



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ANTÔNIO HENRIQUE DA SILVA**

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**FORTALEZA**

**2016**

**ANTÔNIO HENRIQUE DA SILVA**

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire Selma Monteiro Plantin.

**FORTALEZA**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S578d Silva, Antônio Henrique da.  
O desenvolvimento da competência fraseológica nos livros didáticos de português do ensino fundamental II / Antônio Henrique da Silva. – 2016.  
137 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.  
Orientação: Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro Plantin.
1. Unidades fraseológicas. 2. Ensino. 3. Consciência e competência fraseológica. I. Título.
- CDD 400
-

ANTÔNIO HENRIQUE DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 22/12/2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Rosimeire Selma Monteiro Plantin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Marias Elias Soares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, Maria, a quem devo muito pelo que me tornei como ser humano e a quem tenho imenso orgulho, pela coragem, pela determinação e pelo cuidado com os filhos, e por sempre me estimular desde os primeiros passos na escola.

Ao meu pai, Manoel (In memoriam), que me ensinou lições de honestidade e respeito ao próximo.

À minha avó materna (In memoriam), com quem aprendi, nas conversas no final da tarde, as primeiras lições sobre as unidades fraseológicas.

Ao meu avô materno, que, com quase um século de vida, continua firme e forte aconselhando sabiamente os caminhos da família.

À professora e orientadora Rosemeire Selma Monteiro-Plantin, pelas orientações na pesquisa, conselhos pessoais e pelo suporte acadêmico disponibilizado, que despertaram ainda mais meu interesse pelos estudos fraseológicos.

Às professoras Maria Elias Soares e Eulália Leurquin pelas valiosas orientações na Banca de Qualificação deste trabalho.

Aos meus companheiros de turma, pelas conversas, risadas e por compartilharmos os momentos de angústia e de alegria no decorrer de 2 anos.

À CAPES, pelo suporte financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa e a aquisição de materiais didáticos de qualidade.

“Há que se *chutar o balde*, viver não é um *bicho de sete cabeças*. Há que se *meter a cara* sem ficar com *um pé atrás*, *arregaçar as mangas e botar pra quebrar*. Afinal, *água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*.”  
(Ditados Populares).

## RESUMO

As unidades fraseológicas (UFs) fazem parte do cotidiano do falante de qualquer língua natural, seja por meio da oralidade, seja em sua forma escrita. Assim, espera-se que, na escola, como espaço oficial de ensino, os materiais didáticos, especialmente os livros, destaquem as variadas manifestações das unidades fraseológicas e sua relevância para o ensino e a aprendizagem da língua materna. Nesse sentido, a partir da escolha dos livros da coleção “Vontade de Saber Português”, nas turmas do 6º e 9º ano, e com base nas discussões teóricas e direcionamento práticos disponíveis em Solano Rodríguez (2007), Ortíz Alvarez (2014), Martí Sanchez (2014), Kovecses (2010), Xatara (1998), Tagnin (2013) e Monteiro-Plantin (2012), analisamos os caminhos utilizados pelos manuais para desenvolver a consciência fraseológica e, por conseguinte, a competência fraseológica dos discentes. Inicialmente, identificamos as ocorrências de unidades fraseológicas em cada série, de que modo essa UF é apresentada no livro, se há referência ou retomada de uso dessa UF, em que contexto aparece, quais atividades são propostas, quais habilidades estão relacionadas ao seu uso, quais os tipos com maior e menor recorrência nos manuais e qual a funcionalidade em atividades de produção oral e/ou escrita. Essa descrição e, a posteriori, análise dizem respeito aos processos de identificação, aquisição e reprodução dos sentidos e das estruturas formais das unidades fraseológicas. Para que esse processo fosse satisfatório, enfatizamos a compreensão dos registros escritos e de fala no que se refere à categorização, sistematização e análise do vasto campo lexical e semântico que envolve as unidades fraseológicas. Neste trabalho elaboramos e recomendamos propostas de aplicação de atividades com as UFs em contextos interacionais de uso da língua, que não se prendessem ao ambiente escolar, mas que perpassassem as fronteiras do âmbito escolar. Na parte final, apresentamos 4 propostas de ensino para que o referido trabalho com as unidades fraseológicas fosse desenvolvido nas escolas, e para que o professor tivesse acesso a mais uma ferramenta pedagógica.

**Palavras-chave:** Unidades fraseológicas. Ensino. Consciência e competência fraseológica.

## ABSTRACT

The phraseological units (UFs) are part of the daily life of the speaker of any natural language, either through orality, or in its written form. Thus, it is expected that in the school, as an official teaching space, didactic materials, especially books, highlight the varied manifestations of phraseological units and their relevance to teaching and learning the mother tongue. In this sense, based on the choice of the books in the collection "Vontade de Saber Português", in the 6th and 9th grade classes, and based on the theoretical discussions and practical directions available in Solano Rodríguez (2007), Ortíz Alvarez (2014), Martí Sanchez (2014), Kovecses (2010), Xatara (1998), Tagnin (2013) E Monteiro-Plantin (2012), we have analyzed the paths used by the manuals to develop the Phraseological Consciousness and, consequently, the Phraseological Competence of the students. Initially, we identify the occurrences of phraseological units in each series, in what way this UF is presented in the book, if there is reference or resumption of use of that UF, in what context it appears, what activities are proposed, what skills are related to its use, Which types have the greatest and least recurrence in manuals and what is the functionality in oral and / or written production activities. This description and, a posteriori, analysis relate to the processes of identification, acquisition and reproduction of the meanings and formal structures of phraseological units. For this process to be satisfactory, we emphasize the comprehension of the written and spoken registers regarding the categorization, systematization and analysis of the vast lexical and semantic field that involves the phraseological units. In this paper we also intend to elaborate and recommend proposals for the application of activities with the UFs in interactive contexts of language use, not related to the school environment, but to cross the boundaries of the school environment. In the final part, we presented 4 teaching proposals so that said work with the phraseological units was developed in the schools, and for the teacher to have access to another pedagogical tool.

**Keywords:** Phraseological units. Teaching. Consciousness and Phraseological competence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Verbo intransitivo proferir/ Houaiss .....	22
Figura 2 – Verbo provérbio/ Houaiss .....	23
Figura 3 – Provérbio / Caldas Aulete digital .....	24
Figura 4 – Expressões idiomáticas/ Houaiss .....	27
Figura 5 – Expressões idiomáticas/ Caldas Aulete digital .....	28
Figura 6 – Expressão/ Houaiss .....	28
Figura 7 – Definição de expressão idiomática/ Caldas Aulete digital .....	29
Figura 8 – Ausência do verbo pragmatema/ Houaiss .....	32
Figura 9 – Ausência do verbo pragmatema/ Caldas Aulete digital .....	33
Figura 10 – Colocação/ Houaiss .....	37
Figura 11 – Colocação/ Caldas Aulete digital .....	38
Figura 12 – Competência comunicativa abrangente .....	50
Figura 13 – Coleção Vontade de Saber Português .....	54
Figura 14 – Leitura 1 .....	71
Figura 15 – Estudo do texto .....	71
Figura 16 – Produção escrita .....	72
Figura 17 – Explorando a linguagem .....	73
Figura 18 – Produzindo o texto .....	73
Figura 19 – Praticando .....	74
Figura 20 – Ampliando a linguagem .....	74
Figura 21 – Produção oral .....	75
Figura 22 – A língua em estudo .....	76
Figura 23 – Definição de ditado .....	76
Figura 24 – Desprezas teu inimigo, serás logo vencido.....	77
Figura 25 – Exercícios provérbios.....	78
Figura 26 – Polidez linguística .....	78
Figura 27 – Formalidade/informalidade.....	79
Figura 28 – Roupa suja se lava em casa.....	80
Figura 29 – Discutindo ideias .....	81
Figura 30 – Ampliando a linguagem.....	81
Figura 31 – Pisando nas nuvens.....	82
Figura 32- Comer com os olhos.....	83
Figura 33 – Cheia de si.....	83

Figura 34 – Expressões idiomáticas.....	85
Figura 35 – Pegando leve.....	86
Figura 36 – Presente de grego.....	86
Figura 37 – Posto em xeque.....	87
Figura 38 – Não faça cerimônia.....	87
Figura 39 – Separar o joio do trigo.....	88
Figura 40 – Cavalo de Troia.....	98
Figura 41 – Plantação.....	103
Figura 42 – Vento.....	103
Figura 43 – Tempestade.....	103
Figura 44 – Jesus Cristo.....	105
Figura 45 – Moeda de César.....	105
Figura 46 – Imperador Júlio César.....	105
Figura 47 – Leitura 1 .....	anexo
Figura 48 – Estudo do texto .....	anexo
Figura 49 – Produção escrita .....	anexo
Figura 50 – Explorando a linguagem .....	anexo
Figura 51 – Produzindo o texto.....	anexo
Figura 52 – Praticando .....	anexo
Figura 53 – Ampliando a linguagem.....	anexo
Figura 54 – Produção oral .....	anexo
Figura 55 – A língua em estudo.....	anexo
Figura 56 – Deu de cara com .....	anexo
Figura 57 – O pastor e os lobos .....	anexo
Figura 58 – Leitura 2 .....	anexo
Figura 59 – Primeiras lições de amor.....	anexo
Figura 60 – De cabelo em pé .....	anexo
Figura 61 – Cheia de si .....	anexo
Figura 62 – Produção oral.....	anexo
Figura 63 – Ritos de passagem.....	anexo
Figura 64 – Hagar .....	anexo
Figura 65 – Posto em xeque .....	anexo
Figura 66 – Texto .....	anexo
Figura 67 – Texto .....	anexo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos pragmatemas .....	35
Quadro 2 – Ocorrência das unidades fraseológicas/6º ano .....	59
Quadro 3 – Ocorrência das unidades fraseológicas/7º ano .....	62
Quadro 4 – Ocorrência das unidades fraseológicas/8º ano .....	64
Quadro 5 – Ocorrência das unidades fraseológicas/9º ano .....	66
Quadro 6 – Quantitativo das UFs .....	69

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Escolas públicas que usam a coleção Vontade de Saber Português .....	55
Tabela 2 – Coleções mais distribuídas por componente curricular .....	56

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	7
2. A FRASEOLOGIA E AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS (UFs) .....	18
2.1 PARÊMIAS .....	21
2.2 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (EI).....	27
2.3 PRAGMATEMAS .....	32
2.4 COLOCAÇÕES .....	36
3. A COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA.....	42
3.1 O COMPONENTE FRASEOLÓGICO .....	42
3.2 COMPETÊNCIA FORMULAICA .....	43
3.3 CONSCIÊNCIA FRASEOLÓGICA.....	44
3.4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	47
4. METODOLOGIA .....	52
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	52
4.2 DEMILITAÇÃO DO UNIVERSO .....	54
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS .....	57
5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	59
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	59
5.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	68
6. SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	89
6.1 USO DAS PARÊMIAS E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL .....	89
6.2 AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EM TEXTOS JORNALÍSTICOS .....	91
6.3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ACERCA DAS PROPOSTAS 1 E 2.....	106
6.4 BOTANDO A MÃO NA MASSA - RELATO DE PESQUISA .....	106
6.5 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	111
7. CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS .....	117
ANEXOS.....	121

## 1. INTRODUÇÃO

Desde o começo da minha experiência na Educação, tanto na Rede Estadual de Ensino como na Rede Municipal de Fortaleza, do ano de 2009 aos dias atuais, minha prática de ensino de língua portuguesa em sala de aula – com regência efetiva especialmente nas turmas de fundamental II – do 6º ao 9º ano, percebi o uso frequente de unidades fraseológicas pelos estudantes, nas manifestações de oralidade, em conversas com outros colegas, em sala de aula ou na hora do intervalo, nas respostas e questionamentos pertinentes aos assuntos da disciplina ou em algum evento da rotina escolar, confraternizações, reuniões, datas comemorativas, enfim, em todos os espaços e contextos de produção comunicativa. Portanto, o estudo e uso das unidades fraseológicas sempre despertaram o meu interesse na vida profissional.

De acordo com MARTÍ SANCHÉZ (2012), os usuários da língua conhecem as unidades fraseológicas, mas é um tipo de conhecimento irregular, disperso, por conta da heterogeneidade das UFs e que apresenta usos e interpretações equivocadas e inconscientes dessas unidades fraseológicas. Os processos de aquisição e reprodução ocorrem de modo automático no desenvolvimento da língua materna.

A partir dessa percepção e na tentativa de ampliar esse horizonte de compreensão da linguagem, eu sempre propunha atividades de identificação, em diversos contextos de uso, e compreensão de determinadas expressões, muitas vezes retiradas das conversas com os discentes. A exemplo disso, abaixo, apresenta-se uma lista de unidades fraseológicas comuns na interação oral dos alunos e alunas no espaço escolar:

1. De grão em grão a galinha enche o papo;
2. Filho de peixe, peixinho é;
3. A voz do povo é a voz de Deus;
4. “Pau que nasce torto morre torto” ou uma variação dessa mesma expressão muito comum entre os estudantes é “Pau que nasce torto até as cinzas são tortas.”;
5. “Carne de pescoço” ou uma variação dessa expressão também comum entre os estudantes é “Carne de Tetéu.”;
6. Quem vê cara não vê coração;
7. Quem não tem cão caça com gato;
8. A esperança é a última que morre;
9. Cara de pau; e

#### 10. Segurar vela.

Por outro lado, esse tipo de fenômeno pouco ocorre na produção escrita dos alunos. Nas atividades de produção de texto, muitos estudantes evitam as unidades fraseológicas. Qual o porquê de existir essa discrepância, essa distinção, no modo de falar e escrever, fazendo uso ou não (distinção clara) das unidades fraseológicas em contextos de oralidade e de leitura?

Outro aspecto observado nas aulas é o modo particular e idiossincrático de outras expressões verbalizadas pelos estudantes. São expressões com sentido completo e que relatam situações específicas da rotina, ambientes e diversos contextos sociais. Há exemplos que não são encontrados em dicionários brasileiros de expressões idiomáticas, nem em dicionários tradicionais, muito menos nos livros ou demais registros oficiais. Acreditamos que algumas dessas expressões sejam usadas em outras comunidades da periferia da capital cearense e também em outras periferias das capitais brasileiras, nesse sentido, precisaríamos de investigação linguística para comprovar isso. No entanto, mesmo sem estudo prévio, acreditamos que essas expressões podem representar para os discentes, conforme a linguista Irlandé Antunes, “as marcas das visões de mundo que os falantes alimentam, ou os traços que indicam seus ângulos de percepção das coisas.” (ANTUNES, 2007, p. 42).

Destarte, veremos uma lista de outras expressões faladas diariamente pelos estudantes no ambiente escolar, na comunidade Barroso II, em Fortaleza, onde se situou o meu espaço profissional por 5 anos. Esta lista que se apresenta é para mostrar a pluralidade de expressões (muitas não são unidades fraseológicas) na fala dos discentes. Não temos a intenção de analisar ou investigar cientificamente as expressões abaixo (ficaremos somente com modelos de unidades fraseológicas supracitados), já que não queremos realizar um estudo de Dialetoлогия, dessa forma, não é o propósito deste trabalho. As expressões estão aqui para exemplificar a multiplicidade de expressões orais “desconhecidas” presentes no vocabulário cotidiano dos estudantes. Vejamos:

11. Boca de prata: alguém que se finge de amigo(a) e “fica” com o(a) namorado(a) ou companheiro(a) de outra pessoa;
12. Cabuete morre cedo: cabuete – delatar alguma situação ou alguém, normalmente em situações ilícitas, mas muito usada pelos estudantes em qualquer situação de denúncia de algo ou alguém, até em atos não ilícitos. Clara ameaça a quem é delator;
13. Acochar: desistir de alguma situação, ter medo de algo ou de alguém em uma disputa;

14. Duzentão: estuprador, pessoa que agarra alguém por meio da força, sem o consentimento<sup>1</sup>;
15. Tô brocado: pessoa que está com muita fome.
16. Faca cega: pessoa falsa, mentirosa, sem credibilidade.
17. Ser o delegado: uma pessoa que não compartilha a bola com frequência no futebol, segura bastante a bola nos pés, não costuma ou não gosta de servir os companheiros de time;
18. Embaçar a vida do nego: atrapalhar ou interromper os planos de alguém;
19. Giriquita: 1 - “roubar” o namorado ou marido de alguém no presídio. 2 - A mulher que é paga para informalmente, no dia de visitação, prestar serviços sexuais aos presos nos presídios; e
20. Vai ser sal: algo que será agradável, legal, bacana, divertido.

Apesar de confirmarmos esse uso efetivo de expressões linguísticas, tanto de unidades fraseológicas como de outros modelos de categorização, e verificarmos uma vastidão na produção oral dos estudantes, concomitantemente observamos que os próprios discentes evitam tais construções nas produções escritas, mesmo nas unidades fraseológicas comuns e de conhecimento abrangente, a exemplo disso: “De grão em grão a galinha enche o papo”. Há um verdadeiro rechaço diante dessas construções no processamento escrito. Porém, por que não explicar aos discentes, a partir dos ensinamentos de Irandé Antunes, de que “[...] todo falante, para ser eficaz, precisa saber, em cada situação, que tipo de vocabulário empregar (vocabulário técnico, especializado, fora do usual, comum, literal, metafórico, coloquial).” (ANTUNES, 2007, p. 45). Seguindo as postulações de Irandé Antunes, defendemos que essas expressões linguísticas precisam fazer parte de contextos específicos de uso dos discentes. Eles devem perceber quando usá-las e que o ensino, o uso e a reflexão dessas expressões em sala de aula apresentam efeitos benéficos no que se refere ao desenvolvimento lexical para a compreensão da língua materna.

Nesse âmbito, em conversas e debates durante as aulas, especialmente quando tratamos do conteúdo de Variedade Linguística na língua portuguesa, é comum escutarmos dos alunos e alunas que esse “modo de falar” deve ser evitado na escrita. Para eles, “é permitido falar dessa forma, mas escrever não pode porque é um modo de falar de velho,

---

<sup>1</sup> Referência ao artigo de número 213, do Código Penal Brasileiro, que determina e esclarece o seguinte: Estupro, Art. 213. Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso.

professor!”. Segundo os discentes, não “pega bem” e a sociedade “não gosta” de quem escreve assim, não é moderno, não é correto, destarte, não se pode escrever dessa forma.

Isto posto, ainda de acordo com os discentes, se esse “modo de falar” for usado nos espaços físicos familiares, de amigos, entre outros, não há problema.

Por que os discentes apresentam essa postura com relação às expressões (unidades fraseológicas) com que eles mesmos estão familiarizados? De que forma podemos alterar esse pensamento de marginalização da fala dos nossos estudantes em relação ao uso de unidades fraseológicas no processo da produção escrita?

É notório que as unidades fraseológicas (UFs) fazem parte do cotidiano do falante de qualquer língua natural, seja por meio da oralidade, seja em sua forma escrita. Consoante Ortíz Alvarez (2000, p. 126), as UFs “[...] refletem, especialmente, por sua natureza metafórica, a história, a cultura e a forma de pensar de determinada comunidade, elas constituem a síntese dos valores espirituais e da idiosincrasia de um povo”.

Com efeito, no que tange à oralidade, é nítido seu uso corrente, bastante comum nas conversas diárias, em ambientes diversos, em casa, na escola, no trabalho, no bar, em agências bancárias, nas igrejas, na rua, dentre outros espaços.

Desde criança, fazemos uso constante de inúmeras unidades fraseológicas (sentenças proverbiais, expressões idiomáticas, fórmulas de rotina ou cristalizadas, locuções fixas, frases feitas, clichês, chavões e colocações) que ampliam nosso universo de entendimento, de compreensão, na interação social e, conseqüentemente, no desenvolvimento e uso da nossa língua/linguagem pelos falantes e/ou leitores. Nesse âmbito, nossos avós e pais nos inserem no mundo enriquecedor da Fraseologia por meio das conversas, utilizando provérbios bíblicos e ditos populares nos momentos de cobranças e broncas diárias, dos clichês, na defesa de ideias e nas demais expressões com seus específicos objetivos.

Todavia, quase sempre se deixam de lado, no contexto escolar, os registros escritos e de fala no que se refere à categorização, sistematização, classificação e análise do vasto campo lexical e semântico que envolve as unidades fraseológicas. Marginalizam-se tais unidades em contextos sociais comunicativos de escrita, ou seja, quase não se explora o viés pedagógico, o ensino de língua portuguesa por meio dessas unidades. Acredita-se ainda que não é necessário ensiná-las, haja vista estas serem de conhecimento público, e que, automaticamente, todos aprendem. Tal pensamento confere uma falsa simplicidade aos processos de aquisição, recepção e significado, como se eles ocorressem de modo intuitivo.

Isso se reflete especialmente na escola, espaço social que não aborda com a devida importância a complexidade e abrangência das unidades fraseológicas da língua

portuguesa, abrindo mão de uma realidade psicológica ampla de processamento da linguagem. A escola não valoriza o caráter oral, muito menos escrito das unidades fraseológicas.

Desafortunadamente, a escola trata de maneira superficial e, muitas vezes, preconceituosa e marginalizada, a formalização do ensino das unidades fraseológicas.

É possível constatar, por meio da prática de ensino em sala de aula de língua portuguesa e também a partir de uma rápida análise dos materiais pedagógicos da área, que os livros didáticos mal abordam o ensino de unidades fraseológicas. Muitos manuais sequer apresentam tópicos ou algo diretamente relacionado à Fraseologia, mas apenas apresentam algumas unidades fraseológicas soltas, fora de uma análise contextualizada, em textos quaisquer ou simplesmente não recomendam o uso dessas expressões para que os estudantes não demonstrem uma “pobreza vocabular”.

Em virtude dessa ausência ou carência no ensino, muitos estudantes não compreendem os muitos significados de determinadas expressões, mesmo fazendo um uso específico de muitas dessas unidades em seu processo de comunicação oral.

Quando os estudantes são direcionados para a leitura de textos do cotidiano em sociedade, em gêneros diversos, que apresentam UFs, como nas revistas, nos jornais, nas propagandas, nas redes sociais e afins, os problemas de compreensão são evidenciados. A falta de estudo e o desconhecimento didático da variedade das unidades fraseológicas geram empecilhos, criam barreiras no processo comunicativo, em virtude da limitação no que se refere à competência lexical dos discentes.

É preciso colaborar para a ampliação do potencial de escrita, da expressividade, da produção e da interpretação dos distintos sentimentos presentes na compreensão leitora e oral, aumentando a competência lexical dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Acreditamos que a inserção e valorização do ensino das unidades fraseológicas podem contribuir qualitativa e quantitativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Nesse contexto do espaço da escola, podemos elaborar os seguintes questionamentos:

I: De que maneira o uso e ensino das unidades fraseológicas nos livros didáticos de língua portuguesa colaboram para o desenvolvimento do processo comunicativo dos estudantes de língua portuguesa?

II: Que competências podem ser trabalhadas a partir da identificação, categorização, sistematização, classificação, análise e, por conseguinte, aprendizagem das unidades fraseológicas?

III: Como abordar o ensino/aprendizagem das unidades fraseológicas de modo que esse processo obtenha êxito no desenvolvimento da competência lexical dos educandos?

IV: Como desenvolver a competência fraseológica dos discentes?

Pretendemos no decorrer desta pesquisa responder às perguntas aqui elencadas e/ou produzir outros questionamentos.

É de suma importância mostrarmos estudos já realizados sobre o tema em pauta para destacarmos as lacunas e complementos a serem desenvolvidos. A seguir apresentaremos pesquisas que nos guiaram, nos deram suporte e despertaram ideias para a elaboração deste trabalho.

Os trabalhos iniciais no Brasil sobre as unidades fraseológicas dizem respeito à análise contrastiva de expressões idiomáticas de línguas estrangeiras com a língua portuguesa, centralizando o português do Brasil, especialmente pelo viés semântico dessas expressões. Os estudiosos das línguas espanhola, inglesa e francesa aqui no Brasil introduziram e deram ênfase no desenvolvimento dessas pesquisas. Também se destacam os estudos propedêuticos sobre as expressões paremiológicas (com destaque para os provérbios) em língua portuguesa e seus significados semânticos.

O registro mais antigo a que se tem conhecimento aqui no Brasil é o trabalho intitulado “Frases feitas: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios”, do filólogo João Ribeiro, o qual foi publicado em 1908 (primeiro volume) e 1909 (segundo volume) portanto há mais de um século. É um manual com centenas de palavras e expressões populares usadas nos mais diversos meios sociais à época. Sua contribuição é ímpar no que tange à valorização e estudo da filologia vernácula e ao pontapé dos estudos fraseológicos.

João Ribeiro (1908) lançou mão do método histórico-comparativo e realizou um estudo extenso e de fôlego acerca de milhares de expressões linguísticas (locuções, ditados e provérbios), seguindo os parâmetros de investigação da linguística histórica. Vejamos abaixo um exemplo, por meio da expressão “A morte da bezerra”, retirado integralmente do seu livro em pauta e de como o filólogo procedia em sua análise dessa expressão:

**A morte da bezerra**

**Ainda hoje se usa esse ditado antigo.**

***A morte da bezerra* era a consagração fanática dos Autos da fé.**

**Para todos os hipócritas, crentes e alucinados do tempo, os judeus adoravam a *bezerra*. Em 1591 Violante Mendes e seu marido foram mandados queimar porque a um filhinho dela viram “*brincar com uma bezerrinha de marfim*”!**

**Soropita, nos seus versos, diz que o judeu *manqueja na fé* e adora a *bezerra*:**

**Em uma choupana afogado  
Pode ser mestre declarado  
Não destas nossas escolas  
Mas de quantos mariolas  
Têm a bezerra adorado.**

**Os que assistiam aos sangrentos autos inquisitoriais ali veriam a *morte da bezerra* e da lei velha de Moisés.**

**Que os hebreus muitas vezes idolatraram e, ainda hoje, o *bezerro de ouro*, não há dúvida; o povo, porém, se os tinha na conta de adoradores da bezerra, presumo que também o pensava pela fascinação de um mito verbal.**

**Efetivamente, os judeus adoravam a *Thora*, que assim chamavam a “lei velha”, a lei Mosaica. Adoradores da *Thora* ou da *tourinha* ou da *bezerra*, tudo é um e a *tourinha*, como a *serpe*, era um dos espantalhos que acompanhavam a procissão do Corpus Christi.**

**Afinal, os ídolos não diferem muito; pior que a idolatria dos idólatras era a dos cristãos que os imolavam em nome de Jesus, o meigo.**

Observamos que o autor faz um trabalho que esmiúça a expressão e procura estabelecer um paralelo entre elementos sincrônicos e diacrônicos. Inicialmente o autor destaca o elemento pragmático (Ainda hoje se usa esse ditado antigo) - mesmo após mais de um século a expressão ainda é popularmente usada na oralidade em diversas regiões do Brasil - para em seguida enquadrá-la nos espaços sociais de uso (A morte da bezerra era a consagração fanática dos Autos da fé.) e finalmente para desenvolver uma explicação histórica da expressão em seu caráter semântico (Judeus, Jesus, consagração, cristãos) e citando textos diversos e estabelecendo intertextualidade para a sua compreensão (poeta Soropita, Violante Mendes e seu marido, personagens ligados à coroa portuguesa nos séculos 16 e 17).

Em sua obra *Dicionário de expressões idiomáticas – locuções usuais da língua portuguesa*, Marcio Pugliesi (1980) afirma que esse trabalho foi elaborado principalmente para facilitar a assimilação e aprendizagem da língua portuguesa pelos interessados estrangeiros, mas também pelos brasileiros interessados na compreensão da língua.

A obra apresenta 309 páginas e apresenta uma linguagem simples e clara para o público em geral. Não é um manual amplo, como o de João Ribeiro (1908), o próprio autor reconhece no prefácio que a obra carece de amplitude e complexidade tanto no que diz respeito aos exemplos quanto à abordagem semântica e conceitual. Não há uma preocupação com termos técnicos, com teorias linguísticas ou com regras de filologia. A obra é uma importante ferramenta para o conhecimento de inúmeras expressões idiomáticas comuns na língua portuguesa e também para o deleite cultural de aprendizes brasileiros e estrangeiros por sua linguagem acessível.

*Adagiário brasileiro* é a obra de Leonardo Mota (1987), que, como descrito no título, apresenta uma coletânea vasta de adágios e que valorosamente colabora desde sua publicação aos estudos paremiológicos brasileiros. A obra apresenta 403 páginas que contemplam, além dos significados semânticos de unidades fraseológicas, uma imensa riqueza folclórica das regiões brasileiras.

O estudioso cearense, nascido na cidade de Pedra Branca, em 10 de maio de 1891, realizou uma pesquisa de relevante valor histórico-cultural, por apresentar a filosofia de vida dos sertões brasileiros e mostrando as manifestações populares por meio das expressões. Seus trabalhos destacam o homem sertanejo e suas particularidades. Outrossim seu trabalho apresenta forte caráter quantitativo. Estima-se que ele tenha encontrado por volta de 5.000 (cinco mil) palavras ou expressões em seus trabalhos.

Marta Steinberg (1985) lançou *1001 provérbios em contraste*. A descrição no título expõe a análise contrastiva do livro. Nele são comparados 1001 provérbios da língua inglesa com provérbios equivalentes da língua portuguesa. Tradução, significados semânticos e comparações de uso nas duas línguas dão corpo ao livro. A enorme quantidade de provérbios evidencia temáticas amplas e distintas, que abordam diversos temas, a saber: amizade, amor, sucesso, dinheiro, virtudes, precipitações, medos, alegrias, tristezas etc.

Nas duas últimas décadas, vários trabalhos de Pós-Graduação, dissertações e teses, têm colaborado com o desenvolvimento dos estudos fraseológicos brasileiros. Exemplificaremos algumas pesquisas que focalizam as unidades fraseológicas por um viés da educação, do ensino, seja de língua materna, seja de língua estrangeira ou da relação de aprendizagem entre as duas.

A dissertação intitulada *A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros*, de Luís Carlos Ramos Nogueira (2008), mostra a relação entre o professor de língua espanhola e o livro didático disponível para sua aplicação em sala de aula, de que modo as expressões idiomáticas são inseridas nesse processo e como os

aprendizes apropriam-se dessas expressões para o desenvolvimento de suas competências comunicativas na língua espanhola. O trabalho analisa manuais distintos utilizados em dois cursos livres de língua espanhola do Distrito Federal e a influência que a abordagem de cada manual realiza sobre a aquisição e uso das EIs junto aos discentes.

José William da Silva Neto (2016) produziu a dissertação intitulada *Desenvolvimento da competência colocacional na produção escrita dos assistentes de professores de inglês em universidades brasileiras*. Nesse trabalho, destacou-se o uso das colocações em língua inglesa e sua relação com a competência comunicativa dos participantes do processo, como também a valorização do conceito de interlíngua para a verificação da transferência linguística e da fossilização nas relações entre língua portuguesa e língua inglesa.

O ensino de português como língua estrangeira e suas relações com a fraseologia foi o tema escolhido por Gislene Lima Carvalho (2011), na pesquisa *Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros*. A autora analisa manuais usados para o ensino de português como língua estrangeira aqui no Brasil, com que frequência e de que modo esses manuais abordam determinadas unidades fraseológicas (fórmulas de rotina, colocações, provérbios e expressões idiomáticas) nas atividades, explicações e demais procedimentos constituintes desse recurso didático. A autora mostra que, nos manuais analisados, as unidades fraseológicas não recebem destaque, apesar de serem fundamentais para a aquisição, compreensão e desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira.

Um dos primeiros trabalhos sobre as unidades fraseológicas diretamente relacionadas ao ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental II foi desenvolvido por Gislaine Rodrigues (2010). A sua dissertação, *Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental*, centraliza e investiga duas instituições de ensino, uma particular e outra pública, com turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º), a partir da aplicação de atividades com unidades fraseológicas, no que se refere ao uso ou não de dicionários de expressões idiomáticas e de que modo o ensino dessas unidades fraseológicas é guiado com ou sem esses dicionários especiais. A autora defende que o uso dos dicionários especiais de expressões idiomáticas torna o ensino mais eficiente, estimulante e também possibilita o desenvolvimento cultural dos discentes por conta da riqueza metafórica das EIs.

Ana Paula Gonçalves Santos (2013) no trabalho intitulado *O lugar dos provérbios no ensino de língua portuguesa: uma análise do livro didático de português do ensino*

*fundamental II*, destaca e esmiúça o uso dos provérbios em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa e avalia em que medida e de que modo essas unidades fraseológicas são usadas para o desenvolvimento da competência lexical dos discentes. O trabalho evidencia que os provérbios são usados em diversos gêneros de grande circulação social, como, por exemplo, músicas, tirinhas, anúncios publicitários, textos literários, entre outros. Mesmo com o aparecimento em diversos gêneros, importância quantitativa, a autora considera que o provérbio não recebe destaque no ensino de língua portuguesa, qualitativamente, na abordagem dos manuais.

Para finalizarmos os exemplos de pesquisas acadêmicas acerca das unidades fraseológicas e o ensino de língua portuguesa, citaremos duas teses de doutorado que tratam diretamente dessa interface: *Expressões idiomáticas de língua portuguesa no ensino fundamental II: Proposta didático-pedagógica* e *Expressões idiomáticas em dicionários escolares de língua portuguesa*.

A primeira tese, de Gislaine Matias Rodrigues (2015), apresenta uma proposta de ensino suplementar ao livro didático sobre as expressões idiomáticas no ensino fundamental II. A autora faz uso de atividades próprias, para turmas de 6º ao 9º, tendo como referência o *Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil* (RIVA, 2003). O trabalho é relevante, entre outros pontos, porque além de elaborar uma ferramenta para o professor de língua portuguesa, no tocante à fraseologia, também situa o ensino de unidades fraseológicas no contexto formal, escolar, de aprendizagem da língua materna, desconstruindo a ideia de que essas expressões não precisam ser ensinadas para o falante nativo de língua portuguesa.

A segunda tese, de Gislene Lima Carvalho (2016), também centraliza o ensino das expressões idiomáticas, mas em relação ao modo como elas estão dispostas em dicionários escolares e sua relação com a cultura na qual estão inseridas. A autora analisa três dicionários recomendados pelo PNLD/2012 para o ensino fundamental II e leva em consideração três critérios: a ocorrência das expressões idiomáticas (caráter quantitativo), análise das suas características, relacionadas com a cultura (caráter qualitativo) e o tratamento dado no que tange às informações dispostas nos verbetes as apresentam (caráter qualitativo). O estudo aponta que as expressões idiomáticas são bastante usadas nos dicionários, entretanto seu uso não aparece de modo sistematizado, as informações são dispostas de modo aleatório ou irregular e estão geralmente relacionadas às variações sociolinguísticas de formalidade e informalidade do uso pelos falantes. Para ela, isso limita a compreensão ampla de possibilidades pedagógicas para o ensino dessas expressões. A autora segue na defesa de que é necessário um tratamento didático e sistematizado dessas unidades fraseológicas para que o

discente do ensino fundamental II identifique e compreenda seu uso ao consultar os dicionários.

Acreditamos que nosso trabalho, a partir da análise dessa riqueza linguística encontrada nas unidades fraseológicas, e por meio da fala e da escrita, nos livros didáticos de língua portuguesa, contribuirá para o desenvolvimento dos estudos de língua materna, uma vez que faltam trabalhos que desenvolvam esta tríade: Fraseologia, Ensino Fundamental e Competências Fraseológicas. No entanto, há inúmeros trabalhos acadêmicos na área de Fraseologia que dão destaque ao ensino de português como língua estrangeira (PLE) e/ou ao ensino de unidades fraseológicas em contextos escolares do Ensino Médio, de cursos livres, conquanto, existe uma carência de pesquisas que tratem da investigação do ensino das unidades fraseológicas correlacionadas ao desenvolvimento de competências fraseológicas no Ensino Fundamental.

Esperamos também que este trabalho contribua para a elaboração de ferramentas didáticas, de livros didáticos de língua portuguesa que tragam informações, classificações, comparações, identificações e afins no tocante ao processamento e ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas, na tentativa de desenvolver conteúdos detalhados para que o profissional de língua portuguesa, em sala de aula, construa uma reflexão profunda e enriquecedora junto aos alunos.

## 2. A FRASEOLOGIA E AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS (UFs)

Nesta seção, apresentaremos os pressupostos teóricos da Fraseologia sobre os quais sustentamos nosso trabalho.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos (Ensino Fundamental II), acreditamos que o professor deve ser o mediador na busca por um ensino crítico e reflexivo da língua/linguagem, lançando mão de recursos pedagógicos diversos para alcançar esse fim.

O ensino das unidades fraseológicas (UFs) leva em consideração elementos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e discursivos da língua. Dessa forma, pode contribuir sobremaneira na descoberta de ações que sirvam como norte para ampliar a compreensão da língua portuguesa, para que os discentes consigam ser “políglotas” dentro da sua língua materna.

Mediante o exposto no parágrafo anterior, concordamos com o que é orientado pelos Parâmetros, no que se refere ao modo como o professor deve lidar com o ensino da linguagem. Na passagem a seguir fica evidente a importância desse papel docente:

A mediação do professor cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 48.).

Pensando nisso, corroboramos que o ensino das unidades fraseológicas dá conta de muitas particularidades e especificidades da língua, inserindo os discentes em contextos e possibilidades múltiplas de comunicação. Asseverando o que esse documento oficial defende no fragmento que se segue:

Particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente (Idem).

Pedagogicamente, vimos que as UFs podem e devem contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa, se forem trabalhadas significativamente.

Destarte, agora partiremos para uma tarefa árdua, usando uma unidade fraseológica apropriada (“trilhando o caminho das pedras”), a exposição conceitual das unidades fraseológicas.

As unidades fraseológicas são construções linguísticas formadas pela combinação de duas ou mais palavras, de forma fixa, de acordo com Zuluaga Ospina (1980). Essas unidades apresentam, nas asserções de Zuluaga Ospina (1975, p. 230): “[...] a propriedade que tem determinadas expressões de serem reproduzidas na oralidade como combinações previamente construídas – tal como as estruturas pré-fabricadas na arquitetura”.

Somando-se a supracitada asserção, Corpas Pastor (1996, p. 20) vai além em sua definição, para a autora, as unidades fraseológicas são “[...] unidades léxicas, formada por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior está situado no nível da oração composta.”

Referida autora, por meio do seu *Manual de fraseología*, fez um estudo minucioso acerca da formalização de elementos semânticos e pragmáticos e estabeleceu uma distinção entre determinadas expressões, a exemplo disso, as locuções, colocações e enunciados fraseológicos.

Consoante Ruiz Gurillo (1997, p.14) assevera, as unidades fraseológicas são “uma combinação fixa de palavras que apresenta algum grau de fixação e eventualmente de idiomaticidade.” Ainda sobre essa particularidade, a autora expõe seu ponto de vista acerca da definição de UF idiomática:

Uma UF idiomática é uma combinação fixa de palavras que disfruta de um significado não composicional, ocasionado por recursos como a metáfora, a hipérbole, etc., e de uma motivação gradativa que depende tanto das relações internas que estabeleça com o significado originário dos seus componentes como das conexões externas contextuais. A presença da idiomaticidade em unidades linguísticas não é exclusiva da fraseología. Também em outras unidades se pode falar de motivação ou de recursos tropológicos. No entanto, a idiomaticidade fraseológica deve ser considerada unicamente da fraseología, uma vez que suas unidades manifestam um caráter sintagmático complexo (Idem, p.64).

Esse conceito apresenta algumas semelhanças com a proposta de Gonzalez Rey (1998), no trabalho intitulado *Estudio de la idiomaticidad en las unidades fraseológicas*, ao estabelecer dois níveis de organização das características das unidades fraseológicas: 1. nível formal: composição e fixação das UFs e 2. nível pragmático: repetição e reprodução das UFs.

Para a autora, Fraseologia é o estudo científico da combinatória fixa das línguas, que apresenta um material heterogêneo, com expressões idiomáticas (EI), frases feitas, fórmulas rotineiras, colocações, dentre outras. Desse modo, a pluriverbalidade, fixação dos componentes, idiomaticidade, repetição e reconhecimento pela comunidade são características

comuns que situam essa combinação fixa como objeto de estudo da Fraseologia, ou seja, o conjunto de combinações fixas representa o conjunto das unidades fraseológicas (RUIZ GURILLO, 1997).

Os conceitos não são estritamente relacionados, pois há divergências nos pontos de vista da análise do objeto de estudo da Fraseologia e nas suas categorizações, em virtude do fértil campo de estudo. Contudo, integraremos alguns conceitos, complementando-os, isso no que tange ao conteúdo lexical das unidades fraseológicas.

Neste trabalho adotaremos a especificação de unidades fraseológicas proposta por Monteiro-Plantin (2012), que define quais unidades serão consideradas,

as sequências linguísticas que constituem o objeto de estudo da Fraseologia, por considerarmos tal hiperônimo suficiente para abarcar sentenças proverbiais, expressões idiomáticas (EI), pragmatemas e fórmulas situacionais, colocações, locuções fixas, frases feitas, clichês e chavões. (p. 15)

Caminharemos com a concepção de Monteiro-Plantin (2012), acerca de Fraseologia:

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. (Idem, p. 33)

Analisando o aspecto semântico, percebe-se que as unidades fraseológicas ampliam o universo de descoberta e conhecimento da língua na interação em sociedade. Elas dão mais sentido e perspectivas no tocante à compreensão semântica de um fato do dia a dia, independentemente do tipo, a saber: amoroso, religioso, político, geográfico, esportivo, enfim, as unidades fornecem interpretações e nos fazem pertencer a um mesmo grupo linguístico, criando o que a pesquisadora Rosemeire Selma Monteiro-Plantin denomina, em seu manual de Fraseologia dedicado à língua materna (*Fraseologia - Era uma vez um Patinho Feio no Ensino da Língua Materna*), de “solidariedade linguística”. Segundo Monteiro-Plantin (2012, p. 9): “As unidades fraseológicas estabelecem uma espécie de solidariedade linguística, na medida em que são pré-requisito indispensável para que possamos fazer parte, efetivamente, de uma comunidade linguística”.

Além disso, a pesquisadora também corrobora a possibilidade de ampliação e uso dessas unidades em distintos momentos e contextos da vida do ser humano, já que de acordo

com a autora (Idem): “elas povoam nosso imaginário coletivo, transportando nossas emoções, lembranças, lágrimas e sorrisos, sendo a melancolia, a alegria e o colorido da língua”.

## 2.1 PARÊMIAS

Dentre as UFs conhecidas e estudadas no mundo acadêmico, certamente as parêmias são as mais antigas e que despertam grande interesse em pesquisadores e também do público em geral. Sua existência é anterior a sua denominação. Muito antes de usarmos o termo “parêmia”, para enquadrarmos uma vasta lista de expressões linguísticas (provérbios, ditos populares, aforismos, refrães, sentenças, dialogismos, wellerismos etc.) já houve diversos registros de uso de unidades linguísticas que, posteriormente, com o advento dos estudos fraseológicos, foram categorizadas como tal.

A valorização da cultura popular e de suas características, em diversas sociedades pelo mundo, inicial e especialmente por meio da oralidade, favoreceram à criação, manutenção e desenvolvimento de inúmeras expressões, que desde os primórdios relatavam ensinamentos e lições nos mais diversos momentos da vida humana. Posteriormente, a escrita ajudou a efetivar e assegurou a reprodução e a massificação dessas expressões.

Tanto no oriente como no ocidente, há registros de usos de expressões paremiológicas desde tempos remotos, como exemplo de tal fato, no Antigo Egito e Mesopotâmia e também em livros da literatura chinesa e da língua sânscrita, conforme descrição de Paczolay (1998). No ocidente, temos a Bíblia, em sua forma no Velho Testamento e também no Novo Testamento, como um livro de grande referência para os estudos que envolvem as parêmias, inclusive em outras áreas do conhecimento, a saber: teologia, antropologia, sociologia, etnologia, filosofia, semiologia etc., porque tal livro apresenta um vasto elenco de textos – ensinamentos do rei Salomão, livro de Provérbios, livro Eclesiastes, Cântico dos cânticos, dentre outros – os quais têm relação direta com os ensinamentos e juízos de valor característicos das expressões paremiológicas.

Na Grécia clássica, já ocorriam reflexões e análises acerca da conceituação dos termos que dão origem ao que hoje denominamos de Paremiologia. “Entre os gregos, “gnômê” (pensamento) e ‘paroemia’ (instrução) cobrem as noções de provérbio, sentença, máxima, adágio, preceito etc., aparecendo em obras de Plantão, Aristóteles e Ésquilo.” (BRAGANÇA JUNIOR, 1999).

Por uma questão didática, da não necessidade de alongamento temático e também porque não é o objetivo deste trabalho deter-se com afinco à definição e categorização das expressões que compõem a Paremiologia, daremos destaque aos Provérbios quando

analisarmos os elementos paremiológicos nos livros didáticos, uma vez que são de uso comum na oralidade, também na escrita por meio de textos populares, e se espera que estejam presentes nos manuais de ensino de língua portuguesa com uma certa frequência de repetição e análise.

Optamos pelo uso de dicionários na definição inicial das unidades fraseológicas porque esse instrumento pedagógico é acessível aos docentes e discentes no ambiente educacional, além de ser de uso gratuito no ambiente escolar, e também por defendermos que o dicionário culturalmente ganha destaque pelos nossos discentes da rede pública quando buscam uma informação introdutória sobre os assuntos que dizem respeito à linguagem, especialmente quando se trata de expressões populares. No cotidiano escolar, percebemos como o seu uso é fundamental e valorizado.

No dicionário eletrônico Grande Dicionário Houaiss<sup>2</sup>, o verbete **provérbio** aparece de vários modos, a saber: i: como **verbo intransitivo “proverbiar”**, que significa usar provérbios, exprimir-se com provérbios. Inclusive o dicionário traz também as formas verbais na conjugação desse verbo:

Figura 1: Verbo intransitivo proverbiar/ Houaiss

The image shows a screenshot of the Houaiss online dictionary interface. The search term is 'proverbiar'. The interface displays the verb's classification as 'Regular' and provides a detailed conjugation table. The table is organized into several sections: Presente do indicativo, Pretérito imperfeito do indicativo, Futuro do presente do indicativo, Futuro do pretérito do indicativo, Pretérito perfeito do indicativo, Pretérito mais-que-perfeito do indicativo, Presente do subjuntivo, Pretérito imperfeito do subjuntivo, Futuro do subjuntivo, Imperativo afirmativo, Infinitivo flexionado, and Gerúndio.

Presente do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo	Futuro do presente do indicativo	Futuro do pretérito do indicativo	Pretérito perfeito do indicativo
eu <i>proverbio</i>	eu <i>proverbiava</i>	eu <i>proverbiarei</i>	eu <i>proverbiaria</i>	eu <i>proverbiei</i>
tu <i>proverbias</i>	tu <i>proverbiavas</i>	tu <i>proverbiarás</i>	tu <i>proverbiarias</i>	tu <i>proverbiaste</i>
ele <i>proverbia</i>	ele <i>proverbiava</i>	ele <i>proverbiará</i>	ele <i>proverbiaria</i>	ele <i>proverbiou</i>
nós <i>proverbiamos</i>	nós <i>proverbiávamos</i>	nós <i>proverbiaremos</i>	nós <i>proverbiaríamos</i>	nós <i>proverbiamos</i>
vós <i>proverbiais</i>	vós <i>proverbiáveis</i>	vós <i>proverbiareis</i>	vós <i>proverbiarieis</i>	vós <i>proverbiastes</i>
eles <i>proverbiam</i>	eles <i>proverbiavam</i>	eles <i>proverbiarão</i>	eles <i>proverbiariam</i>	eles <i>proverbiaram</i>

Pretérito mais-que-perfeito do indicativo	Presente do subjuntivo	Pretérito imperfeito do subjuntivo	Futuro do subjuntivo
eu <i>proverbiara</i>	que eu <i>proverbie</i>	se eu <i>proverbiasse</i>	quando eu <i>proverbiar</i>
tu <i>proverbiaras</i>	que tu <i>proverbies</i>	se tu <i>proverbiasses</i>	quando tu <i>proverbiares</i>
ele <i>proverbiara</i>	que ele <i>proverbie</i>	se ele <i>proverbiasse</i>	quando ele <i>proverbiar</i>
nós <i>proverbiáramos</i>	que nós <i>proverbiemos</i>	se nós <i>proverbiássemos</i>	quando nós <i>proverbiarmos</i>
vós <i>proverbiáreis</i>	que vós <i>proverbies</i>	se vós <i>proverbiásseis</i>	quando vós <i>proverbiardes</i>
eles <i>proverbiaram</i>	que eles <i>proverbiem</i>	se eles <i>proverbiassem</i>	quando eles <i>proverbiarem</i>

Imperativo afirmativo	Infinitivo flexionado	Gerúndio
-	<i>proverbiar eu</i>	<i>proverbiando</i>
<i>proverbia !</i>	<i>proverbiare tu</i>	

Fonte: Dicionário Houaiss

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#1>>. Acesso em: 18 out. 2016.

Outra forma, ii: como **substantivo masculino**, apresentando dois significados “frase curta, geralmente de origem popular, frequentemente com ritmo e rima, rica em imagens, que sintetiza um conceito a respeito da realidade ou uma regra social ou moral” e “na bíblia, pequena frase que visa aconselhar, educar, edificar; exortação, pensamento, máxima”. Há dois exemplos de uso dos provérbios na oralidade: “Deus ajuda quem cedo madruga” e “Livro dos provérbios”, este último exemplo fazendo referência à bíblia. A continuação, o verbete é apresentado nas seguintes formas, iii: **coletivo (paremiologia)**, iv: **sinônimos (com o mesmo sentido de máxima)** e v: **parônimos (proverbio – fl.proverbiar)**:  
 Figura 2: Verbetes provérbio/ Houaiss

The screenshot shows the Houaiss dictionary interface. At the top, there is a search bar containing the word 'Provérbio'. Below the search bar, there are navigation icons (back, forward, search, etc.). The main content area is divided into two sections. The first section is for the verb 'proverbiar' (1901 Cort), which is classified as a verb ('verbo') and includes its principal form, conjugation, and etymology. It also lists homonyms ('homônimos') and paronyms ('parônimos'). The second section is for the noun 'provérbio' (sXIV cf. FichIVPM), which is classified as a masculine noun ('substantivo masculino'). It provides two definitions: 1) a short phrase of popular origin with rhythm and rhyme, and 2) a small phrase from the Bible used for advice, education, and exhortation. It also lists collective forms ('coletivo'), synonyms ('sinônimos'), and paronyms ('parônimos').

Fonte: Dicionário Houaiss

Já no Dicionário Caldas Aulete digital, o verbete **provérbio** aparece de modo simplificado:

Figura 3: Provérbio / Caldas Aulete digital



De acordo com esse dicionário, provérbio é i: Dito geralmente sucinto, rico em imagens, que expressa uma suposta sabedoria popular e ii: No livro dos Provérbios, na Bíblia, pequena frase edificante, educativa ou supostamente cheia de sabedoria; MÁXIMA, PENSAMENTO. As definições encontradas nos dois dicionários supracitados são semelhantes. A distinção entre os dois está no fato de aparecer a forma verbal “proverbiar”, que deriva de provérbio, e aparece no Grande Dicionário Houaiss, como também na exposição e explicação de um verbete correlato ao provérbio (**paraemiologia** – 1. Obra, estudo a respeito de provérbios ou alegorias e 2. Coletânea de tais parêmiias) enquadrando-o e ampliando-o ao campo de estudo linguístico e de compreensão de outras expressões linguísticas as quais apresentam semelhanças conceituais. Destarte, essa ampliação de sentido não aparece no dicionário Caldas Aulete Digital.

Nos estudos fraseológicos, a definição de provérbio não ocorre de modo simples, nem sem problemas na tentativa de definição. Há controvérsias nas perspectivas teóricas e as definições apresentam elementos de outras unidades fraseológicas, dada a complexidade conceitual e também por conta da variada combinação estrutural dos fraseologismos. Nesse âmbito, a pesquisadora Vellasco (2000) defende:

No meu entender, a inviabilidade de se chegar a uma definição geral de provérbio decorre do fato de que não se pode trazer todos os vários tipos desta forma concisa para uma só categoria: um provérbio não reúne todas as características atribuídas aos provérbios como um todo. Os provérbios devem ser encarados como uma classe geral, em analogia aos substantivos, por exemplo, com subclasses (p. 11).

A vasta quantidade de expressões linguísticas que apresentam traços semelhantes aos provérbios gera essa proposta de argumentação entre os estudiosos da paremiologia. Mediante o exposto, Oliveira (1991, p. 19) corrobora as ideias de Vellasco (2000) e assevera que:

É difícil delimitar completamente a diferença que existe entre aforismo e cada uma dos termos: adágio, sentença, máxima, provérbio, refrão, axioma e apotegma, pois todas elas contêm o sentido de uma proposição ou frase breve, clara, evidente e de ensino profundo e útil. Nenhum autor antigo, nem moderno, todavia conseguiu expor clara e terminantemente as diferenças entre umas e outras. (apud ENCICLOPÉDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEU-AMERICANA, p. 155-156).

Apesar da discussão quanto à complexidade de definição e clareza na exposição das expressões paremiológicas, especificamente acerca do provérbio, Xatara e Succi (2008, p. 35) tentam defini-lo:

Para nós provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

Bragança Junior (1999, p. XX) define o provérbio como “uma unidade fraseológica caracterizada externamente por uma certa concisão e brevidade e, no plano interno, por apresentar elementos metafóricos que contêm uma mensagem de valores gerais referendada através de gerações e que deve ser seguida”.

Como características dos provérbios, adotamos a lista abaixo com base em Monteiro-Platin (2012):

1. testemunhos da herança cultural: transmissão de uma lição, ensinamento ou conselho, por meio de julgamentos e avaliações;
2. gramatical e textual independentes, do ponto de vista da enunciação, constituindo uma frase ou até mesmo um texto;
3. relativamente fixas do ponto de vista morfosintático, nas quais as flexões e alterações sejam bloqueadas ou pelo menos restritas;
4. propícios à memorização, do ponto de vista fônico, por meio de recursos sonoros como aliteração, assonância e rima;
5. impessoalidade: do ponto de vista do enunciador, já que não há um comprometimento direto de quem veiculou o conteúdo do provérbio, pois esse conteúdo não foi criado pelo enunciador, e o interlocutor estabelecerá a relação de concordância ou discordância acerca do enunciado; e

6. atemporalidade: capacidade de atualização e de se reinventar de acordo com o contexto em que é veiculado o conteúdo semântico.

Com efeito, enaltecemos a seguinte indagação: Por que devemos ensinar e estudar os provérbios? Segundo Xatara e Succi (2008),

o provérbio é onipresente, ou seja, está em todo lugar e não deixa escapar nada; intromete-se nas profissões desde o médico ao pedreiro; julga homens, mulheres, crianças, velhos, deficientes físicos, homossexuais; esteve no passado, está no presente e acompanhará as futuras gerações. Embora não nos lembremos ao certo como os aprendemos, sem dúvida sabemos em que ocasião empregá-los. (p. 36).

Diante dessa explanação, acerca da representatividade e alcance dos provérbios, corroboramos as ideias das autoras e defendemos que é fundamental que os livros didáticos lancem mão dos procedimentos de uso, identificação, análises com textos, atividades, definições e outros recursos que desenvolvam o ensino e a aprendizagem dessas unidades fraseológicas, e também sejam levados em consideração aspectos da oralidade e escrita (objetivando expressividade na produção textual dos discentes), uma vez que são de conhecimentos público e de uso frequente, especialmente na fala, por isso encontramos nos manuais sobre as parêmsias e nos dicionários escolares. Em suma, nossos alunos e alunas têm direito a essa múltipla produção e reprodução paremiológica.

Outro argumento para a inclusão dos provérbios nos livros didáticos e na prática docente do profissional de língua portuguesa é a do falante fluente. Acredita-se que quanto mais conhecimentos o falante (leitor/ouvinte) possua acerca dos provérbios, mais ele terá possibilidades de se expressar na língua materna. Em relação a esse argumento, Xatara e Succi (2008) pontuam que:

[...] quando um falante nativo de uma língua sabe empregar bem os provérbios ou outro fraseologismo qualquer, pode ser considerado um falante fluente na língua, e portanto, se um estrangeiro também souber empregá-los, maior mérito terá. Então, quanto mais provérbios forem empregados corretamente por um falante, mais domínio sobre essa língua ele comprovará ter, porque o seu uso requer competência lexical e cultural. (p. 36)

A tradição e a manutenção de uma identidade cultural nacional também são questões que devem ser defendidas para a inclusão do ensino dos provérbios nas aulas de língua materna. Nesse contexto, Xatara e Succi (2008) asseveram que os provérbios,

fazem parte do folclore de um povo, assim como as superstições, lendas e canções, pois são frutos das experiências desse um povo, representando verdadeiros monumentos orais transmitidos de geração em geração cuja autoridade está justamente nessa tradição; para seus destinatários tão anônimos quanto seus autores. Aprender provérbios significa reforçar a própria identidade nacional. (Ibid.)

## 2.2 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (EI)

As expressões idiomáticas estão entre as unidades fraseológicas mais usadas na oralidade tanto por nativos da nossa língua materna como e, especialmente, por estudantes de uma língua estrangeira. Elas fazem parte da riqueza fraseológica de qualquer idioma. Durante muito tempo os estudos de filologia deram destaque à tradução e compreensão dessas expressões e sua comparação com outras línguas, a chamada análise contrastiva.

Se procurarmos em qualquer dicionário eletrônico ou analógico o significado de “expressões idiomáticas”, certamente não encontraremos imediatamente. É necessária uma busca mais aprofundada utilizando outras formas, de preferência no singular, que façam alusão a esse modo de apresentação nos dicionários. Vejamos:

Figura 4: Expressões idiomáticas/ Houaiss



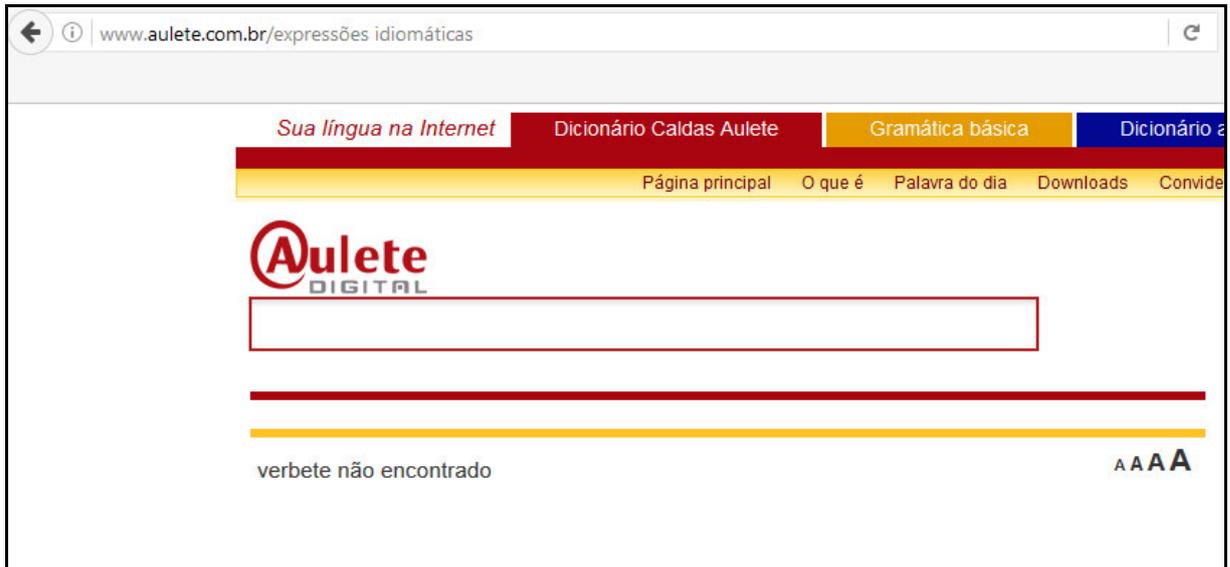
Fonte: Dicionário Houaiss

No Grande Dicionário Houaiss<sup>3</sup> da Língua Portuguesa, quando inserimos “expressões idiomáticas” não encontramos resultado. Aparecem as informações “nenhum resultado” e “verbetes não encontrados”. Ocorre o mesmo no dicionário digital Caldas Aulete<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#2>. Acesso em: 11 set. 2016.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.aulete.com.br/express%C3%B5es%20idiom%C3%A1ticas>. Acesso em: 11 set. 2016.

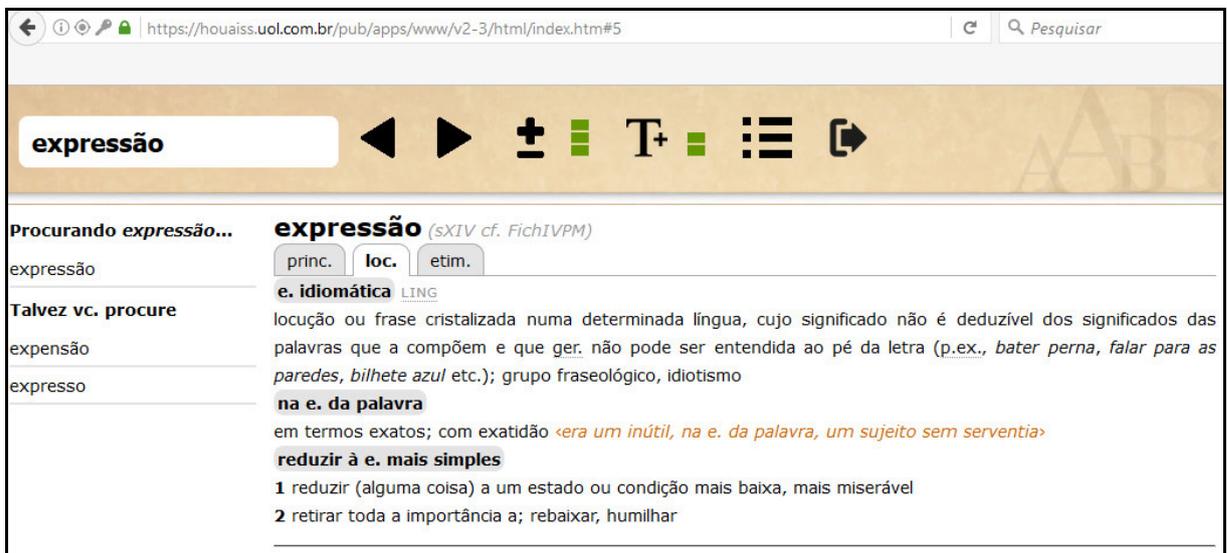
Figura 5: Expressões idiomáticas/ Caldas Aulete digital



Fonte: Caldas Aulete digital

“Verbetes não encontrados” é a única informação apresentada nesse dicionário. Entretanto, se inserimos o verbete “expressão” encontraremos várias possibilidades de apresentação desse verbete e entre eles identificamos um que diz respeito às expressões idiomáticas:

Figura 6: Expressão/ Houaiss



Fonte: Dicionário Houaiss

Nessa imagem<sup>5</sup>, visualizamos a seguinte definição para expressão idiomática: “locução ou frase cristalizada numa determinada língua, cujo significado não é deduzível dos significados das palavras que a compõem e que geram, não pode ser entendida ao pé da letra

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#5>>. Acesso em: 19 set. 2016.

(por exemplo, *bater perna, falar para as paredes, bilhete azul* etc.); grupo fraseológico, idiotismo.” Temos uma definição que valoriza o caráter idiomático e do conjunto estrutural das EI. O sentido denotativo (ao pé da letra) é destacado como uma forma de não compreensão das expressões idiomáticas (não pode ser entendida literalmente). Também no dicionário Caldas Aulete Digital encontramos no verbete “expressão” o significado de “expressão idiomática”:

Figura 7: Definição de expressão idiomática/ Caldas Aulete digital



Fonte: Caldas Aulete digital

Definição de expressão idiomática<sup>6</sup>: “Sequência de palavras com significado próprio, não construído pelo nexos dos significados das palavras que a formam.” Do mesmo modo que o dicionário anterior, há uma ênfase em valorizar a compreensão de que uma expressão idiomática não pode ser entendida a partir de significados isolados em seus elementos, mas do conjunto da sua constituição estrutural. Essas definições constituem-se como elementares e fundamentais na tentativa de buscarmos a conceituação das expressões idiomáticas.

Xatara (1998, p. 18) conceitua as expressões idiomáticas como “uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Nessa definição, a autora acrescenta o elemento da “tradição cultural”, o qual identifica e reproduz uma expressão idiomática. Sua conceituação vai além das estruturas de uma EI.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/express%C3%A3o>>. Acesso em: 11 out. 2016.

Segundo a autora, é a frequência do seu emprego pela comunidade dos falantes, sua inserção e aceitação social que fazem dessas expressões estáveis de significado.

Nesse sentido, Kovecses (2010) define que:

Uma expressão idiomática não é somente uma expressão que tem um significado que é de alguma maneira especial em relação aos significados das partes que a constituem, mas sim surge do nosso conhecimento de mundo mais geral incorporado no nosso sistema conceptual. Em outras palavras, expressões idiomáticas (ou, pelo menos, a maioria delas) são conceptuais, e não linguísticas, por natureza. (p. 233)

Essa definição diz respeito ao caráter de expressividade, de sentidos proporcionados pelas metáforas, que são expressões do nosso pensamento. A compreensão dos significados das unidades fraseológicas EI dependem da relação consciente ou não do mundo real, literal, com o mundo conceptual, metafórico, que damos significados e construímos cotidianamente. Essa característica de idiomaticidade das EI possibilitam uma reflexão ampla da diversidade semântica e da expressividade da língua.

Ortiz Alvarez (2011) corrobora as ideias de Kovecses e explica a relação da metáfora com as expressões idiomáticas. Segundo ela: “[...] é um processo que se instaura numa transferência do significado semântico abstrato (o significado idiomático) para um modelo concretamente representável na realidade.” (p. XX). A autora menciona a EI “estar com o pé na cova”, que tem um sentido literal, real, e que também apresenta um valor idiomático, que pode ser compreendido como “morrer”. Ainda seguindo esse pensamento, a pesquisadora afirma que,

na formação da idiomaticidade, dá-se um processo cognitivo que consiste em fazer analogias entre os constituintes da EI assente em pressupostos já conceptualizados, de forma a desconstruir a metáfora. Este processo transporta a leitura da metáfora para o real e o concreto, transporta uma leitura, e não um significado literal, representação do mundo real. Assim, morrer, paráfrase da EI “estar com o pé na cova” é a leitura da metáfora transposta para a realidade. (Ibid.)

Ademais, nos debruçamos na seguinte indagação: Por que estudar e ensinar as expressões idiomáticas? Como vimos anteriormente, as definições de expressões idiomáticas são encontradas nos dicionários, mas exemplos de uso das EI e de outras unidades fraseológicas geralmente não são apresentadas nos dicionários, em virtude também da grande quantidade de exemplos pragmáticos, o que torna inviável para muitos dicionários gerais dar conta dessa imensidão. Essa carência gera uma demanda urgente para o desenvolvimento de pesquisas as quais se preocupem com a elaboração e reprodução de dicionários eletrônicos e de bases de dados específicos acerca das diversas unidades fraseológicas, como, por exemplo, expressões idiomáticas, colocações, pragmatemas etc.

As expressões idiomáticas são muito usadas e investigadas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Os profissionais da educação e os discentes trabalham regularmente lançando mão de seus significados e características, relacionando-as com os processos de traduções entre as línguas e as relações interculturais presentes nesse processo linguístico. Seu estudo já tem um percurso que não é recente. Há diversos estudos no Brasil que envolvem os conceitos de ‘interlíngua’ e “análise contrastiva”, no que se refere aos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras relativamente às expressões idiomáticas.

Em referida premissa, podemos exemplificar alguns estudos em três línguas modernas: na língua espanhola, Ortiz Alvarez (2000), Rios (2002) e Rádis Baptista (2012). Na Língua Inglesa, Tagnin (2005), Camargo (1999) e Falcão (2005). Na língua francesa, Xatara (1998), Fornicola (1999) e Riva (2006). Nessa conjuntura, poderíamos elencar inúmeros estudos, mas por uma questão didática não achamos oportuno.

Os estudos de Linguística Aplicada têm dado conta de todas essas questões citadas no parágrafo anterior, e colocado essas unidades fraseológicas em uma situação de destaque na academia e nos demais ambientes pedagógicos de aprendizagem. Entre as consequências de enfatizar esses estudos com as EI estão: (i) incorporar na formação universitária dos discentes de línguas estrangeiras os estudos sobre a fraseologia; (ii) ampliar as relações de aprendizagem entre a língua materna e língua meta ou língua estrangeira estudada; (iii) a elaboração de manuais de língua materna e de línguas estrangeiras que analisam as relações interculturais entre as diversas línguas e, por conseguinte, (iv) mais qualidade de compreensão dos conteúdos nas análises contrastivas nas salas de aula dos cursos livres de língua estrangeira, e também nas aulas de língua materna, dentre outros avanços.

Celso Ferrarezi Jr., em seu livro “Semântica para a educação básica”, recomenda o estudo das expressões idiomáticas como um modo de mergulhar na cultura e na evolução das expressões linguísticas de uma determinada comunidade, na nossa língua portuguesa. O autor defende que “tal estudo revela muito sobre a visão de mundo daquela comunidade e é capaz de despertar nos alunos um profundo prazer e um grande interesse sobre essas questões de natureza identitária.” (p. 20). Outro argumento usado pelo autor para a inserção do ensino das EI nas aulas de língua portuguesa é a consciência linguística dos discentes e a valorização do seu modo de falar por meio dessas expressões. O autor corrobora que “esse tema de estudo desperta nos alunos a convicção de que seu modo de falar não é fortuito, nem tolo, nem feio, mas o resultado de um complexo trabalho de construção histórico-cultural que deve ser compreendido, valorizado e resguardado.” (Ibid.)

### 2.3 PRAGMATEMAS

Os pragmatemas são as unidades fraseológicas que estão ligadas a aspectos de polidez e impolidez linguística nos processos de enunciação. Isso tem relação com o que costumamos orientar e ensinar às crianças sobre o modo como elas devem “se expressar”, comportar-se em público em diferentes situações. Por exemplo, quando usamos as expressões “com licença”, “pois não”, “se Deus quiser”, entre outras. Para desenvolvermos e mantermos a comunicação, usamos fórmulas pré-fabricadas de expressões que constituem uma grande quantidade do que é enunciado. Temos um vasto repertório para momentos específicos da vida. Mais à frente, daremos vários exemplos e adotaremos uma classificação didática para os pragmatemas.

Não encontramos o verbete “pragmatema” nos dicionários pesquisados. Tanto o Grande Dicionário Aurélio<sup>7</sup> como o Caldas Aulete Digital<sup>8</sup> não apresentam esse verbete. Ambos mostram a descrição “verbetes não encontrados.” As imagens a seguir evidenciam:

Figura 8: Ausência do verbete pragmatema/ Houaiss



Fonte: Dicionário Houaiss

<sup>7</sup> Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#8>. Acesso em: 17 out. 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.aulete.com.br/pragmatema>. Acesso em: 17 out. 2016.

Figura 9: Ausência do verbete pragmatema/ Caldas Aulete digital



Fonte: Caldas Aulete digital

Pragmatema ainda é um termo desconhecido para o público em geral e ausente nos dicionários gerais de língua portuguesa. Seu uso é recente e os estudos sobre essa unidade fraseológica estão em processo de desenvolvimento. Apenas nos estudos linguísticos encontramos essa denominação, haja vista os livros didáticos de língua materna ainda não se apropriaram desse epíteto. O termo faz referência explícita à Pragmática ou, grosso modo, ao uso e seus sentidos produzidos pelos falantes na construção interativa. Pinheiro (2015) mostra que a Pragmática procura explicar, entre outros aspectos do uso da língua:

i) os diversos sentidos atribuídos a uma expressão em virtude do contexto situacional no qual ela se manifesta; ii) como uma determinada expressão é entendida pelos usuários da língua que, inclusive, compreendem além do que ela significa e iii) por que, muitas vezes, os indivíduos verbalizam de maneira indireta seus pensamentos, desejos, pedidos, ordens e outros, demonstrando uma capacidade comunicativa de sugerir algo mais quando proferiu algo (p. 31).

Tagnin (2005) faz uma defesa dos pragmatemas:

É bastante útil termos à mão um estoque de expressões pré-fabricadas às quais podemos recorrer continuamente. Esse tipo de expressão, no entanto, costuma ser chamado, pejorativamente, de “clichê”, sendo-nos sempre recomendando evita-lo. Mas que é preciso nos conscientizarmos de seu papel na comunicação social para evitar essa atitude preconceituosa em relação a todo tipo de expressão fixa e consagrada pelo uso (p. XX).

Sfar (2007) mostra a importância e amplitude dos pragmatemas na comunicação diária e expõe a riqueza cultural, por meio da oralidade e representações escritas. Acentua também que para a compreensão semântica dessas expressões é necessário um conhecimento

extralinguístico, de conhecimento de mundo, dos modos de vida, dos contextos em que são enunciadas. Nas suas palavras:

Elas estão enraizadas em nosso cotidiano, fazem parte da linguagem familiar, informal, tanto escrita quanto oral. São dificilmente interpretáveis por falantes não nativos. Tendo em vista que o léxico de uma língua reflete sempre a cultura ligada a essa língua, para compreender essas expressões é necessário um conhecimento extralinguístico que possibilite analogias entre as diferentes culturas. Enfim, no último ponto, que nos parece o mais importante, sobre a qual repousa a originalidade dessas expressões, apresenta um obstáculo real para a tradução. (p. 319).

A classificação dessas unidades fraseológicas não é uma tarefa fácil. As situações de uso são complexas e as possibilidades infinitas. Por conta disso e por uma questão didática, adotaremos a classificação implementada por Monteiro-Plantin (2012) no que se refere aos pragmatemas. No quadro que segue, incluímos integralmente o modelo classificatório proposto pela autora:

Quadro 1: Classificação dos pragmatemas

<b>CLASSIFICAÇÃO DOS PRAGMATEMAS</b>
<p>AS FÓRMULAS DE ROTINA: de cortesia/polidez (com licença, pois não, tenha a bondade, muito prazer, sinto muito, muito obrigado) ou de descortesia/impolidez (cai fora, vai se danar, não tô nem aí, azar seu, bem feito, problema seu).</p>
<p>AS FÓRMULAS EPISTOLARES: prezado senhor, sem mais para o momento, queira desconsiderar.</p>
<p>AS FÓRMULAS RITUALIZADAS: um brinde, meus parabéns, feliz páscoa, feliz natal.</p>
<p>AS FÓRMULAS RELIGIOSAS: assim seja, a paz de Cristo, graças a Deus, se Deus quiser, Deus queira.</p>
<p>AS FÓRMULAS SITUACIONAIS: proibido estacionar, passagem obrigatória, acesso exclusivo a, proibido fumar, homens trabalhando, fale com o motorista somente o indispensável, não perturbe.</p>
<p>OS MARCADORES CONVERSACIONAIS: veja bem, por falar em, posso interromper, sem dúvida, falou e disse, está entendendo?, o que eu estou querendo dizer é.</p>

Fonte: Monteiro-Plantin (2012).

Na seguinte indagação: **Por que estudar e ensinar os pragmatemas?** Os estudos da língua relacionados às situações pragmáticas ainda são negligenciados no ensino de língua materna. A Pragmática ainda não se firmou no ambiente formal de ensino da educação básica, de modo a ganhar destaque. O que se apresenta como uma contradição, já que nas interações sociais é importante que os discentes tenham consciência de quais expressões linguísticas podem ou não ser usadas a depender do contexto em que são empregadas. O comportamento social determinará o modelo de expressões a ser usado. É de grande valia que o discente tenha conhecimento formal e não apenas automatizado, e tenha acesso a explicações e orientações acerca das diversas fórmulas de rotina, epistolares, ritualizadas, situacionais e aos marcadores

situacionais para que se comunique quantitativa e qualitativamente, logrando êxito, no processo comunicativo.

Monteiro-Plantin (2012) defende que o tratamento que é dispensado pelos professores de língua materna aos pragmatemas é que vai determinar a consciência da importância dessas unidades fraseológicas na comunicação. Para ela, os alunos têm um repertório de pragmatemas e fazem uso desse repertório, mas de modo limitado e recorrendo aos pragmatemas que frequentemente são usados por todos. Quanto ao uso didático, a autora recomenda:

A esse respeito, julgamos necessário um tratamento didático dos pragmatemas que contemple os elementos da comunicação, as funções da linguagem, os diferentes níveis de discurso, as condições de produção, as relações entre os interlocutores, o conhecimento partilhado, e demais aspectos da interação linguística, que na prática dê conta da compreensão de quem diz (ou pode ou deve dizer), o que, para quem, como, quando, onde e por que. (Ibid. p. 76)

## 2.4 COLOCAÇÕES

Os dicionários utilizados neste trabalho, citados até aqui, dão conta de modo distinto da denominação do termo colocação, utilizado pelos estudos fraseológicos, ainda que de maneira acanhada. O Grande Dicionário Aurélio<sup>9</sup> define como “tendência de as palavras adotarem apenas um número limitado de combinações com outras palavras da língua” e “cada uma das combinações sintagmáticas frequentes assim formadas, a exemplo disso: crime organizado, honras fúnebres, calor humano, foro privilegiado etc.”

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#9>>. Acesso em: 12 out. 2016.

Figura 10: Colocação/ Houaiss

The screenshot shows the Houaiss dictionary interface. At the top, there is a search bar containing the word 'colocação'. Below the search bar, the word 'colocação' is displayed in a larger font, followed by '(1608 cf. VascSit)'. There are two tabs: 'princ.' (selected) and 'etim.'. The main content area lists several numbered definitions for 'colocação' as a feminine noun:

- 1** ato ou efeito de colocar(-se)
- 1.1** tomada (física) de posição; situação, localização <não gostei da c. daquele quadro sob a janela>
- 2** lugar, numa classificação <ficou na segunda c.>
- 3** emprego, ocupação, trabalho <arranjou uma boa c. no banco>
- 4** sistema de distribuição comercial (de produtos); venda <não foi feliz na c. dos brinquedos no mercado>
- 5** aplicação (de valores, títulos etc.)
- 6** *AMAZ* casa, ger. sobre palafitas, de seringueiro amazonense
- 7** *GRAM, LING* ordem dos vocábulos na frase e sua disposição com relação aos outros termos <c. dos pronomes átonos> <sintaxe de c.> cf. **ordem direta** e **ordem indireta**
- 8** *ang.sem.; LEX, LING* tendência de as palavras adotarem apenas um número limitado de combinações com outras palavras da língua
- 9** *ang.sem.; LEX, LING* cada uma das combinações sintagmáticas frequentes assim formadas (p.ex., crime organizado, honras fúnebres, calor humano, foro privilegiado etc.)

Fonte: Dicionário Houaiss

Por outro lado, o dicionário Caldas Aulete Digital não faz menção a elementos da fraseologia ou às unidades fraseológicas. As referências apresentadas relacionam-se a questões de natureza gramatical, como, por exemplo, o significado verbal de colocar-se, situação, localização, o substantivo emprego (no sentido de ocupação, trabalho), ordem direta e indireta dos pronomes, entre outros. Não há exemplos de colocações como unidades fraseológicas, ao contrário do que ocorre no outro dicionário.

Figura 11: Colocação/ Caldas Aulete digital



Fonte: Caldas Aulete digital

Tagnin (2013) explica que o termo colocação foi alçado pelo linguista britânico J. R. Firth para denominar casos de coocorrência léxico-sintática, ou seja, palavras que usualmente “andam juntas.” Isso leva-nos a refletir que determinadas expressões são formadas pelas combinações de palavras e que se formam de modo aparentemente natural na língua, como se não houvesse explicação para esse fato. A autora cita o caso da expressão “cão e gato” na língua portuguesa, de uso consagrado desse modo. A forma “cachorro e gato” não aparece com a mesma carga semântica e há um estranhamento de uso. Na língua inglesa, a autora cita o caso das expressões “push the button” e “press the button” para designar o mesmo sentido (apertar um botão), mas que para os falantes dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha apresentam preferências distintas de uso por essas expressões.

Para Tagnin (2005, p. 30), colocações são: “Combinações lexicais consagradas de duas ou mais palavras de conteúdo”. Já para Biderman (2005, p. 751), colocações são “Sequências semanticamente transparentes formadas de itens lexicais que geralmente co-ocorrem.” Essas definições dizem respeito à convencionalidade de uso dessas expressões e à frequência de uso.

Segundo Monteiro-Plantin (2012, p. 72):

As colocações são expressões linguísticas formadas por uma base e um colocado, na qual encontramos coocorrência 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.

A autora cita alguns exemplos para justificar sua definição, a saber: *correr perigo, perdidamente apaixonado, gravemente ferido, arrumar a cama, tirar a mesa, tomar ar, imprensa marrom, chave mestra, obediência cega, frase feita, condições de pagamento, colocar uma questão, dar um passeio, ter um sonho, prestar atenção, pegar um táxi etc.*

O conceito de colocação é usado em linguística com dois sentidos distintos, conforme Firth (1957):

- a) combinação frequente, preferencial ou usual de palavras (nomeadamente substantivo + adjetivo e verbo + substantivo);
- b) combinação aparentemente livre de palavras, gerada a partir das regras da língua, mas onde se encontra qualquer tipo de restrição lexical determinada pela norma. (p. XX).

Tagnin (2005) divide as colocações nas seguintes categorias:

- i. colocações adjetivas (prato principal, jantar a rigor, política externa etc.)
- ii. colocações nominais (praça pública, sal grosso, pelotão de fuzilamento etc.)
- iii. colocações verbais (criar problemas, marcar encontros, tomar providências etc.)
- iv. colocações adverbiais (fartamente ilustrado, hermeticamente fechado, profundamente magoado etc.)
- v. especificadoras de unidade (barra de chocolate, folha de papel, pedra de sabão etc.)
- vi. coletivos (pilha de livros, molho de chaves, enxame de abelhas etc). (p. 38)

Monteiro-Plantin (2012, p. 73) estabelece duas distinções para que não haja a confusão entre a definição de “colocações” e “expressões idiomáticas”. Segundo a autora, são dois pontos básicos:

- 1. O primeiro ponto é de natureza semântica:  
“Pois o sentido é composicional, e cada umas das unidades que constitui a colocação leva para o conjunto seu sentido primário em oposição ao que ocorre com as expressões idiomáticas”.
- 2. O segundo ponto é de natureza sintática:  
“Diz respeito à restrição a flexões morfossintáticas e/ou inserção de elementos que quando ocorre nas colocações pode provocar estranhamento por não ser convencional, mesmo que o sentido possa ser recuperado. De forma diferente ao que ocorre nas expressões idiomáticas, flexões e inserção de novos elementos pode fazer com o que o sentido pretendido se perca”.

Ainda mediante supracitado contexto, elencamos seguinte questionamento: **Por que devemos estudar e ensinar as colocações?** As formas que “andam juntas” precisam ser ensinadas e desautomatizadas nas aulas de língua portuguesa. Se isso não acontecer no ensino de língua materna, estaremos formando sujeitos ingênuos e com dificuldades de se expressarem, do modo como é convencionalmente aceito e de uso frequente especialmente na comunicação oral. O “jeito que a gente diz” investigado pela linguista Stella Tagnin é a busca

pela compreensão e análise de formas consagradas de uso tanto na língua materna como em uma língua estrangeira. Tagnin (2013) conta-nos um caso prático de não compreensão dessas formas ocorrido em uma viagem que a autora realizou em 1961 aos Estados Unidos. À época, a autora já era aluna de língua inglesa havia 6 anos. Por conta disso, acreditava ter um bom domínio de inglês e que não teria problemas ao se expressar, porém, ledo engano. A estudiosa expõe que já nos primeiros encontros em solo americano recebeu olhares de desaprovação por suas escolhas linguísticas que, embora gramaticalmente corretas, não correspondiam ao modo como os falantes locais expressavam-se. Ao questionar o porquê da reprovação vocabular, um falante local explicou que não estava errada a forma como ela se expressava, mas que isso gerava estranhamento porque não era o modo como os falantes locais estavam habituados a falar. A estudiosa descreveu com sinceridade e revela que isso a motivou a pesquisar “o jeito que a gente diz” em diferentes línguas, inclusive na nossa língua materna.

Esse episódio educativo e didático suscita inúmeras questões pedagógicas e nos leva à reflexão do nível de oralidade dos nossos discentes e nos faz lembrar nos muitos momentos em que eles ficaram travados ou com dificuldades de expressão, em atividade orais em sala de aula ou em outros contextos escolares, como, por exemplo, apresentações festivas, comemorações de datas importantes, dentre outros eventos. Acreditamos que muitos deles ainda não descobriram o “modo como a gente diz” de determinada expressão a depender de onde a usamos. É direito dos alunos ter essa disponibilidade de exemplos, de definições e de usos das colocações, tanto nos livros didáticos como na exposição prática em sala de aula pelo professor.

Tagnin (2013) cita Fillmore (1979) e explica o que ele designa de “falante ingênuo”. A autora mostra as particularidades desse falante. Abaixo, descreveremos integralmente essas particularidades, conforme Tagnin (2013):

- i) ele desconhece os lexemas idiomáticos de uma língua. Embora, com certeza, conheça as palavras “prison” e “jail” e o sufixo -er, formador de substantivos agentivos, esse conhecimento não será suficiente para fazer a distinção entre “prisoner”, “pessoa mantida numa prisão”, e “jailer”, “pessoa que cuida de uma prisão”. Exatamente o mesmo ocorre em português: “prisão” e “cárcere” são praticamente sinônimos, mas, ao receberem o sufixo -eiro, formando “prisioneiro” e “carcereiro”, seus significados passam a ser totalmente distintos: o prisioneiro é o que está preso, enquanto o carcereiro é o que cuida da prisão;
- ii) ele não conhece as frases idiomáticas da língua. Se lhe disserem “Your goose is cooked” (Você está numa encrenca), fará uma interpretação literal e certamente ficará perplexo, a menos que realmente esteja preparando um ganso na cozinha. Para o português, podemos citar, por exemplo, “Você está em palpos de aranha”, com significado similar à expressão inglesa. Uma possibilidade mais coloquial, com o mesmo sentido, seria “Você está frito”;
- iii) ele não conhece combinações lexicais que não estejam necessariamente baseadas em relações de significado. Se ouvir a locução “blithering idiot”, acreditará

em “blithering”, como adjetivo, também pode ocorrer com outros substantivos. Não saberá que esse adjetivo só co-ocorre com “idiot” ou “fool”; assim como “coroca”, em português, ocorre quase exclusivamente com “velha”;

iv) não tem a capacidade de julgar a adequação de expressões fixas a certos tipos de situações. Assim, não saberá quando convém usar as expressões “This hurts me more than it hurts you” ou “Knock on wood” em inglês, e, em português, “Está servido?” ou “Vai tirar o pai da forca?”;

v) não conhece as imagens metafóricas de uma língua. Não entenderá por que “I’ll stand behind you” significa “apoiarei você” ou “Estou nas nuvens” significa que a pessoa está muito feliz;

vi) não entende atos de comunicação indireta, nem será capaz de ler nas entrelinhas. Fará, como de costume, uma interpretação literal, mesmo que alguém lhe diga “You have a very lovely left eye” (Você tem um lindo olho esquerdo). Da mesma forma, em português, não entenderia que quando alguém, numa sala abafada, diz “Está calor aqui!”, esta pessoa está na realidade, pedindo que se abra a porta ou a janela para permitir certa ventilação; e

vii) desconhece as convenções das estruturas de diversos textos. Por exemplo, na cultura japonesa é imperativo que o primeiro parágrafo de qualquer carta faça referência à estação corrente do ano. Nas cartas comerciais em inglês é usual terminar com “Yours truly”, enquanto em português usamos “Atenciosamente”. (p. 17-18)

É importante que a escola forneça, aos seus discentes, condições para que eles não sejam falantes ingênuos ou pelo menos atenuem e desenvolvam paulatinamente as habilidades e destrezas pragmáticas para usar adequadamente as expressões que forem solicitadas. Esses sete pontos citados por Tagnin relacionam-se às várias unidades fraseológicas, não somente às colocações.

### 3. A COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA

Os estudos de Fraseologia mostram que não há consenso no que tange à definição de Competência Fraseológica e há inúmeros questionamentos quanto à apropriação e uso dessa expressão. Para a construção desse conceito, há inúmeros processos que são subjacentes a ele, os quais exporemos neste trabalho. Abaixo, explicaremos os pensamentos de distintos estudiosos quanto à Competência Fraseológica e mostraremos a introdução do conceito de “Consciência Fraseológica”, o componente fraseológico, a concepção de tradução de fraseas, a competência formulaica, a relação com a competência comunicativa, entre outras ideias, e a importância de conhecermos as diversas posturas teóricas e identificarmos sobre as quais pretendemos nos guiar neste trabalho.

#### 3.1 O COMPONENTE FRASEOLÓGICO

Martí Sánchez (2014) defende que é uma difícil tarefa ratificar o conceito de Competência Fraseológica e que as fragilidades teóricas na complexa definição das próprias categorias das unidades fraseológicas dificultam a missão de uma proposta teórica e de uma formulação epistemológica da expressão Competência Fraseológica. Para ele, tal conceito surgiu da necessidade de sistematizar o conhecimento intuitivo e empírico que os falantes possuem acerca das unidades fraseológicas. A Competência Fraseológica seria o conjunto desses conhecimentos dos falantes e uma interpretação eficiente do uso dessas unidades. Tal raciocínio nos leva à analogia do falante ouvinte ideal proposto pelo linguista Noam Chomsky, na teoria gerativista, porém, essa semelhança não encontra aprofundamento, pois o falante ouvinte ideal da Competência Fraseológica não encontra solidez teórica em comparação com o falante ouvinte ideal da teoria gerativista, uma vez que falta arcabouço teórico para sua defesa e delimitação. O autor corrobora isso ao mostrar exemplos de unidades fraseológicas que são desconhecidas e não compreendidas por muitos falantes de uma determinada língua, e que esses exemplos não se enquadram em um modelo de falante ouvinte ideal por conta do caráter irregular das unidades fraseológicas. Mesmo assim, segundo o autor, os mesmos falantes que não conseguem compreender determinadas unidades fraseológicas mantêm sua competência na reprodução destas unidades.

O autor também mostra que o problema da sistematização desse conceito nasce já a partir da tentativa de definir o que é “Competência”, e que há várias teorias que tratam dessa demanda, mas que não dão conta da amplitude do termo e/ou do conceito. Competência Fraseológica faz parte de algo mais amplo e complexo denominado de Competência

Comunicativa (discutiremos tal conceito na seção posterior). Ainda segundo Martí Sanchez (2014), o conceito de Competência Fraseológica não é autônomo e suas características estão claramente presentes e ligadas a outras Competências. Segundo esse autor, é mais coerente falar de um estudo que leve em consideração o “Componente fraseológico” ou “instruções de uso e interpretações das unidades fraseológicas” do que propriamente uma Competência Fraseológica. Desse modo, há uma defesa de que não se deve falar de Competência Fraseológica, mas sim de um conhecimento fraseológico e que deve ser norteado a partir de uma dupla instrução de uso de interpretação desse conhecimento i: usa-se e interpreta-se de modo particular as UFs e ii: reproduza-se e interprete literalmente as UFs.

Essas instruções fazem referência direta a duas características básicas de identificação e sistematização das unidades fraseológicas: a idiomaticidade e a fixação das unidades fraseológicas. O autor constrói suas concepções a partir da defesa da heterogeneidade das UFs e, portanto, prefere lançar mão de elementos mais claros, diretos e de tradicional classificação para não se arriscar na definição de uma Competência Fraseológica, que seria algo mais complexo de definição, mas que, segundo o autor, não possui solidez teórica para tal, pois confunde-se com os elementos da competência comunicativa, não sendo, portanto, independente.

Martí Sánchez (2014) finaliza seu trabalho afirmando que não houve êxito na tentativa de criar um conceito científico (Competência Fraseológica) a partir de algo que não é claro e sistematizado, cujo conceito é impreciso e que mostra uma frágil independência teórica em relação a outras competências, como, por exemplo, a competência comunicativa, a competência gramatical, a competência lexical, a competência pragmática, a competência sociocultural e a competência intercultural. O autor sugere que é mais apropriado falar de instruções de uso e interpretação como manifestação de um conhecimento fraseológico. Existe sim um conhecimento fraseológico, mas não Competência Fraseológica. Essa é a tese proposta pelo referido estudioso.

### 3.2 COMPETÊNCIA FORMULAICA

Durante bastante tempo o conceito de Competência Fraseológica estava diretamente relacionado à tradução de unidades fraseológicas de uma língua estrangeira para outra. Expressões idiomáticas, provérbios, frases feitas etc. Era um conceito limitado e que se adequava ao que se propunha: a tradução de frases. Essa competência mostrava a habilidade cognitiva do tradutor para desenvolver essa função, mas não existia além disso. Funcionava como parte da Competência Linguística e Comunicativa do tradutor para facilitar

o desenvolvimento das habilidades do aprendiz de língua estrangeira no que concerne aos frasemas e ao seu uso adequado em diferentes contextos sociais. Isso ocorria também porque a Fraseologia ainda não era vista como uma disciplina independente de outras áreas do saber linguístico e os estudos eram prematuros.

Castillo Carballo (2002) adota a expressão Competência Fraseológica fazendo referência ao conhecimento linguístico que está fortemente relacionado ao grau de conhecimento cultural, histórico e social a que os falantes estão submetidos. Assim, como as posturas iniciais sobre esse tema, trata-se de uma concepção mais direta: quanto maior o nível cultural do aprendiz, intrinsecamente ligado a que conhecimento linguístico se pretende adquirir, maior será sua Competência Fraseológica.

Antes do uso da expressão Competência Fraseológica, Celce-Murcia (2007) propôs a expressão Competência Formulaica, integrando-a ao modelo de Competência Linguística, inseridos no seu modelo que Competência Comunicativa. Essa competência fazia referência aos blocos ou grupos de palavras, estabelecendo uma alusão clara às primeiras concepções acerca das unidades fraseológicas, pautadas nas formações de blocos pré-fabricados, nas combinações fixas de palavras. Estavam inseridos na Competência Formulaica o conhecimento de idiomatismos, colocações, fórmulas e estruturas lexicais. Durante muito tempo, essas expressões foram ignoradas pelos estudos de Linguística.

### 3.3 CONSCIÊNCIA FRASEOLÓGICA

Solano Rodríguez (2007) implementa importantes contribuições aos trabalhos sobre os estudos fraseológicos ao ampliar o conceito de Competência Fraseológica, enfatizando a aquisição pelo uso e interação social de um vasto repertório de unidades fraseológicas de falantes de uma língua, e ao propor o que ela denomina de “Consciência fraseológica”. A autora defende que é necessária uma desautomatização dos processos de produção das unidades fraseológicas pelos aprendizes de uma língua materna.

Para Solano Rodríguez (2004), Competência Fraseológica é o conhecimento de diferentes unidades fraseológicas de uma língua, e saber interpretar tais unidades fraseológicas, integrando-as em um discurso próprio por meio da oralidade ou da escrita, encaixando-se corretamente ao contexto de uso, as relações com o interlocutor, as normas sociais e os propósitos comunicativos de interação. Ela propõe um trabalho específico e profundo, desde os anos iniciais de ensino e aprendizagem escolar sobre as unidades fraseológicas, para que o nativo de uma determinada língua, e não somente o estudante de língua estrangeira, possa refletir, analisar metalinguisticamente e metacognitivamente os

processos que subjazem à identificação, reprodução e compreensão das unidades fraseológicas em sua língua materna. Para ela, quando esse processo é compreendido, o aprendiz começa a ter consciência do “componente fraseológico” como elemento universal linguístico e não como um mero reproduzidor de expressões automáticas.

A consciência fraseológica é, segundo a autora, a percepção da existência e das particularidades das unidades fraseológicas como elementos constituintes de uma língua, como elementos interlinguísticos e interculturais, e que deve refletir sobre o caráter de descontinuidade das UFs. Com efeito, na medida que se adquire essa consciência, o aprendiz deve perceber o distanciamento e independência dessas unidades em relação às regras de sintaxe de uma língua.

O papel da consciência fraseológica é fundamental para o desenvolvimento da Competência Comunicativa. A autora enfatiza que o Marco Comum Europeu de Referência para as línguas, reconhecido documento internacional para o ensino, aprendizagem e avaliação, já destaca a importância da Competência Fraseológica e a caracteriza como uma competência independente e com características próprias de composição, e que contribui para a compreensão e formação da Competência Comunicativa, juntamente com a competência Discursiva, a Sociolinguística e a Pragmática.

As reflexões propostas anteriormente são fundamentais para uma compreensão epistemológica do conceito em questão, mas essa análise ainda não se leva a cabo. Apresentamos um viés mais filosófico e menos didático-pedagógico, com exceção das ideias de Solano Rodríguez (2007), que com clarividência enfatiza a perspectiva pedagógica. Neste trabalho, como descrito na Introdução, procuraremos seguir as concepções elaboradas por essa autora e que se relacionam intrinsecamente com os aspectos de ensino e aprendizagem das unidades fraseológicas em contextos formais de educação. Corroborando esse pensamento, acreditamos que a definição que se segue é também objetiva, direta e condiz com a proposta do nosso trabalho:

Competência fraseológica é a capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos adquiridos e experienciados para conseguir identificar, compreender, reconhecer, interpretar e decifrar uma unidade fraseológica dentro de um determinado contexto; é saber processar a informação e carga cultural registrada nessas expressões, características do povo e comunidade que as criou e institucionalizou e assim poder reutilizá-las em outras situações comunicativas de acordo com os objetivos dos sujeitos agentes da interação e do contexto em que se inserem. (ORTIZ ALVAREZ, 2014, p. 280)

Desse modo, Ortiz Alvarez (2014) define um dos conceitos principais pelos quais guiamos nosso trabalho e que se coadunam com as ideias de Solano Rodríguez (2007).

Procuramos na nossa metodologia, explicitada na seção a seguir, orientar esses procedimentos descritos por essas pesquisadoras, a partir de suas concepções sobre a Competência Fraseológica: identificação, compreensão, reconhecimento, interpretação e decifração das unidades fraseológicas encontradas nos livros de língua portuguesa analisados.

Defendendo a existência de um conceito de Competência Fraseológica e a partir da Consciência Fraseológica dos aprendizes, Prado Aragonés (2004) propõe uma sequência de atividades para desenvolver a Competência Fraseológica no ensino de língua materna. A seguir, reproduzimos esses passos, conforme descritos em Núñez-Román (2015):

- a. fase de reconhecimento: serão anotadas as UFs retiradas de textos orais e escritos. Os alunos buscarão o significado nos dicionários e anotarão;
- b. fase de fixação: serão propostos exercícios para a manipulação e interiorização das UFs. Entre as atividades que podem ser desenvolvidas estão: i. produção ou pesquisa por desenhos que expliquem o significado da UF. ii. Realização de dramatizações fazendo uso das UFs analisadas. iii. Atividades de caráter lúdico: palavras cruzadas, uso de músicas com UFs;
- c. fase de exploração: os alunos deverão ampliar o conhecimento da UF por meio das relações semânticas com outras UFs. Os alunos poderão: i. buscar todas as UF que contenham a mesma palavra base. ii. A partir de uma UF, realizar uma busca, tanto pelo dicionário ou pelo seu próprio conhecimento de UFs com sentidos semelhantes;
- d. fase de uso prático na escrita e oralidade: o aluno aprenderá a utilizar as UFs encontradas em contextos de uso apropriados: i. substituir em frases ou textos mais amplos palavras simples por unidades fraseológicas com o mesmo significado. ii. criar frases a partir de uma UF dada. iii. elaborar frases com os significados literais e idiomáticos de algumas UFs escolhidas pelo aluno; e
- e. fase de reforço: as atividades dessa última fase ajudarão no fortalecimento dos conhecimentos adquiridos: i. reconstruir unidades fraseológicas a partir da mistura de várias unidades fraseológicas já conhecidas. ii. encontrar erros na utilização de unidades fraseológicas.

### 3.4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Da competência fraseológica partiremos para a apreciação e compreensão da competência comunicativa. Trabalharemos com o conceito de competência comunicativa, elaborado por Dell Hymes, em seu estudo intitulado “On communicative competence”, de 1972, analisando as ideias de competência e desempenho de Chomsky, sem esquecer a clássica distinção de *langue* e *parole* formulada por Saussure.

Dell Hymes (1972) questiona os postulados de Chomsky, no que se refere à competência linguística, que propõe um “falante-ouvinte” ideal, conhecedor de sua língua e que realiza com perfeição seu desempenho, sem interferências externas, em uma comunidade linguística homogênea. Porém, segundo Dell Hymes (1972), essa teoria não dá conta dos fatores socioculturais imprescindíveis no processo comunicativo e que são importantes para a compreensão teórica e prática da linguística.

Chomsky (1965) introduziu, com êxito, na linguística, a distinção entre competência e desempenho, conceitos fundamentais para a aquisição e ensino de línguas. Mas o linguista gerativista não está interessando na *performance*, situação real de uso concreto da língua. O que importa para Chomsky é a competência e seu processamento, desenvolvimento e análise, partindo da ideia de um sistema inativo gramatical, regular, que possibilita fazer uso das regras existentes cognitivamente, o que independe de fatores socioculturais. Não há uma preocupação com a interação social, que poderia ser tratada quando se fala no desempenho do falante-ouvinte, mas como o elemento social é real, em uma realidade linguística heterogênea, se opondo ao ideal proposto por Chomsky, e esse aspecto é tratado superficialmente na teoria gerativista.

Antes dessa concepção, Saussure estabeleceu a diferença entre *langue* e *parole*, aquela é a língua (sistema), construção coletiva de uma comunidade linguística, e esta é a fala (uso efetivo nas situações concretas). Em uma analogia à teoria chomskyana, *langue* está relacionada à competência e a *parole* está relacionada ao desempenho. *Langue* equivale à forma e *parole* equivale ao uso.

Dell Hymes (1972) defende a ideia de uma incompletude das teorias saussureana e chomskyana em relação à competência comunicativa. Para ele, no processo de comunicação não se evidencia apenas a aquisição de uma competência cognitiva, a gramática do sistema, mas também as regras sociolinguísticas que permeiam tal processo, dando possibilidades pragmáticas de efetivação da língua. Ele usa a metáfora do fruto proibido para explicar o modo como o desempenho é visto na teoria de Chomsky, como se fosse algo pecaminoso, que

foge às regras “sagradas” da competência. O ser humano parte de um mundo perfeito, competência (língua), para um mundo de imperfeições (desempenho).

Ainda segundo esse autor, a teoria de Chomsky não produz efeitos pedagógicos reais por não fazer referência à diversidade de aspectos envolvidos no processo de comunicação, descartando, conscientemente, a multiplicidade de elementos envolvidos nesse processo, a saber: o papel constitutivo dos fatores socioculturais, as diferenças socioeconômicas, o conhecimento multilíngue, a relatividade da competência em uma determinada língua (espanhol, inglês, português etc.), os valores expressivos, a percepção socialmente determinada, os estilos contextuais e as normas compartilhadas para a avaliação das variáveis.

Consciente dessa diversidade, o lugar que a língua deve ocupar nos estudos linguísticos necessita de uma teoria que possa tratar do seu caráter heterogêneo, com uma competência diferenciada e que deve representá-la de modo que se enfatize a conduta comunicativa e a vida social. Segundo as ideias de Dell Hymes (1972), que chega a propor uma competência para o uso, já que a definição de “uso real” apresenta vários sentidos, é preciso que as investigações linguísticas levem em consideração as diferenças que se manifestam no uso. Assim, o uso pode ser visto sob dois contrastes:

1. Competência (subjacente) *versus* Desempenho (real); e
2. Competência gramatical (subjacente) *versus* Modelos/Regras de desempenho (subjacentes).

É preciso ir além da dicotomia “competência *versus* desempenho” quando se propõe uma análise acerca do uso da linguagem. Há uma proposta de especificação da “habilidade para o uso”, que elenca fatores não cognitivos, como a motivação, para a determinação da competência. Destaca-se a importância de não separar elementos cognitivos de elementos emocionais e volitivos, quando se pretende analisar a competência. Dessa forma, Hymes (1972) elabora quatro pontos que sustentam sua concepção acerca da competência comunicativa no uso da língua. Ele compreende a língua sob quatro enfoques distintos, a partir de questionamentos em cada enfoque, a saber:

**1. Se (e em que grau) algo é formalmente possível:** Neste primeiro ponto, Hymes (1972) explica o caráter da potencialidade da linguagem humana e sua generalização a sistemas culturais. O conceito de “gramaticalidade” é posto em pauta para exemplificar a possibilidade sistemática formal de uma língua. Ele acrescenta que algo que é possível dentro de um sistema formal é gramatical, cultural e, dependendo da ocasião, comunicativo.

**2. Se (e em que grau) algo é viável, que pode ser realizado, considerando os significados de implementação disponíveis.** No segundo ponto, fica evidente a preocupação em relacionar e ampliar a teoria linguística a outras ciências e perspectivas de análise. O autor já define que o principal interesse está relacionado com fatores sociolinguísticos, como, por exemplo, a limitação da memória, mecanismo de percepção do indivíduo.

Nessa formulação, os termos “aceitabilidade” e “viabilidade” são explicitados, na tentativa de escolher um que melhor represente a noção de “desempenho” na teoria linguística, em relação ao aspecto comunicativo, enfatizando os meios de execução disponíveis para os propósitos da linguagem.

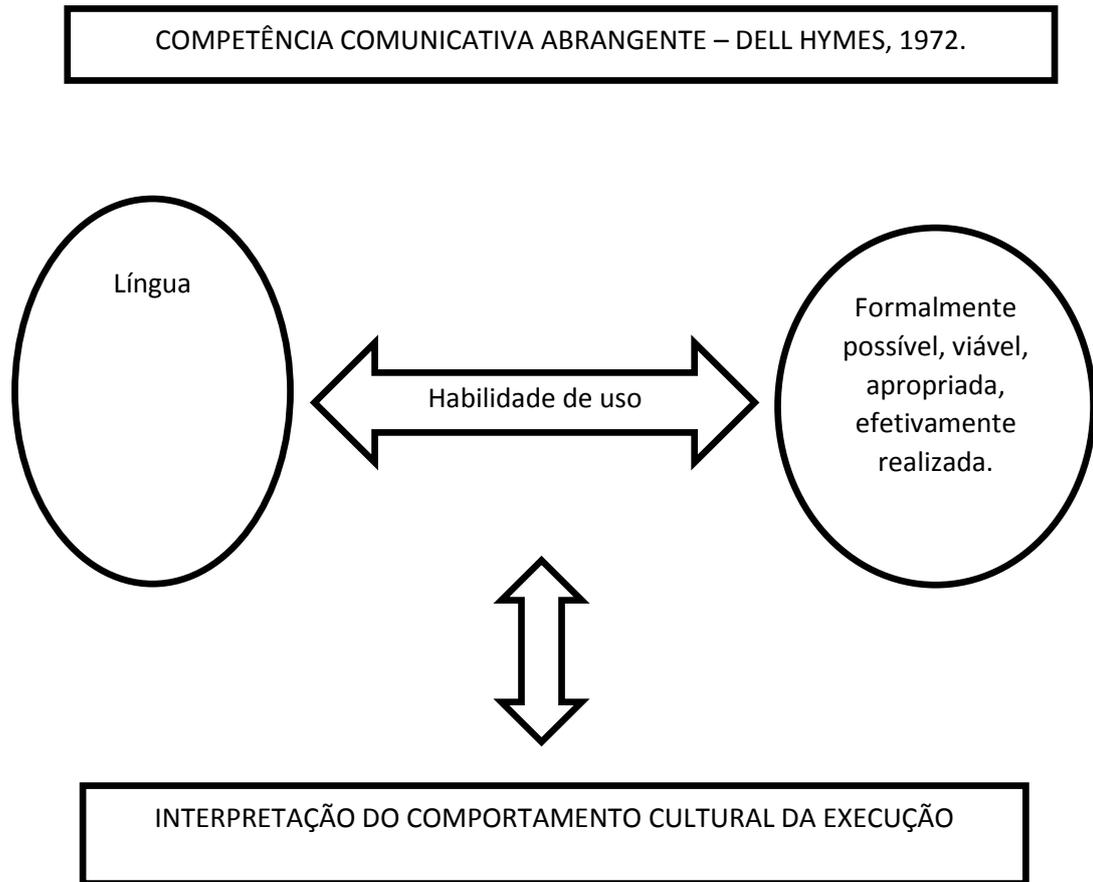
**3. Se (e em que grau) algo é apropriado, em relação ao contexto em que é usado e avaliado.** Dell Hymes discute o conceito de “apropriação” apresentado por Chomsky, como referência ao desempenho, em condições de “aceitabilidade”, e a pouca importância que esse linguista dispensa aos julgamentos de compreensão nos contextos de produção da linguagem.

Em seu julgamento sobre a “apropriação” da língua, Hymes defende que o indivíduo utiliza um conhecimento implícito, subentendido, e que é necessário especificar as situações apropriadas para o uso da língua e de que modo isso ocorre, como esse uso é avaliado, que valor axiológico é atribuído, ou seja, há uma necessidade de se estabelecer uma teoria linguística que considere os contextos socioculturais e que compreenda a ciência linguística a partir de uma visão mais ampla, geral.

**4. Se (e em que grau) algo é realizado, de fato, se realmente e executado e o que essa execução implica.** Para finalizar, neste quarto e último ponto dos pressupostos de Dell Hymes, é explicitado que o estudo da competência comunicativa não deve se limitar a determinados casos, muito menos abrir mão deles. A construção da linguagem não pode se reduzir a probabilidade de ocorrências, embora seja um fator importante para as mudanças estruturais da língua. Referindo-se aos outros pontos de apreciação, Hymes diz que algo pode ser possível, viável, apropriado e mesmo assim não ser de fato executado. É imprescindível que a habilidade de uso do indivíduo dê conta do uso efetivo da língua.

A seguir, elaboramos uma disposição gráfica que sintetiza e facilita na compreensão das ideias de Dell Hymes:

Figura 12: Competência comunicativa abrangente – Dell Hymes



Fonte: elaborado pelo autor

Grosso modo, a teoria de competência abrangente proposta por Dell Hymes mostra as formas em que a língua é formalmente possível, viável e em que contextos a língua é apropriada para a execução social. Tudo isso se relaciona para a interpretação do comportamento cultural em que a língua se realiza.

No capítulo final do seu trabalho acerca da competência comunicativa, o sociolinguista apresenta e explica alguns conceitos fundamentais para a compreensão dos fenômenos linguísticos e sociolinguísticos.

O primeiro conceito apresentado é a “interferência sociolinguística”, que, segundo o autor, é de relevância para a relação entre a teoria e prática linguísticas. Quando se fala sobre uma interferência sociolinguística, se pressupõe uma noção de sistemas sociolinguísticos. Desse modo, é necessária uma concepção de uma teoria que contemple uma descrição sociolinguística, dando destaque à variedade linguística.

Hymes propõe outros três conceitos que tentam formular uma teoria de descrição sociolinguística. Inicialmente ele nos apresenta “o repertório verbal”, que está intrinsecamente ligado à heterogeneidade das comunidades linguísticas, e que tem por finalidade a

investigação do conjunto de variedades, códigos e subcódigos que um indivíduo lança mão e as mudanças que ocorrem entre esses sistemas.

Em seguida, apresentaremos o conceito de “rotinas linguísticas”, que são organizações sequenciais que vão além da construção da oração, relacionadas com a ação performativa do indivíduo sozinho ou com a interação de dois ou mais, geralmente incluindo gestos, elementos extralinguísticos, ou seja, fatores que não fazem referência formal ao sistema da língua.

“Domínios do comportamento verbal” é o terceiro conceito, que evidencia o grau de complexidade e os padrões de uso da língua, designando as ocasiões em que uma língua é habitualmente utilizada em vez de outras. Esse comportamento verbal, na verdade, diz respeito ao comportamento comunicativo em uma dada língua.

É indiscutível a contribuição das ideias do sociolinguista Dell Hymes para uma compreensão ampla dos fenômenos da linguagem. Considerar os fatores sociolinguísticos de uma língua, quando se pretende analisá-la, torna-se complexo o seu estudo, igualmente, mais produtivo e enriquecedor.

Consideramos que as ideias de competência comunicativa supracitadas neste trabalho vão ao encontro do desenvolvimento dos estudos acerca das unidades fraseológicas e sua importância para o desenvolvimento de competências comunicativas, uma vez que as UFs apresentam muitas características elencadas pelos estudiosos – fortemente relacionadas ao caráter social da linguagem – e se encaixam nas descrições sociolinguísticas, expondo uma diversidade dessas unidades fraseológicas.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho fará uma análise qualitativa, porém, em determinados momentos, mostraremos dados com base em valores quantitativos, a partir da leitura, reflexões, questionamentos e identificação do modo como as unidades fraseológicas são abordadas em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, do PNLD 2014/2015/2016 (Programa Nacional do Livro Didático), do 6º ao 9º ano, utilizados na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a saber: Vontade de Saber Português (Editora FTD Educação), livro bastante usado nas escolas públicas de Fortaleza e também em outras capitais brasileiras. Portanto, é uma análise documental pautada nas unidades fraseológicas e como elas estão dispostas para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

A análise qualitativa “[...] assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p.1). Optamos pela pesquisa qualitativa porque entendemos ser o modo mais adequado para a interpretação e análise dos livros didáticos neste trabalho.

Conforme as lições acadêmicas para uma apreciação qualitativa documental, o primeiro passo foi investigarmos exaustivamente o material para a constituição de um *corpus*. Desse modo, as centenas de unidades fraseológicas encontradas são satisfatórias a fim de desenvolvermos nossa análise, encontrarmos respostas e questionamentos oportunos ao nosso estudo. Outros estudos também favoreceram e ajudaram nossa análise, uma vez que serviram como comparação e possibilidades de aprofundamento no tema.

Nossa análise é norteada pelas interpretações teóricas e práticas que determinadas autoras lançam mão no tocante à competência fraseológica e ao uso das unidades fraseológicas, a saber, Ortiz Alvarez (2014) e Solano Rodríguez (2007) que especificam os procedimentos para analisarmos e reconhecermos a competência fraseológica em um material: identificação, compreensão, reconhecimento, interpretação e decifração das unidades fraseológicas encontradas.

A perspectiva de Prado Aragonés (2004), que se coaduna com a das autoras citadas anteriormente, também será de fundamental importância para a nossa análise. O autor determina alguns passos para o desenvolvimento de uma compreensão da competência

fraseológica: fase de reconhecimento das UFs, fase de fixação, fase de exploração, fase de uso prático na escrita e oralidade e, por último, a fase de reforço de uso das UFs.

Percebemos que quase todos os procedimentos metodológicos deste trabalho dizem respeito ao viés qualitativo de análise. Os autores citados valorizam essa perspectiva e nos dão suporte para as interpretações dos dados disponíveis.

Consideramos que uma análise qualitativa deve levar em consideração os diversos elementos presentes nos dados e fazer uso de comparações entre as partes desse todo, para que haja uma constituição significativa das interpretações dos dados. Com base nisso, procuramos estabelecer essas configurações entre as unidades fraseológicas. Em determinados momentos, comparamos as séries escolares, a escolha dos textos em cada série e nível de exigência nas atividades propostas com as UFs.

No passo seguinte desta seção, explicamos o porquê da escolha da coleção para a constituição do *corpus* para este estudo.

## 4.2 DEMILITAÇÃO DO UNIVERSO

Figura 13 – Coleção Vontade de Saber Português



Fonte: Google imagens.

A coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD Educação, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, foi escolhida, dentre outros critérios, porque percebemos, nas aulas de língua portuguesa na regência com o livro didático, o uso regular de unidades fraseológicas nos livros do 6º ao 9º, especialmente nos textos escolhidos e atividades elaboradas pelas autoras, ou seja, a frequência de uso das unidades fraseológicas foi um fator determinante para a escolha do material. Houve uma preocupação inicial de sistematizar quantitativamente essa frequência, uma vez que não tínhamos uma visão do todo da coleção, mas parcialmente, a depender da série, a partir de observações das aulas.

Além do critério de frequência de uso das UFs, outro critério adotado foi a abrangência da coleção, seu alcance didático, já que é adotada em várias escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, inclusive na escola onde se realizou esta pesquisa. Além disso, tal coleção é bastante popular nas escolas públicas do Ceará e também do Brasil.

De acordo com dados fornecidos pela própria editora, aqui, no Estado do Ceará, 925 escolas fazem uso dessa coleção. Isso mostra o grande alcance desse material no processo de ensino de língua portuguesa no Estado. No Brasil, os números também são elevados. Exatamente 8527 escolas lançam mão dessa ferramenta didática. Constatamos, com esses dados, o alto grau de abrangência dessa coleção no Ensino Fundamental II.

A tabela a seguir relaciona cada Estado com o número de escolas públicas que adotam a coleção em análise. Maranhão, Ceará e Bahia estão entre os estados nordestinos com maior número de adesão, respectivamente, 1491, 925 e 717 escolas. Em seguida, aparecem os estados representantes da região Sudeste, com Minas Gerais (685) e São Paulo (516) e um membro da região Sul, Rio Grande do Sul, com 560 escolas que utilizam a coleção Vontade de Saber Português.

Tabela 1 –Número de Escolas Públicas que usam a coleção Vontade de Saber Português por Estado

UF	Nº de EP
AC	61
AL	75
AM	317
AP	14
BA	717
CE	925
DF	15
ES	61
GO	403
MA	1491
MG	685
MS	190
MT	219
PA	344
PB	172
PE	259
PI	410
PR	328
RJ	167
RN	130
RO	134
RR	12
RS	560
SC	160
SE	44
SP	516
TO	118
<b>Total</b>	<b>8527</b>

Fonte: Editora FTD Educação.

Segundo dados do MEC, obtidos via internet, essa coleção é a terceira mais distribuída no país no componente curricular de Língua Portuguesa, do PNLD 2014, com um total de 1.887.984 livros enviados às escolas públicas do Brasil. A tabela seguinte comprova nossa afirmação:

Tabela 2 - Coleções mais distribuídas por componente curricular

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Típod.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451CD124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451CD124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451CD125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451CD125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451CD126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451CD126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451CD127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
2ª	27469CD124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6ª ANO	L	312	20,5	565.445	2.081.451
	27469CD124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6ª ANO	M	392	25,5	10.916	
	27469CD125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7ª ANO	L	320	21	520.696	
	27469CD125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7ª ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469CD126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8ª ANO	L	352	23	484.397	
	27469CD126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8ª ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469CD127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9ª ANO	L	352	23	469.869	
3ª	27494CD124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6ª ANO	L	256	17	524.595	1.887.984
	27494CD124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6ª ANO	M	352	23	10.843	
	27494CD125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7ª ANO	L	272	18	473.667	
	27494CD125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7ª ANO	M	368	24	10.209	
	27494CD126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8ª ANO	L	256	17	437.176	
	27494CD126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8ª ANO	M	336	22	9.819	
	27494CD127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9ª ANO	L	272	18	411.917	
4ª	27399CD124	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	366.200	1.323.698
	27399CD124	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	7.076	
	27399CD125	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	329.379	
	27399CD125	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.687	
	27399CD126	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	308.661	
	27399CD126	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.461	
	27399CD127	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	292.806	
5ª	27478CD124	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	296	19,5	340.587	1.251.956
	27478CD124	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	496	32	6.594	
	27478CD125	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	344	22,5	313.025	
	27478CD125	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	576	37	6.267	
	27478CD126	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	288	19	292.722	
	27478CD126	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	496	32	6.034	
	27478CD127	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	296	19,5	280.717	
6ª	27403CD124	LÍNGUA PORTUGUESA	L	280	18,5	271.495	1.008.796
	27403CD124	LÍNGUA PORTUGUESA	M	384	25	4.885	
	27403CD125	LÍNGUA PORTUGUESA	L	264	17,5	248.186	
	27403CD125	LÍNGUA PORTUGUESA	M	376	24,5	4.586	
	27403CD126	LÍNGUA PORTUGUESA	L	208	14	237.245	
	27403CD126	LÍNGUA PORTUGUESA	M	312	20,5	4.499	
	27403CD127	LÍNGUA PORTUGUESA	L	248	16,5	233.376	
7ª	27442CD124	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	L	304	20	182.740	674.442
	27442CD124	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	M	400	26	3.383	
	27442CD125	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	L	288	19	167.266	
	27442CD125	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	M	376	24,5	3.178	
	27442CD126	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	L	288	19	159.371	
	27442CD126	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	M	384	25	3.086	
	27442CD127	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	L	288	19	152.342	
8ª	27452CD124	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	248	16,5	110.437	390.249
	27452CD124	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	320	21	2.112	
	27452CD125	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	200	13,5	96.913	
	27452CD125	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	264	17,5	1.960	
	27452CD126	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	240	16	89.071	

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC).

### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Analisaremos qualitativamente, por meio de descrições dos livros e nossas interpretações, como o conteúdo desses materiais pedagógicos (atividades de leitura e escrita, orientações de resolução das atividades, textos escolhidos etc.) norteia o ensino de língua portuguesa para o desenvolvimento de competências fraseológicas dos estudantes, a partir de unidades fraseológicas, e/ou se as unidades apenas funcionam como apêndice no material didático, sem levar em consideração seu caráter múltiplo, enriquecedor e frequente no processamento de comunicação em língua portuguesa.

Neste trabalho, também analisamos por meio de valores quantitativos, fazendo uso de média aritmética simples, que é o quociente de todos os dados das unidades fraseológicas pelo número desses dados específicos, ou seja, discriminados na classificação das UFs, quando elaboramos tabelas acerca da quantidade de unidades fraseológicas encontradas e sua frequência de uso em cada um dos livros analisados e na discriminação dos tipos de unidades fraseológicas no total.

Trabalharemos com a identificação das unidades fraseológicas presentes nos livros, com sua classificação, descrição e compreensão dos significados em diferentes contextos de uso. Verificaremos qual a finalidade do uso das UFs nesses materiais didáticos. Para a análise dos dados, adotaremos a proposta de níveis recomendada por Eres Fernández *et al.* (2004):

#### 1. Apresentação das UFs.

Inicialmente, fizemos um levantamento e encontramos centenas de unidades fraseológicas no material analisado, de diversas classificações, como nos exemplos a seguir: Pragmatemas (Tipo assim, Por gentileza, Quer dizer, Prezada senhora, Tá entendendo), Expressões idiomáticas (Der na telha, Estender a mão, Quebrar o galho, Deu de cara com, Lavar as mãos), Provérbios (Quem diz o que quer ouve o que não quer, A mentira tem pernas curtas, A união faz a força, De noite, todos os gatos são pardos, Mais vale a paciência pequenina do que a força do leão), Colocações (Chupa-cabra, Quebra-cabeça, Coleta seletiva, Erro crasso, Mata-borrão).

#### 2. Significados e usos.

Após encontrarmos as unidades fraseológicas, buscamos os valores semânticos em que estão inseridas nos contextos didáticos dos materiais. Percebemos que há

significados distintos e amplos, como, por exemplo: marcadores conversacionais, fórmulas de polidez, moral ou lição, sentimentos diversos (amor, ódio, felicidade, egoísmo, compaixão), conselhos etc.

### 3. Uso das UFs.

Também analisamos de que modo as unidades fraseológicas encontradas foram usadas em atividades diversas. Que tipos de atividades prevaleceram, as de leitura, as de escrita, as de oralidade? Que conteúdos foram levados em consideração, os conteúdos textuais, gramaticais? As atividades davam ênfase à estrutura composicional das unidades fraseológicas ou ao seu caráter semântico? As unidades fraseológicas apareciam nas atividades centrais ou em seções secundárias do material?

### 4. Memorização.

O uso das unidades fraseológicas possibilitou um trabalho de retomada e refacção dessas unidades? Os livros apresentam atividades de desautomatização de uso? Houve uma retomada de uso das unidades em atividades distintas para que se proponha um trabalho de memorização e fixação das mesmas?

## 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta parte, apresentaremos detalhadamente a ocorrência das unidades fraseológicas encontradas na coleção dos livros didáticos analisados (6º, 7º, 8º e 9º) e em que condições essas UFs estão situadas quanto ao tipo de UF, significado semântico empregado no contexto de uso, quantidade de exemplos de uso em exercícios propostos, atividades de memorização, proposta(s) de produção oral e/ou escrita e, por fim, em qual unidade e capítulo do livro são identificadas.

Quadro 2 – correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental – Livro Vontade de Saber Português:

UNID. FRASEOLÓGICAS	TIPOS DE UFs	SIGNIFICADO	EX. DE USO	ATIVID. DE MEMORIZAÇÃO	PRODUÇÃO ORAL E/OU ESCRITA	UNID.	CAPÍTULO E PÁGINA
Quer dizer	Pragmatema	Marcador conversacional de explicação	X	X	X	1	1, p. 13
Der na telha	EI	Vontade própria	X	X	X	1	1, p. 13
Ordem alfabética	Colocação	Sequência das letras do alfabeto	X	X	X	1	1, p. 15
Telefone fixo	Colocação	Sem deslocamento móvel	X	X	X	1	1, p. 18
Tipo assim	Pragmatema	Marcador conversacional de explicação	X	X	X	1	1, p. 28
Estender a mão	EI	Ajudar	X	X	X	1	1, p. 28
Eu lírico	Colocação	A “voz” que fala no poema	X	X	X	1	1, p. 29
Prezada senhora	Pragmatema	Fórmula epistolar	X	X	X	1	2, p. 33
Por gentileza	Pragmatema	Fórmula de rotina, polidez	X	X	X	1	2, p. 33
Deu de cara com	EI	Encontrar alguém	p. 55	p. 55, sentido	p. 55, escrita	2	1, p. 53
Tá entendendo	Pragmatema	Marcador conversacional	Dica para não usar a UF	X	X	2	1, p. 66
Falar é fácil, fazer é que	Provérbio	Moral ou lição	X	X	X	2	1, p. 74

são elas							
Quem diz o que quer ouve o que não quer	Provérbio	Moral ou lição	p. 76	p. 76, sentido	X	2	2, p. 76
Quando o gato sai, os ratos fazem a festa	Provérbio	Moral ou lição	p. 76	p. 76, sentido	X	2	2, p. 76
Vai muito do dizer ao fazer	Provérbio	Moral ou lição	p. 76	p. 76, sentido	X	2	2, p. 76
Vão-se os anéis, ficam os dedos	Provérbio	Moral ou lição	p. 76	p. 76, sentido	X	2	2, p. 76
Quem quer demais acaba sem nada	Provérbio	Moral ou lição	p. 78	p. 78, sentido	X	2	2, p. 78
“De nada adianta mentir, pois quando falamos a verdade ninguém acredita	Provérbio	Moral ou lição	p. 80	p. 80, sentido	X	2	2, p. 79
A mentira tem pernas curtas	Provérbio	Moral ou lição	p. 81	p. 81, sentido	X	2	2, p. 81
Quem mente tem de ter boa memória	Provérbio	Moral ou lição	p. 81	p. 81, sentido	X	2	2, p. 81
Na boca do mentiroso, o certo se faz duvidoso	Provérbio	Moral ou lição	p. 81	p. 81, sentido	X	2	2, p. 81
O feitiço volta-se contra o feiticeiro	Provérbio	Moral ou lição	p. 83, escrita	p. 83, escrita	p. 83, escrita	2	2, p. 83
Nem sempre os mais velozes chegam em primeiro lugar	Provérbio	Moral ou lição	p. 83, escrita	p. 83, escrita	p. 83, escrita	2	2, p. 83
A união faz a força	Provérbio	Moral ou lição	p. 83, escrita	p. 83, escrita	p. 83, escrita	2	2, p. 83
Quem tudo quer, nada tem	Provérbio	Moral ou lição	p. 83, escrita	p. 83, escrita	p. 83, escrita	2	2, p. 83
Mata-borrão	Colocação	Objeto que tira excesso de tinta sobre um papel	X	X	X	2	2, p. 87
Lavar as	EI	Ignorar	X	X	X	4	1, p. 142

mãos							
Todo homem durante a vida deve plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro	Clichê	Recomendação	X	X	X	4	1, p. 149
Coleta seletiva	Colocação	Separação do lixo de acordo com os diferentes resíduos	X	X	X	4	2, p. 166
Onde já se viu?	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	5	2, p. 197
Caros hóspedes	Pragmática	Fórmula epistolar, vocativo	X	X	X	5	2, p. 211
Eis a questão	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	6	1, p. 213
Pois então!	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	6	1, p. 213
Que tal?	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	6	1, p. 213
“Que Deus decida o que é melhor”	Pragmática	Fórmula religiosa	X	X	X	6	1, p. 219
Maria-fumaça	Colocação	Nome de um bonde	X	X	X	6	1, p. 232
Devagar e sempre se chega na frente	Provérbio	Moral ou lição	p. 243	p. 243, sentido	p. 243, escrita	6	2, p. 243
Trate os outros como quer ser tratado	Provérbio	Moral ou lição	p. 243	p. 243, sentido	p. 243, escrita	6	2, p. 243
Mais vale a paciência pequenina do que a força do leão	Provérbio	Moral ou lição	p. 243	p. 243, sentido	p. 243, escrita	6	2, p. 243

Quadro 3 – correspondente ao 7º ano do Ensino Fundamental – Livro Vontade de Saber Português

UNIDADES FRASEOLÓGICAS	TIPOS DE UFs	SIGNIFICADOS	EXEMPLOS DE USO	ATIVIDADES DE MEMORIZAÇÃO	PRODUÇÃO ORAL E/OU ESCRITA	UNID.	CAPÍTULO E PÁGINA
Quem espera sempre alcança.	Provérbio	Esperança	p.12	p. 12, sentido	p. 12, reprodução (questão 4)	1	1, p. 11
Sem eira nem beira.	Ditado popular	Desprovido de dinheiro	p. 14	p. 14, exposição escrita	X	1	1, p. 14
Onde há fumaça, há fogo.	Ditado popular	Desconfiança	p. 14	p. 14, exposição escrita	X	1	1, p. 14
Desprezas teu inimigo, serás logo vencido.	Ditado popular	Prudência	p. 21	p. 21	p. 21, sentido e reprodução	1	1, p. 21
É melhor prevenir que remediar.	Ditado popular	Prudência	p. 21	p. 21	p. 21, sentido e reprodução	1	1, p. 21
Por favor.	Pragmatema	Polidez	X	X	X	1	1, p. 23
A boi velho, não busques abrigo.	Provérbio	Conselho	p. 27	p. 27, sentido	p. 27	1	1, p. 27
Não há alfaiate que não se pique com a agulha.	Provérbio	Lição	p. 27	p. 27, sentido	p. 27	1	1, p. 27
Querida amiga	Pragmatema	Fórmula epistolar, vocativo	X	X	X	2	2, p. 95
Por gentileza	Pragmatema	Polidez	p. 96	Explicação sobre formas polidas, p. 96	X	2	2, p. 95
Querido diário	Pragmatema	Fórmula epistolar, vocativo	X	X	X	2	2, p. 100
Bom dia	Pragmatema	Fórmula de rotina	p. 127	Explicação contexto de uso	X	3	2, p. 127
Faixa etária	Colocação	Idade	X	X	X	3	2, p. 132
Público-alvo	Colocação	Público a que se destina algo	X	X	X	3	2, p. 134
Vício de linguagem	Colocação	Recurso da língua	X	X	X	3	2, p. 137
De noite, todos os gatos são pardos	Provérbio	Semelhança elevada	X	X	X	3	2, p. 142
Guardados a sete chaves	Colocação	Segurança	X	X	X	3	2, p. 142
Deus me livre!	Pragmatema	Desejo	X	X	X	4	1, p. 147

Pré-requisito	Colocação	Condição	X	X	X	4	1, p. 153
Quebra-cabeça	Colocação	“jogo”	X	X	X	5	1, p. 185
Algo a declarar?	Pragmatema	Fórmula ritualizada	X	X	X	5	1, p. 201
Boa noite	Pragmatema	Fórmula de rotina	X	X	X	5	1, p. 209
Muito obrigado!	Pragmatema	Fórmula de rotina	X	X	X	5	1, p. 209
Nó cego	Colocação	Nó difícil de desfazer	X	X	X	5	2, p. 218
Roupa suja se lava em casa	Provérbio	Conselho	p. 219	Sentido, p. 219	Escrita, p. 219	5	2, p. 219
Quebra(r) o galho	EI	Ajudar	p. 219	Sentido, p. 219	Escrita, p. 219	5	2, p. 219
Chupa-cabra	Colocação	Serlendário	X	X	X	5	2, p. 228
Remando contra a maré	EI	Passar por dificuldades	X	X	X	6	1, p. 239
Boa sorte!	Pragmatema	Fórmula de rotina	X	X	X	6	1, p. 240
Matar um leão por dia	EI	Enfrentar um grande desafio/problema	p. 244	Sentido, p. 244	Escrita, p. 244	6	1, p. 244
Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço	Provérbio	Coerência	p. 257	Sentido, p. 257	X	6	1, p. 257

Quadro 4 – correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental – Livro Vontade de Saber Português

UNIDADES FRASEOLÓGICAS	TIPOS DE UFs	SIGNIFICADOS	EXEMPLOS DE USO	ATIVIDADES DE MEMORIZAÇÃO	PRODUÇÃO ORAL E/OU ESCRITA	UNID.	CAPÍTULO E PÁGINA
Pisando nas nuvens	EI	Leve, despreocupada	p. 25	p. 25, sentido	p. 25, escrita	1	1, p. 20
Abrir o jogo	EI	Falar a verdade	X	X	X	1	1, p. 22
Não é mesmo?	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	1	1, p. 22
Comer com os olhos	EI	Ficar brava, com raiva	p. 28	p. 28, sentido	X	1	1, p. 28
De cabelo em pé	EI	Preocupar-se	p. 33	p. 33, sentido	X	1	2, p. 30
Pediú a palavra	EI	Falar, dizer	p. 33	p. 33, sentido	X	1	2, p. 30
Sair à caça	EI	Paquerar, procurar alguém	p. 33	p. 33, sentido	X	1	2, p. 31
Der tábua	EI	Desistir de um convite para dançar	X	X	X	2	1, p. 65
Cara amarrada	EI	Pouco cordial	X	X	X	2	1, p. 66
Que Deus me proteja!	Pragmática	Fórmula religiosa	X	X	X	2	1, p. 66
Apaixonaram-se perdidamente	Colocação	Muito apaixonados	X	X	X	2	1, p. 73
Cheia de si	EI	Orgulhosa	p. 77	p. 81, sentido	X	2	1, p. 77
Der na telha	EI	Quando quiser, vontade própria	p. 77	p. 81, sentido	X	2	1, p. 77
Por dias a fio	EI	Continuidade, tempo prolongado	p. 100	p. 100, sentido	p. 100, explicação	3	1, p. 97
Cara de pau	EI	Pessoa atrevida, folgada	p. 100	p. 100, sentido	p. 100, escrita	3	1, p. 100
Caixinha de surpresas	EI	Algo surpreendente	p. 100	p. 100, sentido	p. 100, escrita	3	1, p. 100
Pensar na morte da bezerra	EI	Sem prestar atenção, desligado	p. 100	p. 100, sentido	p. 100, escrita	3	1, p. 100
Sangue de barata	EI	Insensível	p. 100	p. 100, sentido	p. 100, escrita	3	1, p. 100
Chave geral	Colocação	Comanda toda a rede elétrica	X	X	X	3	1, p. 104
Por favor	Pragmática	Gentileza, polidez	X	X	X	3	1, p. 112
Banda larga	Colocação	Velocidade de conexão à internet	X	X	X	3	1, p. 115
Pois é	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	3	1, p. 136
Pois bem	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	5	1, p. 173
Caro leitor	Pragmática	Fórmula	X	X	X	5	1, p. 173

	tema	epistolar, vocativo					
Se der conta	EI	Compreender, ter consciência	X	X	X	5	1, p. 173
Foto- legenda	Coloca- ção	Fotografia acompanhada de um texto verbal	X	X	X	5	1, p. 182
Mesa- redonda	Coloca- ção	Gênero oral	p. 189	Sentido, 189	Produção do gênero pela turma	5	1, p. 188
Rito (s) de passagem	Coloca- ção	Momento de transição na vida de alguém	p. 213	Sentido, p. 213	X	6	1, p. 213
Terceira idade	Coloca- ção	Quando alguém chega aos 65 anos de idade	X	X	X	6	1, p. 213
Não está morto que peleia	Provér- bio	Não desistir	X	X	X	6	1, p. 225
Público-alvo	Coloca- ção	A quem se destina	X	X	X	6	1, p. 227
Rir é o melhor remédio	Clichê	Rir faz bem, cura	X	X	X	6	2, p. 231
Pegando leve	EI	Folgada	p. 241	Sentido, p.241	X	6	2, p. 241

Quadro 5 – correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental – Livro Vontade de Saber Português

UNIDADES FRASEOLÓGICAS	TIPOS DE UFs	SIGNIFICADO	EXEMPLOS DE USO	ATIVIDADES DE MEMORIZAÇÃO	PRODUÇÃO ORAL E/OU ESCRITA	UNID.	CAPÍTULO E PÁGINA
Boca de cena	Colocação	Frente do palco	X	X	X	1	1, p. 10
Torre de Babel	Colocação	Mistura de nacionalidades e idiomas	X	X	X	1	1, p. 11
Muito obrigada	Pragmática	Fórmula de rotina, gentileza	X	X	X	1	1, p. 15
Sai fora	Pragmática	Não polidez	X	X	X	1	1, p. 16
Dá de cara	EI	Enfrentar	X	X	X	1	1, p. 17
Dar conta do recado	EI	Realizar com eficiência algo	X	X	X	1	1, p. 18
Muito prazer	Pragmática	Fórmula de rotina	X	X	X	1	1, p. 19
É preciso olhar de frente o sol	EI	Não desistir/encarar os desafios	Sentido, p. 33	X	X	1	1, p. 33
Não esquenta lugar	EI	Não fixa residência	X	X	X	1	1, p. 35
Presente de grego	EI	Algo que não traz benefício	Sentido, p. 44	X	X	1	1, p. 44
Posto em xeque	EI	Ameaçado/em perigo	Sentido, p. 58	X	X	2	1, p. 55
Comida de verdade	EI	Comida saudável	X	X	X	2	2, p. 71
Mesa-redonda	Colocação	Gênero oral	X	X	X	2	2, p. 76
Público-alvo	Colocação	A quem se destina	X	X	X	2	2, p. 82
Não faça cerimônia	EI	Hesitar ou não tomar iniciativa	Sentido, p.106	X	X	3	1, p. 101
Muito bem	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	3	1, p. 101
Pois bem	Pragmática	Marcador conversacional	X	X	X	3	1, p. 103
Muito obrigado	Pragmática	Fórmula de rotina, gentileza	X	X	X	3	2, p. 127
Não tinha cabeça	EI	Não sabe cuidar de algo	X	X	X	3	2, p. 127
Me leva no bico	EI	Enganar facilmente	X	X	X	4	1, p. 143
Enche meus olhos	EI	Satisfação	Sentido, p.146	X	X	4	1, p. 143
De saco cheio	EI	Impaciente, insatisfeito	X	X	X	4	1, p. 143
Faixa etária	Colocação	Idade	X	X	X	4	2, p. 167
Separar o joio do trigo	Provérbio	Separar o que bom e o que é	Sentido, p. 175	p. 175	p. 175	4	2, p. 173

		ruim					
Rito de passagem	Colocação	Momento de transição na vida de alguém	X	X	X	4	2, p. 175
Bom dia	Pragmatema	Fórmula de rotina	X	X	X	5	2, p. 204
Boa sorte	Pragmatema	Fórmula de rotina, gentileza	X	X	X	5	2, p. 205
Boa noite	Pragmatema	Fórmula de rotina	X	X	X	5	2, p. 211
Boa tarde	Pragmatema	Fórmula de rotina	X	X	X	5	2, p. 222
A palavra é de prata, o silêncio é de outro	Provérbio	Prudência	X	X	X	6	1, p. 234
As palavras vão, o escrito permanece	Provérbio	Segurança	X	X	X	6	1, p. 234
Aprenda as coisas boas, as más lhe ensinarão por si mesmas	Provérbio	Conselho	X	X	X	6	1, p. 234

Os quadros mostrados nesta seção são constituídos da seguinte forma: i. apresentam as unidades fraseológicas separadamente por série (6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup>) no total de 135 unidades fraseológicas encontradas na coleção, ii. tipos de UFs (pragmatema, expressão idiomática, colocação, provérbio, clichê, ditado popular), iii. significado, que corresponde ao valor semântico ou gramatical, a depender do contexto de uso da UF, iv. exemplos de uso, que mostram de que modo a expressão fraseológica foi usada, v. atividades de memorização, que dizem respeito ao processo de retomada e fixação da UF, vi. produção oral e/ou escrita, vii. unidade didática do livro e viii. capítulo e página do livro. Essa configuração está de acordo com os propósitos de nossa análise, já que nesse processo seguimos as recomendações dos autores citados na seção “Metodologia”.

## 5.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste momento do trabalho, analisaremos em que condições as unidades fraseológicas foram inseridas nos livros didáticos, quais as unidades que foram mais e menos utilizadas e discutiremos o que foi feito a partir da escolha por determinado tipo de UF e de que forma as autoras realizaram atividades, explicações teóricas, orientações de escrita ou de exposição oral e demais procedimentos envolvendo as UFs.

Como descrevemos na Metodologia, optamos por uma análise majoritariamente qualitativa acerca da inserção das UFs, mas não abriremos mão da discussão quantitativa do uso e das escolhas nos materiais analisados. Essa relação será útil para o desenvolvimento desta análise. Ainda conforme a descrição metodológica, lançaremos mão de determinados questionamentos, aqui acrescentaremos outros, que direcionarão nosso objetivo nesta seção, a saber:

1. Quais atividades são propostas com as UFs?
2. Qual o nível em que essas atividades estão inseridas?
3. De que maneira o trabalho com as unidades fraseológicas é orientado?
4. As atividades com as UFs estão em consonância com o conteúdo de língua portuguesa proposto na unidade didática? As atividades dão contribuição para a aprendizagem das UFs pelos discentes?
5. Quais UFs foram mais utilizadas e qual a relação com a unidade e capítulo em que tais unidades estão contextualizadas?

Fazendo uso de uma unidade fraseológica conhecida, *trilharemos o caminho das pedras*, que diz respeito à análise e discussão dos dados da nossa pesquisa.

O livro *Vontade de Saber Português* apresenta uma estrutura semelhante de composição. Em todas as séries do Ensino Fundamental 2, do 6º ao 9º ano, cada livro é composto por seis (6) unidades didáticas e cada unidade apresenta dois (2) capítulos. Cada capítulo segue o mesmo modelo de desenvolvimento: duas leituras, sempre com a escolha de um texto (de um gênero distinto), o qual estabelece relação com os conteúdos dispostos na unidade respectiva, em seguida é realizado um “Estudo sobre o texto”, que é constituído pelas partes “Conversando sobre o texto”, “Escrevendo sobre o texto”, “Discutindo ideias, construindo valores” e “Explorando a linguagem”. Na sequência, a parte do capítulo denominada “Ampliando a linguagem” e a “Produção escrita”, dividida entre “Pensando na produção escrita”, “Produzindo o texto” e “Avaliação e produção”. Há uma pequena variação em outras unidades, quando as autoras acrescentam atividades de “Produção oral”. O último

ponto fixo em todas as unidades corresponde à “Língua em uso”. As figuras 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54 e 55 (ver Anexo) mostram essa estruturação. Todas as unidades e seus capítulos foram lidos e levados em consideração nos 4 livros em análise.

O quadro 6 abaixo expõe um balanço quantitativo acerca do uso das UFs na coleção analisada:

**Quadro 6** – Quantitativo das UFs

Ano escolar	Quantidade de UFs	Provérbio	Pragmatema	Colocação	EI	Clichê	UF mais usada	UF menos usada
6º	39	17	11	6	4	1	Prov.	Clichê
7º	31	9	10	8	4	X	Prag.	EI
8º	33	1	6	8	17	1	EI	Prov. e clic.
9º	32	4	10	6	12	X	EI	Prov.
Total	135	31	37	28	37	2	Prag e EI	Clic. e Coloc.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Encontramos um total de 135 unidades fraseológicas de cinco (5) tipos distintos: provérbio, pragmatema, colocação, expressão idiomática e clichê. A média de usos de UFs em cada série foi de 33,7. Pragmatema e EI foram as UFs que mais se destacaram, perfazendo um total de 37 ocorrências para cada. Provérbio e Colocação ficaram respectivamente com 31 e 28 ocorrências e, por último, a UF menos utilizada foi o Clichê, o qual apareceu em 2 momentos. Observamos que a quantidade de UFs obedeceu a uma regularidade no tocante à quantidade de uso nos anos escolares analisados. Conforme descrito anteriormente, há uma média de 33,7 ocorrências por cada livro.

Por outro lado, constatamos também que dois (2) tipos de UFs apresentaram um acentuado grau de irregularidade quanto a sua quantidade por ano escolar. Vejamos: no 6º e 7º ano, as expressões idiomáticas aparecem apenas em quatro (4) oportunidades, já no 8º e 9º esse número amplia-se para 17 e 12 respectivamente. Uma variação que corresponde a um acréscimo de 425% para o 8º ano e 300% para o 9º ano. Um aumento considerável do uso das EI na coleção. Isso evidencia que as turmas iniciais do fundamental II não têm acesso ao amplo e complexo campo semântico dessas expressões e não as valorizam. Desse modo, os discentes têm sua competência fraseológica comprometida.

Acreditamos que muitas vezes as turmas iniciais (6º e 7º) são subestimadas em seu caráter de compreensão e que por isso conteúdos com um grau mais amplo de significado não sejam contemplados. Entretanto, estamos nos referindo a expressões que estão presentes

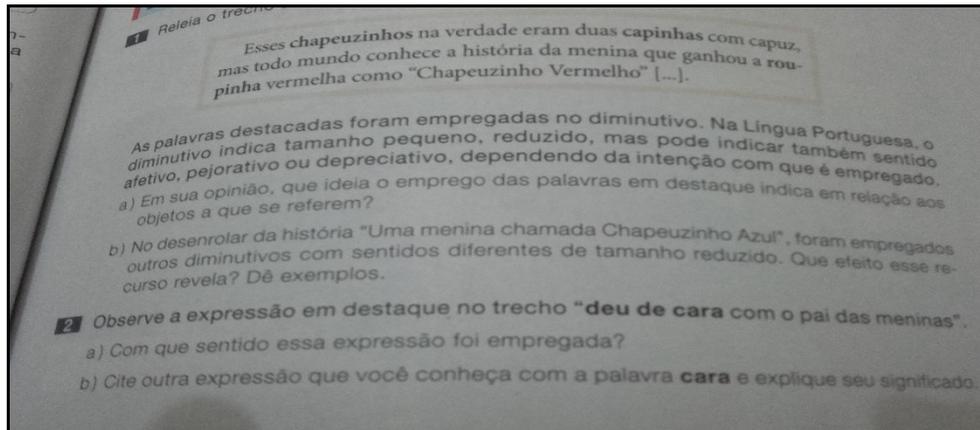
no dia a dia dos discentes, no seio familiar, na escola, entre outros espaços de convivência, portanto, não há motivo para negligenciar, não destacar o uso dessas expressões.

O provérbio é outra UF que merece nossa atenção no que tange ao aspecto quantitativo por causa do alto índice de irregularidade de uso. Os dados mostram que houve uma elevada queda do seu uso à medida que o ano escolar avança: no 6º ano, em 17 oportunidades os provérbios foram utilizados, já no ano seguinte esse número caiu para 9 ocorrências. O que significa uma redução de mais da metade, ou mais especificamente, 52,9%. Nas séries seguintes, esse valor manteve-se bem abaixo do valor inicial. No 8º ano houve um decréscimo de 94,2%, que corresponde a 1 ocorrência ou 5,8 do total do 6º ano. Já no 9º, esse valor subiu um pouco, para 4 ocorrências, que equivalem a 23,5% do total do 6º ano ou uma queda de 76,5%. Ao contrário das expressões idiomáticas, que subiram em larga escala, os provérbios apresentaram um declínio de uso na coleção.

Essa oscilação do uso dos provérbios diz respeito à escolha dos textos nas séries iniciais, diretamente relacionados às fábulas, histórias de contos de fadas, passagens bíblicas, textos que estão estritamente relacionados às lições de morais, aos conselhos, aos defeitos e às virtudes do ser humano, que são marcas características dos provérbios. Daí a grande incidência dessa UF. Já nas séries finais, os textos de opinião, argumentativos, políticos, jornalísticos, são enfatizados e as expressões idiomáticas ganham destaque. O discurso jornalístico costuma fazer uso de expressões idiomáticas para dar expressividade aos textos. Essas explicações são as razões para a frequência dessas unidades fraseológicas no ensino fundamental II.

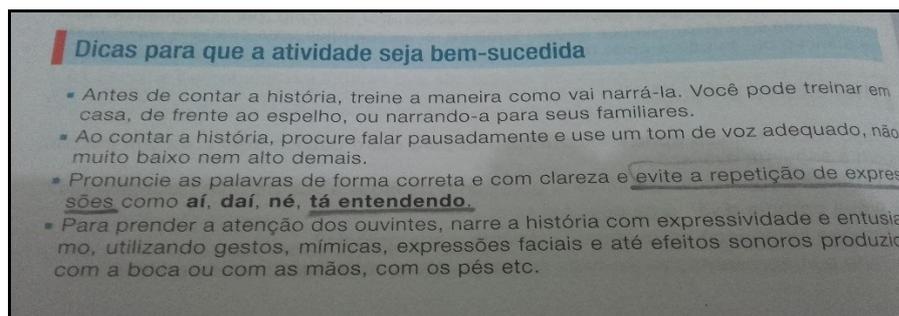
Pragmatema, Colocação e Clichê mantiveram uma certa regularidade de uso em todos os anos escolares. Das 135 ocorrências de unidades fraseológicas na coleção, em 41 delas existe algum tipo de referência posterior ao uso inicial dessas UFs (verificar tabelas dos anos escolares em pauta). Já em 94 ocorrências, as unidades fraseológicas foram usadas sem nenhum tipo de referência ou retomada de conteúdo, ou seja, em 69,6% dos casos. Isso deixa claro que 30,1% das unidades fraseológicas utilizadas nos livros foram de alguma forma retomadas com algum tipo de procedimento. Entre os procedimentos verificados estão: a explicação pelo caráter semântico da UF, estímulo ao seu processo de produção escrita, explicações sobre sua definição, em que contextos a UF pode ser utilizada, as possibilidades de uso e tentativa de desautomatização do uso da UF, por meio das atividades de construção e expressividade da UF, entre outros. A interpretação dos dados quantitativos (números inteiros e porcentagens) neste trabalho ocorre por meio da média aritmética simples, muito usada nos estudos estatísticos. Procedimento explicado na seção “Metodologia”.

A partir deste ponto, verificaremos cada uma das 41 referências (chamamos aqui de “referências” a retomada de uso das unidades fraseológicas na coleção. Quando a UF não apareceu simplesmente por estar presente em algum texto, sem finalidade, mas por possibilitar algum trabalho e alguma intenção pedagógica) propostas na coleção. A referência número 1 ocorreu na página 55, com a expressão “Deu de cara” em uma atividade na questão 2, de “Explorando a linguagem”. Vejamos:

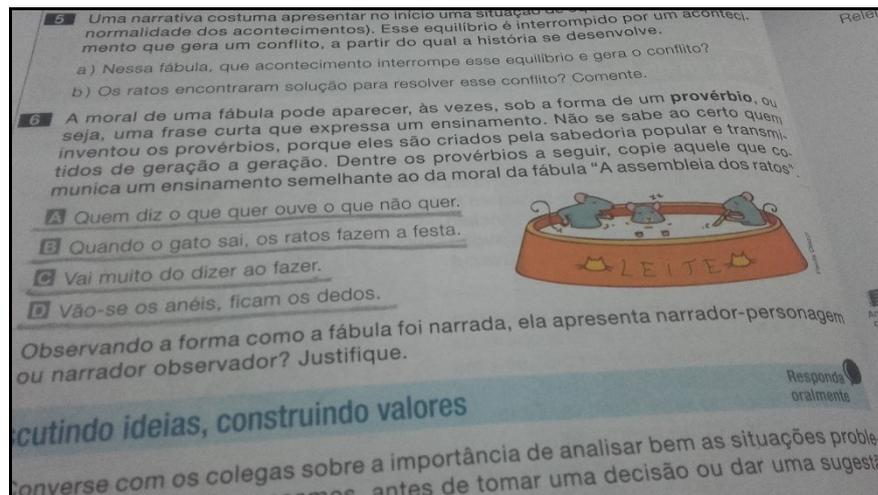


A questão propõe que o discente i: explique o sentido da expressão encontrada na página 53, no texto “Uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho”, leitura 1, do mesmo capítulo (ver Anexo, imagem 56) e ii: escreva outra expressão com a palavra “cara”. Desse modo há uma tentativa de desautomatização dos processos de construção das unidades fraseológicas, uma vez que se propõe e se analisam possibilidades de uso para essa palavra, em mais de uma expressão. Com essa atividade, as autoras levam o discente a uma tomada de consciência estrutural e semântica a partir da expressão inicial.

A referência 2 ocorreu na página 66, na seção “Produção oral”. A atividade pede que o discente conte uma história a partir de uma outra atividade de produção escrita (paródia) elaborada na seção anterior. Há dicas para que a atividade oral seja bem sucedida, entre as quais está: “evite a repetição de expressões como aí, daí, né, tá entendendo.”

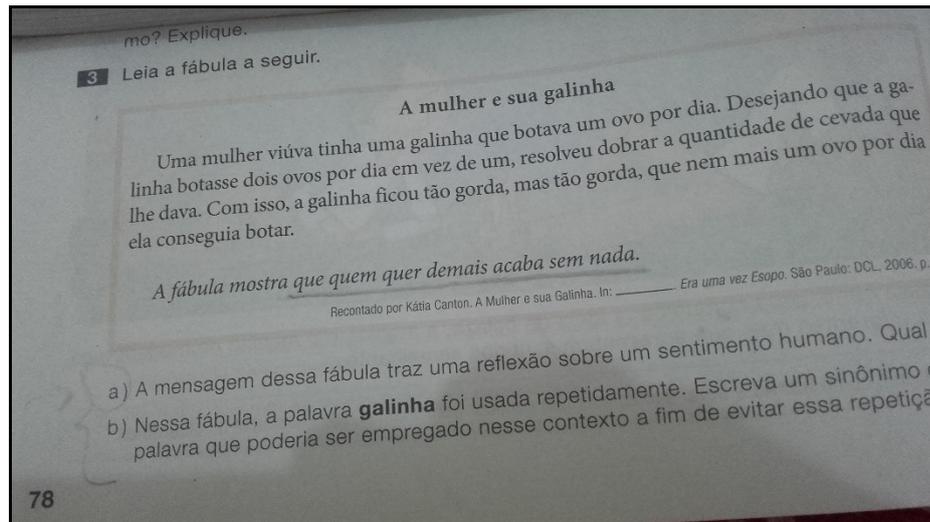


Neste ponto levantamos o seguinte questionamento: não seria mais didático e linguisticamente recomendável se houvesse uma “dica” para usar positivamente esses marcadores discursivos, incluindo o pragmatema “tá entendendo”, se o conteúdo do que for falado não sofrer prejuízos de compreensão? A atividade tem relação com outra de natureza informal (produção de paródia). O que justifica essa dica de não repetição de marcadores conversacionais se na produção escrita da paródia não se especificou que o discente deveria usar a linguagem formal? As referências 3, 4, 5 e 6 dizem respeito aos provérbios. Vejamos:

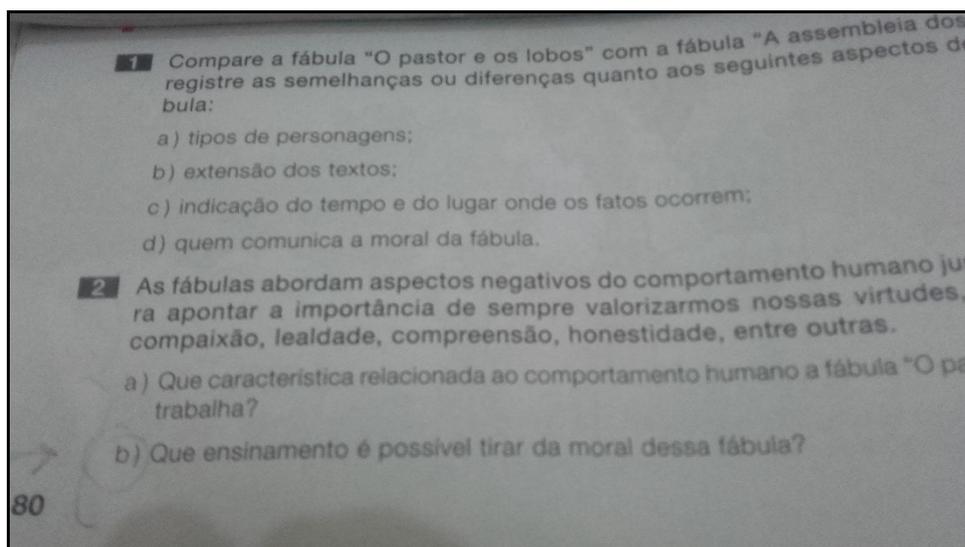


Observamos que nessa parte, “Escrevendo sobre o texto”, página 76, questão 6, há uma explicação sobre a moral no gênero fábula e, a partir desse mote, introduz-se a definição de uma unidade fraseológica, o provérbio. De acordo com a definição, “uma frase curta que expressa um ensinamento”. E mais informações sobre suas características são dadas: “não se sabe ao certo quem inventou os provérbios, porque eles são criados pela sabedoria popular e transmitidos de geração a geração.” Para finalizar a questão, as autoras apresentam quatro (4) exemplos de provérbios (“Quem diz o que quer ouve o que não quer”, “Quando o gato sai os ratos fazem a festa”, “Vai muito do dizer ao fazer” e “Vão-se os anéis, ficam os dedos”) e pedem que o discente relacione um deles à moral da fábula estudada na “Leitura 1”, intitulada “Assembleia dos ratos”. Há uma contribuição para o desenvolvimento da Competência Fraseológica do discente, uma vez que as autoras i: identificam a unidade fraseológica, ii: conceituam, iii: exemplificam e iv: trabalham a sua compreensão no texto.

A referência 7 faz uso da unidade fraseológica “Quem quer demais acaba sem nada”. No item a, da questão 3, p. 78, pede-se que o discente interprete um sentimento humano a partir da fábula: “A mulher e sua galinha”, e para isso o aluno precisa compreender o sentido da referida UF:



As referências 8, 9, 10 e 11 também se referem ao sentido e reflexão dos provérbios nos textos de fábulas. Comprovemos nas questões de número 2 (p. 80) e 3 (p. 81), nas duas imagens a seguir:



Nessa imagem, na questão 2, referência 8, é dito que as fábulas “abordam aspectos negativos do comportamento humano justamente para apontar a importância de sempre valorizarmos nossas virtudes, como amor, compaixão, compreensão, honestidade, entre outras.” Essa caracterização das fábulas está diretamente relacionada aos conteúdos semânticos dos provérbios e sua construção social coletiva. Os itens a e b pedem que o discente explique que valores são repassados e de que forma é feita essa compreensão. Para isso, é preciso compreender a moral da fábula e fazer referência direta à expressão fraseológica em destaque no texto: “De nada adianta mentir, pois quando falamos a verdade ninguém acredita.”

Na próxima imagem, referências 9, 10 e 11, são descritos três provérbios (“A mentira tem pernas curtas”, “Quem mente tem de ter boa memória” e “Na boca do mentiroso, o certo se faz duvidoso”) para que sejam interpretados e para que se identifique qual deles se relaciona com a moral do texto “O pastor e os lobos”. Atividade de natureza semântica.

3 Dentre os provérbios citados abaixo, qual(is) você relacionaria à moral da fábula “O pastor e os lobos”? Copie-o(s).

A A mentira tem pernas curtas.

B Quem mente tem de ter boa memória.

C Na boca do mentiroso, o certo se faz duvidoso.

4 Imagine que você vai recontar essa fábula para algumas crianças e, para não esquecer a sequência dos fatos, resolveu fazer um roteiro. Como seria esse roteiro?

5 Dos personagens da fábula “O pastor e os lobos”, quem é o protagonista e quais os personagens secundários?

6 Um pastor de animais precisa ser uma pessoa atenciosa, dedicada, disciplinada e responsável. O personagem da fábula, no entanto, parece não possuir tais características. Que características você atribui a ele?

Pela primeira vez em nossa análise, encontraremos uma proposta de produção escrita a partir dos provérbios. As referências 12, 13, 14 e 15 são representadas na imagem a seguir:

**Produção escrita**

**Fábula**

Nas Leituras 1 e 2, você leu duas fábulas e conheceu as características de cada uma. Como você viu, as fábulas são textos curtos que têm por objetivo ensinar uma lição (moral da história) e divertir o leitor. Para isso, apresentam personagens humanos e também animais, objetos, fenômenos da natureza, etc., todos tratados de forma humanizada.

**Pensando na produção do texto**

Você vai criar uma fábula apresentando uma moral que valorize alguma virtude humana. Essa fábula será lida por uma pessoa escolhida livremente por você. Essa pessoa pode ser da escola ou um familiar. Leia os itens a seguir:

a) Identifique qual ensinamento cada moral a seguir procura transmitir. Depois, escolha aquela que você acha mais interessante e apropriada para a moral da sua fábula.

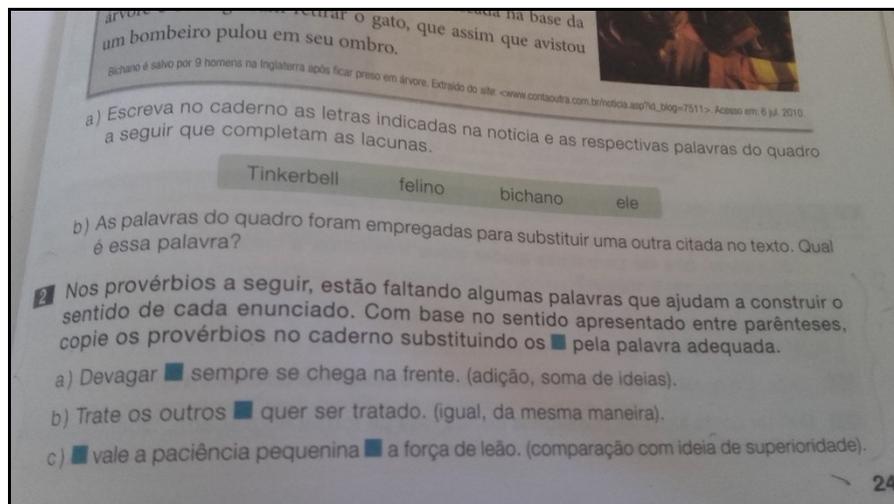
- O feitiço volta-se contra o feiticeiro.
- Nem sempre os mais velozes chegam em primeiro lugar.
- A união faz a força.
- Quem tudo quer, nada tem.

b) Faça anotações sobre a ideia central do texto.

Pede-se que o discente, ‘Pensando na produção do texto’, crie uma fábula apresentando uma moral que valorize alguma virtude humana. Para isso, na tentativa de

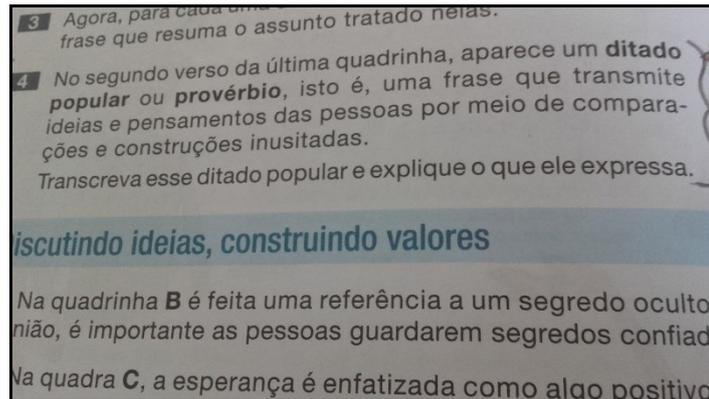
auxiliar o educando nessa missão, são apresentados quatro provérbios (“O feitiço volta-se contra o feiticeiro”, “Nem sempre os mais velozes chegam em primeiro lugar”, “A união faz a força” e “Quem tudo quer, nada tem”) para que sejam interpretados e para que o discente escolha um deles para justificar a moral do texto que será produzido. Aqui temos o reconhecimento de uso de unidades fraseológicas em contextos reais de escrita, a análise e reflexão dos seus significados e a possibilidade de escolha por diferentes expressões. Dessa forma, estabelece-se uma relação direta com os conteúdos e textos utilizados no Capítulo: Acerca das fábulas, e a Competência Fraseológica ganha forma, uma vez que inúmeros elementos são levados em consideração. Lembramos que até aqui analisamos o livro do 6º ano e que o gênero fábula ganha destaque no currículo desse ano escolar. Isso explica o porquê da grande quantidade de provérbios registrados. Passamos às próximas referências.

A imagem seguinte está relacionada às referências 16, 17 e 18. As autoras explicam alguns elementos coesivos e gramaticais, a exemplo disso, pronomes, substantivos, sinônimos e repetições, na seção “Ampliando a linguagem”, p. 242 e 243; e dessa forma colabora para construção do sentido dos provérbios (questão 2). Os provérbios escolhidos são: “Devagar e sempre se chega na frente”, “Trate os outros como quer tratado” e “Mais vale a paciência pequenina do que a força de leão”.



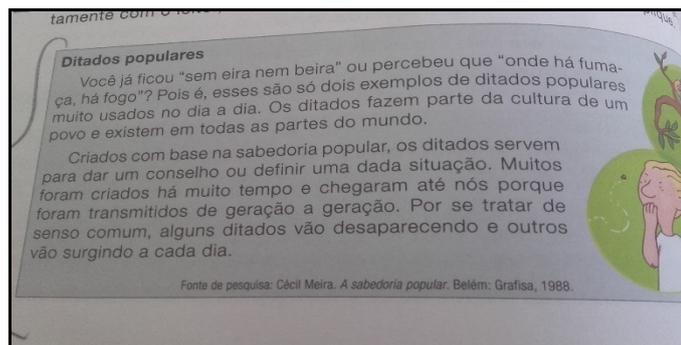
Esse tipo de atividade colabora para o desenvolvimento da consciência estrutural das unidades fraseológicas e para a sua produção de sentido. Destarte, o discente terá possibilidades sintáticas e semânticas para a construção do provérbio, e o docente poderá orientá-lo para que não seja desvirtuada a correta compreensão da UF. Essa atividade também ajuda no processo de desautomatização do uso das UFs, uma vez que não trata os provérbios como expressões de usos meramente automáticos ou de modo inconsciente.

A atividade proposta na imagem a seguir introduz a análise das referências no livro do 7º ano. Na seção, “Escrevendo sobre o texto”, p. 12, questão 4, há uma conceituação acerca de provérbio (“uma frase que transmite ideias e pensamentos das pessoas por meio de comparações e construções inusitadas”) e uma proposta de atividade (“Transcreva esse ditado popular e explique o que ele expressa”) que se relaciona ao sentido de uma quadrinha, p. 11, item c. Referência 19:



Esses procedimentos foram descritos da mesma maneira quando ocorreram no livro do 6º ano. Desse modo, evidenciamos que o trabalho com esse tipo de unidade fraseológica segue um modelo semelhante de inserção, uso e reflexão nos livros didáticos até aqui analisados. As autoras usam com frequência os mesmos passos de propostas de análise nas atividades sobre os provérbios para os discentes: identificação e reconhecimento, busca pelo significado, explicações sobre as unidades fraseológicas e possibilidades de (re)construção escrita das mesmas. As referências 19, 20, 21, e 22 ratificam nossa análise.

Referência 20: As expressões “sem eira nem beira” e “onde há fumaça, há fogo” são introduzidas de modo interpelativo para que o leitor reflita sobre elas. Em seguida, é dito que “Os ditados fazem parte da cultura de um povo e existem em todas as partes do mundo”. Mostra-se, nesse ponto, a importância e a amplitude de uso e reconhecimento das unidades fraseológicas nas mais diversas línguas.



Referência 21: “Desprezas teu inimigo, serás logo vencido” e “É melhor prevenir que remediar” são as UFs escolhidas para a aplicação desta atividade sobre as formas nominais dos verbos. No item a, solicita-se que o discente escreva alguma situação de uso real em que essas expressões podem ser empregadas. É o momento de reflexão e consciência pragmática no cotidiano do educando. Já no item b, é realizado um trabalho de reestruturação sintática e semântica de parte da expressão “Desprezas teu inimigo, **serás logo vencido**”, quando se pede que o aprendiz reescreva e mude o tempo verbal de “serás logo vencido” para os tempos presente e passado. Essa atividade permite que haja uma análise da composição das estruturas e possibilita realizar um processo consciente de transformação dessas estruturas.

**Formas nominais**

1 Leia os ditados populares a seguir.

A Desprezas teu inimigo, serás logo vencido.

B É melhor prevenir que remediar.

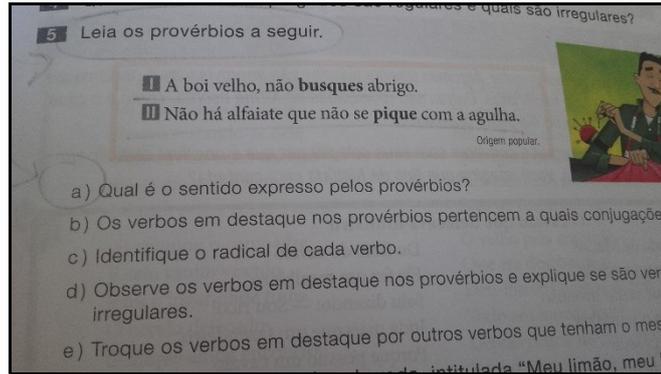
Origem popular.

a) Você conhece alguma situação em que esses ditados podem ser aplicados? Escreva-as.

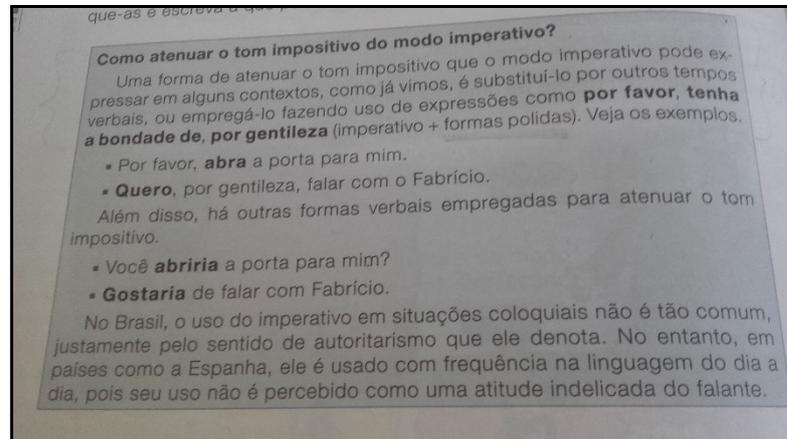
b) Reescreva a expressão **serás logo vencido**, do ditado A, passando-a para os presente e passado.

Nessas expressões, qual forma verbal não sofreu variação?

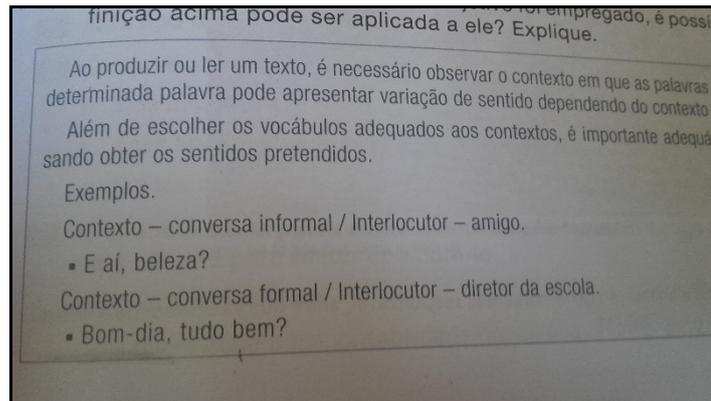
Referência 22: Nas expressões “A boi velho, não **busques** abrigo” e “Não há alfaiate que não se **pique** com a agulha” estão destacadas as formas verbais “busques” e “pique”. Essas marcas de destaque em negrito indicam que esses provérbios foram escolhidos porque possibilitam uma atividade com uma determinada conjugação verbal (ambos pertencem a 1ª conjugação), e que atendem ao propósito do capítulo 1, da unidade 1, as quais dão destaque ao ensino dos verbos regulares e irregulares. Porém, essa atividade não se restringe à análise e ao conhecimento gramatical acerca de determinadas categorias verbais, mas também ao caráter semântico desses provérbios (Item a: Qual o sentido expresso pelos provérbios?) e as formas de criação e produção de sentido dos mesmos (Item e: Troque os verbos em destaque por outros verbos que tenham o mesmo sentido).



Referência 23: Explicações sobre os pragmatemas são introduzidos de modo discreto na coleção do livro do 7º ano. Expressões como “por favor”, “tenha a bondade de” e “por gentileza” são descritas como formas polidas que acompanham modos verbais, no caso, o modo imperativo destacado, para “atenuar o tom impositivo do modo imperativo”, conforme descrito nesta referência. O termo pragmatema não é mencionado em nenhum momento em toda a coleção. Existem referências a outras características dessa unidade fraseológica, conforme descrição na referência 24 (fórmula de rotina e relações de formalidade e informalidade).



Referência 24: O pragmatema “Bom dia” é citado como uma expressão para indicar um grau de formalidade em uma conversa, fazendo oposição a uma outra expressão citada no livro “E aí, beleza?”, que indica um grau de informalidade. Porém, nada além disso é descrito ou explicado sobre o uso dos pragmatemas.



Referência 25: Voltando aos provérbios e aos mesmos procedimentos de inserção e propostas de atividade no livro. Já mencionamos anteriormente como isso ocorre. O provérbio “Roupa suja se lava em casa” é destacado e algo novo é identificado nessa atividade com esse provérbio. Solicita-se que se verifique o caráter denotativo e se faça alusão ao seu caráter conotativo. Até o momento, somente o sentido conotativo havia ganhado destaque, mas nesta atividade há uma possibilidade de análise do sentido literal ou idiomático que será escolhido no processamento de compreensão da referida UF ou se os dois sentidos são escolhidos pelo leitor no momento da compreensão. É um ponto importante e que levanta questões teóricas de análise das UFs. Vejamos abaixo:

4. Leia o provérbio a seguir.

Roupa suja se lava em casa.  
Origem popular.

a) Esse provérbio apresenta sentido conotativo. Explique com que sentido e empregado.  
b) Reescreva esse provérbio de modo que ele apresente sentido denotativo. Faça adequações necessárias.

5. Leia as manchetes de jornal. Identifique qual é o sentido do termo em destaque e escreva qual deles é denotativo e qual é conotativo.

**A** Gripe **põe** duas cidades do RS em emergência  
Folha de S.Paulo, São Paulo, 21 jul. 2009. Saúde, p. C3.

**B** Tartaruga marinha **põe** 130 ovos na Praia do Perequê-açu, litoral norte paulista  
Extraído do site: <http://globo.globo.com>  
Acesso em: 18 dez. 2011.

**C** Musa baiana vai **incendiar** o Olímpico  
Extraído do site: <www2.oparana.com.br/variedades/>  
Acesso em: 16 jun. 2011.

**D** Mulher é acusada de **incendiar** carro  
Extraído do site: <www.jcorredopovo.com.br/exibir.php?id=mulher-e-acusada-incendiar-carro>. Acesso em: 16 jan. 2011.

**E** Praias estão impróprias para o **banho**  
Extraído do site: <www.jornaltribuna.com.br/cotidiano.php?id\_materia=38243>. Acesso em: 16 jun. 2011.

**F** Um **banho** de tecnologia na velha CLT  
Extraído do site: <www.administradores.informe-se/carreira-e-rh/um-banho-de-tecnologia-na-velha-clt/45393/>. Acesso em: 16 jun. 2011.

6. Leia a tirinha a seguir.



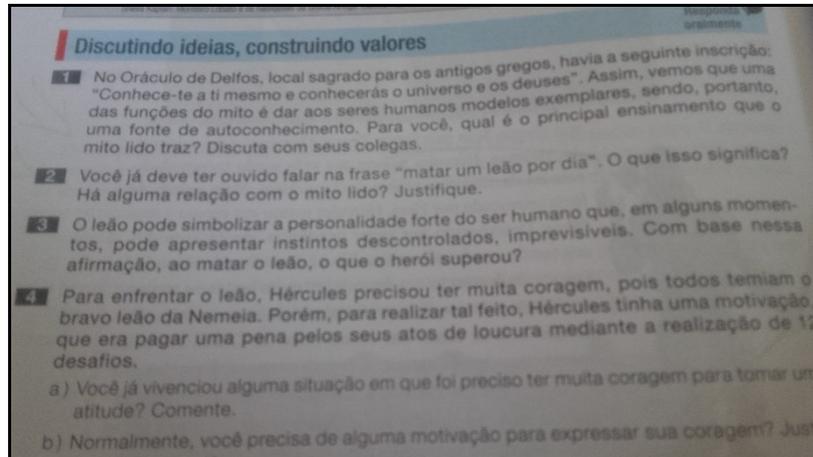
Micoreão: Gato e Gata, de Laerte, São Paulo, 1997.

a) Na tirinha, a expressão **quebrar o galho** apresenta dois sentidos, um denotativo. Explique quais são eles.  
b) Que efeito de sentido o emprego dessa expressão promove no contexto da tirinha?

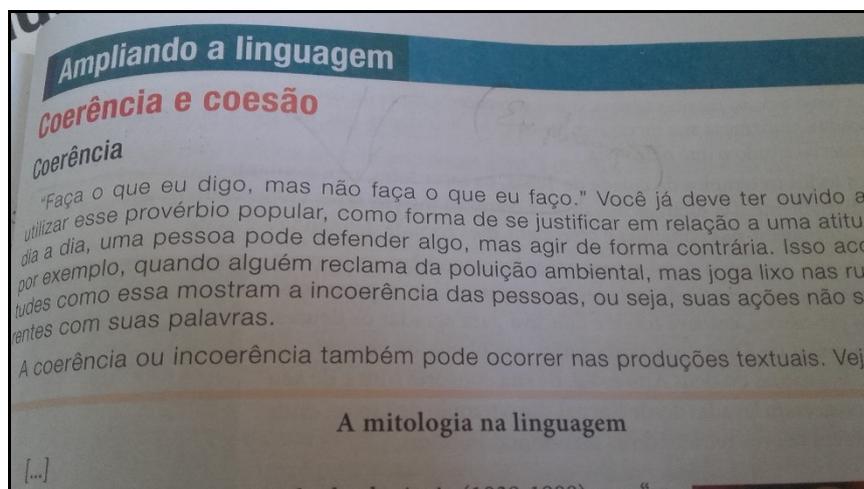
Nessa mesma imagem, identificamos também outra referência, de número 26, que apresenta a expressão idiomática “Quebrar o galho”. As autoras desejam que o discente interprete o significado dessa expressão e também provocam o leitor no que se refere à reflexão entre a denotação e a conotação, e que se verifique os sentidos produzidos nessas duas formas, utilizando a mesma expressão. Em seguida, pede-se para que seja analisado o efeito de sentido que essa “Quebrar o galho” promove no contexto da tirinha. Os itens a e b, questão 6, solicitam exatamente isso.

Referência 27: “Matar um leão por dia”: A expressão idiomática faz referência à história do mito Hércules, quando enfrentou o grande e perigoso leão da Nemeia, em um dos seus 12 desafios. Na seção “Discutindo ideias, construindo valores”, questão 3, p. 244, é solicitado que o leitor explique o sentido dessa expressão. De forma direta e simples essa

atividade é proposta, já que nas páginas anteriores, p. 240, 241, 242 e 243 a leitura do texto “O leão da Nemeia” foi solicitada. Esse tipo de atividade contextualiza, explicando a origem, seu viés histórico, e amplia o universo de uso e compreensão das expressões idiomáticas pelos estudantes.



Referência 28: “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço” é a expressão utilizada para dar início à explicação do conteúdo da seção “Ampliando a linguagem”. A coerência é explicada a partir do uso desse famigerado provérbio. As autoras interpelam o leitor da seguinte forma: “Você já deve ter ouvido alguém utilizar esse provérbio popular. Como forma de se justificar em relação a uma atitude.” Em seguida, explicam o sentido do provérbio e mostram o caráter de incoerência de algumas posturas: “uma pessoa pode defender algo, mas agir de forma contrária. Isso acontece, por exemplo, quando alguém reclama da poluição ambiental, mas joga lixo nas ruas.” Mais uma vez percebemos o mesmo *modus operandi* de trabalho com os provérbios.



Finalizamos a análise e discussão das referências do 7º ano. Iniciaremos, neste momento, as referências e conteúdos fraseológicos do 8º e 9º ano.

As EI das referências 29 (“Pisando nas nuvens”), 30 (“Comer com os olhos”) e 31 (Cheia de si) recebem o mesmo tratamento que é dispensado as outras no decorrer da coleção.

Referência 29: A expressão “Pisando nas nuvens” mostra a leveza, felicidade, com que Marina, personagem do texto “Primeiras lições de amor”, p. 20 no livro (ver Anexo), ficou ao se encontrar com seu colega/namorado Irineu na escola. Nesta atividade, questão 1, no item a, pede-se que se explique o sentido dessa expressão e mostre esse estado físico e emocional de Marina. No item b, solicita-se uma reescrita da EI sem comprometer o sentido da mesma. No item c, o discente deve analisar o efeito de sentido entre o que foi reescrito e a frase original.

**Explorando a linguagem**

1 Releia a seguinte passagem:

Marina vinha **pisando nas nuvens**, sonhando meio acordada, e se atrasou.

a) Que sentido a expressão em destaque sugere?  
Sugere ideia de leveza.

b) De que forma essa frase poderia ser reescrita sem alterar o sentido expresso?  
Possível resposta: Marina vinha tão desligada, sonhando meio acordada, e se atrasou.

c) Compare a frase reescrita com a frase acima. Qual é o efeito que o uso da expressão em destaque provoca? Dá mais poeticidade ao texto.

2 Observe o trecho do conto.

...o namoro surgiu, mas na boca dos colegas. E ganhou um adjetivo até cer-

Referência 30: A expressão “Comer com os olhos” é apresentada na questão 1, p. 28, e um dos seus sentidos é explicado no item c, como sendo “desejar muito, cobiçar. Porém, no contexto em foi usada, essa expressão apresenta outro sentido, e no item c é solicitado que se escreva em qual sentido foi utilizada. Isso mostra que expressões idiomáticas podem apresentar diferentes significados a depender do seu contexto de uso e de prática na escrita ou a oralidade.

Adélia Não sei por que fui tão curiosidade de conhecer o tal de Mário Antônio tão bonito assim a verdade até que não achei o Mário Antônio todo cheio de si e melido o (O falo é bem mais bonito) O Mário é todo cheio de si e melido a abraçada. O Elvira só faltava babar enquanto conversava com ele. Mas parece que o Mário Antônio foi é com a minha cara. Me trouxe para dançar umas três vezes e, depois, sentou-se a meu lado, querendo saber e que eu fazia, onde morava, onde tinha passado as férias. Quando nos despedimos, perguntou se podia me ver em casa. E a Elvira me espiou de um jeito. Parecia que queria me comer com os olhos!

Alvaro Cardoso Gomes. O diário de Lúcia Helena. São Paulo: FTD, 1992. p. 31. (Canto jovem)

a) Lúcia Helena relata em seu diário um fato marcante de seu dia. Que fato é esse?  
A ida à casa de sua amiga Adélia, para conhecer Mário Antônio.

b) O que fez com que Lúcia Helena afirmasse que Mário Antônio parecia ter ido com sua cara?  
Porque ele mostrou-se interessado, procurando conversar com ela.

c) Um dos significados da expressão **comer com os olhos** é **desejar muito, cobiçar**.  
No entanto, Lúcia Helena a empregou com outro sentido. Qual?  
Ficar brava, com muita raiva.

2 Releia a seguinte frase:

Referência 31: “Cheia de si”.

Referência 32: “Sempre que me der na telha”.

b) Para você, em que situações ser competitivo pode ser algo positivo?

2 Alguma vez, você percebeu que precisaria da ajuda de alguém para concluir algo? Comente. Pessoal.

**Explorando a linguagem**

1 No apólogo estudado, aparecem as seguintes expressões que são muito comuns dia a dia.

1.a) Pessoal. Auxilie os alunos nessa questão, mostrando que, muitas vezes, agir de forma excessivamente competitiva pode trazer problemas, pois, ao se preocupar com o outro além da conta, você deixa de se preocupar consigo mesmo e corre o risco de perder o bom senso.

1.b) Pessoal. Oriente os alunos nessa questão para que eles percebam que a competitividade como forma de superação é algo positivo, pois nesse caso o indivíduo quer dar o melhor.

— Por que está você com esse ar, toda **cheia de si**, toda enrolada [...].

Repito que sim, e falarei **sempre que me der na cabeça**.

Com que sentido as expressões destacadas foram empregadas nesses trechos?

**Cheia de si**: orgulhosa; **sempre que me der na cabeça**: quando quiser.

No trecho “— Você? Esta agora é melhor.”, que recurso foi empregado para provocar uma reação e um sentimento da agulha? Que reação e sentimento são?

As referências 33, 34, 35, 36 e 37 estão situadas na imagem seguinte: Seção sobre as expressões idiomáticas.

Assim, como os provérbios ganharam destaque na coleção, especialmente nos anos 6º e 7º, as expressões idiomáticas foram as unidades fraseológicas mais recorrentes no 8º e 9º. Uma seção inteira (Ampliando a linguagem) foi dedicada às expressões idiomáticas no livro do 8º ano, p. 100, unidade 3, capítulo 1. A identificação de EI (dias a fio, cara de pau, caixinha de surpresas, pensar na morte da bezerra, sangue de barata), a definição (“expressões que não podem ser interpretadas de forma literal”) e os significados (contextualizando seus usos) são procedimentos que colaboram para o desenvolvimento de processos de

desautomatização das expressões idiomáticas. Não se trata apenas de um trabalho de tradução dos seus significados, como classicamente era feito nos livros didáticos.

A seção sobre as expressões idiomáticas começa com uma frase “Por **dias a fio** eu chorei e também choraram todas as crianças da cidade...”. Em seguida, pergunta-se com que sentido essa expressão em negrito é empregada. Após essa reflexão, as autoras classificam a UF como sendo uma EI e definem esse tipo de expressão “expressões que não podem ser interpretadas de forma literal.” E ainda atribuem características às expressões idiomáticas “O sentido que palavras e expressões assumem depende do contexto de interação em que são utilizadas.”

Posteriormente, dá-se início à prática, ou seja, ao uso e análise de determinadas expressões idiomáticas. Na tirinha apresentada, questão 1, há duas EI, a saber: “cara de pau” e “caixinha de surpresas”. Há o processo de identificação e de busca pelo sentido. No item c é solicitado: “Na tirinha, foram empregadas duas expressões idiomáticas. Identifique-as e explique o sentido dessas expressões.” Na questão 2, o procedimento já começa com a apresentação da EI “Pensar na morte da bezerra” e sua conseqüente explicação, por meio de um texto curto. Nesse texto, outra expressão é apresentada: “sangue de barata.” Com relação a “Pensar na morte da bezerra, no item a, tem-se o seguinte questionamento acerca dos contextos de uso em que essa EI pode ser empregada pelo discente: “Você já empregou essa expressão? Em que momento?” O item b é mais complexo e desafia o leitor a estabelecer uma relação entre “o sentido literal da expressão ao seu significado real”. Compreendemos que essa proposta de atividade é positiva no que tange à reflexão das formas como as EI são compreendidas e, desse modo, percebemos e situamos tais expressões no processamento semântico e pragmático. No item d, é pedido que o leitor identifique a outra EI no texto e escreva seu sentido.

Observamos que houve uma preocupação em seguir etapas para o desenvolvimento da compreensão do ensino das expressões idiomáticas nessa seção. Como dito acima, não se trata de apenas traduzir o sentido das EI, mas também de tomar consciência das construções estruturais, dos seus valores semânticos e dos seus usos. Desse modo, a identificação, o reconhecimento, a retomada, a exemplificação e a fixação foram procedimentos utilizados pelas autoras para o desenvolvimento da competência fraseológica dos discentes no ensino das expressões idiomáticas. O destaque dado nessa seção mostra que o ensino de língua portuguesa pode e deve ir além de conceituações estruturais de gramática, embora reconheçamos suas qualidades e não as ignoramos, e que é salutar pensarmos em uma compreensão macro de língua, fazendo uso das expressões fraseológicas.

**Ampliando a linguagem**

**Expressões idiomáticas**

Observe a seguir um trecho extraído do conto "A máquina da alegria".

Por dias a fio eu chorei e também choraram todas as crianças da cidade [...].

Com que sentido a expressão em destaque foi empregada? Para indicar que aquela situação ocorreu por um bom tempo, continuamente, seguidamente.

A expressão **dias a fio** é um exemplo de **expressão idiomática**, ou seja, expressões que não podem ser interpretadas de forma literal. O sentido que as palavras e as expressões assumem depende do contexto de interação em que são utilizadas.

**Praticando**

1. Leia a tirinha a seguir e responda às questões.



a) Na tirinha, é apresentada uma situação de jogo de futebol. Nos 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> quadros, os personagens demonstram insatisfação com a atitude do personagem Arturzinho. Explique o porquê dessa insatisfação, considerando que todos estavam envolvidos no mesmo jogo. A insatisfação ocorre porque os personagens desses quadros pertencem ao adversário de Arturzinho, que está mostrando uma caixa de bombons ao juiz, sugerindo a ideia de conseguir algum benefício no jogo.

b) O que leva o leitor a supor que Arturzinho conseguirá o que pretende com o jogo?

c) Na tirinha, foram empregadas duas expressões idiomáticas. Identifique-as e explique o sentido dessas expressões.

Cara de pau: pessoa folgada, atrevida; caixinha de surpresas: algo inesperado, surpreendente.

2. Leia a seguir uma explicação sobre a expressão idiomática **pensar na bezerra**.

1. b) A fisionomia de Zé Pequeno e o movimento suspeito de olhar para ambos os lados apressadamente, o que pressupõe que o ato não poderia ser testemunhado.

**Pensar na morte da bezerra**

Calma. Ninguém morreu. Pensar na morte da bezerra não tem nada a ver com a morte de ninguém. Quer dizer apenas que a pessoa **não está prestando atenção** no que está acontecendo. Está distraída, só isso, e pode nem perceber se tiver uma pulguinha dançando na orelha. Mas eu concordo que essa expressão é meio trágica. É a morte da bezerra. Eu, hein?! Quem foi o SANGUE DE BARATA que inventou isso, gente!

Cristiane Gribel. Com a pulga atrás da orelha. São Paulo: Salamandra, 2008.

2. c) O narrador ironicamente esclarece ao leitor que o significado não deve ser interpretado de forma literal e introduz o texto dessa maneira, a fim de tornar a explicação mais humorística.

a) Você já empregou essa expressão? Em que momento? Pessoal.

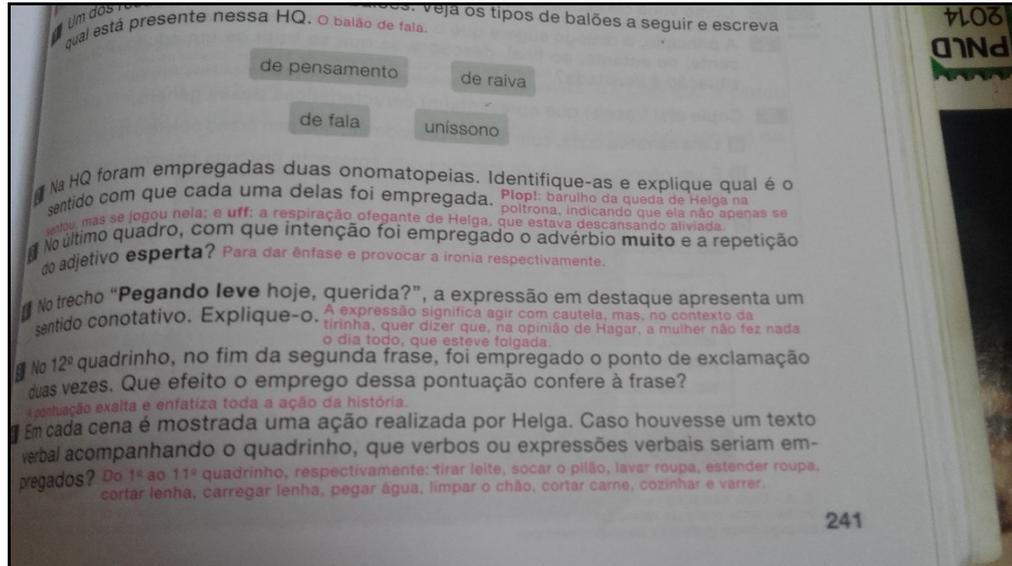
b) Você consegue relacionar o sentido literal da expressão ao seu significado? Pessoal.

c) Comente o efeito de sentido da afirmação "Calma. Ninguém morreu."

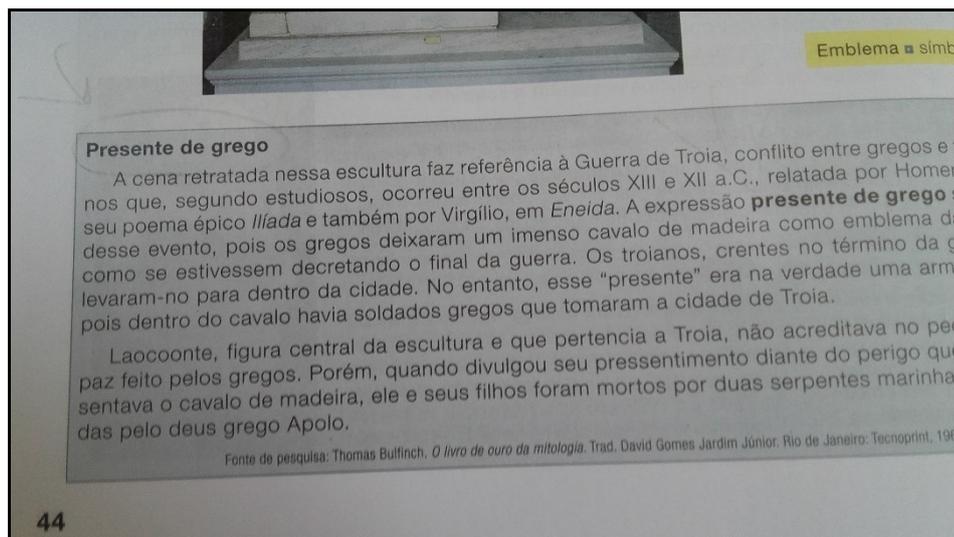
d) Outra expressão idiomática foi empregada no texto. Qual é essa expressão? Explique o sentido que ela foi empregada? Sangue de barata: pessoa insensível.

Veja sugestão de atividade nas Orientações para o professor.

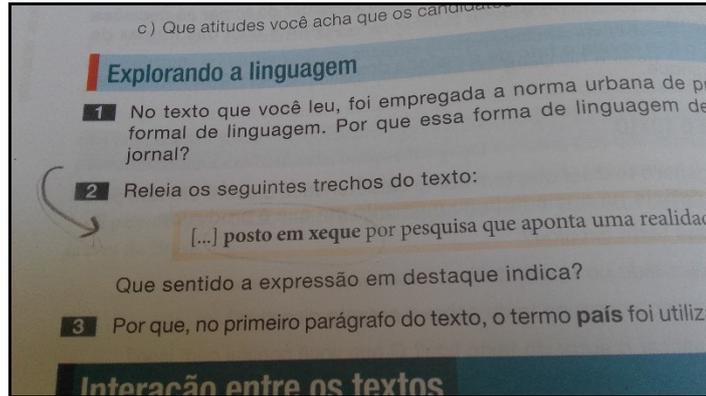
Referência 38: Expressão idiomática "Pegando leve". Essa expressão foi retirada de uma história em quadrinhos que é apresentada na página 239 do livro (ver Anexo). A questão 4, p. 241, solicita que o discente explique o sentido conotativo da expressão.



“Presente de grego” é a primeira referência acerca das unidades fraseológicas que encontramos no livro do 9º ano. Há uma preocupação em explicar a origem e significado da referida expressão: “os gregos deixaram um imenso cavalo de madeira como emblema da paz, como se estivessem decretando o final da guerra. Os troianos, crentes no término da guerra, levaram-no para dentro da cidade. No entanto, esse “presente” era na verdade uma armadilha, pois dentro do cavalo havia soldados gregos que tomaram a cidade de Troia”. O componente histórico das unidades fraseológicas e suas representações sociais são evidenciados nessa parte do livro. Vejamos a referência 38:

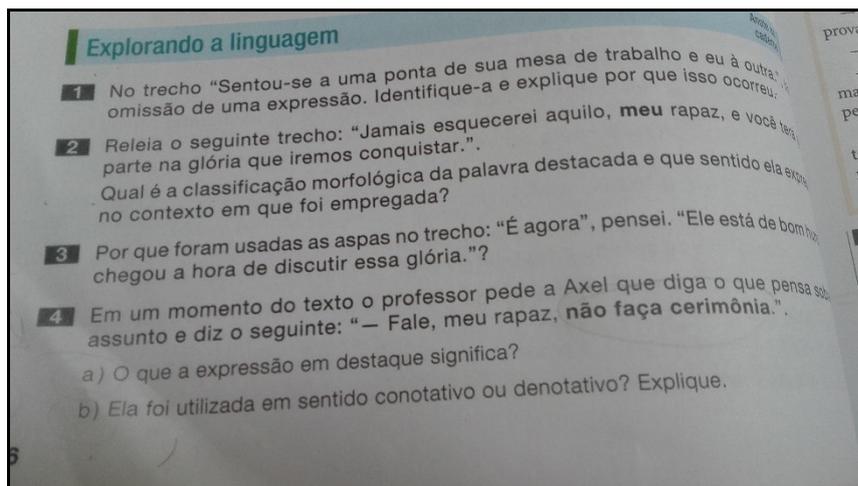


Referência 39: “Posto em xeque” (ver Anexo). Atividade que solicita o sentido da expressão.



As referências 39 e 40 não acrescentam nada de novo à análise. Apenas é solicitado ao discente o sentido da expressão idiomática e que se analise o valor conotativo ou denotativo da expressão, mais do mesmo em relação ao que já foi exposto.

Referência 40: “Não faça cerimônia” (ver Anexo).



Para finalizar nossa análise, apresentamos a seguir a referência 41 (ver também Anexo). A expressão “é preciso selecionar e separar o joio do trigo” é um provérbio presente na bíblia, e de grande alcance popular. A imagem abaixo exemplifica um modelo de atividade padrão com os provérbios propostos pela coleção. Inicialmente, a expressão é apresentada em um contexto de uso e, em seguida, pede-se que o discente explique o seu sentido a partir da compreensão dessa passagem do texto. A expressividade também é questionada e o discente deve criar possibilidades de uso da expressão de modo que o sentido permaneça.

Explorando a linguagem

Observe o trecho a seguir.

Enquanto os demais buscam adquirir informação, o desafio que se apresenta à Geração Z é de outra natureza. Ela precisa aprender a selecionar e separar o joio do trigo.



1) No trecho, o autor cita um ditado popular ao se referir aos jovens da Geração Z. Que ditado é esse? Explique o significado que o autor deu à expressão no texto.

2) Que efeito o uso desse ditado sugere?

3) Reescreva a frase substituindo o ditado popular pelo significado que você atribuiu a ele.

4) Em sua opinião, qual dessas frases tem mais força expressiva? Por quê?

5) Pode-se observar ao longo do texto o uso de palavras grafadas em itálico.

a) Quais são essas palavras? Qual é a origem delas?

b) Por que a expressão **zapear**, que tem origem do inglês *zap* (mudar canal de televisão rapidamente), não está grafada em itálico?

6) Levando em conta o público-alvo dessa reportagem e o veículo de publicação, o registro empregado está adequado a esse contexto? Justifique.

## 6. SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nesta seção, damos nossa contribuição prática para o ensino das unidades fraseológicas ao mostrarmos atividades já realizadas em escolas públicas e propormos (criarmos) atividades direcionadas ao público discente do Ensino Fundamental II. Elaboramos uma ferramenta de atuação efetiva do professor na sua regência de sala no ensino de língua portuguesa.

Abaixo, há quatro (4) atividades que servirão como base para o desenvolvimento de outras atividades com as unidades fraseológicas. Esperamos que os colegas docentes utilizem esta seção como estímulo para o debate, a qualificação teórica, a reflexão e, conseqüentemente, a produção de outras ferramentas de ensino.

### 6.1 USO DAS PARÊMIAS E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Primeira proposta: Uso das parêmias e sua representação social

A primeira sugestão de produção de atividade com as unidades fraseológicas é sobre o uso das parêmias e sua representação social para as pessoas idosas, tanto em ambientes rurais como em ambientes urbanos. Essa atividade também valoriza a história de vida dessas pessoas. Contribui para a tomada de consciência das parêmias e para a reflexão do seu uso.

É consenso que as pessoas com mais experiências de vida, tanto no que se refere à idade como também à imersão em distintas culturas, propiciadas por viagens, contato com diferentes tipos de pessoas, mudanças de endereço por questões de trabalho, religiões, condições familiares etc., apresentam um repertório amplo de conhecimento de ditos populares, provérbios, entre outras parêmias, em virtude do maior contato com práticas sociais de comunicação e fazem uso com mais frequência do que crianças e adolescentes. Sabendo disso e fazendo uso da riqueza cultural e social geradas pelas parêmias, resolvemos desenvolver a seguinte atividade:

Passo 1: Exemplos e conceituação.

O professor deverá apresentar exemplos de parêmias aos discentes, em textos reais de produção social. Jornais e revistas impressos ou eletrônicos são campos férteis para encontrar esses exemplos. Além disso, textos políticos, piadas, fábulas, charges com críticas a algum costume antigo ou atual (como o uso excessivo da internet, apego exagerado às questões físicas etc.) ou nos textos da seção regional dos jornais também costumam apresentar parêmias. Acreditamos que dez exemplos de parêmias são suficientes para o desenvolvimento

desta atividade. A experiência pessoal do docente deve ser levada em consideração nessa exemplificação, uma vez que atua como sujeito social e faz uso dessas UFs. Recomendamos que o professor utilize exemplos da sua prática comunicativa, haja vista isso criará vínculos e o aproximará dos discentes, pois nesse momento o professor estará se apresentando aos discentes como usuário real da língua. Esta atividade pode ser aplicada com turmas do 6º ao 9º ano.

Passo 2: Identificação dos usos e significados.

De posse desses textos com exemplos, chegou o momento da compreensão semântica dos significados. Certamente nessa análise ocorrerá contextos distintos de uso dessas expressões e também diferentes significados. Para facilitar essa parte, sugerimos que o professor faça uma divisão das parêmys de acordo com os seus aspectos semânticos encontrados, que podem indicar determinados valores, associados a diversos sentidos, a saber: alegria, espanto, precaução, sorte, esperança, fé, religiosidade, desapego, amor, tristeza, dentre outros significados. A elaboração de um quadro com esses significados facilitará a compreensão.

Passo 3: Conscientização e desautomatização do uso das parêmys.

Conscientes da identificação e uso social das parêmys, a partir do que foi descrito nos passos anteriores, os discentes começarão seus trabalhos diretamente com as pessoas idosas. O trabalho em equipe deve ser estimulado e valorizado. E, didaticamente, é plausível que os trabalhos sejam feitos em equipe. Fica difícil para o professor orientar uma atividade individualmente, dado o grande número de alunos por turma. A divisão e formação das equipes serão definidas por critérios elaborados pelo professor, uma vez que ele é o verdadeiro conhecedor da realidade da sua turma.

Nesta parte, sugerimos que os alunos escolham duas pessoas idosas da família ou pessoas do círculo familiar (avó, avô, tia, tio, madrinha, padrinho, amigos idosos da família etc.) e mostrem, separadamente para cada idoso, os dez exemplos colhidos pelo professor nas aulas anteriores. Nesta etapa do trabalho, é aconselhável que se dê tempo para que essa conversa aconteça de modo tranquilo, sem pressa, e que os idosos efetivamente participem. Os alunos mostrarão os dez exemplos e indagarão aos idosos i: se eles conhecem as parêmys apresentadas, ii: desde quando conhecem (não há necessidade de usar esse termo “parêmys” ao mostrar aos idosos, recomendamos, por uma questão didática, substituir por “essas palavras”, “essas expressões”, “essas formas de falar” etc., aproximando o idoso de um ambiente coloquial, sem pressão) iii: se já encontraram em alguma história que eles ouviram ou leram, iv: se utilizam hoje em dia e v: em que momentos da vida fazem uso dessas

expressões. Os discentes gravarão as conversas, que depois serão reproduzidas por escrito e entregue ao professor.

Passo 4: Neste último passo, o professor marcará um momento para que as gravações sejam ouvidas por toda a turma e, em seguida, debaterá o que foi verificado nas gravações, norteando-se pelos cinco pontos descritos no passo 3 (identificação, tempo de uso, situações de uso, atualização das parêntias e momento particular de uso). Ainda neste último passo, para finalizar esse trabalho, o professor juntamente com a turma fará um balanço da atividade, enfatizando o que os discentes aprenderam sobre as unidades fraseológicas estudadas, o que eles acharam de conversar com as pessoas idosas, o que eles conheceram sobre as pessoas entrevistadas etc.

## 6.2 AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

Segunda proposta: As unidades fraseológicas em textos jornalísticos.

Esta atividade mostra o uso comum de unidades fraseológicas para garantir expressividade de conteúdo nos textos jornalísticos referentes a temas políticos. Escolhemos esse tema por conta do atual momento político brasileiro e também porque desperta interesse nas discussões em sala de aula, para a descrição, compreensão e debate desse momento, especialmente nas turmas de 8º e 9º ano e também nas turmas de Ensino Médio.

Na internet, encontramos com facilidade e rapidez inúmeros textos jornalísticos que fazem uso de unidades fraseológicas como recurso expressivo e de persuasão de conteúdo. Além disso, intencionalmente, os usos das UFs destacadas nos títulos dos textos atraem a atenção do leitor. Recomendamos aos professores uma pesquisa na internet acerca desses textos e certamente encontrarão uma fonte vasta e disponível de estudo, para que se possam realizar análises das unidades fraseológicas em textos de grande circulação social.

Abaixo selecionamos cinco textos produzidos pela imprensa jornalística no corrente ano (2016) sobre questões políticas. Esta atividade é sugerida para alunos do 8º e 9º ano e pode ser aplicada também para turmas do Ensino Médio.

**Texto 1:**

O prêmio **Cara de Pau** da semana vai para ...

26/11/2016 - 10h05



Guga Noblat

As desculpas do presidente Michel Temer para explicar a intromissão numa questão comercial dias atrás garante com sobras a ele o prêmio cara de pau da semana.

Dias atrás, o ex-ministro da Cultura Marcelo Calero entregou a Polícia Federal gravações que provariam que ele teria sofrido pressão de Temer para liberar um empreendimento imobiliário em Salvador de interesse do então ministro da Secretaria de Governo, Geddel Vieira Lima.

Para tentar sair dessa enrascada, Temer mandou seu porta voz afirmar que só tratou desse caso com Calero porque queria “solucionar impasse na sua equipe e evitar conflitos entre seus ministros de Estado”. E **jurou de pés juntos** que só sugeriu a Calero que acionasse a Advocacia Geral da União para solucionar o impasse em torno da construção de um prédio de luxo na Bahia porque isso seria uma questão “jurídica relevante”.

Pior, Temer também mandou dizer que “trata todos seus ministros como iguais. E jamais induziu algum deles a tomar decisão que ferisse normas internas ou suas convicções”.

Parece insulto à inteligência querer que o **distinto público engula essas desculpas**. Primeiro, porque não tem importância nenhuma para o Brasil a construção de um edifício para milionários em Salvador.

Segundo, não houve conflito entre ministros para ser solucionado, o que houve foi tráfico de influência exercido por Geddel, que é um dos proprietários de um apartamento nesse edifício na Bahia, além de ter parentes trabalhando para a construtora.

Terceiro, Temer tomou partido e ajudou a pressionar Calero, ou seja, não tratou de maneira alguma seus ministros como iguais a ponto de um deles pedir demissão.

Quarto, se Temer não age contra “normas internas”, por que então se meteu no embargo de um edifício que teve as obras paralisadas por decisão técnica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)?

Talvez Temer mereça o prêmio de cara de pau do ano, até agora é dele.

Disponível em: <<http://noblato.oglobo.globo.com/geral/noticia/2016/11/o-premio-cara-de-pau-da-semana-vai-para-26-11-2016.html>> Acesso em: 03 dez. 2016, 10h.

### **Reflexão e análise:**

Após a leitura e compreensão do texto, temos algumas sugestões de questões que devem ser feitas pelo professor aos discentes:

1. Qual o significado da expressão “cara de pau”?
2. Analise a imagem no texto. A expressão “cara de pau” pode ser usada no seu sentido literal (real, ao pé da letra)?
3. O uso da imagem ajuda na compreensão da expressão “Cara de pau”? Por quê?
4. Você já conhecia essa expressão?
5. O uso dessa expressão deu maior expressividade ao texto? Esse título atraiu a atenção do leitor? Por quê?
6. Qual a relação entre a expressão “cara de pau” e o conteúdo do texto? O que houve para que o jornalista chamasse alguém de “cara de pau”?
7. O uso dessa expressão deu maior expressividade ao texto? Esse título atraiu a atenção do leitor? Por quê?
8. No texto, há outras expressões que dão expressividade ao discurso do jornalista. Vejamos: “jurou de pés juntos”, “distinto público” e “engula essas desculpas”. Qual o significado de cada uma delas no contexto em que são empregadas pelo jornalista?
9. Na língua portuguesa, há inúmeras expressões que, assim como “jurou de pés juntos” e “cara de pau”, servem para ampliar o sentido de compreensão dos acontecimentos, por meio da linguagem conotativa, que é a linguagem que faz uso do sentido figurado, expressivo. A seguir, apresentaremos duas expressões que são comuns na língua portuguesa e que foram escolhidas por apresentarem alguma relação com o texto em pauta: “Dedo duro” e “Amigo da onça”. O que elas significam? Qual a relação dessas expressões com o texto analisado?

10. Em que situações do dia a dia elas podem ser utilizadas?

## Texto 2

### O tiro saiu pela culatra

Zuenir Ventura

Articulação contra a Lava-Jato teve efeito contrário: em lugar de extinguir ou enfraquecer a operação, fortaleceu-a.

Antes de mais nada, talvez fosse o caso de propor um Prêmio Esso, na categoria revelação, para o gravador, mesmo sabendo que ele não gosta de aparecer. Afinal, os maiores **fueros jornalísticos** destes últimos tempos foram desse aparelhinho invisível e diabólico. Basta lembrar o grampo de Sérgio Machado em Romero Jucá e agora em Renan Calheiros e José Sarney, sem falar no registro da famosa conversa entre Lula e Dilma. Depois das delações premiadas, ele tem sido o maior colaborador de Sérgio Moro nas investigações da Lava-Jato. A sério, gostaria de ver uma matéria explicando como ele age escondido — onde fica o microfone? Como fazer para o interlocutor não perceber? Quais os disfarces usados pelo operador?

Com seu trabalho anônimo, ele tem mostrado aspectos desconhecidos e até inconfessáveis de vários políticos e empresários. Deve haver muitas figuras da República discutindo o desempenho nesses áudios. “De você, ele só falou mal; a mim, ofendeu e assim saí melhor na foto”. Sim, porque nessas gravações, falar mal às vezes faz bem e pode até melhorar a reputação do citado. O que compromete é o elogio. Nesse item, o ministro do STF Teori Zavascki e o procurador da República, Rodrigo Janot, foram os que mais ganharam prestígio e respeito (Moro é hors-concours). O primeiro foi considerado de difícil acesso e o segundo, xingado de “mau-caráter” por Machado e Renan.

Mais grave, porém, foi a descoberta do complô para atingir a Lava-Jato sob a alegação de que o mundo político estaria a perigo e com muito medo. Na verdade, mais do que acabar com a operação, o objetivo seria enquadrá-la, domesticá-la, limitando seu poder de ação. Para isso, a providência mais importante seria mudar a lei de delação premiada, responsável pela explosão de uma bomba atrás da outra. A maior ironia dessa conspiração é que **o tiro saiu pela culatra**: o efeito produzido foi o contrário do pretendido. Em lugar de extinguir ou enfraquecer a Lava-Jato, fortaleceu-a, garantindo a sobrevivência e até mesmo o reforço da operação comandada por Sérgio Moro, pois os que foram apanhados arquitetando na sombra um plano contra ela tiveram que vir a público prometer defendê-la, como o senador

Renan, que, logo após a divulgação dos grampos, lançou nota declarando que as investigações da força-tarefa são “intocáveis”. Entretanto, a palavra mais confiável, essa, sim, capaz de tranquilizar a sociedade, é a do ex-ministro do STF Ayres de Brito, garantindo que um “acordão” esbarraria na “vontade popular”. Além do mais, ele afirmou, “a Lava-Jato está vacinada contra qualquer tentativa de embaraço, de esvaziamento, de bloqueio, ela se autonomizou. Não há conluio que a impeça de prosseguir”.

Para desassossego de muita gente.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/o-tiro-saiu-pela-culatra-19387887>> Acesso em: 28 maio 2016, 16h10.

### **Reflexão e análise:**

Após a leitura e compreensão do texto, temos algumas sugestões de questões que devem ser feitas pelo professor aos discentes:

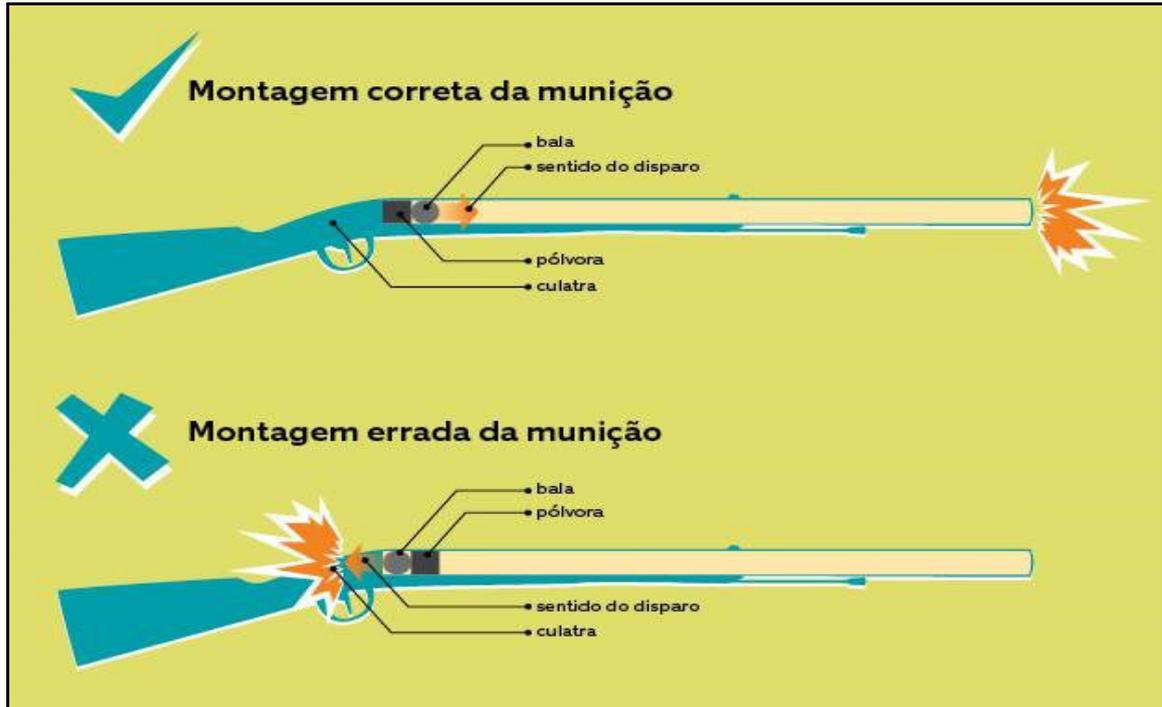
1. Qual o significado da expressão “O tiro saiu pela culatra”?
2. Qual a relação entre a expressão “O tiro saiu pela culatra” e o conteúdo do texto? O que houve para que o jornalista defendesse essa ideia de que “O tiro saiu pela culatra”?
3. A expressão “O tiro saiu pela culatra” pode ser usada no seu sentido literal (real, ao pé da letra)?
4. Leia as informações abaixo e compreenda o sentido denotativo (literal, real) dessa expressão:

É realmente possível um tiro sair pela culatra?

Não. O desenho e o funcionamento das pistolas atuais e o tipo de munição usada impedem que um projétil dê "marcha a ré".

Por Danilo Cezar Cabral

22 out 2015, 17h06 - Atualizado em 28 set 2016, 08h43



### Montagem de munição

Não. O desenho e o funcionamento das pistolas atuais e o tipo de munição usada impedem que um projétil dê “marcha a ré” e atinja o atirador. A origem da expressão “O tiro saiu pela culatra” é incerta, mas pode remeter aos mosquetes do século 18, que eram recarregados pelo mesmo orifício de onde saía o disparo. O processo envolvia depositar primeiro a pólvora, depois o projétil (*vide imagem acima*). Se, no desespero da batalha, o atirador invertesse essa ordem, o tiro poderia sair “para trás”. Hoje, o máximo que pode rolar é uma explosão na câmara (onde o projeto é alojado) se a pessoa usar quantidade exagerada ou o tipo errado de pólvora em uma munição produzida (ou reciclada) artesanalmente.

Pergunta Vagner Eduardo, São Lourenço, MG

Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/curiosidades/e-realmente-possivel-um-tiro-sair-pela-culatra/>> Acesso em: 28 set. 2016, 22h.

5. O uso dessas imagens ajuda na compreensão da expressão “O tiro saiu pela culatra”? Por quê?
6. Segundo esse texto, qual a origem dessa expressão?
7. Você já conhecia essa expressão?
8. O uso dessa expressão deu maior expressividade ao texto político de Zuenir Ventura? Esse título atraiu a atenção do leitor? Por quê?
9. Em que situações do dia a dia essa expressão pode ser usada?

10. Você conhece outras expressões com o mesmo sentido de “O tiro saiu pela culatra”? Dê exemplos!

### Texto 3

#### Presente de grego



Renan Calheiros (PMDB-AL) e o presidente da República, Michel Temer

06/12/2016 02h00

Bernardo Mello Franco - BRASÍLIA

O afastamento de Renan Calheiros tem tudo para se tornar um **presente de grego** para o governo. Nas últimas semanas, o Planalto comemorou cada passo do peemedebista na direção ao abismo. Agora que ele caiu, o presidente Michel Temer ganhará motivos para sentir sua falta no comando do Senado.

Com a decisão do ministro Marco Aurélio, a Casa passa a ser chefiada por um petista: o senador Jorge Viana, ex-governador do Acre. O governo deixa de ter um aliado problemático e passa a ter um opositor declarado na cúpula do Congresso.

A substituição ameaça o calendário das reformas econômicas. Apesar dos atritos com o Planalto, Renan prometia aprovar a PEC do teto de gastos na semana que vem. Com a reviravolta, a oposição ganhará força para tentar barrar a medida.

A queda de Renan também produzirá efeitos nas ruas. No domingo (4), o governo respirou aliviado quando o peemedebista virou o principal alvo das manifestações verde-amarelas. O senador parecia um biombo ideal para proteger o Planalto da ira contra os políticos. Agora o "Fora, Renan" pode dar espaço ao "Fora, Temer", apesar do esforço de grupos como o MBL para blindar o presidente.

O afastamento coroa uma série de más notícias para o alagoano. Na semana passada, ele sofreu duas derrotas. Na quarta (30), subestimou a pressão popular e fracassou ao tentar aprovar a versão frankenstein das medidas anticorrupção. No dia seguinte, virou réu no Supremo, acusado de ter despesas pessoais pagas pela empreiteira Mendes Júnior.

Um Renan enfraquecido, visto como **inimigo público número um**, era garantia de relativa tranquilidade no Congresso. Com o PT no comando, o governo deve voltar a **navegar em águas turbulentas** para aprovar suas medidas impopulares. Cercado por aliados em apuros, Temer ainda terá que torcer para não virar **a bola da vez**. O ano ainda não acabou e já derrubou três presidentes: da República, da Câmara e, agora, do Senado.

Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/bernardomellofranco/2016/12/1838717-presente-de-grego.shtml>> Acesso em: 06 dez. 2016, 7h.

### Reflexão e análise:

Após a leitura e compreensão do texto, temos algumas sugestões de questões que devem ser feitas pelo professor aos discentes:

1. Qual o significado da expressão “presente de grego” no texto?
2. Qual a relação entre a expressão “presente de grego” e o conteúdo do texto?  
Qual é possível presente descrito no texto e a quem é destinado?
3. A expressão “presente de grego” pode ser usada no seu sentido literal (real, ao pé da letra)? Explique!
4. Observe a imagem e, em seguida, leia o texto:



Com certeza essa expressão “**presente de grego**” não nos é estranha. E dizem que os gregos da atualidade reclamam quando a ouvem. História e Mitologia se misturam na origem dessa expressão. O presente de grego é, na verdade, o **Cavalo de Tróia**. Narrativas da História Antiga, acrescidas de registros históricos trazem até nós os acontecimentos de épocas remotas.

Entre os anos 1300 a 1200 a.C teria havido uma guerra entre os povos grego e troiano. Mas onde fica a cidade mitológica de Tróia? Atualmente há um sítio arqueológico situado na Turquia que é reconhecido como sendo o local onde se situava Tróia.

Povos gregos teriam travado uma longa guerra, de dez anos, contra os troianos. O motivo da guerra teria sido o rapto de **Helena**, rainha de Esparta que era casada com o Rei **Menelau**, por **Páris**, o Príncipe de Tróia. Os gregos lutavam para levar Helena de volta e isso envolvia muitos outros motivos de lutas e conquistas.

Os gregos, inspirados por **Odiseu**, um astuto guerreiro grego, resolveram armar uma cilada. Construíram um grande **cavalo de madeira** que, sendo oco, em seu interior esconderam-se alguns soldados gregos.

Todo o exército então retirou-se para os navios fingindo rendição, deixando o cavalo à porta de entrada da cidade de Tróia. Os troianos acreditando ser um **presente** deixado como sinal de rendição, introduziram o mesmo na cidade, toda cercada por muralhas. Durante a noite, os guerreiros gregos saíram do cavalo e abriram os portões para que o exército grego entrasse. Assim destruindo e incendiando a cidade de Tróia e vencendo a guerra.

Esses feitos heróicos foram descritos nas obras de Homero a **Iliada** e a **Odisséia**.

A Guerra de Tróia foi tema de muitos filmes, sendo o último de 2004: **TRÓIA (Troy)**. Vale a pena ver.

**Presente de grego – é algo oferecido por alguém, que traz prejuízo ou aborrecimentos a quem o recebe.**

Disponível em: <https://issoeunaosabia.wordpress.com/2011/11/26/presente-de-grego/>

Após a leitura do texto, discuta com seus colegas sobre a origem da expressão “presente de grego” e descubra se algum colega ou familiar já ganhou algum presente assim. Após o debate, com a concordância dos discentes, para evitar constrangimentos, as histórias sobre os “presentes de gregos” podem ser expostas. Não há necessidade de citar nomes reais. Os nomes podem ser fictícios.

5. O uso da imagem ajuda na compreensão da expressão “presente de grego”? Por quê?

6. O uso dessa expressão no texto jornalístico deu maior expressividade ao texto? Esse título atraiu a atenção do leitor? Por quê?

7. Em que situações do dia a dia ela pode ser usada? Dê exemplos!

8. O texto traz outras expressões que apresentam sentido figurado, metafórico, e que dão expressividade ao discurso do jornalista, como, por exemplo, ‘inimigo público número um’, “navegar em águas turbulentas” e “a bola da vez”. Explique o sentido de cada uma dessas expressões no contexto em que aparecem e elabore uma situação do cotidiano em que você empregaria cada uma dessas expressões com o sentido semelhante ao utilizado no texto jornalístico.

10. Faça uma pesquisa com todas as pessoas acima de 12 anos que moram na sua casa: primeiramente, leia individualmente, para cada uma delas, as expressões

encontradas no texto. Em seguida, pergunte o significado das expressões e questione se elas fazem uso das mesmas. Depois, leia e explique o texto integralmente. Para finalizar a pesquisa, anote as respostas de cada pessoa e separe por gênero, idade, e nível de escolarização. O professor definirá uma data para a apresentação das respostas dessa pesquisa pelos discentes.

#### Texto 4

“**Quem planta vento colhe tempestade**”, afirma Renan Calheiros sobre Cunha



O presidente do Senado Renan Calheiros após a posse de Rodrigo Maia na presidência da Câmara

DÉBORA ÁLVARES - DE BRASÍLIA

13/09/2016 14h44 - Atualizado às 17h09.

O presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL), evitou falar abertamente sobre a cassação de seu correligionário Eduardo Cunha (RJ), ocorrida na segunda (12), mas admitiu que a perda do mandato do ex-deputado já era esperada.

**"Quem planta vento colhe tempestade. É uma lei da natureza"**, afirmou nesta terça-feira (13) o peemedebista. Após a sessão que cassou seu mandato, Cunha fez ameaças a aliados e disse que publicará, em breve, um livro com todas as conversas sobre impeachment que teve nos últimos tempos.

"Não sou especialista em Eduardo Cunha. Não gostaria nem de falar sobre isso." Indagado ainda sobre uma citação de Cunha a ele em seu discurso, Renan disse apenas: "afaste esse cálice de mim".

Renan foi eleito pela segunda vez consecutiva à Presidência do Senado - quarta durante sua trajetória como senador - em fevereiro do ano passado, mesma data em que Cunha assumiu o comando da Câmara.

Ao longo de 2015, fez constantes ressalvas à condução dos trabalhos da Casa vizinha pelo colega de partido. Isso porque havia uma dificuldade de fazer acordos com os deputados, liderados por Eduardo Cunha, o que impedia que as propostas aprovadas pelos senadores tivessem seguimento.

"Do ponto de vista da agenda, as coisas vão melhorar", destacou, em referência ao atual presidente da Câmara, Rodrigo Maia (DEM-RJ).

Renan contou ter assistido à sessão que cassação de Eduardo Cunha na casa do senador Wilder Moraes (PP-GO).

O ex-presidente da Câmara e ex-deputado peemedebista perdeu o mandato por 450 votos favoráveis contra apenas 10 contrários. Para Renan, não é possível prever os placares de decisões como essa. "Ninguém esperava. Essas coisas você não tem muita indicação segura do que vai acontecer".

## **CONTESTAÇÃO**

Em resposta às declarações de Renan, o ex-deputado Eduardo Cunha negou, por meio de nota, que a Câmara tenha deixado de apreciar matérias importantes advindas do Senado enquanto estava sob seu comando, entre fevereiro de 2015 e maio de 2016.

"Ao contrário do Senado, que deixou de apreciar vários temas importantes aprovados na Câmara". O ex-deputado mencionou entre as propostas que os senadores não apreciaram, mesmo que a Casa vizinha já tivesse aprovado, os projetos de terceirização, redução da maioria penal, correção do FGTS e PEC da reforma política. "Esperamos que o Senado aprecie essas matérias".

Cunha também comentou na nota o trecho de seu discurso em que mencionou o presidente do Senado. Ao subir à tribuna da Câmara para se defender, na segunda, o ex-deputado disse haver uma diferença de tratamento entre as denúncias aceitas pelo STF.

"Na ação penal número 982 do STF, os mesmos delatores, acusam como beneficiários das supostas vantagens indevidas os senadores Renan Calheiros, Jader Barbalho, Delcídio do Amaral e Silas Rondeau. Entretanto, a ação penal que deveria ser indivisível foi aberta apenas contra mim".

Em tom de ironia, Cunha encerrou desejando "sucesso" a Renan e completou: "Espero que os ventos que nele chegam através de mais de uma dezena de delatores e inquéritos no STF, incluindo Sérgio Machado, não se transformem em tempestade. E que ele consiga manter o cálice afastado dele".

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/09/1812873-quem-planta-vento-colhe-tempestade-afirma-renan-calheiros-sobre-cunha.shtml>> Acesso em: 13 set. 2016, 22h.

### **Reflexão e análise:**

Após a leitura e compreensão do texto, temos algumas sugestões de questões que devem ser feitas pelo professor aos discentes:

1. Qual o significado da expressão “Quem planta vento colhe tempestade”?
2. Qual a relação entre a expressão “Quem planta vento colhe tempestade” e o conteúdo do texto? Quem fez uso dessa expressão e o que quis manifestar?
3. A expressão “Quem planta vento colhe tempestade” pode ser usada no seu sentido literal (real, ao pé da letra)? Explique!
4. A música a seguir é da banda Capital Inicial. Leia com atenção.

Pedra na mão

Não provoque  
os meus instintos primitivos  
não, não toque em mim  
sem um bom motivo  
o seu conselho  
é ter paciência  
mas já estou cheio  
vou reagir  
vou conseguir  
já sei qual é o meio

**Quem planta vento colhe tempestades**  
**quem planta vento colhe tempestades**  
pedra no chão é topada  
pedra na mão é porrada

De uma coisa  
eu tenho certeza  
se possível me esquivo  
senão enfrento  
o confronto aberto  
se aprende cedo  
nunca tema nada  
a não ser, a não ser  
render-se ao próprio medo

**Quem planta vento colhe tempestades**  
**quem planta vento colhe tempestades**  
 pedra no chão é topada  
 pedra na mão é porrada

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/capital-inicial/73191/>

A expressão destacada na letra da música “Pedra na mão” apresenta o mesmo sentido presente no texto jornalístico? Explique utilizando exemplos dos dois textos.

5. Analise atentamente as imagens abaixo:



O que essas imagens sugerem? Qual a

relação entre elas?

6. Na oralidade, para desenvolvermos nossa comunicação, muitas expressões populares ganham destaque assim como “Quem planta vento colhe tempestade”. Uma outra expressão bastante usada é “Aqui se faz, aqui se paga”. Essa expressão apresenta alguma relação de sentido com a expressão “Quem planta vento colhe tempestade”? Explique!

7. O uso da expressão “Quem planta vento colhe tempestade” deu maior expressividade ao texto? Esse título atraiu a atenção do leitor? Por quê?

8. Em que situações do dia a dia ela pode ser usada? Dê exemplos!

## Texto 5

Editorial

### A César o que é de César

20/10/2016 02h00.

Por uma questão de modéstia mínima, de compostura pública ou – se quisermos lembrar uma palavra cara ao ex-presidente José Sarney – de "liturgia" política, deveriam ser sempre vistas com reservas as tentativas de homenagear autoridades vivas com o nome de ruas, praças e outros logradouros.

Quando se trata de uma cidade, os inconvenientes podem ser ainda maiores; acontece isso com o município do Maranhão, que leva o nome de Presidente Sarney.

Com cerca de 20 mil habitantes, a cidade foi classificada em último lugar no Índice de Bem-Estar Urbano, levantamento realizado por um instituto ligado à UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Utilizando o Censo de 2010, o indicador leva em conta dados relativos a saneamento, mobilidade, habitação e infraestrutura.

Reportagem desta Folha traçou um retrato daquele que foi considerado o pior dentre os 5.565 municípios na data do recenseamento.

Com esgoto correndo a céu aberto e lixo amontoado nas ruas ou pendurado em árvores, Presidente Sarney se localiza numa área alagadiça, a 200 km de São Luís.

No período de chuvas, é comum que fossas sanitárias tenham de ser esvaziadas com ajuda de caminhões contratados numa cidade vizinha; o esgoto é então jogado num riacho próximo, já poluído.

Criado em 1997, o município depende exclusivamente de repasses de verbas federais. Seu orçamento para 2016 resume-se a R\$ 63 milhões, sem contar com nenhum centavo de arrecadação própria.

Trata-se de mais um exemplo da grande febre de criação de cidades que se sucedeu à promulgação da Constituição de 1988. Naquele ano, havia menos de 4.000; cerca de 1.600 se adicionaram desde então, com seus prefeitos, vice-prefeitos, vereadores e funcionários.

Conseguiam-se mais cargos e oportunidades de desafogar disputas políticas locais; obtinha-se, ao mesmo tempo, um mínimo de verbas da União para administrar a miséria – ou tirar proveito dela.

Miséria e política se aliam na realidade de Presidente Sarney. Triste homenagem que se presta ao mais renomado político maranhense.

Triste, mas talvez justa; justa, mas não única. Só no Maranhão, cidades como Governador Newton Bello e Governador Nunes Freire também estão entre as cem piores. Mas a César o que é de César: Presidente Sarney fica em último lugar.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/10/1824452-a-cesar-o-que-e-de-cesar.shtml>> Acesso em: 20 out. 2016, 23h.

### Reflexão e análise:

Após a leitura e compreensão do texto, temos algumas sugestões de questões que devem ser feitas pelo professor aos discentes:

1. Qual o significado da expressão “A César o que é de César” no texto?
2. Qual a relação entre a expressão “A César o que é de César” e o conteúdo do texto? Quem fez uso dessa expressão e o como se manifestou sobre o assunto do texto?
3. Analise as imagens abaixo com atenção:



O que as imagens sugerem? O que essas imagens têm a ver com o texto analisado?

4. O uso dessa expressão deu maior expressividade ao texto? Esse título atraiu a atenção do leitor? Por quê?
5. Em que situações do dia a dia ela pode ser usada? Dê exemplos!

### 6.3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ACERCA DAS PROPOSTAS 1 E 2

As sugestões de questões nas atividades são norteadas por determinadas aspectos quanto à análise das unidades fraseológicas presentes nos textos escolhidos: identificação, significado semântico, relações com outras expressões de similar significado, identificação da relação com o conteúdo do texto, origem da expressão, expressividade de uso, situações do cotidiano e memorização. Elas servem como referência de análise, mas o professor pode e deve acrescentar outras que julgar conveniente para o melhor desenvolvimento da atividade.

Quanto ao tempo de aplicação, isso também caberá ao professor determinar. As particularidades e o caminhar de cada turma são de conhecimento do profissional docente.

Em todas as atividades é fundamental, para um desenvolvimento qualitativo, que o professor realize exposições orais sobre as unidades fraseológicas, enfatizando exemplos, definições, situações de uso etc. Isso permitirá que o discente disponha de conteúdo prévio para a compreensão do que for proposto.

### 6.4 BOTANDO A MÃO NA MASSA

Proposta 3: Mostraremos agora integralmente o relato de uma pesquisa desenvolvida por estudantes de graduação do Curso de Letras, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em uma escola pública de Fortaleza acerca do uso de unidades fraseológicas. O resultado desta pesquisa contribuiu para desmarginalizar o uso de inúmeras unidades fraseológicas e também para a conscientização e desautomatização das UFs. O trabalho foi orientado pela professora Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.

**Botando a Mão na Massa - Relato de pesquisa. Fraseologia: uma mão na roda na construção do sentido – Metodologia.**

Tendo em vista serem difusos os objetivos de nossa pesquisa, de um lado a formação do professor de língua materna e de outro o desenvolvimento de atividades em sala de aula, com alunos entre 15 e 16 anos, nosso trabalho foi desenvolvido em dois momentos distintos.

Inicialmente, foram distribuídos aos graduandos de Letras, para leitura e preparação de seminários, textos diversos sobre Fraseologia (artigos, capítulos de livros e a revisão da literatura de dissertações de mestrado e de teses de doutorado); com vistas a

propiciar-lhes uma fundamentação teórica de base sobre essa disciplina. A apresentação dos seminários era sempre seguida de frutíferos debates em que se colocavam questões como:

- O que é Fraseologia?
- Trata-se de uma disciplina independente ou de uma subárea da lexicologia?
- Que são unidades fraseológicas?
- O que caracteriza uma unidade fraseológica?
- Que contribuições as pesquisas fraseológicas podem oferecer ao ensino de língua materna?

Na impossibilidade de explicitarmos detalhes das discussões, sintetizamos o conhecimento sobre o assunto, compartilhado entre os participantes da pesquisa. Concebemos Fraseologia como disciplina independente, situada na fronteira entre a Sintaxe e a Semântica; que tem como objeto de estudo o conjunto de unidades fraseológicas.

As unidades fraseológicas, por sua vez, são sequências linguísticas, constituídas por pelo menos dois elementos, que se apresentam de forma mais ou menos fixa, com certo grau de idiomaticidade, convencionalizadas pelo uso e que constituem a competência discursiva dos falantes que as utilizam em contextos precisos, ainda que de forma inconsciente. De tal definição, podemos depreender que as características constitutivas das unidades fraseológicas (colocações, fórmulas de rotina, expressões idiomáticas, ditos populares ou provérbios) são:

- Pluriverbalidade;
- Fixação;
- Idiomaticidade;
- Frequência e convencionalidade.

A título de exemplo, vejamos *mão na roda*, que, embora constituída de três elementos, tem de ser compreendida em sua totalidade com os constituintes na mesma posição, e não *roda na mão*. Além disso, no português falado no Brasil tem o sentido de auxílio, “ajuda para o desenvolvimento de uma tarefa”, sendo, portanto, não composicional, o que equivale a dizer que o seu sentido não é o resultado da soma de sentido de *mão* + *na* + *roda*.

A convencionalidade, por sua vez, está ligada à frequência de uso na comunidade linguística para referir-se a um impulso para o atendimento de um objetivo qualquer.

Após a iniciação teórica dos alunos no campo de estudo pertinente à Fraseologia, elegemos em conjunto o campo semântico dos somatismos linguísticos, expressões relacionadas ao corpo, para as atividades que seriam desenvolvidas na escola. Por uma

limitação de espaço, neste capítulo relataremos os resultados obtidos apenas em uma das classes, na qual foram tratados fraseologismos com a palavra mão.

Como forma de sensibilização para o tema que seria trabalhado, foram apresentadas aos alunos de uma das nove turmas de primeiro ano do Ensino Médio imagens (retiradas da internet) fotográficas de uma mão sobre uma roda; duas mãos dentro de uma bacia cheia de massa; um pé com um cigarro entre os dedos, outro com uma caneta; e uma mão cerrada. Tais fotos foram identificadas pelos alunos como, respectivamente, mão na roda, mão na massa, trocando os pés pelas mãos e mão fechada.

Cada aluno foi instado a criar um contexto de uso para cada uma das fotos. Em seguida, foi colocada em questão a não equivalência entre o sentido e a representação linguística de cada uma delas, que foram identificadas como: dar uma ajuda ou impulso para a realização de uma tarefa, dedicar-se de forma prática a uma atividade, equivocar-se nas ações desenvolvidas e não gostar de gastar, respectivamente. Eles mesmos concluíram que, embora a palavra mão estivesse presente em todos os exemplos, em nenhum deles tratava-se de parte de um dos membros superiores do corpo humano.

Os alunos foram orientados a buscar em fontes diversas (textos literários, didáticos, publicitários ou jornalísticos, nas modalidades, oral ou escrita), sequências linguísticas semelhantes às apresentadas em sala de aula com a palavra mão.

As sequências deveriam ser anotadas em fichas, previamente distribuídas e trazidas para a sala, na semana seguinte, para análise e discussão em grupo.

#### CORPUS DA PESQUISA

Abrir mão	Abrir a mão
Andar de mãos dadas	Comer na mão
Conhecer como a palma de mão	Contramão
Dar a mão à palmatória	Dar as mãos
Dar uma mão	Dar/levar uma mãozada
Deixar na mão	Em primeira mão
Estar (ficar) de mãos abanando	Estar (ficar) de mãos atadas
Estar com a faca e o queijo na mão	Estar nas mãos
Estar/Ficar com o cu na mão	Estar em boas mãos
Estender a mão	Feito à mão
Ficar com a batata quente nas mãos	Ficar com uma mão na frente e outras atrás

Largar mão	Lançar mão
Lavar as mãos	Levantar (jogar) as mãos para o céu
Levar (carregar) pela mão	Macaco velho não põe a mão em cumbuca
Mais vale um pássaro na mão que dois voando	Mão na massa
Mão aberta	Mão armada
Mão beijada	Mão boba
Mão cheia	Mão de Deus
Mão de fada	Mão de ferro
Mão de obra	Mão de veludo
Mão dupla	Mão única
Mão fechada	Mão leve
Mão na roda	Mão pesada
Mãos ao alto	Mãos frias, coração quente
Mãozinha francesa	Meter a mão
Meter os pés pelas mãos	Passar a mão na cabeça
Passar a mão	Passar de mão em mão
Pedir a mão	Pôr (colocar) a mão na cabeça
Sentar a mão	Tá na mão
Uma mão lava a outra	

#### EXEMPLO DE FICHA PREENCHIDA

Unidade fraseológica	Meter os pés pelas mãos
Tipologia	Expressão idiomática
Significado (plano de conteúdo)	Atrapalhar-se, agir de forma desastrosa
Contexto (criado ou reproduzido)	Lula fala pelos cotovelos, <b>meteu os pés pelas mãos</b> , não sabe onde tem o nariz, deu um passo maior do que as pernas, tudo lhe entra por um ouvido e sai pelo outro, tem o olho maior do que a barriga, fala dos outros pelas costas, e já não é mais unha e carne com Palocci?

Fonte: Crônica De Millôr Fernandes (Veja, 1921).

Em Análise dos dados<sup>10</sup>: foram analisadas 59 fichas, após a eliminação das expressões repetidas ou variantes. Cada uma delas foi discutida tendo em vista os sentidos e contextos possíveis. As discussões foram propícias para uma reflexão sobre tais expressões linguísticas, tão idiossincráticas quanto essenciais em todas as línguas naturais. Foram abordados aspectos como:

- Grau de mobilidade e de fixação dos constituintes; efeitos de sentidos decorrentes da alteração da posição e/ou inserção de outros elementos, como por exemplo em *abrir mão* (desistir, renunciar) e *abrir a mão* (deixar de ser sovina, gastar).
- Possibilidades de flexão, como em *dar uma mão* e *dar uma mãozinha* (auxiliar), que os alunos concluíram serem usuais e aceitáveis, contrariamente a *largar mão* e *\*largar mãozinha*.
- Motivação e origem, como em *dar a mão à palmatória* (reconhecer um erro ou engano), que se refere a uma dolorosa experiência brasileira, inicialmente vivida pelos escravos castigados com um objeto especialmente elaborado para esse fim, chamado palmatória. Tendo sido depois incorporado à educação escolar, durante o período em que os professores utilizavam a palmatória para sancionar os que cometiam erros de leitura, ou de cálculo, por exemplo.
- A noção de opacidade e transparência também foi colocada à prova, como por exemplo em *mão beijada*, que é transparente, mas mesmo assim idiomática, pois corresponde a conseguir algo sem esforço, mas tem sua origem nas doações feitas à igreja, e é motivada pelo beijo dado na mão dos representantes da igreja no momento da doação. Embora geralmente avessos a abordagens diacrônicas, os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, demonstraram grande interesse em conhecer a origem e motivação das unidades fraseológicas que constituíram o corpus da pesquisa. Muitos deles chegaram a empreender investigações por conta própria, apresentando posteriormente os resultados de suas consultas a dicionários especializados, aos pais e familiares, e também à internet.
- No que concerne ao uso de diferentes registros, os alunos foram orientados a perceber a predominância de determinadas expressões em certos gêneros e não em outros, o que na prática propiciou a reflexão sobre o uso de registros não privilegiados pela escola, de maneira a compreender os contextos em que tais

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014\\_liv\\_rsmplantin.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014_liv_rsmplantin.pdf)> Acesso em: 12 out. 2016.

registros são legitimados. Um exemplo disso pode ser visto quando um aluno trouxe a expressão *com o cu na mão* (assustado, com medo). Em sua ficha ele apontou como fonte uma canção brasileira da banda de rock Legião Urbana, chamada “Faroeste Caboclo”. Os graduandos de Letras que dirigiam a atividade escreveram a expressão no quadro e solicitaram a todos os alunos da sala que apresentassem sem diferentes versões, com o cuidado de manter o sentido. O que resultou em palavras como medo, receio, assustado, hesitante, temeroso.... Após a reelaboração, foi solicitado aos alunos que elessem a opção mais adequada, levando em conta os interlocutores, o tema e o propósito discursivo, em que o texto estaria inserido. Uma vez mais foram os próprios alunos que concluíram que embora seja compreensível e legítima na canção em que aparece, a expressão *com o cu na mão* não seria a melhor opção para referir-se ao seu estado emocional em uma entrevista de emprego, ou na condição de orador durante uma solenidade na escola, por exemplo.

Algumas conclusões: Foi possível desmarginalizar o trabalho com as unidades fraseológicas, no ensino de língua materna, principalmente dado a grande plasticidade de tais unidades para a reflexão de fenômenos linguísticos específicos.

Por outro lado, os alunos do Ensino Médio tiveram a oportunidade de construir sentidos a partir de enunciados pertencentes à língua comum, que constituem grande parte de nosso léxico mental, sobre os quais eles nunca haviam refletido e nem trabalhado de forma sistemática.

Vale dizer ainda que, se a unidade de ensino é o texto, este, por sua vez, é constituído de unidades menores cuja complexidade pode dificultar a compreensão do sentido em uma análise global.

## 6.5 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Proposta 4: Explicaremos neste momento o trabalho de Rodrigues Matias (2015), intitulado “Proposta didático-pedagógica de expressões idiomáticas da língua portuguesa.” Esse trabalho é resultado de sua tese de doutorado intitulada “Expressões idiomáticas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II: Proposta didático-pedagógica.”

Sugerimos esse trabalho porque apresenta questões diversas, orientações aos alunos e aos discentes no decorrer do processamento das atividades, às quais são destinadas para os alunos do 6º ao 9º ano, foco de nossa pesquisa, apresenta questões teóricas e práticas interligadas, contemplando a análise e aplicação de 18 expressões idiomáticas extraídas de

livros didáticos de língua portuguesa e confirmadas no “Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil” (RIVA, 2013).

#### LISTA DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS UTILIZADAS NO TRABALHO

Deixar-se levar
Pagar mico
Passar o tempo
Dar um tempo
Fazer feio
Quebrar a cara
Tirar sarro
Olho no olho
De uma hora para outra
De família
Botar a pulga atrás da orelha
Deixar para trás
Ponta do iceberg
Abrir mão
Pano de fundo
Virar as costas
Pobre-diabo
No fundo

Há um total de 22 atividades com orientações de como os professores devem proceder na aplicação das unidades fraseológicas aos estudantes, com a apresentação da teoria, objetivos, sugestões e com exercícios que apresentam níveis distintos para o ciclo 3 (6º e 7º) e para o ciclo 4 (8º e 9º). Dentre os objetivos descritos nas atividades propostas estão i: reconhecer expressões idiomáticas e identificá-las em orações diversas, ii: organizar palavras para constituir expressões idiomáticas, reconhecendo-as como léxico importante no uso cotidiano, iii: encontrar sinônimos que possam substituir as expressões idiomáticas, mantendo a ideia inicial e levando à construção de sentidos, iv: reconhecer expressões idiomáticas nos

diversos contextos sociais e desenvolver o hábito de análise linguística (ortografia) e v: inferir sobre as diferenças entre o sentido denotativo e conotativo das expressões idiomáticas.

Recomendamos essa proposta pedagógica desenvolvida pela pesquisadora porque acreditamos que colabora para a compreensão e interpretação das unidades fraseológicas pelos professores da Educação básica, tanto no que diz respeito à abordagem teórica como no campo da prática de ensino, uma vez que disponibiliza um *modus operandi* para a aplicação em sala de aula. O professor, ao ter acesso a esse material, ganhará uma valiosa ferramenta de introdução do ensino das UFs na língua materna.

## 7. CONCLUSÃO

Nossas análises constataram que as autoras lançam mão e dão destaque a centenas de unidades fraseológicas, e que em muitas situações é feito um trabalho de identificação, significado semântico, análise estrutural das UFs, possibilidades de uso e, conseqüentemente, auxiliando no desenvolvimento do processo de desautomatização. Esse trabalho é realizado satisfatoriamente nos livros didáticos.

Também podemos considerar a quantidade de UFs encontradas como um fator relevante para nossa apreciação. Isso evidencia como as UFs estão presentes e fazem parte da produção e recepção dos nossos gêneros e textos e, por conseguinte, das nossas vidas. As 41 ocorrências de retomadas ou referências de UFs nos livros didáticos são expostas de modo qualitativo e que beneficiam o discente em seu processo de aprendizagem. Obviamente esse número deveria ser maior, já que as unidades fraseológicas são muito presentes na comunicação, usamos constantemente, no entanto, compreendemos que seus usos e abordagens na educação, especialmente na língua materna, estão acontecendo gradualmente, e isso é um processo que tende a se desenvolver e a gerar resultados práticos na produção de livros didáticos e, conseqüentemente, nas metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula, que contemplem as UFs. Os livros analisados atendem ao propósito de disseminação e ampliação das unidades fraseológicas em um contexto formal de aprendizagem.

As expressões idiomáticas e os provérbios são as unidades que ganharam destaque nesta coleção. Não há um mero uso sem propósito, sem intenção. As atividades são orientadas para uma ampliação do conhecimento linguístico dos discentes e para a sua aquisição, reprodução e consciência fraseológica. Defendemos a tese de que por serem expressões de maior circulação diária e por isso serem populares, as autoras deram suma importância aos seus usos e suas análises. Houve uma surpresa no uso quantitativo de expressões idiomáticas em livros de língua portuguesa, já que tradicionalmente isso ocorre nos manuais de língua estrangeira ou em manuais de português para estrangeiros. Vemos isso como um avanço na produção dos manuais para a Educação básica no Ensino Fundamental.

Defendemos que essa coleção colabora parcialmente para o desenvolvimento da competência fraseológica dos educandos, nestes dois tipos de UFs que foram enfatizados: provérbio e expressão idiomática. Entretanto, não percebemos um trabalho além do uso sem funcionalidade, descontextualizado, no que tange às demais unidades fraseológicas encontradas nos livros, a saber: pragmatema, colocação e clichê. Não encontramos atividades escritas ou de oralidade, de análise ou propostas de atividade ou outro procedimento com

essas UFs. Atestamos que mais uma vez os manuais não apresentaram, como tradicionalmente já acontece, possibilidades de trabalho com aspectos da área da Pragmática no ensino, através dessas unidades fraseológicas. Há um campo fértil de análise. Os pragmatemas, assim como as colocações, como descrito neste trabalho, e corroborando as ideias de Tagnin (2013) e de outros estudiosos mencionados na Fundamentação Teórica, possibilitam quantidades imensas de exemplos e de apreciação pedagógica. Desafortunadamente, e sem compromisso com a inserção no ensino, os pragmatemas e as colocações foram utilizados como pretexto para a escolha de textos nos mais distintos gêneros, ou seja, sem relação entre as práticas sociais – há muitas ocorrências – mas sem apreciação, sem o reconhecimento do significado ou da estrutura dessas expressões. Não há consciência estrutural nem consciência semântica no trabalho com essas expressões.

Os únicos registros de exposição teórica ou prática e de análise de pragmatemas dizem respeito ao seu caráter de polidez ou não polidez linguísticas, associados a questões gramaticais, como o uso do modo imperativo verbal. Os pragmatemas funcionaram simplesmente como elementos modalizadores restritos (polidez/não polidez) da comunicação oral ou escrita. As diversas formas de apresentação dos pragmatemas, que são encontradas nos livros, não recebem sequer uma única apreciação, a exemplo disso, as fórmulas de rotina, as fórmulas ritualizadas, fórmulas religiosas, as fórmulas epistolares, os marcadores conversacionais etc. Há um vasto campo dessa UF que não foi discutido na coleção e que deveria fazer parte do universo linguístico dos discentes de modo consciente. Expressões que são bastante presentes no cotidiano, para a distinção entre contextos formais e informais de uso, propósitos comunicativos de uso de determinadas expressões e compreensão discursiva não foram analisados, apenas aparecem nos textos sem finalidade. As tabelas na seção Metodologia apontam claramente toda essa ausência.

As colocações e os clichês também receberam o mesmo tratamento dispensado aos pragmatemas: ocorrência sem função de uso e sem apreciação alguma. Essas expressões estão dispostas nos livros como apêndices de outros conteúdos e não ganharam nenhuma menção acerca de sua definição ou formas de uso, muito menos houve uma preocupação com o contexto em que elas podem e devem ser empregadas.

Nossas considerações se debruçam ao mostramos a perspectiva acerca dos pontos positivos e negativos dos livros analisados, no que se refere ao desenvolvimento da competência fraseológica dos discentes do Ensino Fundamental II, não se limitam às críticas teóricas e/ou às metodológicas, ademais, procuramos neste trabalho oferecer e recomendar propostas de atividades direcionadas às unidades fraseológicas para que houvesse uma

contribuição no desenvolvimento e produção prática de outros materiais de língua materna, e também para que o docente fizesse uso dessas ferramentas para sua regência em sala de aula.

Na seção anterior, intitulada “Sugestões de atividades com as unidades fraseológicas no ensino fundamental II”, enfatizamos o viés prático para a atuação do professor ao mostramos quatro propostas de trabalho com as unidades fraseológicas, duas de nossa autoria, com unidades fraseológicas em diferentes contextos sociais, e também indicamos dois estudos desenvolvidos em pesquisas de iniciação científica e pós-graduação, os quais dão destaque ao uso das UF's em contexto de ensino e aprendizagem escolar, e que despertam a consciência fraseológica nos professores e discentes e, por conseguinte, fomentam a competência fraseológica.

Por fim, acreditamos que nossa pesquisa contribui para o ensino e estudo das unidades fraseológicas e, por conseguinte, da Fraseologia em língua portuguesa, e esperamos que os docentes, pesquisadores e público em geral interessado façam uso deste trabalho, seja buscando conhecimentos teóricos, seja pela busca de qualificação prática.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, IRANDÉ. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BÍBLIA SAGRADA. Tradução Pe. Matos Soares. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 1980.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Unidades complexas do Léxico. In: RIO-TORTO, Graça et al (Org.). **Estudos em homenagem a Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2005. p. 747-757.
- BRAGANÇA JÚNIOR, A. **A antiguidade clássica nos provérbios medievais**. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/alvaro/textosp\\_antiguidade.htm](http://www.filologia.org.br/alvaro/textosp_antiguidade.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2003.
- \_\_\_\_\_. Considerações acerca da fraseologia, sua conceituação e aplicabilidade na Idade Média. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 41-53, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CARVALHO, G.L. **Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira**: os últimos serão os primeiros. 125f. 2011. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, CE. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Expressões idiomáticas em dicionários escolares de língua portuguesa**. 253f. 2016. Tese de Doutorado. Fortaleza, CE. Universidade Estadual do Ceará, 2016.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. **El universo fraseológico**. Algunos enfoques. Universidad de Sevilla. 2002.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007.p.41-47.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
- DICIONÁRIO ONLINE CALDAS AULETE. Disponível em: <[aulete.com.br](http://aulete.com.br)> Acesso em: 17 out. 2016.
- ÉRES FERNÁNDEZ, G. et al. **Expresiones idiomáticas**: valores y usos. São Paulo: Ática, 2004.
- FERRAREZI JR., CELSO. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FILLMORE, Charles J. 1979. **Innocence**: a second idealization for linguistics. Berkeley Linguistic Society, p. 63-76.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DIGITAL. Disponível em: <houaiss.uol.com.br> Acesso em: 20 out. 2016.

GONZÁLEZ REY, M. Estudio de la idiomática en las unidades fraseológicas. In: **Estudios de fraseología y fraseografía del español actual**. 1. ed. Madrid: Iberoamericana, 1998, p. 57-74.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

KOVECSES, Z. **Methapor: a practical introduction**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

MARTÍ SANCHEZ, MANUEL. Motivación y arbitrariedad en la desautomatización fraseológica. In: **Fijación, Traducción, Variación y Desautomatización**. 5. ed. Universidad de Alicante, 2012, p. 89-115.

\_\_\_\_\_. Qué es la competencia fraseológica? Preguntas y alguna respuesta. In: **Prime giornate di studio dell'associazione PHRASIS**. Paese che vai, usanza che trovi, Verona. 2014.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia**: era uma vez um Patinho Feio no ensino de língua materna. v.1. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MOTA, L. **Adágio brasileiro**. Fortaleza, CE: Editora da Universidade Federal do Ceará, 1987.

NEVES, J. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2. sem, 1996. 5p.

NOGUEIRA, L.C.R. **A presença de expressões idiomáticas na sala de aula de E/LE para brasileiros**. 249f. 2008. Brasília. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, 2008.

NÚÑEZ ROMÁN, F. Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. In: **Didáctica, lengua y literatura**. V.27, p.153-166. 2015.

OLIVEIRA, M. L. **Como se faz o provérbio**: uma abordagem da conjuntura do provérbio enquanto realidade discursiva. 385 f. 1991. Araraquara, SP. Tese de Doutorado. UNESP, Araraquara, 1991.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua

estrangeira. 334f. 2000. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem- UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. A competência fraseológica no aprendizado das expressões idiomáticas. In: **Certas palavras o vento não leva: homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán**. Fortaleza: PAROLE, p.261-286. 2015.

ORTIZ ALVAREZ, M. L; UNTERNBAUMEN, Enrique Huelva (Orgs.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PACZOLAY, G. Some Notes on the Theory of Proverbs. In: **Phaseology and Paremiology**. Bratislava: Akadémia PZ, 1998.

PINHEIRO, M.B. **Por um dicionário eletrônico de pragmatemas do português brasileiro: levantamento, descrição e categorização**.156f. 2015. Fortaleza, CE. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. UFC, 2015.

PUGLIESI, M. **Dicionário de expressões idiomáticas**. São Paulo, SP: Editora Parma, 1980.

PRADO ARAGONÉS, J. **Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI**. Málaga: Editorial La Muralla. 2004.

RIBEIRO, J. **Frases feitas: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios**. 3. ed. Rio de Janeiro: ABL, 2009.

RODRIGUES, G. **Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental**. 115f. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos: Análise Linguística) – UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

RODRIGUES-MATIAS, G. **Expressões idiomáticas de língua portuguesa no ensino fundamental II: Proposta didático-pedagógica**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada) – UNESP, São José do Rio Preto, 2015.

RUIZ GURILLO, L. Aspectos de fraseología española. In: **Anejo... XXIV DE CUADERNOS DE FILOGÍA**, Valencia, Universitat de Valencia, 1997.

SANTOS, A.P.G. **O lugar dos provérbios no ensino da língua portuguesa: uma análise do livro didático de português do ensino fundamental II**. 102f. 2013. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SFAR, INÈS. Les énoncés formulaires: contenu pragmatique et problèmes de traduction. Salah Mejri. **A la croisée des mots**. Hommages Taïeb Baccouche, Université de Sousse; Université Paris 13, p. 313-328, 2007.

SILVA NETTO, J. W. **Desenvolvimento da competência colocacional na produção escrita dos assistentes de professores de inglês em universidades brasileiras**. 140f. 2016. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, CE. Universidade Federal do Ceará, 2016.

SOLANO RODRÍGUEZ, M. A. **Unidades Fraseológicas francesas**. Estudio en un corpus: la Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento Didáctico. Tesis doctoral. 2005.

\_\_\_\_\_. **El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera**. Universidad de Murcia. 2007.

STEINBERG, M. **1001 provérbios em contraste**. Ditados ingleses e norte-americanos e seus equivalentes em português. 2.ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz**: expressões idiomáticas e convencionais- inglês e português. São Paulo: Disal, 2005.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e português. Barueri, SP: Disal, 2013.

VELLASCO, A. M. S. Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira. In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C.; SCHÖNBERGER, A. (Eds.) **Estudos de linguística textual do português**. Frankfurt am Main: TEM, 2000. p. 267-313.

XATARA, C. M.; SUCCI, T. M. **Revisando o conceito de provérbio**. Veredas. V.1. São Paulo, 2006.

XATARA, C. M. **A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês**. 1998. 253 f. Tese (Doutorado em Letras – Área de Lexicologia/Lexicografia). UNESP, Araraquara, 1998.

ZULUAGA OSPINA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Frankfurt/Berna. *Studia Romancia*, n.10, Peter Lang, 1980.

\_\_\_\_\_. **La fijación fraseológica**. *Thesaurus*, v. 30, n. 2, p. 230, 1975.

## ANEXOS

capítulo **1** Como eu me comunico

**Leitura 1**

*A tela a seguir foi produzida pelo pintor francês Pierre Renoir. Nesta pintura, Renoir representou várias pessoas convívio social, reunidas em um ambiente à margem do rio em Paris. Observe-a atentamente.*



Figura 47

**Pierre Auguste Renoir (1841-1919)**  
 Foi um dos mais importantes pintores franceses. Ao pintar suas telas, tinha o objetivo de apresentar algo agradável e bonito aos olhos e, para isso, utilizava cores vivas e fortes, além de muita luz. Em suas pinturas, predominam formas humanas individuais, grupos de pessoas e paisagens. Casou-se com Aline Charigot, que aparece representada na tela sentada com um cachorrinho à mesa.  
 Na imagem ao lado, vemos um autorretrato de Renoir, produzido em 1910.

Fonte de pesquisa: François Daulte. Biblioteca de arte: os impressionistas - Renoir. São Paulo: Tebo, 1973.



**Estudo do texto**

**Conversando sobre o texto**

- Qual é o título da pintura? Ele se relaciona com o que está sendo representado? Explique.
- Que cores o artista utilizou em sua tela? Quais cores predominam?
- As cores usadas na tela provocam alguma sensação em você? Qual(is)?
- A cena representada por Renoir sugere ou não movimento? Explique.

**Escrevendo sobre o texto**

- A tela, produzida em 1881, representa uma situação envolvendo pessoas que em uma época diferente da nossa. Que elementos da pintura são característicos dessa época?
- Nessa tela, a maioria das pessoas está em uma situação de conversa formal? Que elementos da imagem sugerem isso?
- A comunicação entre as pessoas pode ocorrer de diversas formas: por meio da escrita, de gestos, de sinais, de sons, da postura corporal. Observe Renoir, da página anterior, e identifique as formas de comunicação empregadas por algumas das pessoas representadas.
- Nessa cena, há uma pessoa que aparentemente não estaria se comunicando com ninguém, isto é, por meio de palavras, com ninguém. Que pessoa é essa e o que isso sugere?
- Na pintura, foram representados dois ambientes: um externo e outro interno.
  - Identifique quais lugares correspondem a cada um desses ambientes.
  - Que elementos representados caracterizam cada um desses ambientes?

**Discutindo ideias, construindo valores**

- Em um museu encontramos expostas obras produzidas por diversos artistas.
  - Você já foi a um museu de arte? Comente.

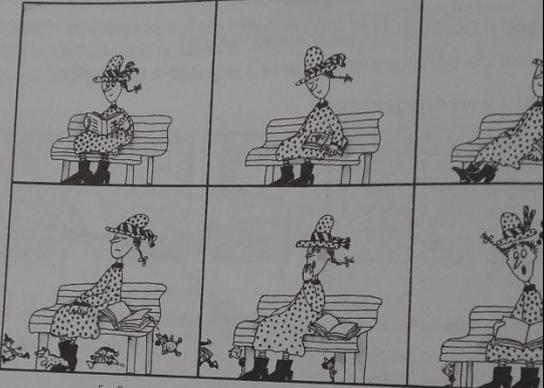
Figura 48

**Produção escrita**

### História em quadrinhos não verbal

Assim como a tela da página 9, a história em quadrinhos a seguir é constituída apenas por imagem. No entanto, há também HQs com palavras.

Como o próprio nome sugere, a HQ é desenvolvida em quadros, ilustrando a ocorrência de acontecimentos. Leia a história em quadrinhos a seguir, que é criada pela Bruxinha, personagem criada por Eva Furnari.



Eva Furnari. A bruxinha encantadora e seu secreto admirador Gregório. São Paulo: Edição

- 1 Observe cada um dos quadros da HQ. Que elementos indicam a ocorrência das ações praticadas pelos personagens?
- 2 Nessa HQ, a ausência de palavras impossibilitou a compreensão da história. Por quê?
- 3 A expressão facial da Bruxinha foi importante para a compreensão da história? Explique o que as expressões faciais ao longo da HQ de indicam.
- 4 Nessa história há uma situação engraçada. Que situação é essa?
- 5 Essa HQ é destinada a que tipo de público?

### Pensando na produção do texto

O que você acha de produzir uma história em quadrinhos só com imagens? Como você acha que as histórias em quadrinhos produzidas deverão ser reunidas em uma revista de HQ elaborada pelo aluno? Qual o público-alvo? O objetivo desta produção é que você conheça como produzir HQs não verbais e se divirtam com as produções. Veja, a seguir, algumas instruções para auxiliar em sua produção.

a) Inicialmente, pense na história a ser narrada e desenhe-a por meio das imagens.

Figura 49

b) Ao visitar um museu, as pessoas precisam obedecer a certas regras. Observe as regras e observe as obras.



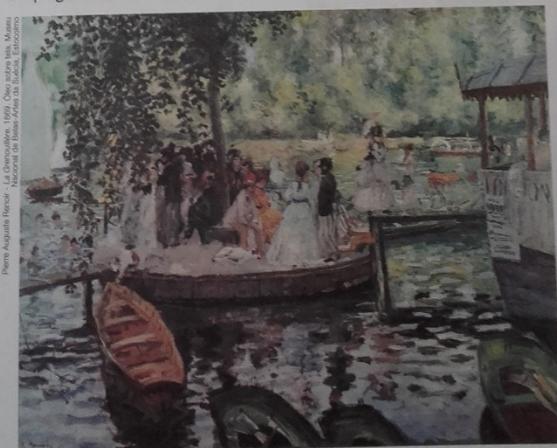
- Não tocar as obras.
- Respeitar a faixa de segurança.
- Não trazer alimentos e bebidas.

✦ Fotografia retratando pessoas observando pinturas expostas no Museu do Louvre, em Paris, França, em 1993.

Em sua opinião, por que essas regras são importantes?

### Explorando a linguagem

✦ Observe outra tela de Renoir, de 1869, em que ele representa o mesmo lugar da página 9, no entanto, de um ponto de vista diferente.



✦ Reprodução de La Grenouillère, de Pierre-Auguste Renoir, 1869.

Nas telas de Renoir apresentadas, há dois planos: o primeiro plano (aquele mais evidente e por isso chama mais a atenção do espectador) e o segundo plano. Observe novamente as telas. Qual é a diferença entre os primeiros planos de uma delas?

Figura 50

atraente ao destinatário.

e) Defina a quantidade de quadrinhos que farão parte da história.

f) Se possível, crie no desfecho da HQ um efeito de humor.

### Produzindo o texto

Agora produza a sua HQ não verbal. Veja as orientações a seguir.

a) Divida folhas de sulfite em quadros (de acordo com a quantidade necessária para produzir sua história).

b) Faça um esboço das ilustrações que farão parte da HQ na sequência em que os fatos organizados no esquema, atentando às expressões faciais e gestuais e características físicas dos personagens.

c) Ordene as cenas (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e crie situações que produzam humor.

d) Atribua um título à HQ.

e) Revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações. Faça as alterações necessárias. Depois, ilustre sua HQ e entregue-a ao professor.

### Trabalhando em grupo

#### Revista de HQ

Após o recolhimento das produções, um grupo de alunos deverá organizar as histórias em quadrinhos para produzir uma revista. As histórias devem ser organizadas em ordem alfabética de autor (alunos). Outro grupo irá elaborar o sumário e os outros alunos produzirão a capa. Se possível, providenciem uma cópia da revista para o aluno e outra para a biblioteca da escola. Verifiquem a possibilidade de um trabalho recolhido pela turma, enviar uma cópia para a biblioteca municipal da sua cidade.

### Avaliando a produção

Após a turma conhecer as HQs produzidas, conversem sobre as questões propostas.

- De qual HQ não verbal você mais gostou? Por quê?
- Os colegas compreenderam a história narrada em sua HQ?
- Caso tenham doado uma cópia da revista para a biblioteca, verifiquem se houve o interesse dos leitores.

#### O surgimento das HQs

As histórias em quadrinhos surgiram no século XIX e se tornaram conhecidas em todo o mundo. Em 1895, nos Estados Unidos, o jornal *New York World* publicou uma seção de humor, e nela divulgou quadrinhos do ilustrador Richard Outcault, que criou o personagem *Yellow Kid* (O Menino Amarelo). A publicação dessa HQ fez tanto sucesso que a venda do jornal aumentou expressivamente.

No Brasil, a primeira revista a publicar histórias em quadrinhos foi *O Tico-tico*, lançada em 1905. Porém, quem fez muito sucesso foi a revista *Gibi*, publicada em 1938. O sucesso foi tão grande que a palavra **gibi** acabou virando sinônimo de revista de história em quadrinhos. Em outros países, usam-se outros nomes para denominar as HQs, como, por exemplo, *mangás*, no Japão; e *história em quadrinhos*, em Portugal.



Fonte de pesquisa: Carlos Patati e Flávio Braga. *Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular*. P.

Figura 51

**Praticando**

**1** Observe a placa de trânsito a seguir.



a) A quem essa placa é destinada? O que ela comunica?  
b) Por que nas placas de trânsito é empregada a linguagem não verbal?

**2** Observe a tirinha do personagem Gato.



Gato e Gata: Gato e Gata + um micoleão, de Laerte Coutinho. São Paulo: Ensaio, 1999

a) A tirinha apresenta tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Como as duas linguagens se relacionam?  
b) O que produz o humor na tirinha?

**3** Leia a receita a seguir.

Uampiro enganado

Ingredientes

- 1 copo de suco de uva
- 1 cenoura raspada e cortada em pedaços
- 1 tomate maduro
- 1 laranja descascada e cortada em pedaços, sem semente

Modo de fazer

- 1 - Coloque no liquidificador a laranja e a cenoura e triture bem.
- 2 - Acrescente o tomate e o suco de uva.

Figura 52

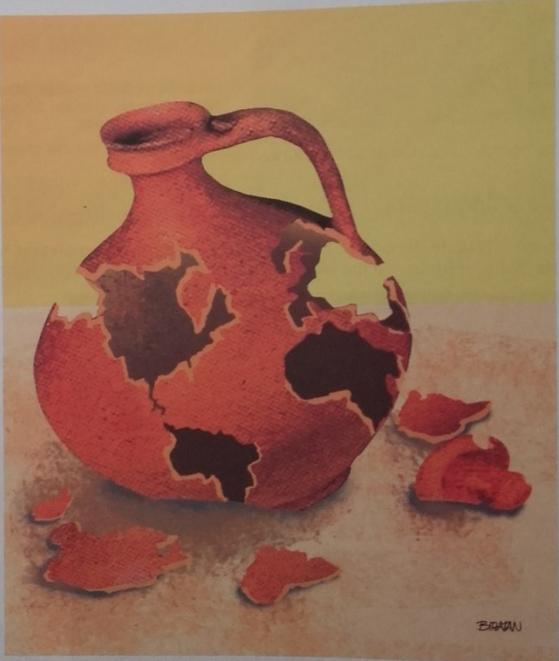
**Ampliando a linguagem**

**Linguagem verbal e não verbal**

A linguagem é algo que faz parte do ser humano desde que ele nasce e, no decorrer da vida, ela é empregada de diversas formas para estabelecer a comunicação. Por exemplo, a tela da página 9 representa pessoas se comunicando por meio da fala, de gestos e de expressões faciais.

Quando fala ou escreve, o ser humano faz uso da chamada **linguagem verbal**, que ocorre por meio do emprego de palavras.

Outra linguagem empregada é a chamada **linguagem não verbal**, que pode acontecer por meio de imagens, danças, sons, gestos, expressões fisionômicas, cores etc. Veja o cartum a seguir.



Biratan. Fonte do site: <<http://biratancartoon.blogspot.com/2012/02/ilustracoes-para-livros-didaticos.html>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

- 1 Que crítica Biratan quis expressar em seu cartum?
- 2 Explique que recursos ele usou para fazer essa crítica.
- 3 Escreva no caderno um parágrafo que represente verbalmente as ideias do cartum.

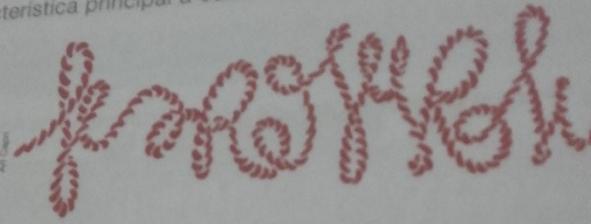
2

Figura 53

**Produção oral**

**Conversa telefônica**

O texto "Engano" é o registro escrito de uma situação comunicativa. Sua característica principal é a comunicação oral entre duas pessoas.



Leia um boxe que fala sobre diferentes situações comunicativas.

**Formalidade X informalidade**

No dia a dia, nos comunicamos oralmente com diversas pessoas em diferentes situações e com quem estamos conversando, organizamos nossa linguagem de acordo com a situação e com quem estamos conversando.

Em uma conversa **informal** com familiares, amigos ou conhecidos usamos uma linguagem coloquial, isto é, mais descontraída, que pode conter gírias, diminutivos afetivos e expressões populares.

No entanto, em uma situação de comunicação que exige maior formalidade, como o discurso de uma cerimônia de formatura ou em uma palestra, usamos uma linguagem marcada por uma riqueza de vocabulário e uma estrutura mais complexa.

Que tipo de situação é representada no texto "Engano"?  
A linguagem empregada pelos personagens está adequada? Explique.

Imagine uma outra situação de conversa telefônica entre Raul e Renata. Raul é um funcionário de uma universidade que está ligando para a RÊ, para tratar de assuntos referentes à matrícula. Qual linguagem empregada pelos personagens seria a mais adequada?

Como vemos, a linguagem empregada deve estar adequada tanto para você e seus colegas quanto para os interlocutores.

Figura 54

**A língua em estudo**

**A língua e suas variações**

**Refletindo e conceituando**

Leia a tirinha abaixo, da Turma do Xaxado. Cada personagem apresenta uma forma própria de se expressar. Observe uma cena entre os personagens Zé Pequeno e a repórter.

Estúdio Cedraz-916

Xaxado: Xaxado 3: 365 tiras e

Nessa tirinha, ocorre uma situação que gera humor. Observe as falas dos personagens da tirinha. A linguagem usada por Zé Pequeno é semelhante à empregada por Zé Pequeno ou a empregada por a repórter. Nessa tirinha apresentada, é possível perceber que, embora a repórter e Zé Pequeno sejam de uma mesma cidade, eles a empregam de modo diferente. Essa diversidade é decorrente do fato de que a repórter emprega as **normas urbanas de prestígio**. Essas normas são usadas em jornais, revistas, correspondências a autoridades etc., ou seja, em situações formais. Zé Pequeno usa uma forma de falar empregada principalmente em situações informais. Zé Pequeno usa uma forma de falar empregada principalmente com pessoas com quem se tem mais intimidade e afinidade.

Figura 55

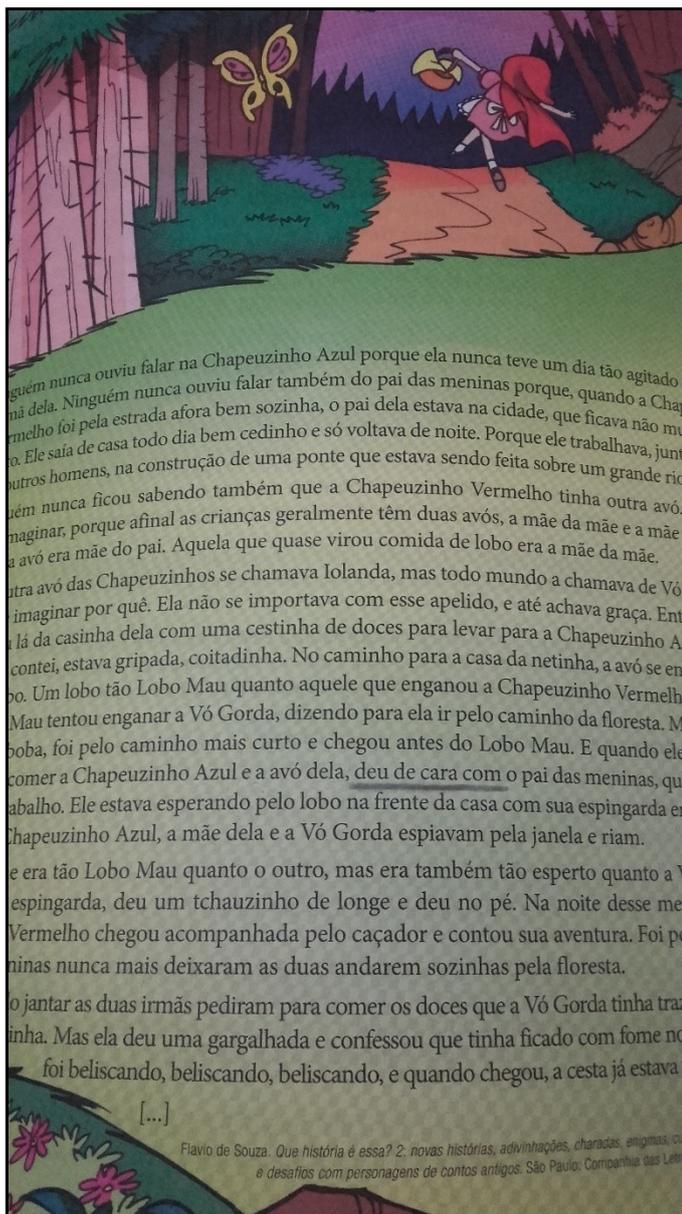


Figura 56

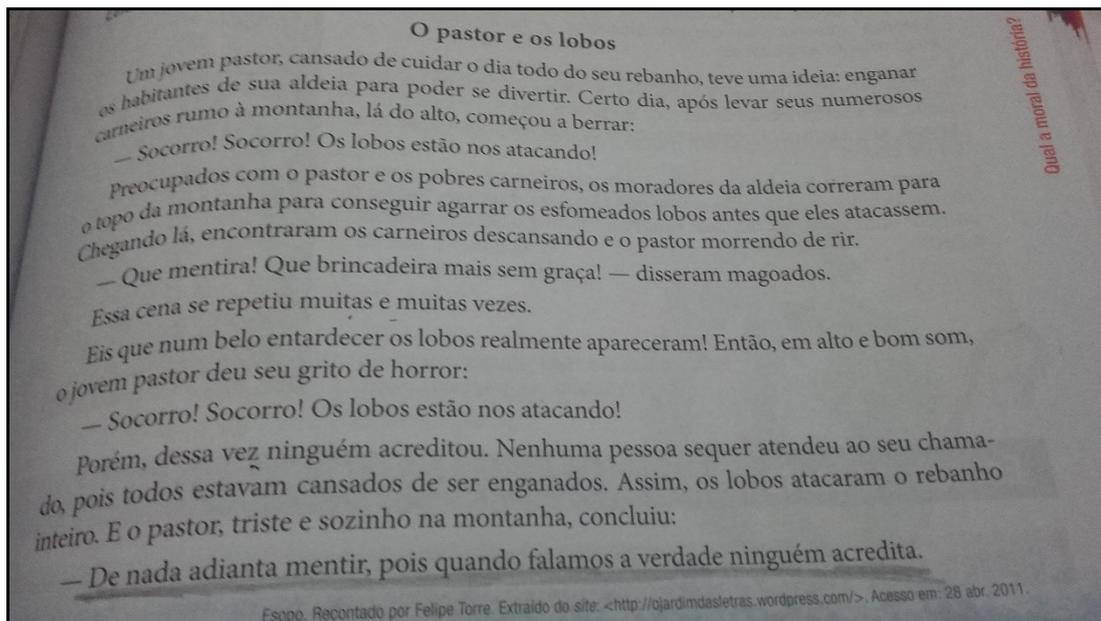


Figura 57

**Leitura 2**

*Os poemas a seguir também são de origem popular. Você conhece algum deles?*



**A**

Parece mentira, parece,  
Mas é verdade patente:  
Que a gente nunca se esquece  
De quem se esquece da gente.

Quadrinha popular recortada por Maria José Nóbrega, Rosane Pamplona (Orgs.). *Diga um verso bem bonito!* Ipanema: São Paulo: Moderna, 2005, p. 8. (Na panela do mangá).



**B**

Meu amor, falei baixinho  
Que as paredes têm ouvido;  
Segredo mais encoberto  
É sempre o mais conhecido.

Quadrinha popular recortada por Silvio Romero. *Folclore brasileiro: cantos populares do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Ed. Itatiaia/Edusp, 1985, p. 231.



**C**

Quem espera desespera,  
Quem espera sempre alcança;  
Não há maior alívio  
Que viver na esperança.

Quadrinha popular recortada por Silvio Romero. *Folclore brasileiro: cantos populares do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Ed. Itatiaia/Edusp, 1985, p. 264.

Figura 58

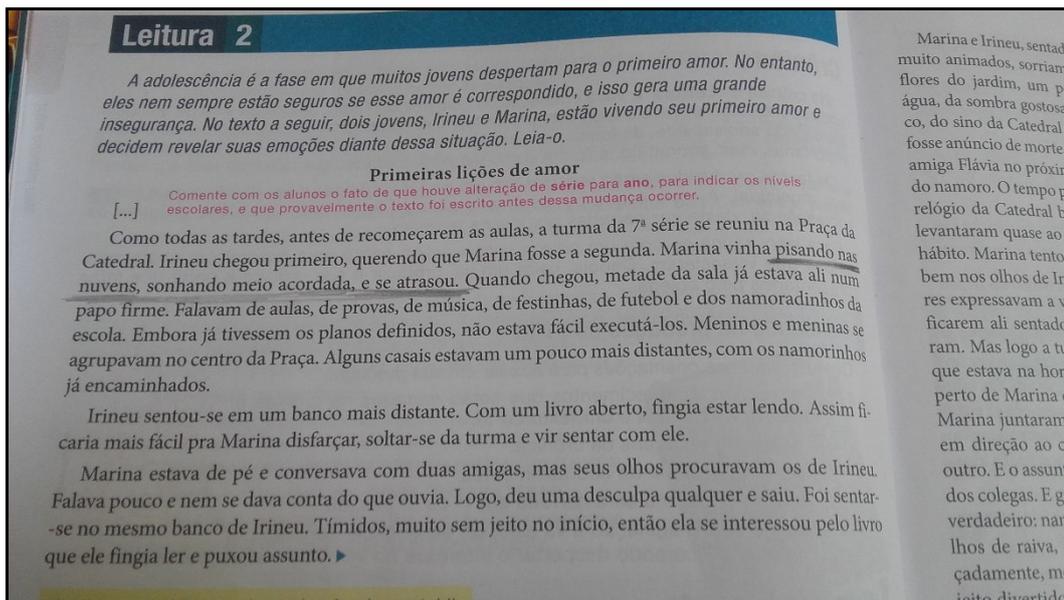


Figura 59

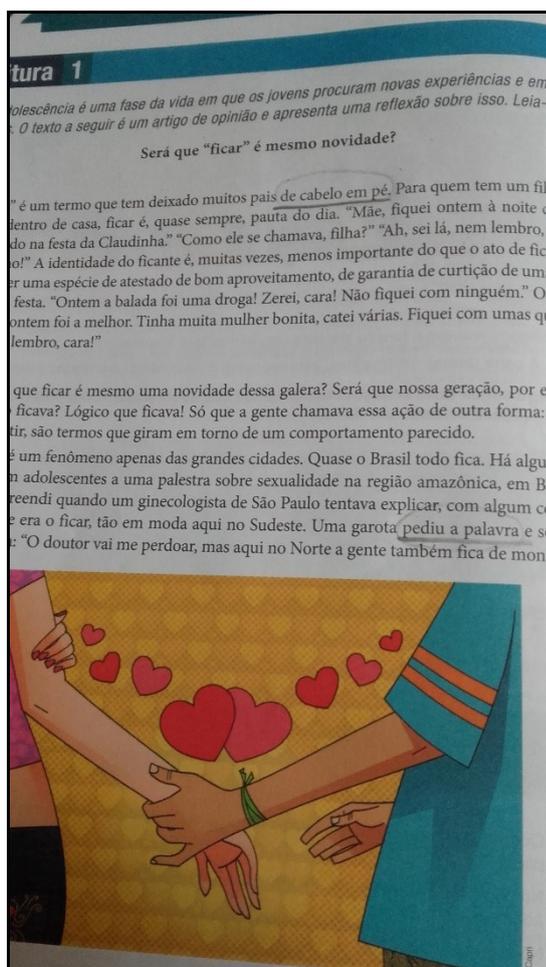


Figura 60

...a terra tem histórias...

1

você vai ler agora é de um dos escritores mais importantes da literatura  
 Machado de Assis, e narra uma situação de conflito vivida por uma linha e uma  
 história poderá ter acontecido com esses personagens? Você tem alguma ideia?  
 o que aconteceu.

**Um apólogo**

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo ajunto... ▶

Apólogo ■ narrativa  
 personagens inanimados  
 que possuem defeitos  
 e virtudes humanas.  
 traz uma lição de moral

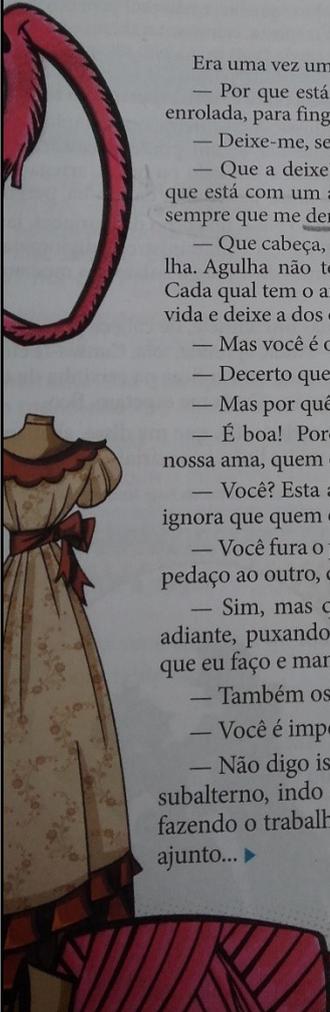


Figura 61

**Produção oral**

**Mesa-redonda**

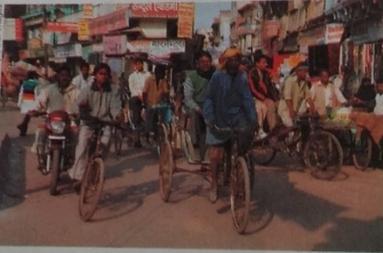
O expressivo aumento de carros nos grandes centros urbanos têm gerado algumas polêmicas. Discute-se desde a necessidade de implantar o rodízio de veículos até o acordo com a placa do veículo (tal como já acontece na cidade de São Paulo) para a construção e ampliação de ciclovias para favorecer o uso de bicicletas como meio de transporte.

Afinal, **o uso de bicicletas é uma alternativa viável?**

Para discutir o assunto a turma vai se preparar para uma mesa-redonda na escola e tendo como plateia pessoas da comunidade escolar (professores, funcionários de diferentes setores), representantes de alguma associação e naturalmente os colegas de classe.

A mesa-redonda deve ser um momento de enriquecimento não só de quem participa, mas também de quem assiste. Por isso, é preciso "estar por dentro do assunto". Para isso, os participantes devem pesquisar sobre o assunto, embasando-se para a discussão.

Pesquisem sobre as vantagens e desvantagens de ir ao trabalho de bicicleta. Também pesquisem sobre a legislação como apoio para os argumentos (citem os artigos que julgarem necessários) e assistam a vídeos sobre o assunto, pesquisem notícias sobre o uso de bicicletas em outros países (comparar com a realidade brasileira).



Tráfego de bicicletas na Índia, Varanasi, no continente asiático, 2009.



Ciclistas na cidade de Amsterdã, que possui programas políticos de incentivo ao uso de bicicletas, 2010.

Observem a seguir as instruções que auxiliarão a preparar a mesa-redonda:

- Marquem com o professor a data e o horário ideais para realizar a atividade.
- Definam os participantes.
- Enumerem e discutam quais são os principais problemas do trânsito.
- Façam uma lista com as possíveis soluções para esses problemas.
- Decidam qual é a melhor solução e selecionem argumentos para sustentar a escolha.
- Elejam uma pessoa para representar o grupo e apresentar a possível solução.
- A turma deverá escolher um colega para fazer o papel de **moderador**.
- O público será composto dos alunos que não fizeram parte da mesa-redonda.

Figura 62

# 1 Humor: da reflexão à crítica

## Leitura 1

Leia o título da crônica a seguir, você imagina sobre o que ela tratará? O que ela tratará? O que poderia acontecer com um idoso na fila do Detran? O que ele estaria fazendo lá?  
Leia o texto e confira!

### Um idoso na fila do Detran

"O senhor aqui é idoso", gritava a senhora para o guarda, no meio da confusão na porta do Detran da Avenida Presidente Vargas, apontando com o dedo o tal "senhor". Como ninguém protestasse, o policial abriu caminho para que o velhinho enfim passasse à frente de todo mundo para buscar a sua carteira.

Olhei em volta e procurei com os olhos o velhinho, mas nada. De repente, percebi que o "idoso" que a dama solidária queria proteger do empurra-empurra não era outro senão eu.

Até hoje não me refiz do choque, eu que já tinha me acostumado a vários e traumáticos ritos de passagem para a maturidade: dos 40, quando em crise se entra pela primeira vez nos "enta"; dos 50, quando, deprimido, se sente que jamais vai se fazer outros 50 (a gente acha que pode chegar aos 80, mas aos 100?); e dos 60, quando um eufemismo diz que a gente entrou na "terceira idade". Nunca passou pela minha cabeça que houvesse uma outra passagem, um outro marco, aos 65 anos. E, muito menos, nunca achei que viesse a ser chamado, tão cedo, de "idoso", ainda mais numa fila do Detran.

Na hora, tive vontade de pedir à tal senhora que falasse mais baixo. Na verdade, tive vontade mesmo foi de lhe dizer: "idoso é o senhor seu pai". O que mais irritava era a ausência total de hesitação ou dúvida. Como é que ela tinha tanta certeza? Que ousadia! Quem lhe garantia que eu tinha 65 anos, se nem pediu pra ver minha identidade? E o guarda paspalhão, por que não criou um caso exigindo prova e documentos? Será que era tão evidente assim? Como além de idoso eu era um recém-operado, acabei aceitando ser colocado pela porta adentro. Mas confesso que furei a fila sonhando com a massa gritando, revoltada: "esse coroa tá furando a fila! Ele não é idoso! Manda ele lá pro fim!" Mas que nada, nem um pio. ▶



Rito de passagem momento importante de transição na vida das pessoas.

Eufemismo palavra ou expressão com significado mais agradável, empregada para suavizar uma ideia.

Hesitação indecisão.

Figura 63



Figura 64

## Leitura 2

Você já conheceu a notícia e a reportagem, gêneros comuns em jornais. Agora, você vai conhecer um outro gênero que também circula nesse veículo de comunicação. Leia o texto e descubra qual é!

### Consciência eleitoral

Com o lançamento dos postulantes a candidato em vários cargos nas próximas eleições, volta a tona o crônico e impreciso gênero de comprometimento de inúmeros cidadãos em relação ao consciente exercício de seu voto, posto em xeque por pesquisa que aponta uma realidade preocupante. Em inquestionável demonstração de alienação política, cerca de 65% dos eleitores do País não lembram em quem votaram no pleito passado para lhes representar no Poder Legislativo.

Estudiosos que analisam essa anomalia política, classificada como amnésia eleitoral, observam o fato a notória carência de espírito democrático, ocasionadora da ausência do necessário acompanhamento dos votantes quanto ao desempenho das personalidades que escolheram.

Segundo se constata, em grande parte dos casos, tal estranho esquecimento decorre de motivos aleatórios, de caráter estritamente circunstancial e completamente

Figura 65

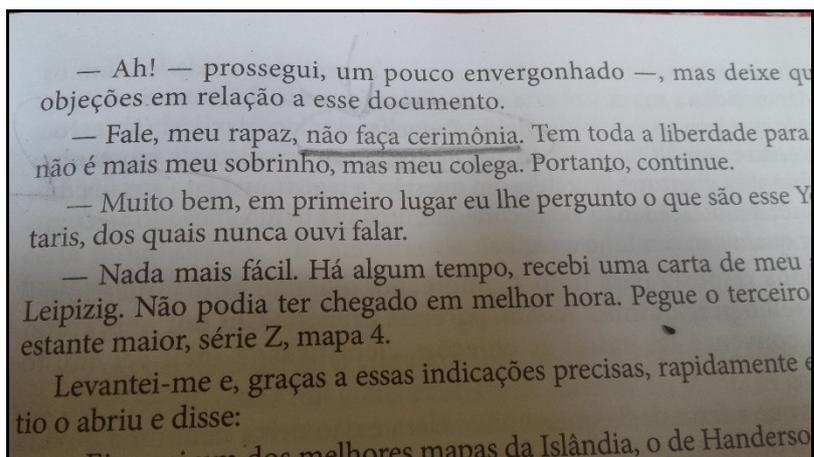


Figura 66

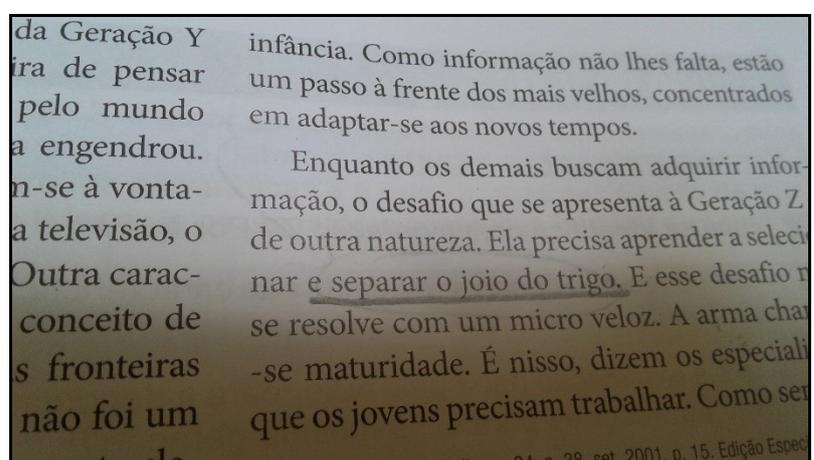


Figura 67