições relacionadas a essa ideia foram aceitas como corretas.</i></p>
Abrir o coração	<p>1. confiar os seus sentimentos, desabafar com franqueza e sinceridade [alusão ao "coração" como símbolo do amor, onde ficam os sentimentos] 2. ser receptivo, sensível aos bons sentimentos [refere-se à parte do corpo humano utilizada com frequência em referências ao amor]</p> <p><i>Contextualmente, a expressão está relacionada à primeira acepção, já que está relacionada ao fato de a narradora-personagem afirmar que as pessoas não precisam se fechar e fala em “colo dos amigos”, dentre outras ideias.</i></p>
Mar de rosas	<p>Um período de tranquilidade, de felicidade. <i>Fonte: Mello, Nelson C. 2009, p. 489.</i></p> <p><i>São aceitáveis definições como “indo bem” e suas variações, “perfeito”, “maravilhoso”, sendo pistas contextuais a modificação nos rumos do namoro, marcada pela expressão “até que de repente” e evidenciadas pelos trechos “despenca a bomba”, “dar um tempo”, “o amor acabou”.</i></p>
Dar um tempo	<p>Interromper algo temporariamente [referência ao pedido de tempo para descanso ou reorganização de estratégias ou jogadas] Sin.: dar uma respirada, recuperar o fôlego, retomar o fôlego</p> <p><i>Não foram aceitas as expressões tidas como sinônimas pelo dicionário porque não faziam parte do contexto do texto. No texto, a expressão idiomática está relacionada ao fato de o garoto pedir para interromper o namoro, pelo menos momentaneamente, mas que sua intenção na verdade era terminar o relacionamento futuramente.</i></p>
Ficar de boca aberta	<p>Surpreso ou admirado [alusão à expressão facial de espanto] Sin.: de queixo caído</p> <p><i>Refere-se ao pedido de tempo do garoto sem a menina esperar por isso. Assim, surpresa, admiração, espanto e afins estariam adequadas a esse contexto e à expressão idiomática.</i></p>
Cair a ficha	<p>Ocorrer a uma pessoa, repentinamente, o entendimento de um fato. <i>Fonte: Mello, Nelson C. 2009, p. 49.</i></p> <p><i>Nesse caso, não aceitamos como correta a palavra descobre, que se encontra no texto. foram aceitas palavras como “entender”, “compreender”, perceber e quaisquer expressões afins.</i></p>
Ideia fixa	<p>Ideia que vem sempre ao pensamento, como uma obsessão [alusão à pessoa que fixa uma ideia na “cabeça”, centro do intelecto, e a mantém insistentemente]</p> <p><i>Relacionada à comparação com imagem do chiclete, que gruda e dificilmente sai,</i></p>

	<i>essa El está vinculada à dificuldade de esquecimento do rapaz por parte da ex-namorada, ideia enfatizada pelo termo NELE em letras garrafais, ao fato da infelicidade da garota, “morrendo de ciúmes” e chorando muito.</i>
Riscar do caderninho	Tirar algo ou alguém das suas preocupações, dos seus pensamentos [euf.; alusão às anotações que são feitas para não se esquecer; quando riscadas indicam que devem ser desconsideradas] <i>“Esquecer”, “deixar de se importar com”, “deixar para lá” são definições que foram aceitas para fins de correção, já que a expressão é, na verdade, o conselho que o (a) autor (a) do texto deu para a garota que passa pela situação descrita de perda do namorado e conseqüente sentimento de frustração.</i>

Vale ressaltar, contudo, que o teste avaliativo da sequência didática sofreu atraso após a realização do último módulo da SD. Infelizmente, novamente devido a problemas internos à escola, não nos foi possível realizar o teste na semana seguinte ao módulo 4, haja vista que a escola recebeu membros da Secretaria Municipal de Educação para a realização de testes internos e, na semana seguinte, houve retirada de vários alunos da sala de aula para ensaios de uma apresentação que seria realizada no dia das mães. Assim, os testes avaliativos somente foram realizados quase cerca de duas semanas depois de finalizados os módulos da SD.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Essa pesquisa visa ao aprimoramento da competência fraseológica a partir das estratégias de leitura. Tendo isso em vista, os dados serão apresentados a partir de três perspectivas:

- a) avaliação do pesquisador sobre o andamento geral das atividades;
- b) comparação dos resultados dos testes diagnóstico e avaliativo na turma experimental;
- c) comparação dos resultados da turma experimental com a turma controle;

4.1 Avaliação geral da SD

O andamento da sequência didática, de forma geral, ocorreu conforme o esperado pelo professor. As atividades foram muito bem recepcionadas pelos alunos, e na maioria do tempo eles estavam atentos e prestativos aos objetivos da atividade e aos questionamentos provocados pelo professor.

Sabíamos que o uso de textos muito grandes poderia ser um empecilho para o pleno progresso da atividade, e o foi em um primeiro momento. O primeiro módulo da SD

continha muitos textos, e isso provocou certo desânimo na turma no fim da atividade. Os alunos não estão habituados a ler os textos do livro didático adotado, e geralmente apenas um texto é explorado por aula. No nosso caso, foram muitos textos, com um único objetivo.

Apesar disso, avaliamos que a atividade foi muito bem aceita e assimilada pelo grupo, de modo geral. Tanto é verdade que, no módulo 2, retomamos os exercícios da estratégia anterior e a turma já aceitou mais facilmente o exercício. Mesmo assim, acredito que poderíamos ter deixado esse módulo para um momento posterior, haja vista a complexidade das atividades.

No segundo módulo, como os alunos já conheciam e tinham assimilado o raciocínio da atividade anterior, as respostas puderam ser mais bem aprimoradas pelo professor. Houve um envolvimento maior por parte do grupo, mais alunos participaram da atividade. Tal dinâmica foi ainda possível devido ao uso do projetor para a projeção dos textos e das alternativas. Isso nos possibilitou o retorno ao texto de modo rápido e sem desvio da atenção dos alunos, que era uma preocupação do professor. Todavia, também ajudou o fato de que os textos eram bem menores e de que eram mais simples. Assim, houve maior objetividade e o contexto dos textos pôde ser mais explorado, já que eram menores.

No terceiro módulo, retomamos a atividade anterior, e em seguida demos início aos trabalhos do módulo 3. Foram apenas dois textos nesta atividade, já que eram muitas as expressões idiomáticas a serem trabalhadas. Como de costume, indicamos o rumo das atividades para os alunos e iniciamos o primeiro texto. Este constava de um diálogo em que os participantes utilizavam expressões idiomáticas que foram destacadas graficamente pelo professor, a fim de facilitar a objetividade dos trabalhos. Apresentamos o título do texto e fizemos algumas perguntas sobre o que seria *cabeça quente*. Logo vieram algumas respostas como “febre”, “doença”, “raiva”, “muitas ideias”, que foram escritas no quadro, para fins de conferência. A participação foi enorme, empolgante. Talvez essa atividade de predição e inferenciação tenha sido a mais participativa e interessante, dado o número de respostas possível. Continuando a atividade, pudemos fazer o mesmo turno por turno do diálogo, até que eles foram refinando o contexto do texto, e o índice de acertos foi ficando maior à medida que eles iam ficando cientes de mais partes do texto.

Ao fim, perguntamos aos alunos o que seria “cabeça quente”, já que eles haviam dado respostas sem terem lido o texto. A resposta foi unânime. Isso significou que a estratégia adotada funcionou perfeitamente, e a dificuldade observada no primeiro módulo deveu-se em verdade ao fato de que os textos eram maiores.

No segundo texto, apresentamos novamente o título: “Antena ligada”, de Lourenço Diaféria. Utilizamos a mesma estratégia do texto anterior, escrevendo no quadro as respostas deles aos questionamentos sobre o significado das expressões destacadas, apresentando parágrafo por parágrafo o texto. Apesar de ser um texto com maior dificuldade de contextualização, já que o personagem narrador era um aficionado por futebol e televisão e cujos julgamentos são embasados somente neles, surpreenderam-nos positivamente algumas ilações feitas por alguns alunos durante a apresentação do texto.

A mais surpreendente foi o fato de uma aluna ter, ao final do texto e após os questionamentos do professor sobre o significado do termo “Antena ligada”, ter percebido a ambiguidade da expressão, relacionando-a tanto ao fato de que o narrador-personagem assiste à tevê demasiadamente quanto ao fato de que ele estaria atento a tudo. Mas mais gratificante foi ouvir alguns alunos, logo em seguida ao julgamento da aluna, perceberem a ironia por trás do título.

A verdade é que o professor não esperava que esta atividade fosse ser tão expressivamente rentável. Ao contrário, esperava mais dificuldade por parte dos alunos, o que não aconteceu. Talvez até mesmo a questão aqui não deva ser avaliada como nível de facilidade ou dificuldade do exercício, mas de recursos cognitivos e metacognitivos relacionados à leitura de que eles no momento dispunham, que eram mais eficazes do que eles detinham no início da sequência didática.

O último módulo diz respeito às características das EIs, especialmente a fixação e a metafóricidade, característica da qual os alunos não se apercebiam no início da SD. Deixamos para o final essa atividade, mas reconhecemos que ela poderia ter sido vista anteriormente, desde que não fosse no primeiro módulo. Isso porque realmente os alunos não sentiram dificuldade de reconhecer contextualmente a expressão idiomática. Assim, pudemos explorar ao máximo o contexto do texto, resgatando as estratégias de leitura até então utilizadas nos módulos anteriores.

Acresce que, de alguma maneira, a própria fixação e a idiomaticidade foram sendo paulatinamente compreendidas pelos alunos, na medida em que são características intrínsecas das EIs. Possivelmente isso tenha facilitado a tarefa. Por outro lado, a atividade serviu-nos de embasamento maior para nossa análise pessoal da SD.

Comparando-se a atitude dos alunos diante do teste diagnóstico e do avaliativo, no teste diagnóstico houve muito menos empenho do que no avaliativo. Isso já era esperado, já que, mesmo que tenham compreendido o objetivo da tarefa, não detinham inicialmente as estratégias de leitura necessárias para tal. Além disso, não tinham em mente a lexicalização de

estruturas sintáticas, por isso não compreendiam parte do texto. Após a aplicação do teste inicial houve muito descontentamento por parte dos alunos e até mesmo uma desmotivação.

Assim, a conversa antes do primeiro módulo teve de ser motivadora e ao mesmo tempo elucidativa. Já havíamos feito uma SD com parte da turma no ano anterior ao da pesquisa, por isso muitos estavam familiarizados com a dinâmica da aula, mas parece-nos que aquilo parecia ser demasiado difícil para eles, e nesse momento surgiu-nos certo receio de que o experimento não desse certo.

Assim, o primeiro momento da sequência didática foi de motivação para alunos e para professor. Convenci-os de que se eu tinha escolhido aquela atividade para a turma é porque confiava neles, além do ainda não tínhamos sequer começado os módulos. O diálogo funcionou. Percebe-se, assim, a importância desse primeiro momento para o desenvolvimento de uma SD, e os rumos da conversa não podem ser rituais: devem ser baseados na motivação, nos objetivos e na compreensão dos problemas que professor e alunos vão enfrentar.

Quanto ao teste avaliativo, pode-se dizer que foi interessante notar a atitude não mais de passividade dos alunos diante do problema, mas a atitude de quem, mesmo diante de uma situação-problema, procura organizar as ideias a fim de obter um resultado satisfatório. O silêncio em sala de aula era importante para o professor, significava que, de cabeças baixas, olhos fixos no papel, as mentes buscavam uma solução.

Pessoalmente, tudo isso significou muito. O resultado estava ali, diante de meus olhos, não era necessário, para mim, verificar os resultados do teste para saber que o experimento havia sido proveitoso para ambos.

4.2 Os dados da turma experimental

Para fins de experimento, somente foram analisados os dados de sujeitos que fizeram os testes diagnóstico e avaliativo, que participaram de pelo menos três dos quatro módulos da SD e que não tenham obtido nota zero no teste inicial. Esta última medida foi adotada porque o sujeito pode simplesmente não ter tido motivação para a atividade e tê-la realizado aleatória e descuidadamente, e isso poderia falsear a análise dos resultados.

Assim, a pesquisa utilizou 21 testes da turma experimental, de uma turma de 35 alunos. Convém observar que alguns destes foram transferidos de escola durante a SD, mudaram de sala ou simplesmente não vieram mais à escola durante esse período.

Os resultados do teste diagnóstico demonstraram uma insuficiência de recursos de leitura para a realização da tarefa na maioria dos alunos, conforme se percebe pela tabela abaixo:

Quadro 2 – resultado do teste diagnóstico – turma experimental

ALUNO	ACERTOS	ERROS	BRANCO	PERCENTUAL DE ACERTOS
A	4	8	0	33%
B	2	10	0	17%
C	3	9	0	25%
D	4	8	0	33%
E	2	10	0	17%
F	1	11	0	8%
G	7	5	0	58%
H	4	8	0	33%
I	4	8	0	33%
J	3	9	0	25%
K	8	4	0	67%
L	6	5	1	50%
M	6	6	0	50%
N	5	4	0	56%
O	4	8	0	33%
P	3	9	0	25%
Q	5	7	0	42%
R	7	5	0	58%
S	9	3	0	75%
T	1	8	3	8%
U	4	5	3	33%

Fonte: dados organizados pelo pesquisador.

De acordo com os dados acima, apenas sete alunos acertaram metade dos itens do teste ou mais. Isso significa que, dos sujeitos da pesquisa, dois terços dos alunos obtiveram resultados insatisfatórios, o que revela que não reconhecem o significado da EI ou não utilizaram as estratégias de leitura adequadas ou de modo algum. Uma das possibilidades de interpretação desses erros pode estar no fato de que os alunos não reconhecem sequer a idiomaticidade. Embora não façam parte da nossa análise especificamente essa característica das EIs, percebemos que muitos alunos simplesmente se ativeram ao sentido literal da expressão, o que denuncia a necessidade de que se compreenda inicialmente a característica da idiomaticidade, a fim de resgatar o sentido metafórico intrínseco às expressões idiomáticas.

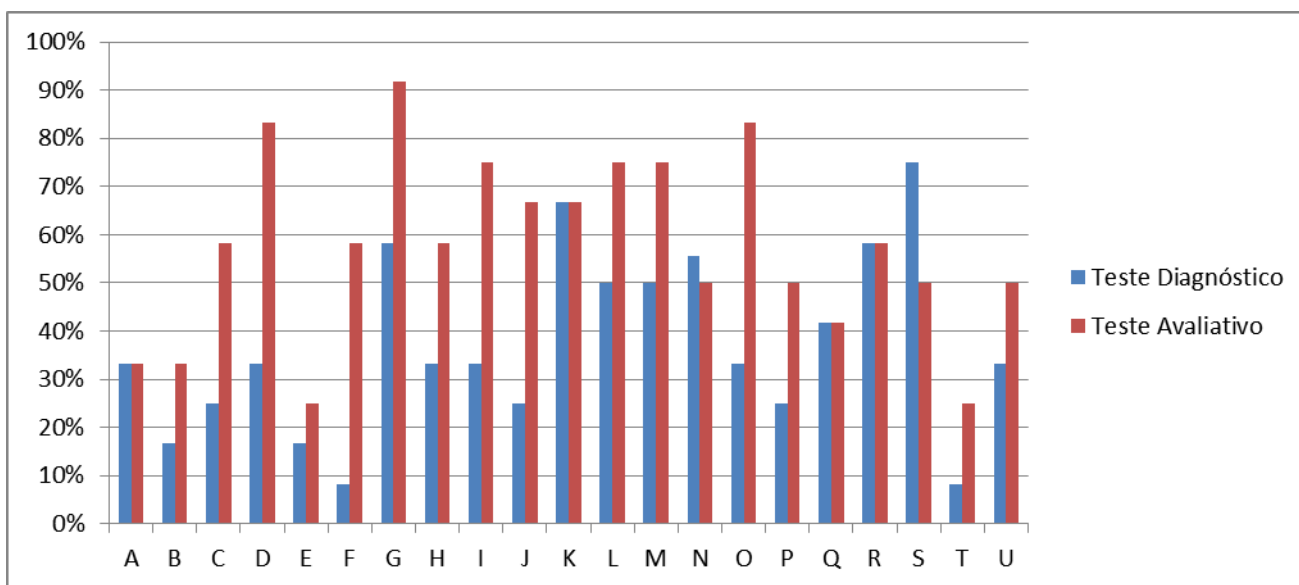
Por outro lado, esses dados revelam o grau de dificuldade de leitura que os alunos têm, especialmente quando se refere a um objetivo específico. Não se trata do fato de que não entendem o que o professor exige deles, não é simplesmente uma questão de compreender o objetivo da atividade, mas de como realizá-la. Os dados levam-nos a concluir que os alunos

não detêm as estratégias demandadas para a realização da tarefa. Por isso se fazem necessárias as estratégias de leitura, especialmente em uma turma heterogênea como a do experimento. Treze dos vinte e um alunos (ou seja, 61% deles) não acertaram sequer um terço do teste, o que demonstra uma deficiência muito grande em leitura.

Ressalte-se que, mesmo sendo solicitado que não fosse deixada nenhuma lacuna do teste em branco, três alunos o fizeram pelo menos uma vez. Embora possa não parecer, isso pode ter refletido na ampliação do número de erros. Muitos alunos podem ter se sentido obrigados a responder, mesmo quando não tinham os recursos cognitivos e metacognitivos necessários para tal, e isso pode ter gerado um número limitado de itens em branco e elevado o número de itens errados. De qualquer modo, fica ressaltada a carência de estratégias para que o objetivo da tarefa fosse atingido.

Além disso, os resultados do teste avaliativo da turma experimental revelam que algumas dessas deficiências podem ser sanadas, resultando em um ganho substancial de recursos cognitivos e metacognitivos para a compreensão das expressões idiomáticas pelo contexto do texto. A SD realizada repercutiu nos testes de modo significativo no resultado final do trabalho, conforme é possível observar pelos dados abaixo:

Gráfico 1 – comparativo entre o teste diagnóstico e o teste avaliativo na turma experimental



Fonte: dados oraganizados pelo professor

Observe-se que, no gráfico da página anterior, dos 21 alunos pesquisados, apenas seis deles não conseguiram superar as dificuldades na realização da tarefa. Destes, quatro mantiveram o mesmo percentual de acertos entre os testes, e apenas dois alunos obtiveram um resultado melhor no teste diagnóstico do que no teste avaliativo. Assim, 71% dos alunos

obtiveram progresso na realização da tarefa. Isso é um resultado muito significativo, ainda mais se tivermos em mente que houve um lapso de tempo de tempo de cerca de duas semanas entre o fim dos módulos da SD e o teste avaliativo.

Por outro lado, esse atraso na realização do teste avaliativo pode servir a uma interpretação ainda mais positiva: a de que houve uma retenção muito intensa por parte dos alunos quanto às estratégias que eles deveriam adotar para a realização da tarefa. E é justamente isso que o professor deve buscar em sala de aula, desenvolver nos seus alunos recursos cognitivos que sirvam não somente para determinado momento e para determinada atividade, mas que sirvam para que eles possam, por si sós, resolver problemas cada vez mais elevados.

Nessa perspectiva, convém observar que o teste avaliativo foi composto de dois textos, e não apenas de um, como no teste diagnóstico. Isso pode ter representado um obstáculo maior aos alunos. Além disso, ao nosso ver, as expressões idiomáticas utilizadas no teste avaliativo exigiam mais atenção por parte deles com relação ao contexto, já que algumas das expressões idiomáticas poderiam levar a interpretações duplas, como foi o caso da EI “abrir o coração”, que em um contexto diferente poderia significar “revelar os sentimentos por alguém”, o que não era o caso.

Dessa forma, os resultados dos testes avaliativos, em comparação com os diagnósticos, revelam uma ampliação do repertório das estratégias de leitura na realização da tarefa. Isso certamente prevaleceu no momento da realização dos testes avaliativos, demonstrando que os alunos apreenderam a técnica e a utilizaram adequadamente na tarefa.

4.3 Os resultados da turma experimental e da turma de controle

Nesta parte da análise dos resultados, trataremos de comparar os resultados dos testes diagnóstico e avaliativo da turma experimental e da turma controle. Isso nos permitirá identificar até que ponto as estratégias de leitura tiveram realmente efeito sobre o reconhecimento do sentido das EIs.

Os testes das duas turmas foram exatamente os mesmos, com as mesmas instruções dadas e o mesmo tempo disponível para ambas. Verifiquemos agora, comparativamente, como ficaram os resultados dos testes da turma de controle:

Tabela 2 – resultado do teste diagnóstico da turma de controle

ALUNO	ACERTOS	ERROS	BRANCO	TESTE DIAGNÓSTICO
A	5	7	0	42%
B	1	8	3	8%

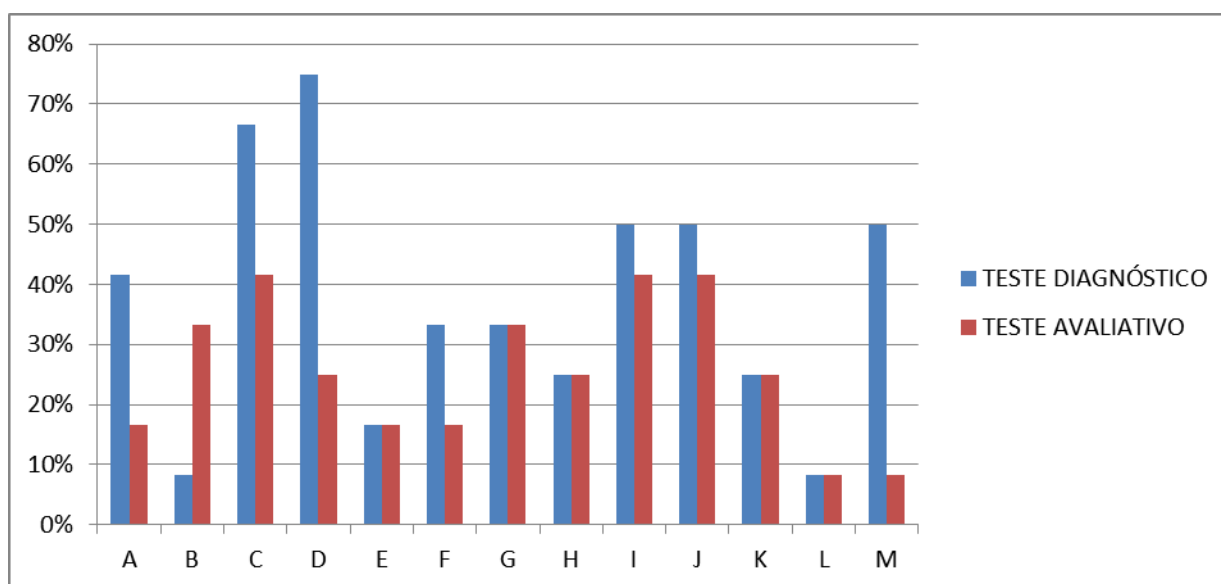
C	8	4	0	67%
D	9	3	0	75%
E	2	10	0	17%
F	4	8	0	33%
G	4	8	0	33%
H	3	9	0	25%
I	6	6	0	50%
J	6	6	0	50%
K	3	9	0	25%
L	1	11	0	8%
M	6	6	0	50%

A primeira observação a ser realizada nestes dados é o fato de que o número de sujeitos pesquisados nesta turma difere do número de sujeitos pesquisados pela turma de experimento. Do mesmo modo que na turma experimental, consideramos apenas os alunos que fizeram os dois testes e que obtiveram pelo menos um item correto em ambos. Cinco alunos obtiveram nota zero no teste avaliativo desta turma, sendo que um deles obteve zero em ambos. Assim, tivemos de trabalhar com apenas treze alunos na turma de controle, o que não comprometerá a análise dos resultados.

De qualquer modo, pode-se ressaltar que cinco dos treze alunos desta turma obtiveram acertos 50% ou mais de acertos, enquanto na turma de experimento foram sete de um total de vinte e um. Com isso, pode-se perceber que a turma controle, no universo pesquisado, obteve um resultado melhor nesse aspecto, e isso levando-se em conta que apenas um deste grupo deixou itens em branco. Além disso, tanto na turma controle quanto na turma experimental houve apenas dois sujeitos que conseguiram acertar acima de oito itens do teste diagnóstico.

A seguir, compararemos os resultados da turma nos dois testes, a fim de verificarmos o desempenho dela, e em seguida confrontaremos os resultados do teste avaliativo dela com os da turma controle. Isso nos permitirá constatar a eficácia da SD para o aprimoramento no reconhecimento do sentido das EIs.

Gráfico 2 – comparativo entre os testes diagnóstico e avaliativo da turma controle



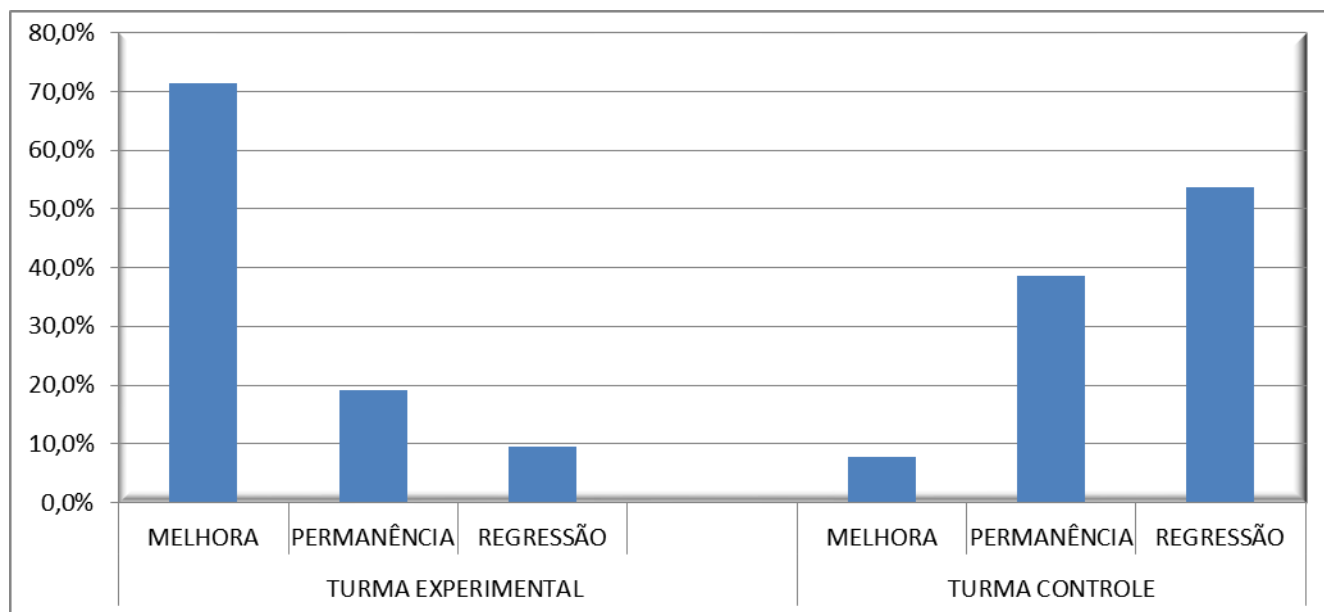
Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador

Pelo gráfico anterior, pode-se perceber que apenas um dos alunos pesquisados na turma de controle obteve resultado melhor no teste avaliativo, em comparação com o teste diagnóstico. Quatro deles obtiveram o mesmo resultado, e os outros oito alunos obtiveram resultado ainda pior no teste diagnóstico. Isso representa 82% dos testes realizados.

Sozinhos, esses dados já revelam que a dificuldade que os alunos têm de utilizar estratégias de leitura para a resolução da tarefa, ou pelo menos que, se eles detêm determinadas estratégias, eles não a utilizam com a mesma frequência e eficiência em atividades semelhantes, mas em momentos diferentes. Enfim, os recursos cognitivos e metacognitivos da turma de controle são precários e não são ativados de maneira produtiva pelos alunos, resultando em uma ineficácia na compreensão das expressões idiomáticas. Aliás, nesse aspecto, embora não seja nosso objetivo nesta pesquisa, houve uma tentativa muito constante nas respostas dos testes de chegar ao significado da EI ou por um elemento que a compõe ou pelo sentido puramente literal, quando o aluno não conseguia utilizar as estratégias de leitura.

Resta-nos, assim, comparar os resultados dos testes avaliativos das turmas experimental e diagnóstica, a fim de analisarmos com mais profundidade a eficácia da SD realizada.

Gráfico 3 – comparativo dos testes avaliativos nas turmas experimental e de controle



No gráfico acima, as três colunas da esquerda representam os resultados da turma experimental, enquanto as outras três da direita são os dados da turma de controle. Eles foram organizados comparando-se o número de itens corretos no teste diagnóstico e no teste avaliativo de cada sujeito, a fim de verificar se houve melhora no desempenho da compreensão das EIs. Depois, foi realizado um novo reagrupamento dos sujeitos a partir de três níveis de comparação de resultados: melhoria, permanência e regressão. Assim, se o resultado do teste avaliativo tiver sido superior ao diagnóstico, houve melhoria; quando o resultado numérico for o mesmo, isso indica permanência no resultado; e por fim, se o resultado do teste avaliativo tiver sido pior, consideraremos que houve regressão.

Apresentamos os dados em números percentuais devido ao fato de que a quantidade de sujeitos da turma de controle foi inferior à de sujeitos da turma experimental em 33%. Acreditamos que isso possibilitará uma análise mais rigorosa dos dados e uma maior acurácia na apresentação da análise.

Pelo gráfico exposto, percebe-se que houve uma melhoria significativa na turma experimental, representada por cerca de 70% de alunos que obtiveram um resultado melhor após os módulos da sequência didática. Além disso, deve-se levar em consideração ainda o fato de que os testes avaliativos ocorreram quase duas semanas após o último módulo da SD, o que poderia afetar negativamente os resultados dos testes.

Comparativamente, na turma de controle houve melhora em menos de dez por cento dos sujeitos. Obviamente, esse dado não é relevante ao ponto de desmerecer a eficácia

da SD desenvolvida, já que representa apenas um aluno da turma em que ocorreu melhora no resultado, enquanto na turma experimental significa o número de 15 alunos.

Na face oposta desses resultados, o índice de regressão nos resultados do teste avaliativo foi muito pequeno no grupo de experimento, representando menos de dez por cento do grupo. Não é possível compreender os motivos pelos quais isso ocorreu. Pode ter ocorrido por variadas razões, como desatenção à tarefa, desmotivação momentânea, má utilização das estratégias de leitura e até mesmo a não utilização delas.

Ainda nesse aspecto, o dado que merece relevância para nossa pesquisa é o índice de alunos que regrediram nos resultados do teste no grupo de controle. Isso porque ele representa mais da metade da turma, contrastando com o índice de melhoria nos resultados da turma experimental. Isso quer dizer que, sem as estratégias de leitura adequadas para a realização da tarefa, as EIs não puderam ter seu sentido resgatado pelos alunos.

Essa mesma razão pode explicar o percentual de alunos que não conseguiram progresso na turma de controle. No entanto, na turma experimental houve permanência no resultado em quase 20% do grupo, o que para nós é um fator que merece atenção. Isso porque significa que a SD não atingiu um percentual elevado de alunos, mesmo considerando-se que a tarefa fosse, a nosso ver, mais complexa e exigisse um pouco mais de tempo e atenção deles. Por outro lado, pode estar no lapso de tempo grande entre o fim dos módulos da SD e o teste avaliativo a razão desse percentual. Contudo, é de se esperar que haja uma conservação, por parte dos alunos, das estratégias de leitura após a sequência didática como um recurso cognitivo que venha a ser resgatado a qualquer momento em que se faça necessário.

A comparação entre o teste avaliativo do grupo experimental e do grupo de controle realmente é muito importante para a avaliação dos resultados da pesquisa. Eles revelam uma tendência a uma melhoria no resgate do significado das EIs através do contexto do texto, embora acreditamos que os resultados poderiam ainda ser muito melhores, não fossem alguns entraves encontrados para a aplicação da SD conforme as datas cedidas pela escola para as atividades, motivos já explicados anteriormente.

5 CONCLUSÕES

Os PCNs (1998) adotam a perspectiva de que o ensino da língua portuguesa nas escolas deve ser voltado para o desenvolvimento da competência discursiva para a compreensão e produção de textos orais e escritos. Essa ideia de competência discursiva engloba os mais variados níveis linguísticos e inclui os mais variados gêneros de texto e pressupõe que o professor crie situações em que o aluno reflita sobre a própria linguagem.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as expressões idiomáticas não somente fazem parte do repertório do aluno como também poderiam ter o sentido resgatado contextualmente. Isso significa que o trabalho com textos seria imprescindível. Dessa forma, a assimilação do contexto do texto, por parte dos alunos, de uma maneira direcionada, nos forneceria o subsídio pedagógico de que necessitávamos para um estudo sobre a apreensão do sentido das EIs.

Além disso, Martins & Monteiro-Plantin (2012) apontam para uma motivação contextual de base metafórica para o significado dado às expressões idiomáticas por meio de esquemas de imagens armazenada na memória episódica do indivíduo. Assim, ao resgatar-se a EI da memória episódica, o sujeito faz uso de uma contextualização de uso para resgatar seu significado.

Levando isso em consideração, ressentimo-nos de trabalhos que utilizassem o próprio contexto do texto para o reconhecimento do sentido das EIs, o que nos motivou a essa pesquisa. Todavia, a escassez de trabalhos com expressões idiomáticas no ensino de língua materna também nos serviu de motivo para este trabalho.

Com isso, seria necessário um conjunto organizado de procedimentos didáticos a fim de que pudéssemos obter um resultado satisfatório. Tendo isso em mente, estruturamos uma SD em que utilizamos algumas estratégias de leitura que achávamos que poderiam ser mais eficazes para a finalidade de resgatar o significado das EIs pelo contexto do texto.

Nosso estudo foi o aparato metodológico foi realizado a partir de duas turmas de Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza, sendo uma experimental e outra de controle. Utilizamos dois testes, um diagnóstico e outro avaliativo, aplicados nas duas turmas.

Nosso objetivo principal foi investigar o processo de compreensão das EIs por parte de alunos de Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, propiciamos o desenvolvimento de estratégias de leitura através de uma SD na turma de experimento; aplicamos um teste avaliativo e outro diagnóstico tanto na turma de experimento quanto na turma de controle; organizamos e comparamos dados dos resultados dos testes das duas turmas, de controle e experimental, a fim de verificarmos a eficácia da SD.

Partimos da hipótese básica de que o ensino das estratégias de leitura poderiam fornecer aos alunos subsídios intelectivos para reconhecer o sentido das EIs em determinados contextos de texto. Dentre as estratégias cognitivas e metacognitivas principais que escalamos para a empreitada, estão a ativação do conhecimento prévio, a predição e a inferenciação.

Com isso, constatamos que a hipótese básica foi confirmada pelos dados fornecidos pelos testes. Houve um progresso estatisticamente considerável nos resultados dos testes a que os sujeitos da turma experimental foram submetidos. Contudo, esperávamos um resultado melhor, haja vista o envolvimento dos alunos ao longo da SD ter sido muito ampla.

Também foi comprovada a hipótese secundária de que, ao se compararem os resultados dos testes diagnóstico e avaliativo da turma de controle, não haveria melhora nos resultados ou até mesmo melhora alguma. Na verdade, apenas um aluno apresentou desempenho melhor no teste diagnóstico, o que corrobora nossa hipótese.

Por fim, ao compararmos os resultados do teste avaliativo das turmas experimental e de controle, confirmamos nossa hipótese de que a turma experimental obteria um resultado significativamente melhor do que a turma de controle. Apesar disso, tal desempenho poderia ter sido ainda mais representativo, se a SD tivesse se desenvolvesse sem atrasos ou interrupções.

Assim, nossa pesquisa confirma que o ensino das estratégias de leitura, de forma sistemática e direcionada, oferecem um eficiente subsídio didático para o reconhecimento do sentido das EIs, a partir do contexto do texto. Além disso, corroboramos a ideia de que é possível uma desautomatização do saber, a partir do conhecimento prévio do aluno, da predição e das inferências.

Contudo, acreditamos que seria de grande valor uma pesquisa qualitativa sobre os erros dos alunos ao tentarem resgatar o significado das expressões idiomáticas. Possivelmente seriam obtidos dados relevantes para um estudo mais aprofundado sobre a maneira como os alunos tentam apreender o significado de uma EI a partir de um texto, um campo ainda não muito estudado.

REFERÊNCIAS

- AULETE, Caldas. **Aulete Digital o dicionário da língua portuguesa na internet**. Disponível em <<http://www.aulete.com.br/index.php>> . Acesso em: 25 de maio de 2015.
- BAKER, Linda; BROWN, Ann L. **Metacognitive skills and reading**. Technical Report No. 188. Illinois: University of Illinois at Urbana Campaign, 1980.
- BALLY, Charles. **Traité de stylistique française**. v. 2. Paris: Klincksieck, 1951.
- BEVILACQUA, Cleci R. **Unidades Fraseológicas Especializadas: estado de la cuestión y perspectivas**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999.
- BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. In: Rio-Torto, G. et al. (org.) **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. 1ª ed. Porto (Portugal): Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. pp. 747–757.
- BOBROW, S. ; S. BELL. **On catching on to idiomatic expressions**. In: Memory and Cognition 1, 1973, pp. 343- 346.
- BROWN, Ann L.; DELOACHE, Judy S. **Skills, plans and self-regulation**. Technical Report no. 48. Illinois: University of Illinois at Urbana Campaign, 1977.
- CACCIARI, C. ; P. TABOSSI. **The comprehension of idioms**. In: Journal of Memory and Language 2, 1988, pp. 668-683.
- CARVALHO, G.L. **Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará (2011).
- CARVER, R. P. **Toward a theory of reading comprehension and reading**. Reading Research Quarterly no. 13, p. 8-63
- COLLINS, A.; BROWN, J. S.; LARKIN, K.M. Inference in text understanding. In: R. J. Spiro, W. F. Brewer; B.C. Bruce. **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, Erlbaum, 1980, pp. 385-407.
- COOPER, Thomas C. **Processing of Idioms by L2 Learners of English**. TESOL Quarterly Volume 33, Issue 2, 1999, pp. 233–262.
- CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseologia española**. Madrid: Gredos, 1996.
- _____. Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa. Revista EUSKERA no. 46, v.1. Málaga: Universidad de Málaga, 2001.
- COSCARELLI, C. V. **O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, 1996. pp. 163-174.

CUBUKCU, Feryal. **Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies.** Issues in Educational Research, no. 18 vol. 1, Dokuz Eylul University, Istanbul, 2008.

CUNHA, Aline Luiza da. **As expressões idiomáticas: da linguagem publicitária para a sala de aula.** 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CUNHA, Aline Luiza da; FERRAZ, Aderlande Pereira. Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna: o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. In: **Estudos lexicais em diferentes perspectivas.** Ieda Maria Alves et al. São Paulo: FFLCH/USP, 2010. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlc/neo>. Acesso em 30 de março de 2015.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e o contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DICIONÁRIO ONLINE AULETE DIGITAL. Disponível em:
<<http://www.aulete.com.br/fraseologia>>. Acesso em 21 de março de 2015.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa v.3.0. São Paulo: Objetiva, junho de 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FLAVELL, John. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: **The Nature of Intelligence.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1976. pp. 231–235.

FLAVELL, J. H. **Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry.** American Psychologist no. 10, vol. 34. 1979. Disponível em <http://www.mindbodyspace.com/uploads/3/2/3/5/3235406/flavell_1979_metacognition.pdf>. Acesso em 20 de março de 2015.

FLORES D'ARCAIS, G. The comprehension and semantic interpretation of idioms. In Cacciari, C. & P. Tabossi (eds.). **Idioms: Processing, Structure, and Interpretation.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 79-98.

FULGÊNCIO, L. Expressões fixas e idiomatismos do português brasileiro. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

GARCÍA-PAGE, Mario. Contribución del léxico en la opacidad de las locuciones. In MOGORRÓN HUERTA, Pedro e MEJRI, Salah. (Orgs.). **Opacidad, idiomática, traducción.** Alicante: Universidade de Alicante; Paris: Université Paris; Manouba: Université de la Manouba, 2010, pp.129-149.

GONZÁLEZ- REY, Maria Isabel. **La didactique du français idiomatique.** Fernelmont: E. M. E, 2007.

GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1976.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: **Language by ear and eye**. Cambridge: MIT Press, 1972.

JORGE, Guillermina. Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de uma identidade cultural. In: **Polifonia**. Lisboa: Edições Colibri, n.º 4, 2001, pp.215-222. Disponível em: <http://www.fl.ul.pt/unil/pol4/mesa_txt5.pdf>. Acesso em 20 de março de 2015.

_____. **Da criatividade linguística à tradução: uma abordagem das unidades poliléxicais em Mia Couto**. 469f. (Tese de doutorado). Lisboa, Universidade de Lisboa, 2014.

KLARE, Johannes. **Lexicología e fraseología no português moderno**. Revista de Filologia Románica, 11.1. Editorial de la Universidad Complutense. Madrid, 1986.

KENDALL, Janet Ross; MASON, Jana M. **Metacognition from the historical context of teaching reading**. Technical Report no. 263. Illinois: University of Urbana Campaign, 1982.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOSTOPOULOU, Georgia. **The Role of Coherence in Text Approaching and Comprehension: Applications in Translation Didactics**. Meta: journal des traducteurs vol. 52, n.º 1, 2007, p. 146-155. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/014729ar> > acesso em 07 de julho de 2014

LABERGE, D.; SAMUELS, S.J. **Toward a theory of automatic information processing in Reading**. Cognitive Psychology vol. 6, no. 2. pp. 293-323, 1974.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. (Coleção Ensaios, 7). Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996

LODOVICI, Flaminia Manzano Moreira. **Elementos Constitutivos dos Idiomatismos no Português do Brasil**. 121f. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

MARTINS, Vicente; MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **A expressão de violência no idiomatismo brasileiro**. Revista Antares, Caxias do Sul, n.º 7, vol.4, p. 143-65, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/1551/1010> acesso em 20 de março de 2015.

MAYOR, J., Suengas, A.; GONZÁLEZ, Marqués, J. **Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar**. Madrid: Síntesis, 1981.

MCCLELLAND, J. L. ; RUMELHART, D. E. **An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of Basic Findings**. *Psychological Review*, no. 5, vol. 88. San Diego: University of California, 1981. p. 375-407.

MELLO, Nelson Cunha. **Conversando é que a gente se entende: dicionário de expressões coloquiais brasileiras**. São Paulo, Leya, 2009.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Gastronômismos linguísticos: um olhar sobre fraseologia e cultura. In: ORTIZ-ALVAREZ, Maria Luisa; UNTERBAUMEN, Enrique Huelva. (Orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Brasília: Pontes Editores, 2011, p. 249-275.

_____. **Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna** (volume I) Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. (Estudos da Pós-Graduação).

MURA, G. Angela. RUIZ GURILLO, Leonor. **De la construcción a la fórmula: estudio contrastivo de un esquema fraseológico em español y italiano**. *Revista Cuadernos de Filología Italiana*, v.17, pp. 47-64. Madrid: Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 2010.

ORTIZ ALVAREZ, Maria. Luiza. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira**. 2000. 334f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PALINCSAR, Anne Marie Sullivan; BROWN, Ann. **Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension - Monitoring Activities**. Center for the Study of Reading. Illinois: University of Illinois, 1984.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC: SEF, 1998. 106p.

PEARSON, David P; KAMIL, Michael L. **Basic Processes and instructional practices in teaching**. Reading Education Report No. 7. Center for the Study of Reading. Illinois: University of Illinois, 1978.

POLÓNIA, Cecilia Paula Faria Morais. **As expressões idiomáticas em Português língua estrangeira: uma experiência metodológica**. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português língua segunda. Universidade do Porto, Porto, 2009.

RÁDIS BAPTISTA, Livia Márcia Tiba. Fraseologia, discurso, interculturalidade e tradução. In: **Fraseologia & Cia:entabulando diálogos reflexivos**. Suzete Silva (org.). Campinas, Pontes editores, 2014.

RUMELHART, D.E. Toward an interactive model of Reading. In: **Attention and Performance no. 6**. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1977.

RUIZ GURILLO, Leonor. **Ejercicios de fraseología**. Cuadernos de Lengua Española nº. 73. Valencia: Arco/Libros, S.L., 2002.

RUIZ GURILLO, Leonor. **Aspectos de fraseología teórica española**. Anejo nº XXIV de la Revista Cuadernos de Filología. Valencia: Universitat de Valencia, 1997a.

RUIZ GURILLO, Leonor. **La fraseología del español coloquial**. Anejo nº XXIV de la Revista Cuadernos de Filología. Valencia: Universitat de Valencia, 1997.

RUIZ GURILLO, L. Algunas consideraciones sobre estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera. **Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid: SGEL, 1994, pp. 141-151.

RUIZ GURILLO, L. *Aspectos de fraseología teórica española*. Cuadernos de Filología, Anejo XXIV, València: Universitat de València, 1997.

SEIDE, Márcia Sipavicius. **Usos, características e funções retóricas de expressões idiomáticas em textos de divulgação científica**. Calidoscópico Vol. 9, n. 3, set/dez 2011. p. 198-205.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SPIRO, Rand J. **Prior Knowledge and Story Processing: Integration, Selection, and Variation**. Technical Report No. 138. Illinois, Center for the Study of Reading, 1979.

_____, Rand J. **Schema theory and reading comprehension: new directions**. Technical Report No. 191. Illinois, Center for the Study of Reading, 1980

STANOVICH, Keith. E. **Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency**. Reading Research Quarterly, no. 16, p. 32-71, 1980. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/747348>> Acesso em 20 de maio de 2015.

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

TAGNIN, Stella. **O jeito que a gente diz - expressões idiomáticas e convencionais**. São Paulo: Disal editora, 2005.

ULLMAN, Stephen. **Semântica**, 4ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1977, p.523

XATARA, Cláudia Maria. **O campo minado das expressões idiomáticas**. *Alfa - Revista de Lingüística*, São Paulo, no. 42 p. 147-158, 1998.

_____. **O ensino do léxico: as expressões idiomáticas**. *Revisa Trabalhos em Linguística Aplicada*, no. 37. Jan./Jun. 2001, pp. 49-59. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2393/1844>>. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. DICIONÁRIO ELETRÔNICO SEMASIOLOGICO-ANALÓGICO. Disponível em:
<<http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/index.php>. > Acesso em 20 de maio de 2015.

ZULUAGA OSPINA, Alberto. **La fijación fraseológica**. THESAURUS. Tomo XXX. Núm. 2 Centro Virtual Cervantes. 1975. pp. 225-248. Disponível em: <>. Acesso em 25 de março de 2015.

ANEXO A – SLIDES DO MÓDULO 1

Compreensão de expressões idiomáticas

Sequência didática - aula 01



INSTRUÇÕES PARA A ATIVIDADE

- **Leia os textos a seguir e, depois, indique dentre as alternativas oferecidas pelo professor, aquela que contenha o significado que você acha mais adequado à expressão idiomática destacada**

TEXTO 1

Pagar mico: sabe sair dessa?

Todo mundo já passou por um momento superembaraçoso, mas cada um reage de uma maneira. E com você, como é? Marque as frases que mais têm a ver com você e confira!

- Quando **pago mico**, sempre caio na gargalhada!
- Se a minha roupa rasgasse na frente da turma, acho que choraria.
- A melhor forma de **sair de um mico** é fingir que não aconteceu.
- Nunca liguei para o que os outros pensam de mim.
- O meu maior pesadelo é cair da escada na frente de todo mundo.
- Se uma pessoa ri de mim, eu ignoro, mas fico superchateada depois.
- Sou tão desastrada que já me acostumei a fazer piada comigo mesma.
- Já deixei de falar com alguém ou de ir a algum lugar por ter pagado um mico.
- Tento não rir da pessoa quando rola um mico, porque sei o quanto isso pode magoá-la.


Jogo de cintura

Ignorar situações embaraçosas é uma ótima tática para driblar o mico, mas fique ligada para não exagerar no momento #chateada. É difícil de acreditar na hora, mas você vai dar muitas gargalhadas um tempinho depois. Então, keep calm and siga em frente!

Desencanada

Vergonha? Isso não existe no seu vocabulário, e por isso deixa a situação mais leve e divertida até para você mesma. Afinal, a zoeira não tem limites, certo? Mas não custa ter um pouquinho mais de atenção para evitar o king kong #risos.


<<http://atreviãinha.uol.com.br/pagar-mico-sabe-sair-dessa/>> Acesso em 30 de dezembro de 2014, com adaptações



Assinale, de acordo com o texto que você leu, a alternativa que contenha o significado mais adequado para a expressão idiomática destacada:

Pagar mico significa, de acordo com o texto:

- a) Sair-se bem de uma situação*
- b) Passar por uma situação desagradável*
- c) Criar tumulto*
- d) Participar de uma zoeira*



Assinale, de acordo com o texto que você leu, a alternativa que contenha o significado mais adequado para a expressão idiomática destacada:

Pagar mico significa, de acordo com o texto:

- a) *Sair-se bem de uma situação*
- b) *Passar por uma situação desagradável***
- c) *Criar tumulto*
- d) *Participar de uma zoeira*

TEXTO 2

PROVA FALSA

QUEM teve a ideia foi o padrinho da caçula — ele me conta. Trouxe o cachorro de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo bicho. Ele até que não é contra isso de se ter um animalzinho em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.

— Mas o cachorro era um chato — desabafou. Desses cachorrinhos de caça, cheios de nhêm-nhêm-nhêm, que comem comida especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.

— Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas quando eu entrava em casa vinha logo com aquele latido fininho e antipático, de cachorro de francesa.

Ainda por cima era puxa-saco. Lembrava certos políticos da oposição, que espinafram o ministro, mas quando estão com o ministro, ficam mais por baixo que tapete de porão. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, o desgraçado rosnava ameaçador, mas quando a patroa estava perto, abanava o rabinho, fingindo-se seu amigo.

— Quando eu reclamava, dizendo que o cachorro era um cínico, minha mulher brigava comigo, dizendo que nunca houve cachorro fingido e eu é que implicava com o "pobrezinho".

Num rápido balanço poderia assinalar: o cachorro comeu oito meias suas, roeu a manga de um paletó de casimira inglesa, rasgara diversos livros, não podia ver um pé de sapato que arrastava para locais incríveis. A vida lá em sua casa estava se tornando insuportável. Estava vendo a hora em que se desquitava por causa daquele bicho cretino. Tentou mandá-lo embora umas vinte vezes e era uma choradeira das crianças e uma espinafração da mulher.

— Você é um desalmado — disse ela, uma vez.

Venceu a guerra fria com o cachorro graças à má educação do adversário. O cãozinho começou a fazer pipi onde não devia. Várias vezes exemplado, prosseguiu no feio vício. Fez diversas vezes no tapete da sala. Fez duas na boneca da filha maior. Quatro ou cinco vezes fez nos brinquedos da caçula. E tudo culminou com o pipi que fez em cima do vestido novo de sua mulher.

— Aí mandaram o cachorro embora? — perguntei.

— Mandaram. Mas eu fiz questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Ele está levando um vidão em sua nova residência.

— Ué... mas você não o detestava? Como é que ainda deu essa sopa pra ele?

— Problema de consciência — explicou. — O pipi não era dele.

E suspirou cheio de remorso.

Stanislaw Ponte Preta



O que significa a expressão “puxa-saco”, de acordo com o texto?

- a) *Aquele que é desagradável*
- b) *Aquele que agrada as pessoas para obter benefícios*
- c) *Aquele que é calmo*
- d) *Aquele que diz muita besteira*

O que significa a expressão “deu essa sopa”, de acordo com o texto?

- a) *fazer algo ruim contra alguém*
- b) *facilitar algo para alguém*
- c) *dificultar algo*
- d) *alimentar alguém*


TEXTO 3

Por que aceitamos engolir sapo?

Quem vive **engolindo sapos** sofre muito: tem dificuldade para dizer não, fica calado ou concorda com o outro em situações polêmicas só para evitar conflitos, ignora os próprios desejos para não gerar mágoas. "A pessoa não expressa seu sentimento e opinião simplesmente por medo da reação negativa de seu interlocutor. Essa atitude tem a ver com a cultura, com crenças que estão no modelo mental guiando nosso comportamento para a passividade em situações em que nos sentimos ameaçados ou com riscos de perdas", explica Vera Martins, especialista em medicina comportamental, diretora da Assertiva Consultores, de São Paulo.

Depois vem aquela sensação de impotência e frustração por não conseguir expressar os sentimentos, por achar que tem sempre alguém determinando o que deve ser feito. E lá ficamos nós, nos sentindo incompreendidos e manipulados, remoendo uma mistura de raiva e culpa enquanto pensamos no que deveríamos ter dito no momento que já passou. Como consequência, nossa autoestima e confiança despencam no mesmo ritmo com que perdemos o respeito dos outros, que passam a não nos levar mais em conta.

<http://vidasimples.abril.com.br/temas/aceitamos-engolir-sapo-637966.shtml> adaptado. Acesso em 26/08/2011



De acordo com o texto, a expressão engolir sapo significa:

- a) dizer o que se pretende dizer***
- b) comer algo ruim***
- c) não fazer a própria vontade, por causa de outra pessoa***
- d) criar confusão.***

TEXTO 4

O sonho de *ser dono do próprio nariz*

Dirigir, beber e entrar em boate são, para menores, as vantagens de ser maior

Inês Amorim

Chiquinho tem 16 anos e, para impressionar as meninas e **tirar onda** de mais velho, anda com uma chave de carro pendurada no chaveiro, que fica sempre à vista, preso à calça. Parece brincadeira, mas é sério. Chiquinho é amigo de Júlio de 15 anos, que, como a maioria dos garotos de sua idade, também tem vontade de ser mais velho.

– Queria poder dirigir. Para quê? Ah, para poder levar as garotas em casa e não ter que depender dos pais para buscar nas festas – diz Júlio.


Aparentando bem mais do que seus 14 anos, Guilherme garante que nunca mentiu sobre sua idade. Para ele, ter 18 anos não é tudo:

– Queria ter logo 21, pois com 18 você ainda deve satisfação aos pais. O bom de ter uma carro é que qualquer um, mesmo sendo feio, leva uma menina para casa depois de uma festa. É sério! Qual a menina que gosta de voltar a pé ou de ônibus? – argumenta.

Edson de 15 anos, cita outra vantagens de ser maior de idade:

– Poder ir a boates sem correr o risco de ser barrado na porta, tomar cerveja e não ter hora para voltar para casa – lista Edson.

O GLOBO, RIO DE JANEIRO, 2 DE AGOSTO DE 1998, p. 04. CADERNO PLANETA GLOBO.



Ser dono do próprio nariz, de acordo com o texto, significa:

- a) participar de festas**
- b) fazer o que se quer sem dar satisfações a ninguém**
- c) correr riscos**

Tirar onda, de acordo com o texto, significa:

- a) estar de bem com a vida**
- b) fingir ser alguém que não é**
- c) surfar**

TEXTO 4


SANTINHO

Me lembro com clareza de todas as minhas professoras, mas me lembro de uma em particular. Ela se chamava Dona Ilka. Curioso por que escrevi “Dona Ilka” e não “Ilka”? Talvez por medo de que ela se materializasse aqui ao meu lado e exigisse o “Dona,” onde já se viu tratar professora pelo primeiro nome, menino? No meu tempo ainda não se usava o “tia.” Elas podiam ser boas e até maternais, mas decididamente não eram nossas tias. A Dona Ilka não era maternal. Era uma mulher pequena com um perfil de passarinho. Um pequeno passarinho loiro. E uma fera.

Eu era um aluno “bem-comportado.” Era um vagabundo, não aprendia nada, vivia distraído. Mas comportamento, 10. Por isto até hoje faço verdadeiras faxinas na memória, procurando embaixo de tudo e em todos os nichos da razão de ter sido, um dia castigado pela Dona Ilka. Alguma eu devo ter feito, mas não consigo lembrar o quê. O fato é que fui posto de castigo. Que consistia em ficar de pé num canto da sala de aula, com a cara virada para a parede. (Isto tudo, já dá pra ver, foi lá pela Idade Média.). Mas o que eu nunca esqueci foi a Dona Ilka ter me chamado de **“santinho do pau oco.”**

Ser bem-comportado em aula não era uma decisão minha nem era nada de que me orgulhasse. Era só o meu temperamento. Mas a frase terrível da Dona Ilka sugeria que a minha boa conduta era uma simulação. Eu era um santo falsificado! Depois disso, pelo resto da vida, não foram poucas às vezes em que um passarinho imaginário com perfil de professora pousou no meu ombro e me chamou de fingido. Os santinhos do pau oco passam a vida se questionando.

Luis Fernando Verissimo



**Ser santinho do pau oco, de acordo com o texto,
significa:**

- a) ser fingido**
- b) ser vagabundo**
- c) ser estudioso**

TEXTO 4

O diamante

Um dia, Maria chegou em casa da escola muito triste. - O que foi? - perguntou a mãe de Maria. Mas Maria nem quis conversa.

Foi direto para o seu quarto, pegou o seu Snoopy e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada.

A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava.


Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava. Perguntou o que era, então.

- Nada - disse Maria.

A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com o seu Snoopy, emburrada. Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho, a mãe de Maria avisou:

- Melhor nem falar com ela...

Maria estava com cara de poucos amigos. Pior. Estava com cara de amigo nenhum.



Estar com cara de poucos amigos, de acordo com o texto, significa:

- a) estar com raiva**
- b) Estar sem vontade falar com ninguém**
- c) estar preocupada com alguma coisa**


TEXTO 4

Na pindaíba

Quando eu digo que **estou na pindaíba**, eu acho que muita gente faz uma idéia errada da situação... Este fim de semana, eu fui ao supermercado fazer uma "mega compra" que fez com que eu parasse para pensar...e rir um pouco da minha própria situação.

Meus gastos de fim de semana foram incríveis: R\$2,66. Eu paguei com 10 moedas de 25 centavos e duas de 10 centavos. E pior: eu esperei o troco de 4 centavos, e fiquei feliz da vida quando veio 5 centavos de troco...

<<http://www.caetano.eng.br/pecado/showpost.php?hide=1&post=848>
> acesso em 30 de dezembro de 2014



**Estar na pindaíba, de acordo com o texto,
significa:**

- a) *estar rico*
- b) *não querer gastar muito*
- c) *estar com pouco dinheiro*

TEXTO 4

O que fazer quando seus planos **vão por água abaixo**


Isso acontece com todo mundo, quanto mais planos você faz, mais chances você tem de tê-los frustrados. Embora saibamos disso, é sempre ruim quando acontece. A primeira vontade que dar é de reclamar e jogar um daqueles comentários inúteis cheios de sarcasmo que irritam a qualquer um.

Não foi a toa que fomos criados para nos adaptar as circunstâncias presentes. Quando está frio, procuramos nos adaptar. Colocamos roupas quentes, nos agasalhamos o máximo possível, e evitamos coisas geladas. Ninguém precisa nos ensinar isso, está dentro de nós em nos adaptar as coisas. Quando trabalhamos com pessoas diferentes, nos adaptamos a elas, mesmo que elas não sejam como nós.

A vida também precisa que nos adaptemos a ela. Quando você luta por algo e não consegue adquiri-lo, o quê adianta ficar reclamando e vivendo do típico 'se isso tivesse sido assim, aquilo teria acontecido'. O jeito é aprender como evitar o mesmo erro e partir para outro alvo. As vezes aquele alvo ainda será conquistado, mas não agora – para quê ficar ansiosamente esperando por tal dia?

Quando seus planos vão por água abaixo, respire fundo e se adapte ao novo jeito, quem sabe este não saia ainda melhor? É o que eu espero hoje.

<http://blogs.universal.org/cristianecardoso/pt/o-que-fazer-quando-todos-os-seus-planos-vao-por-agua-abaixo/#sthash.ziSWR8FQ.dpuf> (adaptado)



**“Ir por água abaixo”, de acordo com o texto,
significa:**

- a) algo não sair do jeito que se quer
- b) fazer algo oposto ao que se diz
- c) fazer tudo do jeito que os outros mandam

Compreensão de expressões idiomáticas

Sequência didática - aula 02

INSTRUÇÕES PARA A ATIVIDADE

- ▶ Você lerá a seguir alguns textos curtos em que foi retirada uma expressão idiomática. Assinale a alternativa que contenha a expressão idiomática cujo sentido seja o mais adequado para completar a frase. Depois explique o motivo da sua resposta, baseando-se no contexto do texto.



1. Os amigos de Paula dizem que ela _____ porque ela é muito confusa. Por isso eles não entendem o que ela diz e faz coisas que ninguém entende o motivo.

- a) anda pisando na bola
- b) Tem um parafuso a menos
- c) sempre entra pelo cano
- d) Cutuca a onça com vara curta



▶ 2. Minha mãe vive dizendo que eu preciso ter mais paciência com as pessoas. Mas infelizmente eu vivo _____ e repito sempre o mesmo erro. Um dia ainda vou me ajeitar e deixo de ser tão impulsiva e agressiva.



- ▶ a) dando com a língua nos dentes
- ▶ b) pisando na bola
- ▶ c) trocando seis por meia dúzia
- ▶ d) pagando o pato



▶ 3. Ontem o professor me deixou de castigo porque picharam a parede da sala de aula. Alguns alunos foram pegos e, como eu de vez em quando ando com eles, ele achou que eu estivesse com eles. É sempre assim: os outros fazem as coisas e eu é que_____.



- ▶ a) piso na bola
- ▶ b) Arrumo sarna pra me coçar.
- ▶ c) Pago o pato
- ▶ d) sou uma mala sem alça



▶ 4. Amanhã haverá prova de matemática na escola e eu não sei de nada da matéria. Não estudei nada porque pensava que a prova seria de Português. Acho que vou acabar _____ de novo.

- ▶ a) Tirando de letra
- ▶ b) Pagando caro por isso
- ▶ c) trocando seis por meia dúzia
- ▶ d) perdendo o rebolado



▶ 5. Juliana tinha um bom emprego, mas não estava satisfeita com o salário. Arranjou outro, e continuou trabalhando nos dois por um ano e meio. Porém, acabou _____ porque foi demitida dos dois empregos. Ela não deu conta do trabalho em nenhum deles.



- ▶ a) Abandonando o barco
- ▶ b) Com uma mão na frente e outra atrás
- ▶ c) Achando sarna pra se coçar
- ▶ d) Trocando seis por meia dúzia





6. João era muito _____.

Pedia dinheiro emprestado e, quando chegava o dia do pagamento, sumia da vista de todos. Alguns dias depois, reaparecia pedindo mais dinheiro aos amigos. João não tinha jeito mesmo.

- a) Mão boba
- b) cara de pau
- c) mão leve
- d) cabeça dura



- ▶ 7. Ontem não aguentei mais aquela situação: disse tudo o que devia ter dito àquelas meninas. Fazia anos que elas vinham me tratando mal, chamando-me de dentuça, feiosa e outros nomes ridículos. Mas desta vez foi diferente: fiquei com tanta raiva que _____.
- ▶ a) quebrei o galho delas
 - ▶ b) armei o maior barraco
 - ▶ c) troquei as bolas
 - ▶ d) fiquei com uma pulga atrás da orelha
- 

- ▶ 8. Você está _____! Faz alguns meses você estava aí, pedindo ajuda para mim. Estava desempregada, sem dinheiro e sem lugar para morar. Lembra que me pediu ajuda? Lembra o que eu te disse? Disse que a auxiliaria no que fosse necessário para você superar essa fase, até passar por aquela situação desesperadora. Agora você está empregada, com roupa nova e ganhando dinheiro, mas não reconhece o que fiz por você e fica me maltratando, como se eu lhe tivesse feito algum mal.
 - ▶ a) metendo o nariz onde não é chamada
 - ▶ b) quebrando meu galho
 - ▶ c) dando com a língua nos dentes
 - ▶ d) cuspiendo no prato em que comeu
- 

9. Minha família não suporta meu namorado. Meu pai, minha mãe, minha irmã mais velha e meu irmão, ninguém gosta dele. Eu tenho 25 anos, sou _____, mas eles acham que podem mandar na minha vida. Tudo começou quando ele foi morar em casa. Como estava desempregado, eu o levei para morar comigo, no meu quarto. Só que eles começaram a _____ do Luis. Não posso aceitar meu pai não olhar para a cara dele e nem minha mãe ficar falando mal dele. A casa também é minha. Só que agora eles querem que o Luis arrume um lugar bem longe. Ele disse que tem nojo dos meus pais, e eu dou razão, porque é fácil chutar quem está por baixo. Mas ele não tem grana para pagar um aluguel. Se ele for embora eu irei com ele... Já falei para os meus pais e eles falaram que sou maior de idade para decidir o que quero da vida. Como eles podem fazer isso comigo? Eu sou filha deles! Eles tinham que aceitar o Luis porque eu o escolhi para mim.

Vitória*, 25 anos in: <http://www.revistaandros.com.br/tiraduvidas.html> adaptado

- a) dona do meu nariz
- b) uma barata tonta
- c) cabeça de vento

- a) quebrar o galho
- b) pegar no pé
- c) pagando o pato



10. Ritinha detestava a sogra dela. E ela fazia questão de que a velha soubesse disso: sempre a tratava mal, nunca lhe respondia direito e, quando visitava a netinha, nunca deixava a filha se aproximar muito da avó. Porém, um dia, o marido, José, perdeu o emprego e, como moravam de aluguel, não tiveram como pagar. Assim, foram morar com a mãe de José até que a situação se normalizasse. Ritinha agora está

_____.

- a) Com a cabeça nas nuvens
- b) Comendo o pão que o diabo amassou
- c) Perdendo a linha



ANEXO C – SLIDES DO MÓDULO 3

Compreensão de expressões idiomáticas

Sequência didática - módulo 03



INSTRUÇÕES PARA A ATIVIDADE

- **Você lerá, juntamente com o professor, dois textos, por partes. Procure adivinhar o que acontecerá na sequência deles, a partir das instruções do professor. A ideia não é acertar tudo o que o texto pode conter, mas descobrir o texto aos poucos.**

DE CABEÇA QUENTE

Patrícia: - Pra mim chega, Flávia! Acho que o meu namoro com o Júlio vai acabar **indo por água abaixo**.

Flávia: - Calma, Patrícia! **Perder a cabeça** não leva a nada.

Patrícia: - É?! É porque você não tem que aguentar aquele cara. Imagine só: ele marcou um encontro comigo, mas **me deu um bolo**.. Sabe, ele **vive no mundo da lua**. Só pensa nesse emprego novo que arranjou...

Flávia: - Mas antes você vivia reclamando que o Júlio **estava sempre duro**, que ele vivia **de papo pro ar**... Agora, com o novo emprego, vocês não têm mais problemas.

Patrícia: - Mas não é isso! Ultimamente, eu tenho **andado com a pulga atrás da orelha**. Liguei pra ele ontem, mas ele não **dizia coisa com coisa**. Hoje de manhã, me falou que estava de ressaca, porque tinha ido a um churrasco com uns amigos...

Flávia: - Você está **com dor de cotovelo**... Não seja boba, o Júlio te adora! **Bata um papo** com ele que tudo se esclarece. Quem sabe assim você não deixa de tanta insegurança?

<http://husofonomania.blogspot.com.br/> acesso em 10 de agosto de 2014

ANTENA LIGADA

Troquei meu televisor em branco-e-preto por um televisor em cores com controle remoto, para facilitar a vida de meus filhos, que agora, sabe como é, época de provas, estão se virando mais que pião na roda. Imaginem que outro dia um professor teve a coragem de mandar meu filho gavião-da-fiel fazer um trabalho sobre o Sócrates.

Fiquei uma arara.

Em todo caso, apanhei a revista Placar e recomendei que o garoto consultasse os arquivos esportivos da Folha e Jornal da Tarde. Não é por ser meu filho, mas o guri caprichou do primeiro ao quinto. Tirou zero.

Puxa, assim também é demais. Resolvi levar um papo com o professor, ver se não era perseguição. O professor foi muito gentil, porém ninguém me tira da cabeça que ele é palmeirense disfarçado de são-paulino. Garantiu-me que havia ocorrido um equívoco. O Sócrates que ele queria é um craque da redonda que tomou cicuta. Essa é boa. Por que não avisou antes? Como é que eu vou adivinhar que o homem jogava dopado?

Me manquei, mas o professor percebeu meu azedume. Disse que ia dar uma nova oportunidade. Falou, eu disse.

Preveni meu garoto que **ficasse de orelha em pé**, lá vinha chumbo. Dito e feito. O professor, deixando cair a máscara alviverde, deu uma de periquito campineiro e pediu um trabalho completo sobre o Guarani.

Deixa que eu chuto, falei pro meu filho. Pode contar comigo na regra três. Eu mesmo cuido da pesquisa.

Peguei a escalação completa do Guarani, botei o Neneca no gol, fiz a maior apologia ao time da terra das andorinhas. Pra me cobrir e não deixar nenhum flanco desguarnecido, telefonei para o meu amigo Antônio Contente, que transa em assuntos culturais e conexos (como seja a imprensa), e pedi por favor que me mandasse uma camisa oito autografada. Diretamente de Campinas e pelo malote.

Pois deu zebra.

Começo a desconfiar que o tal professor me armou uma arapuca e eu entrei fácil, como otário. O homem deve ser primo do Dicá. Sabem o que o mestre fez? Hem? Querem saber? Deu outro zero pro meu filho. O pior é que não devolveu a camisa oito autografada.

Essa eu não deixei barato.

Fui **de peito aberto**, às falas.- Ilustre- eu disse- com o perdão da palavra, mas que diabos de safadeza vossa senhoria anda arrumando pro meu garoto gavião-da-fiel? Então eu perco tempo, pesquiso, consulto a história gloriosa da equipe campineira, faço a maior zorra com o time do Brinco da Princesa, e o garoto **ganha cartão vermelho?**

Que grande cínico! O homem me olhou com aqueles olhos de olheiras- acho que tem almoçado e jantado mal, sei lá, dizem que professor padece um bocado- coçou a cabeça, murmurou:

- Foi o senhor quem fez a lição?

Fiquei meio sem jeito:

- Bem, fazer não fiz. Dei uma orientação didática. Pai é para essas coisas...

Ele não se comoveu. Ao contrário, foi até rude:

- Se aceita um conselho, para de dar palpite na lição de casa do seu filho. O senhor não conhece nada do Guarani.

Falar isso na minha cara! Tive que aguentar calado. Nunca soube que no diacho do time campineiro figurasse a dupla de área Peri e Ceci. E com essa mudança constante de técnicos, como eu podia sacar que o técnico atual é o Zé de Alencar?

- Tá bem- eu disse- não vamos brigar por tão pouco. O professor pode **dar outra colher de chá** ao menino?

Deu. O professor quer agora os capítulos completos de um romance, por coincidência com o mesmo nome do time de Campinas: O Guarani. É qualquer coisa com índio sioux que de repente se vê obrigado a salvar uma mulher biônica das águas da enchente. Deve ser telenovela em cores. Mas só pra complicar a vida do meu filho, o professor não revelou o horário. Porém dessa vez ele não me ferra. Pela dica do enredo que deixou escapar, dever ser mais uma dessas sucessões de cenas de violência que a gente é obrigada a engolir todas as noites na televisão. **Estou de antena ligada**, meu chapa.

DIAFÉRIA, Lourenço. Antena ligada. In: PARA gostar de ler, v.7. 3.ed. São Paulo: Ática, 1982. p. 71-73

ANEXO D – SLIDES DO MÓDULO 4

Compreensão de expressões idiomáticas

Sequência didática - módulo 04



INSTRUÇÕES PARA A ATIVIDADE

- **Leia os textos a seguir. Em cada um deles, há um grupo de palavras destacadas. Sua tarefa será descobrir qual desses grupos contém uma expressão idiomática e qual desses grupos o sentido é literal, ou seja, que pode ser compreendido através das palavras que o compõem.**

TEXTO 1

Estava eu, por esses dias, com uma **pedra no meu sapato**. Estava indo para o trabalho e, não sei como, ela entrou, mas o fato é que ela estava lá. Tentei andar com ela, tentando afastá-la para o lado, no cantinho do sapato, e até consegui. Porém, pouco tempo depois, lá estava ela me incomodando de novo. Tentava de novo empurrá-la para o lado, mas continuava incomodando. Ficava com preguiça de ter que sentar para tirar o sapato. Era trabalhoso demais, pois estava com pressa e ter que parar... Não dava tempo. Mas estava incomodando muito, então... resolvi tirar o sapato e tirá-la de dentro. QUE FELICIDADE!!! Conseguia andar normalmente, sem preocupação, pois a pedra foi, finalmente, retirada do sapato.

<http://blog.cancaonova.com/riodejaneiro/pedra-no-sapato/>

TEXTO 2

Eu escolho quem faz parte da minha roda de amigos. O que eu quero eu tenho não importa por cima de quem tenha que passar. Eu sou a musa da minha escola todos os garotos caem de amores por mim. Chamam-me de atrevida e adoro isso por que eu sou. Não me importa se o garoto que eu quero tenha uma namorada faço o que for preciso para ficar com ele. Amanda Benson é a **pedra no meu sapato** dessa vez e ela namora o Stive Jhansey o Quarterback do time de futebol americano da minha escola e isso é uma coisa da qual eu não me conformo. Ela é uma caipira que veio de Denton Texas e que provavelmente deve cheirar a cavalo e mato já que ela

viveu a maior parte de sua vida em uma fazenda até dois anos atrás. Ela tem um primo repugnante que vive com ela e é como um irmão para ela Markus Benson que largou a escola para ser mecânico de motos um verdadeiro perdedor.

Bem eu pouco me importo com tal criatura já que para mim ele não existe. Bem o fato é que eu tenho que dar um jeito de tirar a Amanda do meu caminho e parece que Deus está ao meu lado encontrei caído no chão da sala de literatura o precioso diário da jornalista da escola. Com esse trunfo em minhas mãos eu posso descobrir os seus segredinhos mais sujos e usar contra ela.

<http://www.wattpad.com/57946460-garota-atrevida-cap%C3%ADtulo-1-meu-nome-%C3%A9-kimberly>

TEXTO 1

10 maneiras de “quebrar o gelo” e iniciar uma conversa

Mesmo quem é extrovertido pode se sentir um tanto ansioso na hora de conversar com alguém pela primeira vez, seja em uma festa, um bar ou uma convenção. Afinal, nem sempre contamos com algum amigo em comum para nos apresentar, e muitas vezes é impossível saber de antemão como a outra pessoa é – rabugenta? Simpática? Falante? Estressada?

Para facilitar as coisas, o redator e consultor David K. William reuniu 10 maneiras de –quebrar o gelo em eventos sociais – só não se esqueça de prestar bastante atenção tanto nas respostas como na postura do outro, para ver se é melhor mudar a abordagem ou (sutilmente, claro) pular fora da conversa.

Se você resolveu conversar com a pessoa, é muito provável que se importe com ela, mesmo sem ainda conhecê-la direito. Cumprimentá-la e perguntar como ela está, com sinceridade, pode ser uma boa maneira de começar uma interação.

Embora o assunto propriamente dito não seja agradável, comentar um problema pelo qual você e a outra pessoa estão passando no momento (seja uma fila demorada ou um ônibus atrasado) ajuda a criar um vínculo – baseado em um –inimigo comum.

Nada de preconceito contra a ideia de –falar sobre o tempo: se você fugir um pouco do padrão (–será que chove hoje?!), talvez consiga quebrar a barreira inicial, trazendo à tona um assunto sobre o qual todo mundo tem algo a dizer.

<http://hypescience.com/10-maneiras-de-quebrar-o-gelo-e-iniciar-uma-conversa/> adaptado

TEXTO 2

SUCO DE FRUTAS VERMELHAS E CANELA

100 calorias

Ingredientes (para 400 ml)

1 colher (sopa) de framboesas (de preferência, frescas)

1 colher (sopa) de amoras (de preferência, frescas)

Quatro morangos grandes cortados em quatro

Gelo quebrado para completar o copo

"Club soda" para completar o copo 1 pitada de canela

Modo de preparo

Macere as frutas no fundo de um copo de 400 ml. Quebre o gelo utilizando um socador e complete o copo. Acrescente "club soda" até a borda e finalize com uma pitada de canela em pó. As frutas vermelhas são ricas em fibras e vitamina C. Contêm folato, ferro, potássio e bioflavonóides que ajudam a prevenir o câncer.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq1001200808.htm> adaptado

TEXTO 1

Abriu os olhos e não conseguiu acreditar no que via. Estava numa sala bem grande e cheia de flores coloridas.

Então começou a observar; havia na sala alguns amigos que não via há anos, os amigos de trabalho, a esposa, seus filhos, vários membros da família, e até um tio que não encontrava desde criança.

Não entendia porque as pessoas que ele mais gostava estavam reunidas, parecia uma festa. Achou estranho, pois alguns choravam.

Quis perguntar para sua mulher a razão da festa. Quando ela se aproximou, seus olhos estavam cheios de lágrimas. Usava um vestido que ele havia dado a ela. Mesmo com a tristeza, estava linda. Não conseguia dizer isto a ela. Ela falava com ele, mas parecia nem esperar uma resposta. Afastou-se e foi abraçar o menino.

Olhou para o lado e viu uma senhora baixa, de longe; os cabelos brancos; estava com um vestido verde claro. Parecia sua vó, mas isso não era possível, pois ela havia morrido quando ainda era pequeno.

A medida que a velha se aproximava, a semelhança parecia maior. Até que chegou perto. Era ela. Parou na sua frente, sorriu docemente, e estendeu suas mãos envelhecidas.

Ficou assustado e não conseguiu entender como era possível. Porém, mesmo assim segurou aquelas mãos e se levantou. Nesse momento percebeu que estava num caixão, forrado de vermelho; e as flores que vira, eram para ele. As pessoas estavam reunidas para seu velório.

Tentou falar, mas sua voz não saía. Começou a ficar apavorado, e deu um grito.

Então ouviu a voz de sua mulher. Ela o abraçou, acalmando-o e dizendo que tudo não passara de um sonho.

<http://elesafe.blogspot.com.br/>

TEXTO 2

O homem leva, assustado, o filho ao pediatra:

- Doutor, veja só, o meu filho já está com seis meses e ainda **não abriu os olhos**.

O doutor, sem compaixão:

- Acho que é você, meu amigo, que tem de **abrir os olhos**. Esse garoto é filho de japonês!

<http://www.comunicasaude.com.br/comunicasaude/humor/piadas.htm>

TEXTO 1

8 TRUQUES PARA FAZER COM SAL

Ingrediente combate ervas daninhas, espanta formigas e aumenta a vida útil das vassouras. Quer mais? Confira a seguir as dicas do livro "Quem dá brilho, brilha", escrito pela especialista em organização doméstica Maria Eugenia Cerqueira.

Você sabia que o sal fino, sim, aquele de cozinha, é ótimo para espantar as formigas? E que ele ainda **quebra vários galhos** na limpeza da geladeira porque não arranha o esmalte? Pois saiba que ele é um ingrediente poderoso e, inclusive, ajuda a desentupir pia, remover manchas e melhorar o polimento de objetos de cobre e bronze. Esses e outros inúmeros benefícios (e utilidades) são apresentados no recém-lançado "Quem dá brilho, brilha – Dicas para bem resolver problemas domésticos de toda ordem", livro escrito pela especialista em organização doméstica, Maria Eugenia Cerqueira.

As dicas são curiosíssimas. Se o seu objetivo é eliminar manchas de suor nas roupas, por exemplo, o truque é simples: coloque - antes da lavagem - as peças de molho, em água salgada, na proporção de 4 colheres de sopa por cada litro de água. Depois é só prosseguir com a

lavagem normalmente. Além disso, se você quer limpar o ferro de passar para evitar manchar as roupas, conte com o sal também. Esfregue o ingrediente com pano ou papel toalha na base do ferro. "O método é bastante antigo e vem dos tempos do ferro a carvão, mas funciona até hoje", garante a especialista.

http://www.tempodemulher.com.br/dicas/quebrando-o-galho/casa_-8-truques-para-fazer-com-sal

TEXTO 2

A ÁRVORE DE TODOS OS FRUTOS

Nas terras de Roraima havia uma montanha muito alta onde um lago cristalino era expectador do triste amor entre o Sol e a Lua. Por motivos óbvios, nunca os dois apaixonados conseguiam se encontrar para vivenciar aquele amor.

Quando o Sol subia no horizonte, a lua já descia para se pôr. E vice-versa. Por milhões e milhões de anos foi assim.

Até que um dia, a natureza preparou um eclipse para que os dois se encontrassem finalmente.

O plano deu certo. A Lua e o Sol se cruzaram no céu. As franjas de luz do sol ao redor da lua se espelharam nas águas do lago cristalino da montanha e fecundaram suas águas fazendo nascer Macunaíma, o alegre curumim do Monte Roraima.

Com o passar do tempo, Macunaíma cresceu e se transformou num guerreiro entre os índios Macuxi.

Bem próximo do Monte Roraima havia uma árvore chamada de "Árvore de Todos os Frutos" porque dela brotavam ao mesmo tempo bananas, abacaxis, tucumãs, açais e todas as outras deliciosas frutas que existem. Apenas Macunaíma tinha autoridade para colher as frutas e dividi-las entre os seus de forma igualitária.

Mas nem tudo poderia ser tão perfeito. Passadas algumas luas, a ambição e a inveja tomariam conta de alguns corações na tribo. Alguns índios mais afoitos subiram na árvore, derrubaram-lhe todos os frutos e **quebraram vários galhos** para plantar e fazer nascer mais árvores iguais àquela.

A grande "Árvore de Todos os Frutos" morreu e Macunaíma teve de castigar os culpados.

O herói lançou fogo sobre toda a floresta e fez com que as árvores virassem pedra. A tribo entrou em caos e seus habitantes tiveram que fugir.

Conta-se que, até hoje, o espírito de Macunaíma vive no Monte Roraima a chorar pela morte da "Árvore de todos os frutos".