



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

CAMILA ARAGÃO MESQUITA DE SOUZA

**O USO DOS PROVÉRBIOS NO DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA**

FORTALEZA
2019

CAMILA ARAGÃO MESQUITA DE SOUZA

O USO DOS PROVÉRBIOS NO DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre profissional, na área de Linguagens e Letramentos.

Aprovada em ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

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

Profª Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira
Universidade Federal do Ceará

Profª Dra. Maria Erotildes Moreira e Silva
Universidade Federal da Paraíba

CAMILA ARAGÃO MESQUITA DE SOUZA

O USO DOS PROVÉRBIOS NO DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre profissional, na área de Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.

FORTALEZA
2019

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)

- S237u Souza, Camila Aragão Mesquita de.
O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência discursiva / Camila Aragão Mesquita de Souza. – 2019.
126 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.
1. Competência discursivo-fraseológica. 2. Provérbios. 3. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD 400

Dedico esta pesquisa aos meus filhos, João Marcos, João Pedro e João Abel, por serem as pessoas que eu mais amo e que mais me fortalecem na batalha cotidiana e fabulosa que é a vida. Grande parte da minha alegria vem da sua alegria. Então, só tenho a lhes dizer “obrigada” por existirem na minha existência. Será sempre uma honra para mim poder compartilhar meus dias e vivências com os três, meus maiores e melhores amores.

AGRADECIMENTOS

À vida.

Aos meus filhos, por me darem todos os dias a alegria de ser sua mãe.

À minha mãe, por ter me dado a vida.

Aos meus familiares que sempre torcem pelo meu progresso.

Aos meus avós e familiares *in memoriam*, por terem, de alguma forma, participado da minha vida.

À minha orientadora, Monteiro-Plantin, que me ajudou a concretizar o sonho do mestrado.

Às professoras Maria Ednilza e Maria Erotildes, por toda a dedicação e contribuições dadas à minha pesquisa.

Aos meus alunos, sem os quais este trabalho não teria se realizado.

Aos meus amigos e amigas, simplesmente por fazerem parte da minha vida, e, especialmente, aos amigos mais parceiros que eu poderia ter.

Aos meus colegas da turma IV do Profletras da UFC, por compartilharem seu companheirismo e seus dias de mestrado comigo.

A todos os meus professores, desde o antigo Maternal I até este momento.

À professora Eulália Leurquin, por todo o apoio à minha carreira de pesquisadora.

Às coordenadoras e diretoras das escolas públicas municipais que me apoiaram nesta busca por novas descobertas.

Aos colegas, conhecidos, incentivadores ou entusiastas que fazem a vida social valer a pena e fazer sentido.

[...]
Vamo simbora que atrás vem gente
Dá licença que eu quero passar
Não bote o carro na frente dos bois
Não deixei pra depois o que pode ser feito agora
Contra má sorte coração forte
É sempre melhor prevenir do que remediar
Devagar com o andor que o santo é de barro
Não é com palha que se apaga o fogo
A pressa é inimiga da perfeição
[...]
Pra cuspir rosas é preciso saber engolir espinho
Pra quem tarde levanta chega cedo o anoitecer
Quem planta vento colhe tempestade
Quem planta amor colhe saudade
Quem anda em terra alheia pisa no chão devagar
Quem é dono não ciúma quem não é quer ciumar

Homem de Pedra

RESUMO

Este trabalho, intitulado *O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência discursiva*, é resultado de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da professora doutora Rosemeire Selma Monteiro-Plantin. A pesquisa desenvolvida tem como objetivos contribuir para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno; cooperar para a valorização dos provérbios no ensino de língua materna; propor modelos de atividades de compreensão textual envolvendo as sentenças proverbiais e outros textos, tendo em vista que a abordagem pedagógica das unidades fraseológicas não têm sido devidamente valorizada no ensino da língua materna, no Brasil, o que pode ser comprovado mediante as pesquisas já feitas na área da Fraseologia e Fraseodidática, embora essa realidade esteja sendo transformada por esses estudos; colaborar para a formação de indivíduos críticos e leitores proficientes; identificar o nível de competência discursivo-fraseológica dos alunos de dois oitavos anos. O trabalho traz como hipótese o fato de que o estudo dos provérbios no Ensino Fundamental mostra-se significativo para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno, tendo como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como ensinar a língua portuguesa, utilizando-se dos provérbios, com vistas a colaborar para o desenvolvimento das competências discursiva e fraseológica do aluno, sabendo-se que essas expressões encontram-se, até certo ponto, marginalizadas pela gramática normativa, por muitos livros didáticos e pelo processo de ensino-aprendizagem da língua como um todo? A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa-ação mostrou-se exitosa na concretização dos objetivos postos mediante a análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos com a prática das atividades realizadas nas salas de aula. Este trabalho se desenvolveu tendo como base os estudos que dizem respeito à Fraseologia, à competência discursiva e aos ideais trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, considerando-se os objetivos que esse documento confere ao Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Competência discursivo-fraseológica; Provérbios; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This essay, entitled *The use of proverbs in the development of discursive competence*, is the result of a research developed to Mestrado Profissional em Letras (Profletras) from the Universidade Federal do Ceará (UFC), under the guidance of Professor Rosemeire Selma Monteiro-Plantin. The developed research aims to contribute to the development of student discursive-phraseological competence; cooperate in valuing proverbs in mother tongue teaching; propose models of textual comprehension activities involving proverbial sentences and other texts, considering that the pedagogical approach of phraseological units has not been properly valued in the teaching of mother tongue in Brazil, which can be proved by the research already done in Fraseologia and Fraseodidática, although this reality is being transformed by these studies; collaborate with the formation of critical individuals and proficient readers; identify the level of discursive-phraseological competence of the students of the eighth grade. The essay hypothesizes that the study of proverbs in elementary school is significant for the development of student discursive-phraseological competence, having as research problem the following question: how to teach Portuguese language, using the proverbs, in order to contribute to the development of the student's discursive and phraseological competences, knowing that these expressions are, to some extent, marginalized by normative grammar, many textbooks and the process of teaching and learning language as one all? The methodology used for the development of the research-action proved successful in achieving the objectives set by the qualitative and quantitative analysis of the data obtained from the practice of activities performed in the classroom. This essay was developed based on the studies that concern the Phraseology, the discursive competence and the ideals brought by the Parâmetros Curriculares Nacionais, of 1998, considering the objectives that this document gives to Elementary School.

Keywords: Discursive-Phraseological Competence; Proverbs; Portuguese Language.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Competência discursivo-fraseológica: intertextualidade e interdiscursividade (8º ano A)	66
Gráfico 2 – Competência discursivo-fraseológica: intertextualidade e interdiscursividade (8º ano B)	67
Gráfico 3 – Competência discursivo-fraseológica: (des)construção de ideias (8º ano A)	84
Gráfico 4 – Competência discursivo-fraseológica: (des)construção de ideias (8º ano B)	85
Gráfico 5 – Competência discursivo-fraseológica proverbial (8º ano A)	89
Gráfico 6 – Competência discursivo-fraseológica proverbial (8º ano B)	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Concordância/discordância e compreensão discursiva acerca de alguns provérbios (8º ano A)	88
Tabela 2 – Concordância/discordância e compreensão discursiva acerca de alguns provérbios (8º ano B)	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FRASEOLOGIA E FRASEODIDÁTICA	15
2.1 Considerações gerais acerca da Fraseologia	15
2.2.1 Características das unidades fraseológicas	19
2.2.2 Os provérbios e suas características	21
2.3 Provérbios: intertextualidade e interdiscursividade	28
2.4 Estudos recentes em Fraseodidática	30
3.2 DE COMPETÊNCIAS	35
3.1 Competência comunicativa	35
3.2 Competência discursiva e ensino da língua portuguesa	37
3.3 Competência fraseológica	47
3.4 Compreensão leitora	48
4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	50
4.1 Metodologia	50
4.1.1 Tipo de pesquisa	51
4.1.2 Técnica, delimitação do universo e perfil do informante	52
4.2 Análise dos dados e resultados	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	100
ANEXO A – ATIVIDADES REALIZADAS	101
ANEXO B – ATIVIDADES PROPOSTAS	118

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado *O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência discursiva*, foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da professora doutora Rosemeire Selma Monteiro-Plantin, tendo como foco contribuir para o desenvolvimento das competências discursiva e fraseológica do aluno e para a valorização dos provérbios no ensino de língua portuguesa. Algumas considerações teóricas acerca de Fraseologia, unidades fraseológicas (UF), especialmente provérbios, competências discursiva e fraseológica e ensino de língua são a base de sustentação para a metodologia de aplicação e análise das atividades nas salas de aula de dois oitavos anos da Escola Municipal General Manoel Cordeiro Neto.

Esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno por meio de uma sequência de atividades de compreensão textual envolvendo o uso dos provérbios, tendo em vista que a abordagem pedagógica das UF não têm sido valorizada no ensino da língua materna, no Brasil, o que pode ser comprovado através das pesquisas já feitas em Fraseologia e Fraseodidática, embora essa realidade esteja sendo gradativamente transformada por estudos que têm como foco o uso dessas unidades no ensino da língua. Este trabalho tem como objetivos específicos contribuir para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno, cooperar para a valorização das sentenças proverbiais no ensino de língua materna, propor modelos de atividades de compreensão textual com o uso dos provérbios e outros textos, cooperar para a formação de leitores proficientes e indivíduos críticos e, ainda, identificar os níveis de competência discursiva e fraseológica dos alunos de dois oitavos anos.

A hipótese na qual se centra o desenvolvimento desta pesquisa é a de que o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental, por meio da Fraseologia, principalmente relacionada aos estudos dos provérbios, mostra-se sobremaneira importante ao desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno. Além disso, o que move este trabalho é o questionamento que diz respeito a como ensinar a língua portuguesa, utilizando-se dos provérbios, com vistas a colaborar para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno, sabendo-se que

essas expressões encontram-se, até certo ponto, excluídas da gramática normativa, de muitos livros didáticos e do processo de ensino-aprendizagem da língua como um todo.

Como hipóteses secundárias, este trabalho traz que: o estudo dos provérbios caracteriza-se enquanto significativo à constante construção do indivíduo crítico, visto que a reflexão sobre os diversos discursos que os permeiam encontram relevância na formação do sujeito transformador dele mesmo e, conseqüentemente, da realidade sociocultural na qual esse sujeito se insere; o estudo dos provérbios, mediante a elaboração e a resolução de atividades diferenciadas de compreensão de diferentes textos, nos quais refletem-se, implícita ou explicitamente, essas unidades fraseológicas e suas (re)construções, mediante a interdiscursividade e/ou a intertextualidade, possibilita o despertar do interesse do estudante para a aprendizagem dessas unidades; o ensino da língua por meio da compreensão dos provérbios consiste em uma forma relevante de colaborar com o desenvolvimento, a estruturação e o aprofundamento das competências discursiva e fraseológica do aluno.

Quanto aos resultados obtidos após a análise dos dados coletados por meio da sequência de atividades de compreensão e análise crítico-discursiva com provérbios e outros textos, percebe-se que a metodologia abordada mostrou-se exitosa no desenvolvimento da pesquisa, mostrando-se enquanto estratégia eficiente ao ensino de língua portuguesa, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno e à valorização dos provérbios na sala de aula.

Para a concretização desta pesquisa, foram utilizados como fundamentação teórica estudos acerca das competências discursiva e fraseológica e do ensino da língua com vistas ao desenvolvimento dessas competências, mediante o trabalho com os provérbios nas aulas de língua portuguesa. Os pressupostos teóricos utilizados neste trabalho foram, especialmente, Hymes (1984), no que concerne à competência comunicativa, Baltar (2003, 2004), no referente à competência discursiva; quanto à Fraseologia, a pesquisa utilizou-se sobretudo dos estudos de Monteiro-Plantin (2014), Alvarez (2015) e Xatara e Succi (2008); sobre o ensino da leitura, o trabalho orientou-se nos estudos de Antunes (2007), Marcuschi (2004, 2008), Koch e Travaglia (1997) e Koch (2010). Como teóricos de relevância para este estudo, estão, ainda, Saussure (2012), Cavalcante e Brito (2011) e Bakhtin

(1997, 2006). Este trabalho, pautou-se, ainda, em certa medida, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1998).

São cinco os capítulos componentes deste trabalho. O capítulo 1 é este que trata da introdução da pesquisa. Os capítulos 2 e 3 discorrem sobre os estudos que serviram de base teórica para esta pesquisa e também outros trabalhos que, com suas (re)leituras sobre o ensino da língua portuguesa e sobre o desenvolvimento das competências discursiva e fraseológica do aluno, contribuíram para a consolidação deste estudo. No capítulo 4, podem-se observar a metodologia aplicada no trabalho e a análise dos dados e resultados, por meio da qual confirma-se a concretização dos objetivos aos quais esta pesquisa se propôs. O capítulo 5 trata das considerações finais acerca do estudo realizado. Posteriormente a esse capítulo, encontram-se os anexos com as atividades utilizadas no desenvolvimento da pesquisa e mais duas propostas de atividades.

No capítulo 2, abordam-se definições e características da Fraseologia, das unidades fraseológicas, especialmente dos provérbios, e da Fraseodidática, inclusive no que se refere a alguns dos relevantes e atuais estudos concernentes ao ensino de língua portuguesa por intermédio das UF na Educação Básica.

No capítulo 3, discorre-se sobre a competência comunicativa para se chegar à competência discursiva e à competência fraseológica. Neste capítulo, cunha-se o termo competência discursivo-fraseológica, um dos pontos centrais desta pesquisa, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da competência discursiva – na qual está incluída a competência fraseológica, de que também trata este trabalho – do estudante no Brasil, principalmente nas escolas públicas. O capítulo trata, ainda, do ensino da língua portuguesa e da compreensão leitora.

No capítulo 4, realiza-se a análise dos dados e avaliação dos resultados obtidos, fazendo-se um diálogo entre esses e a fundamentação teórica, desenvolvida nos capítulos 2 e 3, de forma a demonstrar se as hipóteses de pesquisa foram ou não confirmadas após a sequência de atividades elaborada e aplicada pela professora pesquisadora. Nesse capítulo detalha-se a metodologia utilizada na ação da pesquisa, no que diz respeito aos métodos e técnicas de procedimento, delimitação do universo, perfil do informante, instrumentos de coleta e tipo de amostragem.

2 FRASEOLOGIA E FRASEODIDÁTICA

2.1 Considerações gerais acerca da Fraseologia

A descoberta do complexo e sinuoso universo dos estudos fraseológicos data desde o século XVIII, segundo Mironesko (1997), em seu estudo sobre Fraseologia russa, citando o Lomonósov (1711-1765), que incluiu, na sua gramática, parêmsias e modismos russos. Há séculos, portanto, já havia linguistas que entendiam a importância fundamental das unidades fraseológicas (UF) para a compreensão da língua de uma comunidade linguística. Não há, de fato, como se pensar nos falantes de uma língua sem que se considerem as inúmeras UF que constituem, de forma cristalizada, a sua fala e cultura.

Segundo Albuquerque (1989, p. 35),

Os 'sebayts' (ensinamentos), equivalentes aos provérbios atuais são citados desde o terceiro milênio a.C. Entre os hebreus e os aramaicos o provérbio representava a palavra de um sábio. No século VI a.C. aparecem as Palavras de Ahiqar e no século IV a.C. os Provérbios de Salomão. Entre os gregos, 'gnômê' (pensamento) e 'paroemia' (instrução) cobrem as noções de provérbio, sentença, máxima, adágio, preceito etc., aparecendo em obras de Platão, Aristóteles e Ésquilo (...)

Mesmo Saussure (2012), que até hoje influencia os mais diversos estudos das línguas por todo o planeta, referiu-se, indiretamente, às unidades fraseológicas, apontando para a necessidade do seu estudo, referindo-se a essas enquanto formas fixas e citando exemplos franceses como *prendre la mouche* e *avoir mal à (la tête)*, correspondentes no português a “estar na lua” e “ter dó” (de alguém). Saussure diz que, mesmo quando é possível distinguir as partes significativas dessas construções, o seu uso proíbe qualquer modificação na sua estrutura, que não é improvisada, mas fornecida pela tradição. O linguista afirma, ainda, que os signos não são falados de forma isolada, mas através de grupos de signos organizados que se constituem, eles próprios, enquanto signos.

O termo Fraseologia, portanto, apenas foi utilizado pela primeira vez como disciplina científica por Bally (1909, p. 65-66), discípulo de Saussure e precursor da elaboração de uma teoria fraseológica, que, segundo Klare (1986), foi negligenciada durante muito tempo nas Europas Ocidental e Central. Klare (1986) afirma ainda que

uma teoria altamente completada da fraseologia só foi criada depois de 1946 por V. V. Vinogradov, o clássico entre os fraseólogos soviéticos, segundo a avaliação do investigador fraseológico germano-ocidental Harald Thun, que é particularmente importante para o português. Vinogradov é seguido pelos investigadores fraseológicos reconhecidos em escala internacional.

Quanto ao conceito de Fraseologia, Monteiro-Plantin (2014, p. 33) escreve que:

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.

Essa definição, além de original, condensa a essência de diversos conceitos construídos durante a história dos estudos fraseológicos. Necessita-se destacar aqui, segundo Monteiro-Plantin (2014), que alguns estudiosos caracterizam a Fraseologia enquanto subdisciplina da Lexicologia. Neste trabalho, a concepção adotada de Fraseologia é de disciplina independente da Lexicologia, tendo em vista que a existência das unidades fraseológicas é demasiado complexa e peculiar, necessitando que essas sejam estudadas de forma mais específica, pois seu processo de formação e uso não pode ser compreendido sob os mesmos critérios segundo os quais se estudam as demais expressões da língua. Ruiz Gurillo (1997, p. 43-44) entende a Fraseologia como uma disciplina que tem igual status da Lexicologia.

Barbosa (2012) conceitua a Fraseologia como

[...] um dos ramos das ciências da palavra que tem por objeto de estudo as 'unidades lexicais' constituídas de dois ou mais vocábulos ou de sintagmas e de frases, com grau variável de lexicalização, ou seja, com diferentes tipos e graus diversos de integração semântica e sintática de seus constituintes. Fraseologia significa, ainda, o conjunto de frasemas de um universo de discurso. O termo *fraseologia* refere-se, pois, a dois conceitos diferentes, embora complementares.

Outras definições dadas à Fraseologia são vistas em Malá (2007), segundo a qual

Encontramos três significados sobre o termo fraseologia no Dicionário da Royal Academy. De acordo com esse, a fraseologia é: "1. Conjunto de modos peculiares de expressão de uma língua, grupo, tempo, atividade ou indivíduo. 2. Conjunto de expressões intrincadas, pretensiosas ou falaciosas. Às vezes palavreado. 3. Conjunto de frases, frases figurativas, metáforas e comparações fixas, expressões idiomáticas e reformulações, existentes em um idioma, em uso individual ou em algum grupo. (Tradução nossa).

Levando em consideração que o objeto de estudo da Fraseologia são as unidades fraseológicas, faremos algumas considerações importantes sobre essas estruturas linguísticas.

2.2 As unidades fraseológicas

Diversa é a terminologia utilizada pelos diferentes pesquisadores para se referirem às unidades fraseológicas, assim como são muitas as definições dessas expressões e variado o conceito da própria Fraseologia. “Frases especiais”, “fraseologismos”, “locuções” e “compostos” são alguns dos termos usados nos estudos dessas expressões. Neste trabalho, opta-se pelo termo “unidades fraseológicas”, por essa ser a definição dada por Bally, de modo mais abrangente, às variadas expressões linguísticas existentes, inclusive às que são objeto de estudo desta pesquisa, que tem como foco o estudo dos provérbios.

Antes de prosseguirmos falando sobre as unidades fraseológicas, consideramos importante mencionar o texto de Bréal (1992), sobre a mudança de sentido das palavras, que é o que acontece no processo de construção, compreensão e expressão das UF pelos falantes de uma língua. Conforme Bréal (1992, p. 181):

As mudanças de sentido das palavras são obra do povo, e como em todo lugar onde a inteligência popular está em jogo, é preciso confiar, não numa grande profundidade de reflexão, mas em intuições, associações de ideias, às vezes imprevisíveis e bizarras, mas sempre fáceis de acompanhar. É, pois, um espetáculo curioso e atraente.

De fato, os diferentes sentidos das palavras são construídos em contextos sócio-discursivos diversos, sendo determinados pelas necessidades, conhecimentos prévios, intuições, associações semânticas e inteligência coletiva de cada povo.

Acerca do sentido das palavras, acrescentamos à nossa reflexão o texto de Possenti (2004), por meio do qual o autor afirma que o sentido de uma palavra nunca é o seu próprio sentido, “mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica, o sentido da palavra é o conjunto de outras palavras que mantêm com ela uma certa relação”.

Essa relação, tanto ligada às lexias simples quanto às lexias compostas, dá-se no campo semântico, portanto, pode associar-se adequadamente aos estudos de Lakoff e Johnson (1980), no que diz respeito à teoria cognitiva da metáfora, visto que muitas das características dessas unidades se entremeiam a diferentes aspectos metafóricos. Considerando essa teoria, Marques (2015, p. 300) fala que

Metáfora e metonímia constituem instrumentos cognitivos, e a linguagem corrente está repleta de expressões metafóricas e metonímicas (no nível léxico, metáfora e metonímia são os dois meios mais produtivos e frequentes de extensão semântica das unidades léxicas). São as metáforas e metonímias generalizadas, convencionalizadas e lexicalizadas (geralmente não reconhecidas como metáforas e metonímias e impropriamente denominadas “mortas”), as mais importantes do ponto de vista cognitivo, pois são fenômenos conceituais e constituem importantes modelos cognitivos.

Pode-se dizer que as UF que compõem o léxico de determinada língua são permeadas de sentidos metafóricos já convencionalizados pela comunidade de falantes daquela língua. Quando se diz que “mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, por exemplo, obviamente não se está falando que é preferível um pássaro preso em uma mão a dois pássaros livres, mas que é melhor se ter algo de fato, ainda que seja em pequena quantidade, do que se confiar em incertezas que na realidade podem não ser de ninguém.

Marques (2015, p. 301) diz ainda que

No escopo do paradigma cognitivo, a metáfora não é considerada como uma mera figura retórica ou como uma anomalia linguística, mas sim como um processo cognitivo que integra a linguagem e o pensamento habitual. A base da metáfora reside no sistema conceitual, pois se trata de mecanismo mental que tem por função possibilitar a compreensão e a expressão de situações ou ideias complexas a partir de conceitos básicos já conhecidos.

Pode-se afirmar que as unidades fraseológicas são resultados desse processo cognitivo realizado por meio da integração entre o pensamento e a expressão da linguagem do falante. Quando se fala “quem com ferro fere com ferro será ferido” expressa-se a compreensão e a expressão de que a) o ferro é um objeto; b) esse objeto pode ser utilizado para ferir; c) as ações geram reações; d) a consequência de ferir alguém será ferir-se do mesmo modo; e) o objeto ferro e as ações de ferir e ferir-se estão sendo utilizadas metaforicamente.

Discorreremos a seguir sobre as características das unidades fraseológicas.

2.2.1 Características das unidades fraseológicas

Variadas são as propriedades das UF, dentre as quais, Monteiro-Plantin (2014) destaca: polilexicalidade, fixação ou cristalização, idiomaticidade, opacidade, transparência, convencionalidade e frequência, caracterização essa que pode modificar-se dependendo do ponto de vista de cada pesquisador.

Segundo Monteiro-Plantin (2014, p. 85), a polilexicalidade diz respeito tanto ao número de elementos constitutivos de uma expressão quanto à relação de sentido existente entre eles. O provérbio “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura” compõe-se de diferentes elementos que se relacionam entre si, tendo seu sentido compreendido pelo falante por meio dessa inter-relação, sendo, dessa forma, uma lexia composta. Todas as unidades fraseológicas, portanto, são sequências lexicais, o que não implica dizer que todas as sequências lexicais são unidades fraseológicas. A palavra composta Pica-Pau, por exemplo, não pode ser considerada uma UF, visto que “pica” e “pau” são palavras que podem ser compreendidas separadamente em diferentes contextos, ao contrário do provérbio, que, se não tiver seus constituintes compreendidos conjuntamente, deixa de ser unidade fraseológica.

A fixação ou cristalização refere-se ao fato de algumas expressões se repetirem no discurso como prévias combinações. Cendón (2002, p. 116-117) cita Baránov e Dobrovol'skij (1998, p. 28), os quais entendem que:

Essa propriedade pode ocorrer em dois níveis: a) nível interno; b) nível externo. No nível interno, trata-se de uma fixação estrutural, uma vez que as UF possuem uma fixação de tipo sintática e gramatical. No nível externo, pode-se falar da institucionalização das UF, ou seja, o índice de aceitação dessas expressões pela comunidade de falantes, de modo que as UF assim percebidas são utilizadas com frequência no discurso. (Tradução nossa).

Tomando-se mais uma vez, como exemplo, o provérbio “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” pode-se notar que sua forma estrutural é fixa, além de ser institucionalizada pela comunidade de falantes do Brasil, ainda que não seja originariamente brasileira mas constitua-se em um fraseologismo em diferentes línguas, principalmente as europeias. Obviamente, no que diz respeito à fixação em nível interno, nota-se que, dependendo da unidade fraseológica em questão, ela pode ser mais ou menos fixa, tendo em vista as variações na sua sintaxe. Comparando-se

as estruturas “Água mole **em** pedra dura, tanto bate até que fura” e “Água mole **e** pedra dura, tanto bate até que fura”, percebe-se a diferença existente entre as palavras destacadas, preposição e conjunção, respectivamente, porém, o sentido que se pode depreender das duas estruturas é o mesmo. Além disso, importa ressaltar que a característica da fixação não se aplica a todas as unidades fraseológicas.

Conforme Silva (2006), baseando-se nos estudos de Corpas Pastor (1997, p. 19-20), quanto às propriedades das unidades fraseológicas, destacam-se:

1º a *frequência*, ou seja, a aparição conjunta dos elementos constituintes de uma unidade fraseológica é superior à aparição individual de cada um destes elementos na língua. Além do mais, o uso destes elementos combinados é considerável na língua.

2º a força de seu uso repetido, as unidades fraseológicas conseguem ser aceitas na norma e esta aceitação se traduz em sua *institucionalização*.

3º Sempre em relação com esta institucionalização, as unidades fraseológicas se distinguem por sua *fixação*. Elas são fixas formal ou semanticamente.

4º quando nenhum de seus componentes contém um significado que possa indicar a significação de uma unidade fraseológica, sua especificação semântica alcançou o grau mais alto. Esta quarta característica se chama *idiomaticidade* [...].

5º mesmo sendo caracterizadas pela fixação formal e semântica, as unidades fraseológicas podem sofrer *variações* em sua estrutura, isto é, um de seus elementos pode ser mudado por uma variante sem afetar o significado global da unidade, ou também pode ser que uma unidade fraseológica sofra em si mesma uma modificação criativa por parte dos falantes.

6º a *gradação* que se refere ao fato de que, em todos estes traços mencionados, existe uma escala gradual, ou seja, que nem todas as unidades fraseológicas são estritamente fixas em sua estrutura.

A idiomaticidade das UF, de acordo com Monteiro-Plantin (2014, p. 16) refere-se à “não composicionalidade semântica, ou seja, o sentido da expressão não é resultado da soma do sentido de cada um dos elementos que a constitui”, mas sim da compreensão da sua totalidade. Associadas à idiomaticidade dos fraseologismos estão as noções de opacidade e transparência. Opacidade e transparência são características inversamente proporcionais. Em “Com a nova reforma da previdência brasileira, dificilmente alguém poderá **pendurar as chuteiras**.” e “Ela pediu para a sua filha **pendurar as chuteiras** no varal.”, nota-se que a expressão destacada, no primeiro exemplo, compõe uma unidade, opaca, visto que é compreendida em seu conjunto, sendo, portanto, uma lexia composta, ainda que apresentando variações, como “Depois da atual reforma da previdência, muitos brasileiros não mais **pendurarão as chuteiras**”. Já o segundo exemplo, é composto por formas livres, transparentes, que podem ser compreendidas separadamente em diferenças

contextos comunicativos de fala e escrita, sendo, portanto, lexias simples. O verbo “pendurar” pode ser utilizado, por exemplo, em “Vão pendurar as roupas no varal” e o sintagma formado por artigo e substantivo “as chuteiras” em “Ela comprou as chuteiras na Feira da Parangaba.”.

Quanto à convencionalidade e à frequência das unidades fraseológicas, Monteiro-Plantin (2014) diz que “a convencionalidade diz respeito à seleção de determinadas estruturas em detrimento de outras, para atender a propósitos discursivos precisos; enquanto a frequência diz respeito à repetição, muitas vezes automática, de estruturas pré-fabricadas.”. A pesquisadora afirma ainda que as UF “podem ter se tornado convencionais por sua frequência, mas também podem ter sido frequentes por serem convencionais.”.

Bastantes são as unidades fraseológicas utilizadas em diversos contextos sociocomunicativos e imbricadas à vida dos falantes das diferentes línguas existentes, dentre as quais se encontram as expressões idiomáticas, as colocações, os pragmatemas, as expressões de classificação complexa e os provérbios, unidades para as quais especialmente se direciona este estudo e sobre as quais discorreremos abaixo.

2.2.2 Os provérbios e suas características

Conforme Xatara e Succi (2008, p. 35), o termo provérbio deriva do latim *proverbium*. As autoras afirmam que a origem dos provérbios data-se de antes do século XII, “e só não é atestada antes porque não puderam ser arquivados, ou porque pertenciam a uma tradição oral, ou porque se perderam tais documentações através do tempo”, sabendo-se que compunham, há muito, a filosofia grega, romana, egípcia. As autoras definem o provérbio como sendo “uma unidade léxica fraseológica fixa, e consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado não literal, sucinto e completo,” usado com funções de ensinar, aconselhar, advertir, repreender, persuadir, consolar ou até mesmo praguejar. Para elas, os provérbios permitem-se ser caracterizados de acordo com os seguintes traços e aspectos característicos a eles:

frequência e lexicalização, origem, cristalização do passado, tradição, universalidade, função de eufemismo, autoridade, polifonia, ideologia, improvêrbio, função na mídia, contexto e intertextualidade, conotação, denotação e cristalização, sinonímia e antonímia, humor, criatividade e crenças, moral da história, aspectos estruturais.

Monteiro-Plantin (2014, p. 66) afirma que:

Podemos dizer que as parêmias estariam entre as primeiras unidades fraseológicas que suscitaram interesse, pois há testemunhos muito antigos delas, inicialmente de maneira dispersa e posteriormente dentro de coleções (GONZALEZ REY, 2002)¹. Paczolay² cita exemplos do antigo Egito e da Mesopotâmia (1997, p. 12), além de fontes literárias que incluíam grande número de parêmias, como os livros clássicos chineses e sânscritos (1998, p. 263). No ocidente, a Bíblia é a fonte paremiológica por excelência: nos livros atribuídos ao rei Salomão, Provérbios, Eclesiastes e o Cântico dos Cânticos abundam as máximas que fizeram história (ver CANTERA, 1993); e do Novo Testamento procedem muitos dos provérbios ocidentais mais difundidos (ver FUNK³: 1998a; 1998b; SCHULZE-BUSACKER⁴, 1997) (IÑESTA & PAMIES, 2002, p. 8).

As sentenças proverbiais foram as primeiras unidades fraseológicas pesquisadas pelos fraseólogos, sendo estudadas especificamente, devido às suas peculiaridades estruturais, pelo que se denomina Fraseoparemiologia. Dentre as sentenças proverbiais incluem-se os provérbios, os ditos, as sentenças, os refrões, os aforismos, além de outras estruturas linguísticas. São bastante numerosas as características dos provérbios, sendo a atemporalidade, a impessoalidade e o ensinamento ou conselho algumas delas.

Oliveira (2012, p. 132) diz que os provérbios, “enquanto manifestações linguísticas populares, constituem um primoroso recurso argumentativo, de caráter polifônico na autoridade proverbial”. Oliveira (2012, p. 132) afirma que

[...] ao utilizarmos um argumento de autoridade, citamos personalidades que são referências em suas respectivas áreas de conhecimento. A argumentação por autoridade, portanto, se baseia em determinada pessoa ou grupo de pessoas localizadas fisicamente em um contexto sócio-histórico. Ao empregarmos um provérbio para efeito de argumentação por autoridade não fazemos referências a uma pessoa ou a um grupo especial, apoiamos nossa argumentação em todas as pessoas que já proferiram tal provérbio, sendo na maioria dos casos impossível determinar o seu primeiro locutor.

¹ GONZALEZ-REY. La phraséologie du français. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002.

² PACZOLAY, Gyula. Some notes on the theory of proverbs. In: P. Durčo (Ed). Phraseology and paremiology, 1998.

³ FUNK, Gabriela. (a) A constrastive analysis of the textual and social function of proverbs in german and portuguese. In: P. Durčo (Ed.). Phraseology and paremiology (p. 262-266), 1998. (b) A Bíblia como indicador da importância do provérbio no âmbito de culturas diferentes. Paremia, v. 7, p. 97-106.

⁴ SCHULZE-BUSACKER, Elisabeth. La place du proverbe dans la mentalité médiévale. Paremia, v. 6, p. 565-576, 1997.

O uso do provérbio sempre pode ser atualizado e adaptado, independente de se conhecer as suas condições primeiras de produção. Da sentença “Antes só do que mal acompanhado”, por exemplo, não é necessário que se saiba a origem, a motivação, os interlocutores, os referentes, dentre outros aspectos de sua produção primária para que se possa utilizá-la em diferentes contextos de tempo, espaço, comunidade linguística, dentre outros, o que diz respeito ao seu aspecto atemporal, que permite que ela seja dita a qualquer tempo. A impessoalidade refere-se ao provérbio ser pertencente a todos os falantes de determinada comunidade linguística, sendo, portanto, utilizado de forma generalizada, sem ter que se destinar diretamente à pessoa com quem se fala e sem ser de responsabilidade de quem fala, evitando, por exemplo, que quem o diz faça julgamentos vis sobre o outro ou cause possíveis situações embaraçosas. O conselho ou ensinamento que se depreende da sentença “Antes só do que mal acompanhado” é o de que mais vale estar sozinho ou solteiro do que acompanhado ou relacionando-se com alguém que possa trazer problemas a outrem.

Côrtes (2008, p. 52) fala que o provérbio assume um papel especial nos textos devido às suas características linguísticas. “Com um poder de influência implícita, de uma subjetividade que o faz argumentar com sutileza, manipulando o discurso através de seus elementos patêmicos, provoca uma adesão intuitiva, mas digna de confiança”. A autora diz que geralmente seu sentido “foge ao literal e incorpora a enunciação polifônica e a interpretação metafórica”.

Segundo Xatara e Succi (2008, p. 36-37),

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. [...] quando um falante nativo de uma língua sabe empregar bem os provérbios ou outro fraseologismo qualquer, pode ser considerado um falante fluente na língua, 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. [...] fazem parte do folclore de um povo, assim como as superstições, lendas e canções, pois são frutos das experiências desse 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.

O uso dos provérbios no ensino da língua, portanto, pode refletir-se enquanto estratégia eficiente para o desenvolvimento de diversas competências, como lexical, cultural e discursivo-fraseológica.

Os discursos diluídos nas sentenças proverbiais estão carregados, no momento da fala ou da escrita, de inúmeras ideias relacionadas aos objetivos do falante, a aspectos socioculturais, pragmáticos, históricos, dentre outros, da sociedade na qual se inserem os interlocutores envolvidos na situação discursiva. Não há como afirmar que as frases proverbiais “Quem avisa amigo é” e “Quem tem ouvidos para ouvir ouça” não podem estar permeadas de diferentes discursos, de acordo com seu contexto de uso. Também não se deve dizer que elas não se constituem enquanto textos semelhantes e ao mesmo tempo diferentes entre si.

Através desses exemplos, pode-se indagar sobre quem está avisando algo a alguém, quando esse aviso, que aqui ganha o sentido de aconselhamento, está sendo dado, a quem ele está se referindo, além de diversas outras reflexões que podem ser feitas acerca do provérbio, e que confirmam as características dessa sentença.

Para Muñoz e Alvarez (2013, p. 106), o vocábulo “parêmia”, dentro do qual os estudos fraseológicos incluem os provérbios, origina-se no grego clássico *παροιμία*, que significa, no grego moderno, “refrão” ou “provérbio”. Para os autores, parêmia é unidade fraseológica “constituída por uma declaração breve e sentenciosa, que corresponde a uma sentença simples ou composta, fixada na fala e que faz parte do patrimônio sociocultural de uma comunidade de falantes”. (Tradução nossa). Muñoz e Álvarez (2013) elencam como características comuns às parêmias: frequência de uso, alto grau de fixação interna, fixação externa analítica, conteúdo sentencioso, potencial “idiomaticidade”, potencial existência de variantes.

O provérbio é definido por Muñoz e Álvarez (2013, p. 109) como “um enunciado sentencioso de origem conhecida, cujas características são: a origem culta, a antiguidade, o tom grave, a gradação idiomática, a potencial variação e, de preferência, o uso culto”, distinguindo alguns tipos de provérbios como: provérbio bíblico, greco-latino e de outras procedências.

Monteiro-Plantin (2014, p. 169) traz a definição de provérbio dada por Meiri: “Uma sequência linguística que se apresenta na forma de uma frase, metafórica, ou não, de origem anônima, com valor genérico e denominando uma situação geral relativa às condutas humanas, cujo valor se insere no universo das crenças.”

Para Maingueneau (1997, p. 101), “o provérbio representa um enunciado limite: o locutor autorizado que o valida, em lugar de ser reconhecido apenas por uma determinada coletividade, tende a coincidir com o conjunto de falantes da língua”, retomando inúmeras enunciações do provérbio expressado. O autor defende, portanto, que os provérbios compõem o dicionário de língua, não podendo ser citados, estritamente, mas referidos a outros absolutos nos quais incluímo-nos, os falantes, por direito.

Santos (2004, p. 242) diz que falar provérbio é falar um texto frequentemente considerado sem autoria, agregado às palavras do falante ou mencionado de modo a reafirmar seu anonimato: "Como diz o outro" ou "Como diz o ditado". Os provérbios são utilizados e reinterpretados nas mais diversas situações e lugares, por diferentes grupos sociais. O provérbio ou ditado popular, como afirma a autora, pertence ao senso comum, sendo conhecido por todos, caracterizando-se, ainda, “por uma faceta didática e moralizante que tende ao autoritarismo (do sujeito) e à autorização (do discurso)”. Para a pesquisadora, isso significa que a enunciação proverbial é facilmente aceita como “verdade” e “como recurso argumentativo para persuadir e convencer”, através de uma voz coletiva autorizada e reconhecida, manifestante de um grupo de valores falados por determinado locutor. Ela afirma, ainda, que o provérbio “não se limita à sua estrutura fixa, mas, essencialmente, às possibilidades de paráfrase, alteração, subversão, proverbialização, marginalização... de seu acontecimento enunciativo”. A autora questiona o fato de um gênero tão vivaz e produtivo, mutável de sentidos e de sujeitos, poder ser considerado estático, cristalizado.

Reiteramos aqui a caracterização dos provérbios feita por Santos (2004, p. 242), todavia defendemos que a cristalização dessas sentenças não se opõe à sua vivacidade nem à sua produtividade, visto que, ao mesmo tempo que essas UF são fixas, embora passíveis de transformações, em níveis maiores ou menores, elas podem ser utilizadas com diferentes objetivos e motivações, dependendo do conjunto de peculiaridades do contexto sociocomunicativo no qual estejam sendo produzidas.

Nascimento (2005, p. 15) diz que:

De boca em boca e sempre com provérbios comunicativos determinados pelas situações de interação em que são usados, os provérbios vão sendo adaptados porque incorporam os valores sociais e, no plano do agente que os usa, incorporam valores subjetivos (emocionais e volitivos) de uma determinada relação social numa comunidade discursiva.

Referindo-se aos provérbios, Lauand (s.d.) diz que independentemente da diversidade de épocas, latitudes ou tribos, sempre serão encontradas, essencialmente, fortes críticas e ironias contra sentimentos como o egoísmo, a avareza, a inveja, da mesma forma que nunca deixarão de existir o elogio e o engrandecimento de virtudes como a generosidade, a sinceridade e a lealdade, “fatos constantes em todas as culturas”.

Monteiro-Plantin (2014, p. 69) define as sentenças proverbiais como

gramatical e textualmente independentes, do ponto de vista da enunciação, constituindo uma frase e até mesmo um texto – *Tal pai, tal filho. / Pai fazendeiro, filho doutor, neto pescador.*; relativamente fixas do ponto de vista morfosintático, nas quais as flexões e alterações sejam bloqueadas, ou pelo menos restritas – *Quem tem boca vai a Roma. / Em casa de ferreiro, espeto de pau.*; propícias à memorização, do ponto de vista fônico, por meio de recursos sonoros característicos: aliterações, assonância, rima, eco... – *Quem conta um conto aumenta um ponto. / Beleza não se põe na mesa.*; testemunhas da herança cultural, do ponto de vista didático e pragmático, com as quais se possa aconselhar, avaliar, julgar... – *Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. / Quem fala a verdade não merece castigo. / Quem com ferro fere, com ferro será ferido.*

Para Castro (2014), os provérbios são formas de “manifestações particulares de ritos sociais”, sendo importantes, portanto, para o “compartilhamento e perpetuação de valores e ideias de grande poder simbólico na estruturação e manutenção das sociedades; como formas de expressão de uma comunidade, de seus fatos culturais e relações sociais”, tendo em vista a essencialidade dos ritos para a comunicação e a identificação do indivíduo com o sistema coletivo de representação no qual se insere, possibilitando-lhe a noção de pertencimento a certo grupo social, cultural ou identitário. A autora diz que a palavra provérbio é derivada do termo hebraico *mashal* (plural: *meshalim*), “usado para designar qualquer estrutura literária que sirva à transmissão dos ensinamentos oriundos da sabedoria acumulada pela experiência de um povo – geralmente de modo breve, ritmado e espirituoso”, sendo o “caráter universalizante da mensagem proverbial” o propiciador da sua excepcional adaptabilidade às referências culturais, línguas e costumes locais. Conforme Castro (2014, p. 128-130):

Os provérbios ... são afirmações às quais se atribui a transmissão de normas de conduta ou ensinamentos morais e éticos, geralmente de modo sintético e musical, através de vários tipos de imagens (metáforas, alusões) e recursos estilísticos (paralelismo, antítese, síntese), os quais podem caracterizar relações de aproximação de ideias, oposição de argumentos e reflexões acerca do mesmo tema. [...] Os provérbios fazem parte da herança imaterial de um povo ou comunidade étnica e, em

decorrência de sua origem predominantemente oral, possuem autoria desconhecida; refletem a “filosofia” ou sabedoria popular e exprimem crenças baseadas na experiência coletiva, a partir da observação geral e do senso comum. Convém lembrar que, no Brasil, o termo provérbio abrange uma série de denominações eruditas cujas características, extremamente tênues, dificultam sua identificação; ocorre então a inserção destas nuances no escopo proverbial, e o nome “provérbio” passa a designá-las de modo genérico e includente.

Considerando-se as suas características, os provérbios podem ser estudados sob diferentes vieses, como fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático-discursivo. Além disso, os muitos componentes dos provérbios permitem que essas estruturas metaforizadas sejam pesquisadas por diferentes ciências, como Antropologia, Sociologia e Etnologia. Lopes (1992, p. 1) faz a análise dessas unidades fraseológicas sob seus aspectos semânticos e pragmáticos, definindo-as como “um texto breve e sentencioso, que se transmite oralmente de geração em geração, acabando por adquirir o estatuto de texto anônimo institucionalizado”. Para a autora, os provérbios expressam determinadas visões de mundo que se supõem verdades omnitemporais “que configuram regularidades induzidas por generalização empírica”, aceitas consensualmente pela comunidade, e difundem normas de conduta consideradas exemplares pela sociedade. Concordamos com a definição dada aos provérbios pela autora, contudo consideramos que muitas dessas sentenças, ainda que sejam socialmente tidas como pensamentos a serem colocados em prática pelos indivíduos, representam inversões de valores e servem de justificativa e fortalecimento de comportamentos relacionados a diferentes formas de desigualdade e exclusão social, como “Quem pode manda, quem tem juízo obedece”, “Conversa é para quem tem dinheiro”, “Deus dá o frio conforme o cobertor”, que refletem os preconceitos de classe e as desigualdades sociais que os produzem e os perpetuam, embora estejam passíveis de reflexões e questionamentos.

Levando em consideração toda a importância histórica das unidades fraseológicas e, especialmente, dos provérbios e das suas características para o ensino da língua e também para a vida do indivíduo pertencente a uma comunidade linguística, parece ser um paradoxo o fato de que essas construções pouco sejam pesquisadas e utilizadas sob o viés do ensino da língua materna. Variadas são as pesquisas feitas acerca das unidades fraseológicas, todavia, o que se nota é que a maioria desses estudos, em diferentes escolas e universidades, na atualidade, não se vincula à apropriação dessas unidades pelo ensino propriamente dito da língua,

embora o ensino mediante as sentenças proverbiais seja realizado há tempos, em diferentes tempos e lugares, como na Antiga Roma, por meio da gramática latina. As unidades fraseológicas, comprovadamente, não são, ainda, devidamente valorizadas pelas gramáticas e livros didáticos, uma das razões principais do presente estudo. Essas construções dotadas de qualidades linguísticas, culturais, históricas e sociais precisam deixar de ser marginalizadas, tanto pelas ciências da linguagem quanto pelos estudos referentes ao ensino de Fraseologia nas universidades e, fundamentalmente, nas escolas de Educação Básica brasileiras.

Além das relevâncias cultural, histórica, social e linguística, dentre outras, das sentenças proverbiais, sua utilização na sala de aula pode constituir-se enquanto estratégia de ensino para o desenvolvimento das competências discursiva e fraseológica do estudante, aspectos indispensáveis à formação do indivíduo crítico e transformador constante da realidade da qual faz parte.

2.3 Provérbios: intertextualidade e interdiscursividade

Importa-nos também tratar da intertextualidade presente em todos os provérbios, que dialogam com diferentes culturas, momentos históricos dos mais diversos, assim como com os muitos ensinamentos, sentimentos e até mesmo preconceitos existentes em diferentes épocas, lugares e classes sociais. Sabe-se que todo texto é carregado de intertextualidade e, pensando dessa forma, pode-se dizer que os provérbios são construções linguísticas nas quais afluem diversificados textos, de tantos e tantos autores e leitores que, sem se responsabilizarem diretamente por essas formas fixas, identificam-se com elas, bastantes vezes, e as utilizam em diferentes contextos sociocomunicativos.

Concordamos com o texto de Cavalcante e Brito (2011, p. 267), que acrescenta à definição de Genette⁵ a sua concepção de intertextualidade, que também é uma característica dos provérbios. Segundo as autoras:

A concepção de intertextualidade que assumimos, aqui, se aproxima da maneira restritiva como Genette (1982) a caracterizou: ou pela relação de copresença entre dois ou mais textos, ou seja, pela inserção efetiva de um texto em outro; ou pela relação de derivação, isto é, pela imitação ou

⁵ GENETTE, G. *Palimpsestes – la littérature au second degree*. Paris: Seuil, 1982.

transformação de um texto em outro. A isso, acrescentaríamos: ou pela imitação/transformação de gêneros do discurso, ou de partes de um texto. Sem tal ampliação do escopo da intertextualidade estrita, incorremos numa incoerência, ou numa insuficiência de critérios definidores.

Essa definição de intertextualidade pode ser identificada não somente nos provérbios, mas também nas suas retextualizações⁶. Quando observamos, por exemplo, os trechos “Quem não chora daqui, não mama dali, diz o ditado/Quem pode pode, deixa os acomodados que se incomodem”, de *Jardins da Babilônia*, canção de Lee Marcucci e Rita Lee, de 1998, assim como os provérbios, por ela retextualizados, “Quem não chora não mama” e “Quem pode pode, quem não pode se sacode”, percebemos a presença marcante da intertextualidade entre as formas fixas e suas retextualizações e, ainda, o constante diálogo que existe entre esses provérbios e suas (re)criações com outros tantos textos falados e/ou escritos que influenciaram as suas (re)construções, que expressam mudanças na reflexão e na expressão de ideias referentes ao provérbio original por parte do indivíduo que se utiliza dessas transformações. Um exemplo disso é a frase “Quem espera nunca alcança”, que conversa com a forma fixa “Quem espera sempre alcança”, porém, opondo-se a esta.

Cavalcante e Brito falam ainda que nem sempre a alusão de um texto a outro é intertextual, podendo ocorrer num âmbito mais amplo que o do texto, o âmbito do discurso, sendo, portanto, uma alusão interdiscursiva. Conforme as autoras:

A alusão interdiscursiva é uma remissão à palavra do exterior discursivo, através de jogos de palavras, implicações, disfarces etc. A alusão estabelece, portanto, uma espécie de cumplicidade com o coenunciador. Como interpretar, por exemplo, a intertextualidade estilística abaixo (ver KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2007⁷):

(10) “Amor é como capim: você planta e ele cresce. Aí vem uma vaca e acaba com tudo.”. (Autor desconhecido).

Não se trata, aqui, de uma intertextualidade por citação, nem por referência, nem por alusão, muito menos por plágio. Só podemos falar, nesta situação, em alusão interdiscursiva a um discurso machista que se entrecruza com o discurso humorístico. Mas, por outro lado, podemos classificar esse “ditado” como uma intertextualidade por derivação. Não se dá, nesta ocorrência, a transformação peculiar às paródias, mas a imitação, porém não a de um texto ou do estilo de um dado autor, mas a imitação da superestrutura de um gênero: o provérbio. Um dos tipos de intertextualidade estilística é aquele que Marcuschi (2002)⁸ denominou de intertextualidade intergenérica, quando um gênero assume a forma de um outro, mas alterando o propósito comunicativo

⁶ A palavra retextualização é empregada aqui como “reconstrução” ou “recriação” dos provérbios e não exatamente como Marcuschi a utiliza em seu livro *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*, 2001.

⁷ KOCH, I. G. V; BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade – diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

⁸ MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

do gênero-fonte. Em (10), temos um pseudoprovérbio, com finalidades humorísticas – uma prática discursiva extremamente comum, hoje em dia, nos ambientes virtuais.

Por meio do exemplo citado pelas autoras, é explicado que, além da alusão interdiscursiva, pode ocorrer também uma intertextualidade por derivação em se tratando de pseudoprovérbios, que são construídos por meio da imitação da superestrutura do gênero provérbio, expressando uma intertextualidade estilística, denominada por Marcuschi (2002) como intertextualidade intergenérica. No exemplo lido, a finalidade não é exatamente refletir sobre o amor, de fato, mas causar humor, ou seja, umas das funções iniciais dos provérbios, que são as de filosofar, aconselhar, ensinar, foram, de certa forma, deixadas de lado, para que o despertar do riso fosse o foco da mensagem expressada pelo pseudoprovérbio.

Para Bakhtin (1997, p. 194)

Todo enunciado [...] desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão).

Podemos, portanto, associar à intertextualidade e, mais, à interdiscursividade característica dos provérbios, a ideia da compreensão textual dessas sentenças como forma de interação entre autor-texto-leitor.

2.4 Estudos recentes em Fraseodidática

Silva (2016), em sua pesquisa, intitulada *O desenvolvimento da competência fraseológica nos livros didáticos de português do ensino fundamental II*, faz uma análise do modo de abordagem das unidades fraseológicas nos livros da coleção Vontade de Saber Português, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, da Editora FTD Educação, adotada pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e nas outras capitais brasileiras, totalizando, em 2016, 1.887.984 unidades utilizadas nas escolas públicas de todo o país, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), trazidos pela referida pesquisa.

No quadro quantitativo elaborado por Silva (2016), constata-se que os livros do sexto ao oitavo ano trazem um total de 135 unidades fraseológicas, dentre as quais 31 são provérbios, sendo dezessete no sexto, nove no sétimo, apenas um no oitavo e quatro no nono. No oitavo, o provérbio utilizado é “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, utilizado apenas como ponto de partida para explicar o aspecto da coerência nos textos, porém, sem que se leve o aluno a fazer uma análise acerca dessa unidade fraseológica.

O autor avalia que os provérbios são utilizados com mais frequência nos livros do sexto ano devido ao trabalho que é feito nesse período com os gêneros textuais narrativos, especialmente as fábulas. Silva (2016, p. 114) afirma, quanto às expressões idiomáticas (EI) e aos provérbios abordados nas atividades, que “Não há um mero uso sem propósito, sem intenção. As atividades são orientadas para uma ampliação do conhecimento linguístico do discente e para a sua aquisição, reprodução e consciência fraseológica”. O autor defende que o espaço de destaque das expressões idiomáticas e provérbios nessa coleção deu-se pelo fato da intensa circulação diária e popularidade dessas unidades fraseológicas.

Silva (2016, p. 87) fala ainda que, nesses livros, apresentam-se essas UF em determinados contextos de uso e, posteriormente, solicita-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.” Ele diz ainda que “em muitas situações é feito um trabalho de identificação, significado semântico, análise estrutural das UFs, possibilidades de uso [...] auxiliando no desenvolvimento do processo de desautomatização”. O autor considera satisfatório esse trabalho nos livros didáticos.

Já Strassacapa (2015, p. 60), referindo-se aos provérbios, fala que “analisando algumas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pela rede pública de ensino, observamos que [...] são trabalhados de forma aleatória”, portanto, em seu trabalho, *Provérbios na escola e na vida: uma visão discursiva*, voltada ao ensino da língua portuguesa, trabalha a leitura, análise e reflexão acerca do provérbio “como forma de comunicação, expressão e interação, voltadas à linguagem usual a partir da concepção de Bakhtin (2003)⁹, que concebe a linguagem como diálogo”.

⁹ BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Mediante a construção de uma sequência didática, Strassacapa (2015, p. 61) procura contribuir para que os alunos “possam compreender os sentidos proverbiais, analisar a relação dos provérbios e da sabedoria popular, analisar a função da linguagem como meio de comunicação, [...] e refletir sobre temáticas atuais por meio dos provérbios”.

Segundo Strassacapa (2015, p. 80), a leitura e a reflexão acerca dos provérbios “contribuíram para motivar a análise crítica e reflexiva da língua, para o conhecimento dos contextos históricos e culturais”, considerando-se a finalidade do enunciador e do enunciatário, visto que parte da sequência didática utilizou-se de textos publicitários. Percebeu-se, por meio das produções textuais dos alunos, o uso dos provérbios “como estratégia discursiva para seduzir o enunciatário, o público-alvo, com o objetivo de que ele adquira o produto. Compreenderam o poder da linguagem enquanto interação, persuasão, a qual influencia o comportamento do consumidor”.

Strassacapa (2015, p. 78) diz que o discurso publicitário, “agregando instrumento cultural, os provérbios, ganha força por ser algo próximo à cultura popular e age sobre o indivíduo, sobre os grupos sociais e sobre a sociedade como um todo”. A autora fala ainda que sua pesquisa foi útil para avaliar e aprimorar a prática docente no ensino da língua portuguesa e também avaliar o progresso da aprendizagem do aluno no que diz respeito ao gênero textual provérbio, mediante a aplicação da sequência didática elaborada.

Comparando-se os dois trabalhos acima mencionados, reiteramos o posicionamento do segundo, realizado por Strassacapa (2015), quanto à sua afirmação de que os provérbios são trabalhados de forma aleatória na coleção dos livros didáticos analisados por ela, abordagem que se repete em diferentes livros de língua portuguesa do Ensino Fundamental, os quais não trazem a possibilidade de um estudo mais crítico, intertextual, interdiscursivo e, portanto, mais aprofundado das sentenças proverbiais, considerando-os, geralmente, de modo superficial e fortuito.

Matias (2014), em sua pesquisa *Do gênero provérbio ao verbete: uma produção interacionista sócio-discursiva na Educação de Jovens e Adultos*, procura, também mediante uma sequência didática, que envolve atividades individuais e coletivas de pesquisa, leitura e escrita de provérbios e verbetes, desenvolver a familiarização do aluno com os provérbios e também a sua compreensão, além da produção textual de verbetes a partir desses provérbios, o que possibilitou um

progresso na comunicação verbal do aluno, enriquecimento do seu vocabulário e melhorias ortográficas.

Foi observado que os alunos mais jovens desconheciam certos provérbios, tendo o trabalho possibilitado um resgate da cultura para esses, assim como a partilha de conhecimento com os mais velhos, que apresentaram-se bastante motivados a realizarem as atividades, as quais propiciaram melhorias consideráveis nos níveis de compreensão e produção textual dos discentes, que progrediram também no entendimento dos sentidos conotativo e denotativo trazidos por diferentes textos e aprofundaram-se no aprendizado das diferenças existentes entre a oralidade e a escrita.

Segundo Matias (2014, p. 86), percebeu-se que os alunos, no início da sequência didática, tiveram dificuldades ao conceituar a palavra “provérbio” e, ao final da sequência, “escreviam cada verbete sem medo de errar e reescreviam seus verbetes para serem encaminhados ao livro elaborado por eles”. Matias (2014, p. 14) afirma que a pesquisa possibilitou “a valorização cultural na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção, a leitura é o resultado das construções sociais e o leitor é o construtor de sentido”.

Outra importante pesquisa a ser citada é a de Ruiz (2015), intitulada *Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças por meio de fábulas*. Mediante uma sequência didática, a autora trabalhou a compreensão textual e a escrita dos provérbios, discutindo com o aluno seu sentido conotativo, suas ideologias implícitas e características de aconselhar, advertir, criticar e até mesmo ironizar, com status de autoridade, demonstrando experiência de vida e sabedoria, associando-os às fábulas, construídas e (re)escritas por treze crianças de oito a nove anos. As atividades realizadas procuraram desenvolver tanto a linguagem oral, por meio da opinião dada sobre os textos lidos e as construções de sentido sobre eles, quanto a escrita dos alunos e a sua interação social, de modo a afirmar-se enquanto cidadãos, seres individuais e coletivos, retirando o foco do ensino da gramática e enfatizando a importância e o uso dos gêneros textuais nos diferentes contextos sociocomunicativos vividos cotidianamente pelos estudantes.

Conforme Ruiz (2015, p. 158), ao final da sequência didática, os alunos expressaram a compreensão do provérbio como “elemento persuasivo e argumentativo nas morais das fábulas, respeitando os elementos essenciais para que ocorra a comunicação”. Segundo a autora, os alunos “compreenderam a finalidade

com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador)”, tendo sido alcançados os objetivos da pesquisa.

Levando-se em consideração essas e outras pesquisas e percebendo-se que existe escassez quanto ao número de estudos que valorizam a utilização dos provérbios no ensino da língua portuguesa enquanto meios para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno, a presente pesquisa realiza-se com vistas a colaborar para a reversão gradativa dessa situação, pondo em evidência a importância da valorização da Fraseologia e da Fraseodidática nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas escolas públicas brasileiras de Ensino Básico.

3 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Tendo em vista que contribuir para o desenvolvimento das competências discursiva e fraseológica do aluno no Ensino Básico é outra razão principal para a concretização desta pesquisa, falemos sobre essas competências e o ensino de língua portuguesa.

3.1 Competência comunicativa

Muitas são as dificuldades que diversos alunos encontram quando entram em contato com os mais variados tipos de texto, sejam esses orais ou escritos, em diferentes contextos sociocomunicativos.

Para se falar em competência discursiva faz-se necessário retomar as origens dos conceitos de competência e performance nos linguistas Saussure, Chomsky e Hymes. Não se pode dizer que a dicotomia saussuriana *langue e parole* é exatamente a competência e a performance denominadas por Chomsky (1965), porém, Saussure (2012) diz que a linguagem tem seu lado social, a *langue*, língua, e seu lado individual, a *parole*, fala, sendo esse dois lados interdependentes entre si. A língua é considerada pelo teórico como instituição social, acervo linguístico e realidade sistemática e funcional e a fala como ato individual e, portanto, impossível de ser sistematizada. Chomsky aborda o conceito de competência como o conhecimento da gramática da língua e o de performance como o uso desse conhecimento. Chomsky (1965, p. 83) fala que:

A teoria linguística se preocupa primeiramente com um falante-ouvinte ideal numa comunidade de falantes completamente homogênea, que sabem sua língua perfeitamente e não são afetados por condições gramaticais irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (ao acaso ou previsíveis), ao aplicar seu conhecimento da língua no desempenho verbal.

Quando o autor refere-se à competência considerando-a como gramática internalizada, sugere um modelo linguístico-psicológico limitado, observando-se que a Psicolinguística, fundamentada na sintaxe, não consegue abranger as questões da semântica relacionada ao uso da língua, visto que se baseia na ideia de que a

gramática transformacional expressa a estrutura e a aplicação do conhecimento linguístico. Sabe-se que, quando os falantes de uma língua interagem entre si, utilizam-se de diferentes competências, não apenas a gramatical. Hymes (1984) opõe-se a Chomsky afirmando que esses falantes possuem variados comandos sobre a língua, criando o termo competência comunicativa, que abrange, além dos conhecimentos psicolinguísticos, os sociolinguísticos, os linguísticos e os pragmáticos, as habilidades desenvolvidas pelas pessoas para poderem participar do processo comunicativo que envolve identificação, compreensão e uso de diferentes tipos textuais, sejam esses orais ou escritos.

Segundo Baltar (2004, p. 212)

O trabalho de Hymes tem como objetivo principal fazer uma crítica à linguística hegemônica proposta por Chomsky, que teve a adesão da maioria dos linguistas na década de 60. O ponto positivo, talvez, de Chomsky seria o de ampliar a visão anterior do Estruturalismo; ampliar a visão de uma linguística imanente para a questão da relação entre os estudos da linguagem e o comportamento humano, ou da psicologia cognitivista. Ao contrário disto, a proposta de Hymes indica outra direção. Trata-se da ampliação do quadro teórico da linguística em direção à linguagem como fruto da experiência social das comunidades de falantes, colocando a pesquisa além da linguística imanente e da psicologia mentalista ou cognitivista. Hymes analisa a questão da competência e da performance de Chomsky como uso criativo da linguagem, refutando esta ideia e afirmando que onde Chomsky diz competência deve-se ler gramática; onde diz performance, deve-se ler realização psicológica, e onde diz criatividade, deve-se ler produtividade sintática. Ainda acrescenta que onde diz apropriação – adequação –, há um problema, pois a apropriação – adequação – da linguagem implica, na sua visão, analisar o contexto social, o que Chomsky não faz.

A partir dessa divergência de Hymes em relação a Chomsky, desenvolvem-se conceitos como comunidades linguísticas, assim como a própria Sociolinguística, que se importa com as falas individuais de cada falante e a sua interação social por meio do uso da língua com outros seres que também têm suas especificidades no uso da linguagem. A gramática como concebida por Chomsky deixa de ter destaque nos estudos em Linguística e passa a ser concebida principalmente sob seu aspecto normativo. A gramática continua tendo utilidade e valor enquanto herança sociocultural, porém, o que se coloca, a partir de Hymes, no centro da atenção é a observação do uso da língua por falantes e ouvintes vistos de forma individual, considerando-se a inexistência da ideia de comunidade linguística homogênea defendida por Chomsky e seus seguidores.

Quando se está na sala de aula, tanto em bairros periféricos quanto em bairros nobres, percebe-se que não há como confirmar a ideia de falante-ouvinte ideal. Se existe um falante-ouvinte ideal, esse falante não pode ser representado pela gramática normativa nem pode ser robotizado por meio dela, tão menos de forma homogênea, visto que cada grupo de falantes vive em realidades sociais relativamente diferentes umas das outras e fazem parte de comunidades que diferem-se entre si pelos seus sistemas de valores e crenças expressos pelas especificidades das suas linguagens. Não há, portanto, como separar essas questões sociais das questões linguísticas das comunidades de falantes, assim como não há como negar que o uso da língua por esses falantes é determinado pela sua necessidade de interação, o que é levado em conta nos estudos de Hymes (1984) para a construção da sua ideia de “competência comunicativa”.

Conforme Baltar (2004, p. 218):

Hymes assevera que o termo *competência de comunicação* é um termo indispensável para efeito de generalização. Competência de comunicação deveria, então, ser entendido como competência NA comunicação e competência PARA comunicação. A comunicação não é apenas um objetivo da linguagem, mas um atributo. Toda utilização da linguagem coloca em jogo esse atributo.

Partindo dessas reflexões, trataremos adiante da “competência discursiva” e, sabendo que o ensino da língua não existe em dissociação com as competências comunicativas que visa desenvolver nos alunos, discutiremos também sobre o desenvolvimento dessas competências nas aulas de língua portuguesa no Ensino Básico.

3.2 Competência discursiva e ensino da língua portuguesa

Tendo tratado da competência comunicativa, importa-nos discorrer sobre o que Baltar escreve para justificar a utilização do termo “competência discursiva”, por ele cunhado:

Filmore (1977)¹⁰ fala que a dicotomia competência-performance perde seu valor numa situação em que a utilização da língua tem papel essencial para a intervenção do locutor numa matriz de ações humanas. Ele argumenta dando como exemplo a importância do conhecimento de *fórmulas já prontas* no julgamento do domínio da língua. Estas expressões são memorizadas e não geradas pela gramática, ou seja, estão associadas às suas situações de emprego. O manejo destas fórmulas já prontas pode ser comparado, de uma maneira mais abrangente, com o que Bakhtin nomeia de estruturas estáveis da língua.

Baltar (2004, p. 219) fala que “esta associação entre fórmulas já prontas, enunciados ou discursos nos permite utilizar o termo *competência discursiva* para falarmos desse domínio de um indivíduo sobre sua língua”. Essa competência diz respeito à capacidade dos indivíduos de se comunicarem entre si, de acordo com a necessidade de interagirem socialmente, por meio da apropriação dessas estruturas estáveis, dentre as quais estão os provérbios, em diferentes ambientes discursivos instaurados pelas instituições sociais.

Não se pode, sob essa perspectiva, pensar em competência comunicativa sem que se pense em competências discursiva e social, tendo em vista que essas três competências estão interligadas e coexistem em cada membro de uma comunidade linguística. Segundo Edmonson (1981)¹¹, ainda em Baltar (2004), a “utilização feita da competência da comunicação manifesta a competência social de um indivíduo”. Isso quer dizer que quando os falantes de uma comunidade interagem o que se evidencia antes mesmo da competência comunicativa é a competência social desses falantes.

A concepção de competência relacionada ao discurso e às instituições sociais desenvolvida por Hymes (1984) é o que leva Baltar (2004) a cunhar a expressão “competência discursiva”. Como Hymes (1984) associa as “vozes” das comunidades linguísticas às identidades e aos papéis sociais que seus falantes desempenham, Baltar (2004, p. 222) afirma que

ancorados nos pressupostos de Hymes, podemos seguir adiante com nossa ideia de associar competência a discurso e a instituições sociais, aproximando-nos, assim, de autores como Bakhtin, quando se trata de gêneros discursivos, e de Bronckart¹², quando fala nos gêneros textuais

¹⁰ FILMORE, C. A. Topics in lexical semantics. In: ROGER, W. Cole (Ed.). *Current issues in linguistics theory*. Bloomington: Indiana University Press, 1977. p. 76-138.

¹¹ EDMONSON, W. J. On saying you are sorry. In: COULMAS, F. *Conversational routines: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. Mouton: The Hague, 1981. (Rasmus Rask Studies in Pragmatic Linguistics, 2).

¹² BRONCKART, J.P. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.

oriundos das diversas formações sócio-discursivas que existem em uma sociedade, nos seus interdiscursos e intertextos e na assunção dos falantes dos seus papéis sociais.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 23):

Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos... Ocasionalmente, associam-se os esquemas a simples hábitos. De fato, os hábitos são esquemas, simples e rígidos, porém, nem todo esquema é um hábito. Em sua concepção piagetiana, o esquema, como estrutura invariante de uma operação ou de uma ação, não condensa a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. O esquema é uma ferramenta flexível.

Baltar (2004) apropria-se dessa diferenciação que o sociólogo Perrenoud (1999¹³) estabelece entre competência e mobilização de esquemas. Discorrendo sobre esse pensamento e associando-o à competência discursiva, Baltar (2004, p. 223) afirma que

A competência se verifica quando alguém dispõe de algum esquema em uma situação de interação dada, em uma situação concreta de uso da língua. Isto pode implicar uma adaptação (acomodações menores) de um esquema constituído através da repetição ou do hábito. [...] a competência discursiva é a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens. Desde a apropriação dos elementos cotextuais dos gêneros textuais: unidade composicional, unidade temática e estilo ou a escolha das unidades linguísticas a serviço da textualização; até a apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma atividade de linguagem: o conhecimento do ambiente discursivo onde se dá a interação, o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, etc. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente. Esse conceito talvez se aproxime do que Perrenoud tem se referido como a capacidade de *transferência*, que deveria ser o objetivo do fazer pedagógico. A capacidade de organizar e de atualizar saberes desenvolvidos dentro do ambiente discursivo escolar, nas mais variadas situações de prática social que ocorrem na sociedade, portanto dentro dos diversos ambientes discursivos.

Levando em consideração que a construção e o desenvolvimento dos variados discursos sociais se dão em situações reais de fala e escrita, importa aos professores, especialmente os de língua portuguesa, criarem estratégias que propiciem diferentes contextos de uso da língua, de modo que o aluno possa desenvolver a sua competência discursiva, tanto por meio da compreensão quanto da produção de textos orais e escritos.

¹³ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Considerando-se a necessidade de desenvolvimento da competência discursiva do aluno, importa-nos tratar neste trabalho da relevância que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, documento brasileiro oficial de 1998 que norteia os currículos escolares do Ensino Básico, dão ao texto enquanto ponto de partida fundamental ao ensino de língua portuguesa. Assim, Brasil (1998b, p. 78-80) afirma que

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

A importância dada ao discurso que permeia os diferentes textos para um profícuo ensino de língua portuguesa é uma das ideias centrais dos PCN, que se respaldam em diferentes pesquisadores dos estudos em Linguística. Segundo Brasil (1998b, p. 23)

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas (...).

Essa competência discursiva da qual tratam os PCN é também responsabilidade do professor que, além de ensinar, precisa educar o aluno para que ele consiga produzir, coerentemente, seus discursos, que são também construções sócio-cognitivas.

Para Vygotski (1991), o processo de conhecimento é construído de forma simbólica, através da linguagem, em meio às interações sócio-discursivas entre os interlocutores, que desenvolvem seus pensamentos gradualmente, à medida que progredem as palavras e ações utilizadas por eles.

Mendonça (2006, p. 203) diz que a criança produz discurso “mesmo quando apenas fala algumas palavras [...]: é a interação com o outro que importa e é para isso que ela procura aprender a falar (e a escrever, posteriormente).

Esse pensamento confirma que o desenvolvimento da competência

discursiva do indivíduo dá-se especialmente por meio da construção dialógica dos discursos construídos nas suas interações sociais.

Segundo Brasil (1998b, p. 17), desde a década de 1960 percebe-se a necessidade de transformação do ensino da língua portuguesa, contudo, as mudanças ocorridas nas décadas de 1960 e 1970 não foram suficientes para que os estudantes alcançassem o nível adequado de proficiências oral, leitora e escrita na língua, porque

[...] as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.

De acordo com Brasil (1998b, p. 18), progressivamente, na década de 1980, o desenvolvimento das pesquisas em diferentes áreas da Psicologia, da Linguística e da Educação

[...] desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias do aluno, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelo aluno no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Antunes (2007, p. 130) é uma das pesquisadoras que defende a descentralização da gramática e o foco no texto para um significativo ensino-aprendizagem da língua. Ela afirma que o texto “não é a forma prioritária de se usar a língua. É a *única forma. A forma necessária*. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. (Grifos da autora).

Koch (2010, p. 128), em seus estudos sobre a linguagem, fala que é necessário

[...] pensar a linguagem humana como *lugar* de interação, de constituição das identidades de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de *co-enunciação*. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de *inter-ação* social. (Grifos da autora).

No tocante ao estudo e ao ensino da compreensão e da produção de textos, Marcuschi (2008, p. 55) faz a seguinte reflexão:

[...] o que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.

Percebe-se que, para muitos autores, o desenvolvimento das competências comunicativas do falante-ouvinte dá-se no âmbito discursivo, pensamento reiterado neste trabalho, visto que as construções de sentidos tanto na oralidade quanto na escrita ocorrem por meio do uso efetivo da língua.

Quanto ao discurso, Maingueneau e Charaudeau (2004, p. 168) dizem que o discurso é:

Uma noção que já estava em uso na filosofia clássica, na qual, ao conhecimento *discursivo*, por encadeamento de razões, opunha-se o conhecimento *intuitivo*. Seu valor era, então, bastante próximo ao do *logos* grego. Em linguística, essa noção, proposta por Guillaume, conheceu um impulso fulgurante com o declínio do estruturalismo e o crescimento das correntes pragmáticas. (Grifos dos autores).

Bourdieu (2000, p. 11) diz que as relações comunicativas são relações de poder inseparáveis entre si, que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico construído e acumulado pelos agentes que interagem nessas relações (...). O discurso é marcado, em todas as suas ocorrências, por esse poder simbólico, expresso nos diversos objetivos tidos por cada interlocutor, no momento da interação comunicativa.

Para Bakhtin (1997, p. 181), o discurso é por demasiado complexo para ser compreendido apenas na circunferência linguística, sendo esse “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objetivo específico da linguística,

obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso”.

Os PCN de Língua Portuguesa, em todo o seu texto, tratam o desenvolvimento da competência discursiva mediante o ensino dos diferentes textos circulantes na sociedade como prioridade no ensino da língua portuguesa. Dessa forma, Brasil (1998b, p. 23) afirma que “Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem”.

Ainda sobre a importância da competência discursiva, Baltar (2003, p. 1-2) diz que

A competência discursiva engloba uma série de capacidades e saberes. Engloba a competência linguística ou gramatical (a capacidade de usar os recursos gramaticais linguísticos que a língua oferece nas diversas situações de comunicação: fonológicos, morfossintáticos e semânticos). Engloba também a competência textual (a capacidade que todo usuário tem de reconhecer um texto como uma unidade de sentido coerente e de produzir textos coerentes de diversos tipos, a capacidade de resumir um texto, de dar um título ou de produzir um texto a partir de um título dado, de discernir entre um artigo de jornal e um questionário).

Nota-se, portanto, que para que o desenvolvimento da competência discursiva seja realidade no ensino da língua, necessita-se de fato conceber a leitura como prática dialógica.

Refletindo acerca da prática do educador, quanto a incentivar o desenvolvimento político, social e pessoal dos seus alunos, visando à ampliação da sua capacidade comunicativa, Antunes (2003) reafirma a ausência de uma política pública que valorize o trabalho do professor, que é visto, geralmente, apenas como aquele que tem a “tarefa de dar aulas”, não tendo esse educador tempo para ler, pesquisar, estudar, porque está constantemente “passando” e “repassando” pontos abordados no programa, para depois “cobrar” esses conteúdos no dia da prova. Obviamente, como defende Antunes (2003), o professor não é o único responsável por toda a problemática da escola. Apesar disso, diariamente e em diversas circunstâncias, as maiores exigências, tanto das secretarias de educação quanto das gestões escolares, recaem sobre esse profissional, fato que se percebe através do cotidiano escolar.

Essa complexa realidade, percebia sobretudo no Nordeste brasileiro, reflete-se de modo mais intenso nas escolas da rede pública. O nível de aprendizagem

de muitos dos alunos que concluem o Ensino Fundamental e iniciam seus estudos no Ensino Médio são altamente questionáveis pelos professores e gestores nas mais diversas escolas municipais e estaduais existentes nos municípios.

Esse nível de aprendizagem é perceptível em relação a todas as disciplinas estudadas pelo aluno na escola e é, indubitavelmente, reflexo da precária competência discursiva desses estudantes, dentre os quais muitos são analfabetos funcionais, fato que se tem observado através da nossa experiência como docente desde 2014 em escolas públicas de Fortaleza e que pode ser confirmado pelos dados dos diferentes exames nacionais de avaliação de aprendizagem, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)¹⁴.

Em contato com os diversificados textos, o aluno que não desenvolveu apropriadamente a sua competência discursiva sente excessivas dificuldades para compreender e interagir com esses textos que lhe são colocados como objetos de estudo na sala de aula. Essa defasagem é perceptível por meio das avaliações diárias realizadas pelo professor e das diversas pesquisas e eventos científicos que tem como foco aprofundar-se no estudo analítico e na transformação dessa problemática.

O analfabeto funcional é também o analfabeto político-social. Decodificar as letras de um texto, mas não compreendê-lo, de fato, não apreender, reconstruir e transformar na mente seus múltiplos sentidos, interagindo, dessa forma, com o próprio texto e com o seu autor, demonstra o analfabetismo funcional que interfere em toda a vida do indivíduo, prejudicando-o de variadas formas e em diferentes contextos. Se alguém não tem a competência discursiva para ler um texto de forma proficiente, esse texto se perde na simples decodificação que esse alguém faz das letras e deixa, assim, de ser reutilizado e de ser recurso para a construção de conhecimentos daquele indivíduo.

Quando não se desenvolve a competência discursiva, no que diz respeito tanto à leitura, quanto à fala e à escrita, sucedem-se consequências indesejáveis no nível de aprendizagem do estudante e também na satisfação profissional do educador.

¹⁴ O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) são algumas das avaliações de desempenho do estudante de Ensino Fundamental e Médio. Seus resultados estão disponíveis no *site* oficial do INEP: <http://portal.inep.gov.br/>.

Certamente, a responsabilidade de formar leitores proficientes não é apenas do professor de língua portuguesa, pensamento que deve ser fortalecido na educação brasileira, porém, essa responsabilidade recai principalmente sobre esse profissional.

Educar, no sentido mais amplo da palavra, é a principal função do professor. E educar, como já dizia o revolucionário e educador Paulo Freire (2002, p. 21), não é transmitir conhecimentos, mas possibilitar a sua construção por parte do educando, que constrói seus conhecimentos não somente na sala de aula, mas de forma constante, nas suas diversas interações sociais. O trabalho do professor, portanto, consiste em conduzir seus alunos no caminho dessa complexa construção de conhecimentos, dando-lhes subsídios também para que eles entendam a importância de cada conhecimento construído para a sua própria vida e a dos que os cercam. O professor precisa contribuir para a formação integral dos seus alunos, ajudando-lhes a se tornarem cada vez melhores emocional, social, pessoal e profissionalmente, de modo que, através dessa relação educador-educando, na qual tanto o professor quanto o aluno ensinam e aprendem, por meio de trocas mútuas, o educador mostre-se como real agente transformador da sua realidade social, colaborando, assim, para a formação dos seus estudantes também enquanto transformadores da sociedade na qual estão inseridos.

Pode-se afirmar que o processo educativo, na sua totalidade, é perpassado pela construção e desenvolvimento da competência discursiva, que perpassa também a competência fraseológica do estudante.

São vários os elementos que se interligam e confluem para que o estudante torne-se um indivíduo competente discursivamente. Fatores externos e internos à instituição de ensino e a constante interação prática e ideológica entre o aluno, o professor, a gestão escolar e os demais sujeitos que formam a escola são essenciais ao desenvolvimento constante dessa competência, que precisa ser intensificada dentro e fora da sala de aula, através da imprescindível interação que deve existir entre aluno e professor, conduzidos, no processo de ensino-aprendizagem, às práticas sociais diversas, considerando-se as diferentes experiências com leitura e produção textual nas aulas de língua portuguesa e também das outras disciplinas.

O desenvolvimento da competência discursiva precisa ser perpassado por um trabalho que desperte o interesse, a atenção, o prazer e a satisfação do estudante e que não deixe de considerar suas preferências e seus conhecimentos prévios. Considerar os textos que os alunos (re)conhecem, vivem e compartilham entre si no

dia a dia da sua comunidade é essencial para que o trabalho educativo alcance os objetivos almejados. Não há como se pensar o ensino sem que se valorize e (re)ative o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo construídos ao longo da vida de cada estudante, ajudando-o, assim, a refletir, criticamente, sobre as práticas educativas que lhe são propostas diariamente, inclusive mediante as atividades construídas pelo professor. Há ainda que se destacar que a constante interação verbal entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem é essencial à gradativa construção de conhecimentos de cada um desses sujeitos.

Necessita-se, portanto, reconhecer a importância de se pautar o ensino sempre levando em consideração: a valorização da história de vida do aluno e dos conhecimentos prévios trazidos por ele; a consciência de se saber como e quando se deve ensinar-lhe um conteúdo; as trocas de conhecimentos constantes e recíprocas entre educadores e educandos, característica intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem; a necessidade constante da realização de diversificadas avaliações que demonstrem se os conteúdos trabalhados em sala foram consolidados ou precisam ser retomados; a importância que se deve dar aos constantes estudos teóricos a serem realizados pelo professor, indispensáveis a uma prática pedagógica verdadeiramente coerente.

É irrecusável a importância das rotineiras atividades diagnósticas para a materialização do desenvolvimento da competência discursiva do estudante. Quando se constrói uma atividade planejada adequadamente para diagnosticar o nível dessa competência no qual se encontra cada aluno, ergue-se a possibilidade de traçarem-se estratégias eficazes para contornarem-se as dificuldades identificadas na realidade de cada indivíduo que está sendo ensinado também através das ações educativas do professor.

Sabe-se que as constantes relações existentes entre autor, texto e leitor são essenciais à autonomia do indivíduo enquanto falante que, desenvolvendo gradualmente a sua competência discursiva, apropria-se dos variados labirintos imbricados à sua língua, conquistando a habilidade de expressar-se de modo coerente nos diferentes contextos de fala e escrita nos quais se insere, podendo, assim, atingir de forma mais adequada e exitosa seus propósitos comunicativos. Para tanto, torna-se fundamental o papel do professor.

Se as atividades construídas pelo professor não forem estrategicamente associadas às práticas sócio-discursivas dos seus alunos, os objetivos do ensino perdem-se como *palavras ao vento*.

Ainda de acordo com Brasil (1998, p. 21),

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos o aluno o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (...) Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

É preciso, sim, que se apresentem, apropriadamente, diferentes textos aos alunos, mas sem nunca deixar-se de levar em conta a realidade social de cada um deles e também que os textos estudados precisam tornar-se úteis para aqueles estudantes no seu dia a dia.

Sabendo-se que existe a necessidade de se trabalhar em prol do desenvolvimento da competência discursiva do docente e que esse desenvolvimento passa pelo progresso da sua competência fraseológica, discurremos, a seguir, sobre essa competência.

3.3 Competência fraseológica

Em referência à competência fraseológica, que pode ser desenvolvida via estudo das unidades fraseológicas e que faz parte da competência discursiva do indivíduo pertencente a determinada comunidade linguística, Alvarez (2015, p. 280) afirma:

Entendemos por competência fraseológica 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-la em outras situações comunicativas de acordo com os objetivos dos sujeitos agentes da interação e do contexto em que se inserem.

Não podemos imaginar um sujeito que seja competente discursivamente sem que tenha o domínio linguístico das unidades fraseológicas que compõem o seu universo sociocultural. Segundo Alvarez (2015, p. 282),

Cada língua tem formas específicas de expressar os diversos atos comunicativos de acordo com as convenções sociais e culturais, como os registros e as variedades. Dominar o léxico é uma forma de aliviar, reduzir os mal-entendidos culturais e sociais. Portanto, será necessário trabalhar de forma explícita as unidades lexicais e as unidades fraseológicas (na modalidade oral e escrita) na sala de aula de língua (materna e estrangeira) de maneira a desenvolver a competência fraseológica e a competência comunicativa, pois a tendência do falante é adaptar espontaneamente.

Levando em consideração a necessidade de desenvolvimento da competência fraseológica do aluno, como parte da competência discursiva desse, precisamos insistir na valorização das unidades fraseológicas nas aulas de língua portuguesa, de forma que possamos contribuir efetivamente para o progresso da competência discursivo-fraseológica desse aluno e, desse modo, dar sentido ao ensino da língua no que diz respeito ao ensino da Fraseologia nas escolas de Ensino Básico.

Façamos algumas considerações acerca da compreensão leitora, apoiando-nos em Smith (1989, 1999) e Kleiman (1996), de modo a abordamos determinadas estratégias de leitura com vista ao desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica.

3.4 Compreensão leitora

Sabendo-se da importância das estratégias inferenciais de leitura para a proficiência no processo de compreensão leitora, Marcuschi (2004, p.36) diz que:

as teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representações de ideias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. No caso, compreender um texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente. Já as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sócio-interativo. Assim o sentido não está nem no texto

nem no leitor nem no autor e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

No tocante às inferências, Koch (1997, p. 70) diz que “basicamente se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. As inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor (ouvinte)”, sendo, portanto, essenciais ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Um dos autores que dá um enfoque psicolinguístico à leitura é Smith (1989, p. 36), segundo o qual “A leitura não pode ser separada do pensamento. A leitura é uma atividade carregada de pensamentos”. Para o autor, os dois pilares nos quais a leitura apoia-se são o visual e o não visual, sendo o primeiro possibilitado pelo autor e o segundo pelo próprio leitor. O visual relaciona-se aos signos utilizados pelo autor para despertar interesse no leitor, enquanto o não visual diz respeito aos conhecimentos que o leitor já tem e que servem como base para que este compreenda as informações e conhecimentos trazidos pelo texto lido e, assim, possa construir novos conhecimentos. Smith (1989, p. 335) fala que “A leitura não é meramente uma questão de extrair e juntar significados relevantes ao texto”.

Smith (1999, p. 87) diz ainda que “Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo”.

Percebe-se, portanto, a importância dada ao autor às estratégias leitoras que envolvem os conhecimentos prévios do leitor e as construções de hipóteses em relação aos textos a serem lidos, daí a importância do professor como condutor desse processo de leitura. Por conseguinte, para Smith (1999), saber sobre o processo da leitura é muito mais importante aos professores do que o próprio ato de ler.

Kleiman (1996) diz que é no momento posterior à leitura que, por meio da ação do mediador, o leitor inexperiente consegue, de fato, compreender o texto lido.

Vejamos adiante a análise dos dados e resultados obtidos neste trabalho.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Importa-nos lembrarmos o objetivo geral que levou esta pesquisa a concretizar-se: Contribuir para o ensino da língua portuguesa com vistas ao desenvolvimento das competências discursiva e fraseológica do aluno por meio da aplicação de atividades didáticas de compreensão e análise crítico-discursivas dos provérbios, cooperando para a valorização dessas unidades fraseológicas no ensino da língua.

Refletindo-se sobre a marginalização do tratamento didático da Fraseologia no Ensino Básico e sobre as diversas dificuldades encontradas pelo professor, no que diz respeito ao ensino da língua com vistas ao desenvolvimento das competências comunicativas do aluno, esta pesquisa procura responder ao questionamento que a impulsionou: como ensinar a língua portuguesa, utilizando-se dos provérbios, com vistas a colaborar para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno, visto que essas expressões encontram-se, até certo ponto, marginalizadas pela gramática normativa, por muitos livros didáticos e pelo processo de ensino da língua como um todo?

A partir da análise das atividades elaboradas e aplicadas pela pesquisadora, poder-se-á perceber que o objetivo geral e os objetivos específicos aos quais se propôs a pesquisa foram atingidos, assim como será respondido o questionamento que a incentivou e confirmadas a hipótese básica e as hipóteses específicas que a instigaram.

4.1 Metodologia

Antes da análise dos resultados propriamente dita, discorramos acerca de aspectos importantes da metodologia adotada para a concretização deste trabalho.

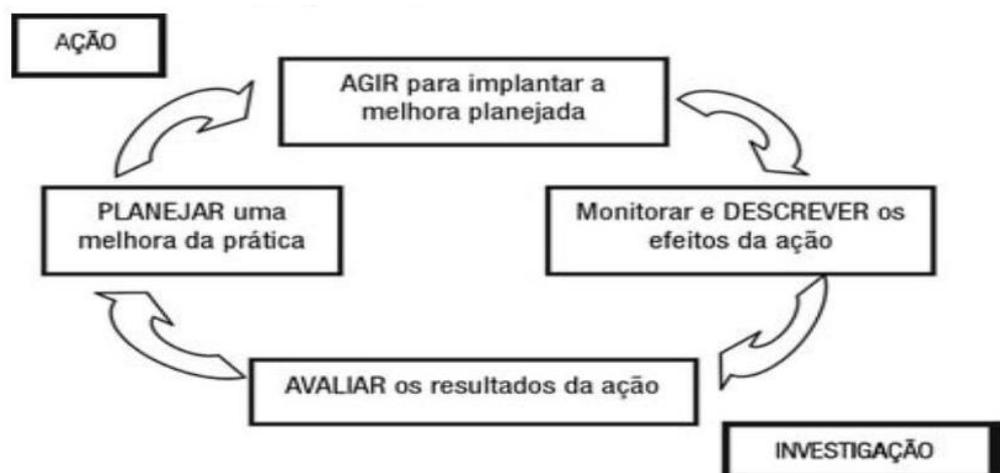
4.1.1 Tipo de pesquisa

Este estudo caracteriza-se enquanto pesquisa-ação. Conforme Severino (2007, p. 120):

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

O diagrama abaixo, elaborado por Tripp (2005, p. 446) demonstra as fases da investigação em uma pesquisa-ação.

Figura 1 – As etapas da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Esta pesquisa considera-se enquanto pesquisa-ação porque partiu da compreensão da realidade que visa modificar, após fazer um diagnóstico e uma análise dessa realidade e da necessidade tanto de desenvolvimento da competência discursiva quanto da competência fraseológica do aluno, trazendo uma metodologia que visa contribuir para o gradativo alcance das transformações necessárias ao ensino da língua portuguesa, no que tange, principalmente, ao ensino da compreensão textual e da Fraseologia.

4.1.2 Técnica, delimitação do universo e perfil do informante

A parte prática desta pesquisa desenvolveu-se por meio da aplicação de três atividades de compreensão discursiva e provérbios em duas das quatro turmas de oitavo ano da Escola Municipal General Manoel Cordeiro Neto, situada na Vila União, bairro periférico de Fortaleza. A professora pesquisadora era a regente de classe nessas turmas. Ao todo, participaram da pesquisa 41 discentes, dos quais 19 alunos do oitavo ano A e 22 alunos do oitavo ano B, sendo realizadas, portanto, um total de 123 atividades e 492 questões predominantemente discursivas. Para a aplicação de cada atividade, foram necessárias 2 aulas de 55 minutos cada, totalizando 330 minutos de aula.

Passemos à análise das atividades, bem como aos resultados obtidos na pesquisa.

4.2 Análise dos dados e resultados

Com foco na concretização dos objetivos propostos, as atividades aplicadas nas salas de aula dos oitavos anos A e B mostraram-se como constantes instrumentos de desenvolvimento e ao mesmo tempo de investigação dos níveis de competências discursiva e fraseológica dos alunos participantes. Para que essa ação pudesse alcançar o resultado esperado, foi imprescindível que a professora conhecesse e adentrasse, de forma gradual e comprometida, a realidade sociocultural de cada aluno, mesmo por que os interdiscursos proverbiais estão imbricados à vida sociocultural de cada indivíduo participante de uma comunidade linguística.

Em todo o processo de aplicação das atividades, foi levada em consideração também a importância das inferências textuais. Além de instigar os alunos a fazerem inferências dos provérbios e outros textos utilizados nas atividades, foram valorizadas as características de intertextualidade e de interdiscursividade desses textos, sobretudo devido às amplas dimensões metafóricas e plurissignificativas próprias aos provérbios.

A primeira atividade de compreensão textual, incluindo provérbios, trabalhada com o aluno e exposta a seguir, traz uma lenda árabe chamada “Uma

fábula sobre a fábula”, que fala, principalmente, sobre a verdade e a fábula, mas também sobre a sabedoria, e pode levar o leitor a fazer reflexões sobre a mentira, a persistência, a injustiça, a acusação, a beleza e a própria fábula e suas confabulações. Além disso, a atividade procura levar o aluno a aprofundar-se nos processos de intertextualidade e interdiscursividade existentes nas diferentes relações entre os textos lidos.

Primeira atividade de compreensão textual e provérbios

Questão 1: Leia a lenda árabe abaixo e **escreva** um dentre os provérbios brasileiros que melhor se adeque ao(s) ensinamento(s) trazido(s) pelo texto. **Explique** como você compreende esse provérbio e sua relação com o texto.

Uma fábula sobre a fábula

Allah Hu Akbar! Allah Hu Akbar!

Deus criou a mulher e junto com ela criou a fantasia. Foi assim que uma vez a Verdade desejou conhecer um palácio por dentro e escolheu o mais suntuoso de todos, onde vivia o grande sultão Haroun Al-Raschid. Vestiu seu corpo apenas com um véu transparente e pouco depois chegou à porta do magnífico palácio. Assim que o guarda apareceu e viu aquela mulher sem nenhuma roupa, ficou desconcertado e perguntou quem ela era. E a Verdade respondeu com firmeza:

- Eu sou a Verdade e desejo encontrar-me com seu senhor, o sultão Haroun AlRaschid.

O guarda entrou e foi falar com o grão-vizir. Inclinando-se diante dele, disse:

- Senhor, lá fora está uma mulher pedindo para falar como nosso sultão, mas ela só traz um véu completamente transparente cobrindo seu corpo.

- Quem é essa mulher? - perguntou o grão-vizir com viva curiosidade.

- Ela disse que se chama Verdade, senhor - respondeu o guarda.

O grão-vizir arregalou os olhos e quase gaguejou:

- O quê? A Verdade em nosso palácio? De jeito nenhum, isso eu não posso permitir. Imagine o que ia ser de mim e de todos aqui se a Verdade aparecesse diante de nós? Estaríamos todos perdidos, sem exceção. Pode mandar essa mulher embora, imediatamente.

O guarda voltou e transmitiu à Verdade a resposta do seu superior. A Verdade teve que ir embora, muito triste.

Acontece que...

Deus criou a mulher e junto com ela criou a teimosia. A Verdade não se deu por vencida e foi procurar roupas para vestir. Cobriu-se dos pés à cabeça com peles grosseiras, deixando apenas o rosto de fora e foi direto, é claro, para o palácio do sultão Haroun Al-Raschid.

Quando o chefe da guarda abriu a porta e encontrou aquela mulher tão horrivelmente vestida, perguntou seu nome e o que ela queria.

Com voz severa ela respondeu:

- Sou a Acusação e exijo uma audiência com o grande senhor desse palácio.

Lá se foi o guarda falar com o grão-vizir e, ajoelhando-se diante dele, disse:

- Senhor, uma estranha mulher envolvida em vestes malcheirosas deseja falar com nosso sultão.

- Como ela se chama? - perguntou o grão-vizir.

- O nome dela é Acusação, Excelência.

O grão-vizir começou a tremer, morto de medo:

- Nem pensar. Já imaginou o que seria de mim, de todos aqui, se a Acusação entrasse nesse palácio? Estaríamos todos perdidos, sem exceção. Mande essa mulher embora imediatamente.

Outra vez a Verdade virou as costas e se foi tristemente pelo caminho. Ainda dessa vez ela não se deu por vencida.

E isso porque...

Deus criou a mulher e junto com ela criou o capricho. A Verdade buscou pelo mundo as vestes mais lindas que pôde encontrar: veludos e brocados, bordados com fios de todas as cores do arco-íris. Enfeitou-se com magníficos colares de pedras preciosas, anéis, brincos e pulseiras do mais fino ouro e perfumou-se com essência de rosas. Cobriu o rosto com um véu bordado de fios de seda dourados e prateados e voltou, é claro, ao palácio do sultão Haroun Al-Raschid.

Quando o chefe da guarda viu aquela mulher deslumbrante como a Lua, perguntou quem ela era. E ela respondeu, com voz doce e melodiosa:

- Eu sou a Fábula e gostaria muito de encontrar-me, se possível, com o sultão deste palácio.

O chefe da guarda foi correndo falar com o grão-vizir, até esqueceu-se de ajoelhar-se diante dele e foi logo dizendo:

- Senhor, está lá fora uma mulher tão linda, mas tão linda, que mais parece uma rainha. Ela deseja falar com nosso sultão. Os olhos do grão-vizir brilharam:

- Como é que ela se chama?

- Se entendi bem, senhor, o nome dela é Fábula.

- O quê? - disse o grão-vizir completamente encantado. - A Fábula quer entrar em nosso palácio? Mas que grande notícia! Para que ela seja recebida como merece, ordeno que cem escravas a esperem com presentes magníficos, flores perfumadas, danças e músicas festivas. As portas do grande palácio de Bagdá se abriram graciosamente e por elas finalmente a bela andarilha foi convidada a passar. Foi desse modo que a Verdade, vestida de Fábula, conseguiu conhecer um grande palácio e encontrar com Haroun Al-Raschid, o mais fabuloso sultão de todos os tempos.

<http://os4cantosdoscontos.com.br/uma-fabula-sobre-a-fabula/>

A atividade iniciou-se com a explicação do comando da questão pela professora que, logo após, indagou aos alunos se eles sabiam o que seria um provérbio, porém, ninguém, em nenhuma turma, conseguiu responder a essa pergunta. Em seguida, foram escritos alguns exemplos dessa unidade fraseológica no quadro, algumas das quais eles reconheceram e afirmaram já tê-las utilizado, como “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”.

No momento posterior, fez-se uma teorização básica sobre os provérbios como sentenças populares utilizadas pelos falantes de diferentes comunidades linguísticas, os quais trazem ensinamentos, sendo criados em diferentes épocas, muitos dos quais não se sabe por quem nem exatamente quando, e sendo passados de geração a geração, de boca em boca, como marcas da nossa língua, cultura, sociedade e tradições. Passou-se, então, à leitura silenciosa do texto, porém, depois de terminado esse momento, muitos alunos pediram que a professora lesse o texto para toda a turma, o que foi feito.

Algumas explicações acerca das ideias trazidas pelo texto foram dadas e alguns estudantes deram a sua opinião acerca da história, mas sem adentrarem no que havia sido pedido na questão. O comando da questão foi explicado novamente e, na resolução da questão propriamente dita, como nenhum aluno conseguiu fazer

nenhuma associação entre a lenda e qualquer provérbio, em cada turma foram escritas cinco opções dessas unidades fraseológicas no quadro, dentre as quais uma deveria ser escolhida pelo aluno como resposta à questão.

No 8º A, as sentenças dadas como opção de resposta foram “A mentira tem perna curta.”, “Há verdades que não devem ser ditas.”, “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.”, “Deus dá o frio conforme o cobertor.”, “Quem com ferro fere com ferro será ferido.”.

Como foi mencionado, antes da professora dar as sugestões de provérbios para que, dentre eles, fosse escolhida a resposta ao item “a” da questão, nenhum aluno conseguiu pensar no provérbio “Há verdades que não devem ser ditas”, fazendo uma associação interdiscursiva entre essa sentença proverbial e a lenda árabe lida. Porém, posteriormente, nota-se que na turma houve uma compreensão discursiva considerável do texto, tendo em vista que dos 19 alunos participantes, 13 escolheram o provérbio que se relaciona interdiscursivamente com a lenda e serve de resposta correta ao item.

Vale tecer comentários sobre as respostas dos alunos que não escolheram o provérbio adequado ao item.

O aluno 1 escreveu que “A mentira tem perna curta”, o que é compreensível, visto que ele foi além do texto. Embora não tenha acertado a questão, ele fez associações entre o fato de não se falar a verdade no texto e de se acreditar, popularmente, no fato de que as mentiras acabam sendo descobertas rapidamente. Porém, no item “b”, apresentado adiante, esse aluno não soube expressar o seu pensamento sobre a associação que fez entre a lenda e o provérbio escolhido, assim como o aluno 17, que escreveu “Quem com ferro fere com ferro será ferido”, relacionando o fato de a verdade não ser dita com as consequências que essa atitude pode trazer, mas não sabendo expressar por meio da escrita a relação que imaginou existir entre a lenda e o provérbio escolhido.

O aluno 7 não utilizou um provérbio dos que lhe foram disponibilizados para responder a questão, mas apropriou-se de forma adequada da frase “Deus criou a mulher e junto com ela criou a fantasia”, trazida no início do texto para marcar a ideia das transformações por quais passaria a personagem principal, tendo que esconder a verdade, para alcançar o seu objetivo de entrar no palácio e, enfim, encontrar-se com o sultão. Nota-se que o aluno caracterizou essa frase enquanto um texto proverbial, o que se pode confirmar na sua resposta ao item “b”, quando diz que

compreende a frase como um provérbio, porém, não explicou a associação de ideias feitas entre a frase e o restante do texto.

O aluno 13, que respondeu “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, explicou, no item “b”, que mais vale entrar no palácio do que não entrar, porém, essa ideia foge à ideia central do texto.

Passemos ao item “b” propriamente dito, que diz respeito à compreensão do provérbio escolhido como resposta ao item “a” e a sua relação com o texto trazido pela questão.

Dos 19 alunos da turma A, apenas 4 não responderam ao item “b” da questão 1.

Os alunos 2, 5, 9 e 10, portanto, 4 alunos da turma, responderam corretamente ao item “b”, discorrendo sobre o porquê de terem relacionado o provérbio escolhido ao texto da questão. Por meio das suas respostas, repara-se ainda que os discentes compreendem a característica da metáfora presente de forma intensa nos provérbios.

Os alunos 3 e 12 explicaram que o sultão não queria que a verdade fosse revelada, porque ele sabia que a verdade dói, e o aluno 16 escreveu que o sultão tinha medo da verdade e de ser desmascarado por ela, respostas consideradas razoavelmente corretas, pois associam-se a uma ideia secundária do texto, que o perpassa de forma implícita em sua totalidade e expressa-se de modo explícito no seu início, quando o sultão não deixa a Verdade entrar no seu palácio.

O aluno 4 explica o provérbio, porém, não o associa ao restante da sua resposta, mediante a qual apenas tece um comentário sobre o fato de o sultão ser interessado por somente deixar a mulher entrar no seu palácio quando essa está vestida de rainha. Sabe-se, portanto, que a vestimenta metafórica da personagem é a fábula.

O aluno 11 não apresentou uma resposta adequada ao item, falando apenas do encontro da Verdade com Al-Raschid.

O aluno 14 explica que entendeu o provérbio como expressão da persistência da verdade, que nunca se dá por vencida.

A explicação do aluno 15 mostra-se coerente, porém, não leva em consideração os aspectos conotativos existentes na interdiscursividade entre o provérbio e o texto.

O aluno 18 apenas justifica que escolheu o provérbio por ele ser o que mais

combina com o texto afirmando concordar com a ideia trazida por ele. A resposta do aluno 19 não pode ser avaliada porque encontra-se incompleta.

No 8º B, as sentenças dadas como opções de resposta foram “Existem verdades que não devem ser ditas.”, “Em terra de cego quem tem um olho é rei.”, “A mentira tem perna curta”, “Quem com ferro fere com ferro será ferido.”, “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.”.

Dos 22 alunos participantes, os alunos 1, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, portanto, 10 alunos, escolheram como resposta ao item “a” o provérbio “Existem verdades que não devem ser ditas”, que, dentre as opções propostas pela professora, é a resposta mais apropriada ao item.

Desses 10 alunos, 6 fizeram a associação apropriada do provérbio escolhido com o texto, no item “b”. Porém, apenas o aluno 9, dentre os 10, expressou visivelmente a relação entre a metáfora do texto proverbial e o enredo da lenda.

O aluno 13 escreveu que há verdades que não podem ser ditas porque magoam, falando ainda que ficaria triste ao ver uma mulher assim, vestida de fábula, demonstrando, portanto, não ter compreendido exatamente a relação que existe entre o provérbio e o texto da questão.

O aluno 17 focou no sultão, afirmando que ele não a deixou entrar no palácio para que ela não contasse a ninguém as verdades.

O aluno 18 não soube discorrer claramente sobre o assunto, dizendo apenas que a mulher estava mentindo.

A resposta do aluno 20 não pôde ser analisada por questões de ilegibilidade da sua letra.

O provérbio “Em terra de cego quem tem um olho é rei” foi a opção escolhida pelos alunos 2, 3, 5, 7 e 9, portanto, 5 alunos da turma.

O aluno 2, no entanto, não respondeu ao item “b”, de modo a justificar a sua escolha.

O aluno 3 não respondeu a questão de forma coerente, portanto, não é possível apreender-se exatamente a mensagem que ele expressou.

O aluno 5 explicou adequadamente a sua escolha e a relacionou à lenda, focando sua explicação no sultão, porém não acertou ao dizer que apenas o sultão sabia que a personagem estava mentindo e que tinha medo de que ela entrasse no palácio para descobrir que apenas ele tinha um olho.

O aluno 7 afirmou que apenas o rei sabia que o grão-vizir estava mentindo,

o que não corresponde a nenhuma ideia trazida pelo texto.

O aluno 19 centra o seu discurso no poder do sultão, falando que ele é quem manda, não o povo, e que, se não fosse pela permissão dele, a Fábula não teria entrado no palácio. Dessa forma, o aluno faz uma relação coerente entre o provérbio escolhido e a história lida. Percebe-se, mediante as respostas destes alunos, que, embora eles não tenham escolhido a melhor opção para responder à questão, compreendem o sentido do provérbio selecionado e o relacionam coerentemente ao texto.

Os alunos 4, 5 e 22, portanto, 3 alunos, escolheram “A verdade tem perna curta”, também fugindo à ideia central do texto.

O discente 4 relacionou esse provérbio ao fato da Fábula ter mentido no final da história, demonstrando não compreender o sentido do texto proverbial.

A resposta do discente 5 não pode ser avaliada por questões de ilegibilidade da sua letra.

O aluno 22 argumentou dizendo que uma hora a verdade iria aparecer, demonstrando, apesar de não ter respondido a questão corretamente, ter um conhecimento de mundo sobre as mentiras que são descobertas.

Os discentes 6, 12 e 21 selecionaram o provérbio “Quem com ferro fere com ferro será ferido”, porém não estabeleceram relação desse com o texto.

O discente 6 demonstrou, por meio da sua resposta, não compreender sequer o sentido do provérbio, ao contrário dos alunos 12 e 21, que explicaram a mensagem trazida pelo texto proverbial.

Por fim, o aluno 16 escolheu a sequência “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, explicando que a personagem persistiu e teve paciência até conseguir entrar no palácio. De certa forma, sua resposta faz sentido, embora não seja a resposta ideal ao item.

A segunda questão da atividade traz um texto expositivo-argumentativo divulgado pela Magazine Luiza no Dia Internacional da Mulher em apoio ao combate à violência contra as mulheres. Leia-se.

Questão 2: Escreva o provérbio que influenciou os textos abaixo e depois escreva se você **concorda** com ele **ou não** e o **porquê**.

No Dia Internacional da Mulher, o Magazine Luiza mete a colher sim!

8 de março de 2018



Bom dia, gente! Eu quero começar de uma forma mais do que especial: mandando um beijão para todas as mulheres que me acompanham aqui no Blog. O que seria do mundo se não fôssemos nós, não é mesmo, meninas? Ai que lugar chato seria... rs Mas olha, agora eu quero falar sobre um assunto muito sério! Você já ouviu aquele ditado “em briga de marido e mulher, não se mete a colher?”. Pois é, que coisa mais antiga, fala a verdade. E, além de ultrapassada, pode ser também muito perigosa. Isso porque, segundo a Fundação Perseu Abramo, em cada dez mulheres, quatro já sofreram algum tipo de violência. E aí, se ninguém “mete a colher”, essas mulheres ficam totalmente desprotegidas. É por isso que o Magalu vai meter a colher nessa questão sim! E olha que bacana: no nosso site, vai estar à venda uma colher especial que vem gravada com o seguinte texto: “#Eumetoacolhersim. Ligue 180 e denuncie”. Olha que marcante isso! E, pra deixar o número da Central de Atendimento à Mulher ainda mais estampado na memória, sabe qual o preço desta peça? Isso mesmo, é R\$ 1,80. O mais legal é que 100% do valor arrecadado com a venda dessas colheres será destinado à ONG Agência Patrícia Galvão e à rede colaborativa Mete a Colher, que têm como objetivo dar assistência às mulheres que passam por alguma situação de violência doméstica. E sabe o que também é muito importante? O Magalu não entrou nessa luta pela proteção das mulheres agora não. Só pra você ter uma ideia, a empresa já tem faz tempo uma iniciativa interna chamada Canal da Mulher, monitorado pessoalmente pela Luiza Helena Trajano, a Presidente do Conselho

Administrativo. Funciona assim: as funcionárias do Magalu tem um número para o qual elas podem ligar caso estejam passando por alguma situação de violência. Aí, a empresa investiga o caso e ajuda em tudo que for necessário. Afinal, a gente tem que cuidar muito bem das nossas meninas, né? Até porque 50% dos colaboradores do Magalu são mulheres! Bom, então não esquece! Seja você homem ou mulher, não deixe de comprar uma colher para ajudar essa causa tão importante. As mulheres merecem demais esse cuidado e essa homenagem!

<https://missaodigital.magazineluiza.com.br/no-dia-internacional-da-mulher-nos-vamos-meter-a-colhersim/>

Primeiramente, fez-se a leitura silenciosa do comando da questão e, como alguns alunos demonstraram dúvidas quanto à sua solução, a professora deu-lhes explicações. Concluídas as respostas ao item “a”, que pedia para que os alunos escrevessem o provérbio que influenciou o texto da questão, realizou-se uma discussão sobre as diferentes formas de violência contra as mulheres, em diferentes épocas e contextos sociais. A maioria dos alunos demonstrou-se interessada pelo assunto. Foram apresentados dados estatísticos e contadas histórias sobre o tema pela professora e pelos estudantes, que narraram diferentes situações de violência contra as mulheres na sua comunidade e em outros lugares do Brasil e do mundo.

Falou-se da luta das mulheres por todo o planeta contra as diversas facetas do machismo e ressaltou-se a importância de que as denúncias de todos os casos de opressão contra as mulheres sejam feitas por meio do número 180, disponibilizado pelo Governo Federal para as denúncias de crimes desse tipo, de forma que muitas vidas possam ser preservadas e as pessoas possam viver em uma sociedade mais justa e menos violenta.

Sendo indagados sobre concordarem ou não com o provérbio “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher” e a sentença “Em briga de mulher, eu meto a colher sim”, originada a partir daquele provérbio e utilizada na propaganda trazida pela questão, a maioria dos alunos afirmou ser a favor de que as pessoas intervenham, sim, em situações de risco de morte, maus-tratos e diferentes ofensas contra as mulheres. Contudo, destacou-se a importância de que essas denúncias sejam feitas anonimamente, de modo a encorajar o denunciante a tomar a atitude de denunciar e também para proteger a sua vida.

Observa-se que, dos 19 alunos da turma A, apenas dois não responderam ao item “a” e 13 escreveram o provérbio “Em briga de marido e mulher **ninguém** mete a colher”, que mantém relações de sentido com os textos da questão, tendo-os influenciado.

Os alunos 5 e 6 também responderam ao item adequadamente, com a frase “Em briga de marido e mulher **não se** mete a colher”, o que nos confirma que o nível de fixação ou cristalização das sequências proverbiais, assim como de outras unidades fraseológicas, pode variar de acordo com o seu contexto temporal e/ou espacial de uso.

Os alunos 10, 14 e 19 escreveram diferentes “retextualizações” do provérbio e não o texto proverbial que deveriam ter escrito como resposta ao item, tendo em vista que não compreenderam exatamente o que estava sendo perguntado e também por terem sido influenciados pelos textos da questão.

O item “b” trouxe um questionamento sobre a opinião dos alunos acerca do provérbio em foco. Nesse item, eles tiveram de justificar o fato de concordarem ou não com o provérbio “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”, inclusive levando-os a refletirem sobre o fato de que os textos proverbiais não são verdades incontestáveis, como se acredita, mas estão carregados de valores cristalizados pela História e pelo tempo, em diferentes lugares, com suas diversificadas culturas e tradições, e, ainda que tenham também uma forma estrutural fixa, precisam ser questionados, pois quando refletimos sobre um texto, seja ele oral ou escrito, estamos fortalecendo nossas competências sociocomunicativas.

Do oitavo ano A, apenas o aluno 8 não respondeu ao item “b”.

A resposta do aluno 1 foi insuficiente para ser avaliada, por falta de argumentação.

Os alunos 3 e 12 posicionaram-se a favor da mensagem trazida pelo provérbio, porém, não argumentaram suficientemente para defender a sua opinião, dizendo apenas que não precisamos nos meter em briga de casal.

O aluno 2 mostrou-se contraditório na sua argumentação, porque iniciou sua resposta dizendo que concorda com o provérbio e, logo depois, disse que discorda da frase e que devemos intervir no caso de o homem bater na mulher.

O aluno 7 disse que discorda do provérbio por ele ser muito antigo, demonstrando ter percepção de que as ideias também se transformam ao passar do tempo.

Os alunos 14 e 19 demonstraram não ter compreendido totalmente o que lhes foi questionado no item “b”, porque falaram estar de acordo com o provérbio, mas argumentaram opostamente a ele, o que nos leva a perceber que esses discentes realmente não concordam com o provérbio original, mas, na questão, ao dizer que eram a favor dele, referiram-se, na verdade, à sua “retextualização”, no sentido de releitura, reinvenção, trazida pelos textos trabalhados na questão.

Os outros 11 alunos da turma afirmaram concordar com o provérbio e argumentaram de modo procedente em defesa do seu ponto de vista. Pelo fato da questão tratar, em sua amplitude, da temática do machismo, importa-nos ressaltar, ainda, que a maior parte dos 19 alunos participantes das atividades na turma A é do sexo masculino.

Na turma B, a quantidade de alunos que não compreenderam o comando do item “a” é maior do que o da turma da A. Podemos depreender muitas informações das respostas dos alunos.

Os alunos 12, 15 e 21 responderam ao item com a frase trazida pelos textos da Magazine Luiza, uma “retextualização” do provérbio original.

Os alunos 1, 6, 13 e 17 modificaram a estrutura do provérbio “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”.

Os alunos 1 e 6 escreveram “Briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, o aluno 13, “Briga de marido e mulher não se mete a colher” e o aluno 17 “Briga de mulher ninguém se mete”, o que nos leva a pensar em diferentes possibilidades, como a de que os discentes não conheciam o provérbio anteriormente ou apenas não identificavam nele a sua característica de cristalização, porém, durante a realização das atividades, a professora conversou com os alunos sobre os provérbios, suas características e funções linguísticas, sociais e culturais, além de tê-los influenciado a realizarem diversas inferências, através de discussões sobre os assuntos trazidos pelos diferentes textos trabalhados por meio da sequência de atividades aplicadas.

O aluno 10 não se utilizou de um provérbio para responder a questão, escrevendo que “as mulheres não devem ser desrespeitadas”.

Os alunos 18, 20 e 22 utilizaram-se de outro provérbio para responderem ao item, escrevendo “Quem com ferro fere com ferro será ferido”. Acredita-se que essa resposta deu-se pelo fato de o texto trazer a temática da violência contra mulher, logo,

os discentes estabeleceram uma relação interdiscursiva entre ele e o provérbio escrito como resposta.

A aluna 14 escreveu “Em briga de marido e mulher **não se** mete a colher” e um total de 8 alunos escreveram “Em briga de marido e mulher **ninguém** mete a colher”, demonstrando mais uma vez a relatividade da fixação dos provérbios. Ao alunos 2 e 3 não responderam ao item “b”.

No item “b”, dos 22 alunos da turma B, 12 alunos afirmaram ser contrários à mensagem trazida pelo provérbio e argumentaram adequadamente em defesa da sua opinião.

O aluno 19 afirmou concordar com o provérbio, sob a justificativa do perigo que poderia correr ao intervir na situação, entretanto, disse ainda que poderia atuar na situação caso o violentador não estivesse armado.

O aluno 18 não compreendeu o comando do item, visto que respondeu concordar com o provérbio, mas justificou-se dizendo que o texto fala sobre violência e o provérbio tem relação com o texto, não exprimindo a sua opinião acerca da sentença. Embora ele não tenha escrito sobre o que foi pedido, demonstrou compreender a intertextualidade entre os textos da questão.

Os alunos 15 e 17 foram contraditórios nas suas respostas. O 15 disse ser contrário ao provérbio, porém justificou-se a favor do mesmo, opostamente ao 17, o qual afirmou ser a favor da ideia trazida pelo provérbio, mas argumentou em prol de que haja a intervenção de terceiros em brigas de casais.

Os alunos 4 e 12, favoráveis ao provérbio, argumentaram adequadamente em sua defesa, porém, destaca-se a justificativa do aluno 12, que disse concordar com sua mensagem por ela ser antiga, o que demonstra o poder simbólico que os provérbios exercem sobre a vida das pessoas e das sociedades, devendo essa característica ser valorizada, mas sem que se deixe de questionar quanto aos valores entranhados na sua estrutura.

O aluno 20 também posicionou-se a favor do provérbio, mas sua argumentação não pôde ser compreendida, por questões de ilegibilidade da letra.

Por fim, os alunos 2 e 3 não responderam.

Dos 22 alunos participantes das atividades na turma B, em torno de 50% são do sexo masculino e 50% do sexo feminino.

Percebe-se que, além de se trabalhar a competência discursivo-fraseológica dos alunos, esta questão objetivou sondar e ao mesmo tempo contribuir para elevar o seu nível argumentativo.

Segue-se a terceira questão, cujos resultados serão analisados também qualitativamente.

Questão 3: Associe as imagens aos provérbios correspondentes a elas.

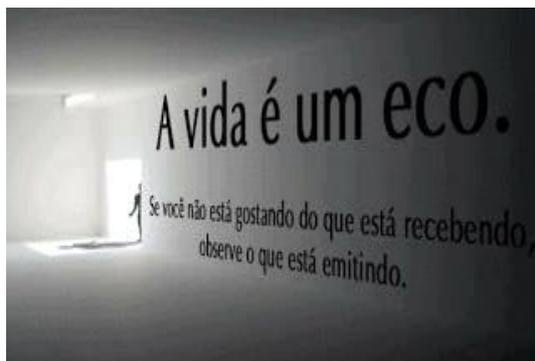
- a) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
- b) Quem com ferro fere com ferro será ferido.
- c) Deus dá o frio conforme o cobertor.
- d) Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher.



()



()



()



()

<http://marcoscostaob.blogspot.com>

<http://carpediemapoesiaeeu.blogspot.com>

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

A sequência que responde corretamente à questão 3 é “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, “Quem com ferro fere com ferro será ferido” e “Deus dá o frio conforme o cobertor”, portanto “d”, “a”, “b” e “c”, respectivamente. Os alunos tinham de fazer associações intertextuais e interdiscursivas entre os textos. Essas relações existentes entre essas sequências de texto foram discutidas em sala de aula, durante o início, o decorrer e o término das questões e de cada atividade como um todo. Seguem-se as respostas dos alunos, apresentadas nos gráficos abaixo.

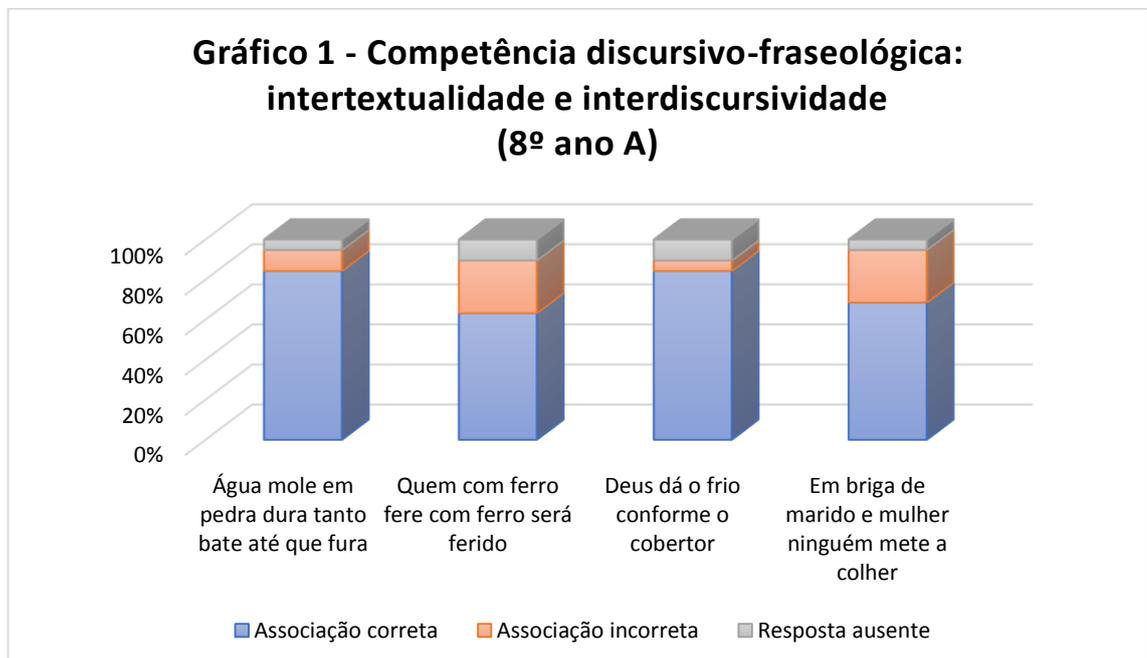


Gráfico elaborado pela autora.

Nota-se que a maioria dos alunos respondeu à questão de forma correta, principalmente em relação aos provérbios “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” e “Deus dá o frio conforme o cobertor”, que correspondem a um acerto em torno de 80%, seguidos de “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, 65%, e “Quem com ferro fere com ferro será ferido”, com quase 60% de acerto.

Dos 19 alunos, 6 erraram dois itens, sendo que 5 deles confundiram-se ao trocarem “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” por “Quem com ferro fere com ferro será ferido” e vice-versa, ainda que tenham tido o apoio das imagens

para responderem às questões. Porém, já comentamos que tal erro deve se dar pelo fato de esses dois provérbios relacionarem-se de alguma forma com a temática da violência. Um dos alunos, dentre os 6 que erraram dois itens, trocou o provérbio “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” por “Deus dá o frio conforme o cobertor”, o que nos leva a imaginar que a justificativa para tal seja o campo semântico que envolve água, frio e cobertor, por exemplo. Esse erro também foi observado no aluno 17, que inclusive deixou os dois últimos itens em branco. Dos 19 alunos, 11 acertaram todos os itens e apenas o aluno 8 não respondeu a todos os itens.

Vejamos o gráfico relacionado à turma B.

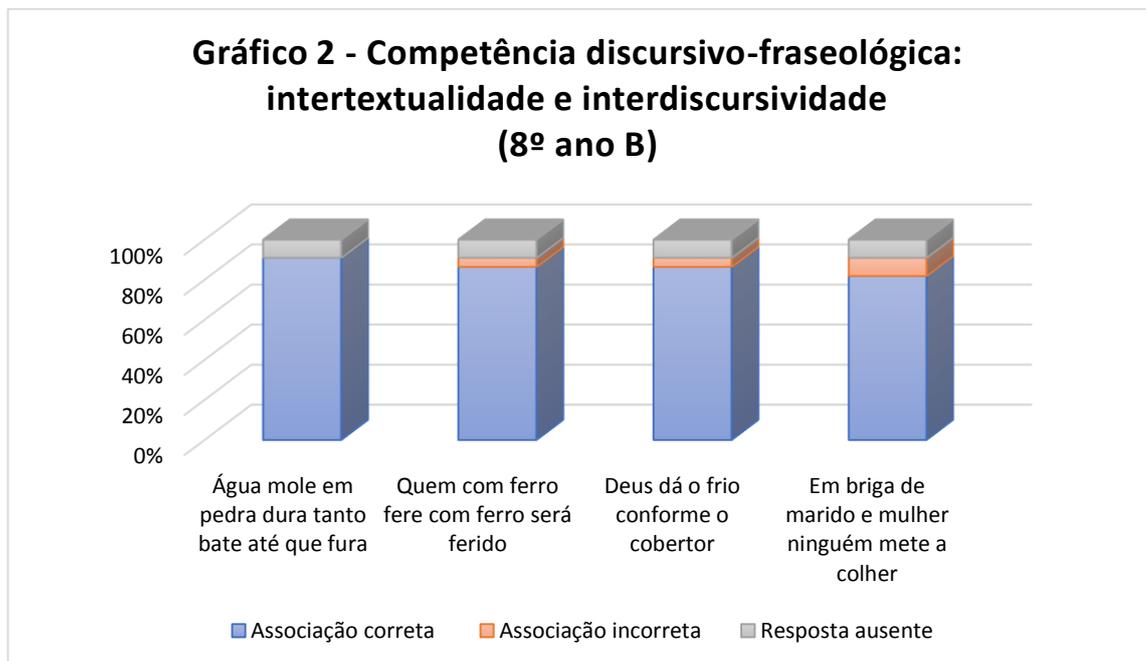


Gráfico elaborado pela autora.

Pode-se perceber, por meio da leitura das respostas dos alunos e análise do gráfico da turma B, que os resultados foram ainda mais satisfatórios do que os da turma A. Nota-se que em relação ao provérbio “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, houve quase 80% de acerto, tendo em vista que os alunos 2 e 20 não responderam a nenhum item da questão.

O aluno 10 acertou apenas um item, referente ao provérbio “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. O que mais chamou a atenção nesse aluno foi o fato de ele ter associado o provérbio “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” à imagem do mendigo deitado na calçada sob um cobertor.

Quanto ao aluno 17, que repetiu a letra “b” em duas posições, acredita-se em um erro ortográfico, visto que demonstrou ter compreendido bem as inter-relações existentes entre os textos proverbiais e os outros textos abordados na questão.

A quarta questão, abaixo representada, está diretamente relacionada à questão anterior e, como muitos alunos apresentaram dificuldades para compreendê-la, a professora explicou-lhes duas vezes o seu comando.

Questão 4: Como você compreende cada provérbio da questão acima? Você concorda ou não com a mensagem trazida por cada um? Como eles podem ser reescritos por você para que expressem a sua opinião?

Lendo-se atentamente as respostas dos alunos, percebe-se que o nível de compreensão desses em relação ao provérbio “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” é excelente. O texto proverbial “Quem com ferro fere com ferro será ferido” é o segundo melhor compreendido por eles, seguido de “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, em relação ao qual se nota bastante dificuldade de compreensão dos alunos. Por último, “Deus dá o frio conforme o cobertor” mostra-se como a expressão de menor nível de compreensão dos discentes.

Dos 19 alunos da turma A, apenas os alunos 1 e 8 não responderam a nenhuma das indagações da quarta questão e o aluno 7 afirmou concordar com todos esses provérbios, porém, não escreveu qualquer argumentação para embasar o seu posicionamento. O aluno 9, ao argumentar a favor da sua opinião, escreveu que “esse pequeno texto fala muito que é tipo: tudo que vai volta. Se eu planto o bem eu vou colher o bem. Se eu planto o mau eu colho o mau. Quem planta vento colhe tempestade”, ou seja, além de reconhecer o provérbio enquanto texto, o discente inter-relacionou-o a outras frases feitas.

Quanto à reescrita dos provérbios com os quais não concordavam, que também era um ponto a ser avaliado na questão, apenas um aluno realizou, utilizando a frase “Em briga de marido e mulher eu meto a colher, sim”, já trabalhada na segunda questão da atividade.

No geral, os alunos argumentaram de modo adequado em defesa do seu ponto de vista, ainda que com consideráveis incompreensões em relação aos provérbios “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” e “Deus dá o frio conforme o cobertor. Sabe-se que essas incompreensões têm como um dos seus

motivos a necessidade do desenvolvimento gradativo da competência discursiva dos alunos, entretanto, não se pode deixar de considerar que muitos deles nunca haviam escutado esses provérbios. Alguns sequer haviam escutado “Quem com ferro fere com ferro será ferido”, porém, por meio das suas competências comunicativas, inclusive no tocante às inferências realizadas, conseguiram (re)construir os sentidos dos provérbios estudados e argumentar em relação às mensagens trazidas por eles.

Também na turma B, apenas dois alunos, 2 e 18, não responderam à quarta questão. No geral, os discentes também argumentaram sobre o ponto de vista dado em relação aos provérbios trabalhados na questão. Observa-se que eles tiveram um pouco mais de dificuldade de expressarem-se em comparação com a turma A, inclusive quanto ao provérbio “Em briga de marido e mulher” e “Quem com ferro fere com ferro será ferido”, levando-nos a perceber que, ainda mais nessa turma, há uma necessidade de intervenção do ensino da língua com vistas a cooperar com o desenvolvimento da competência discursiva dos seus alunos.

Ainda que o nível de competência discursivo-fraseológica da turma B seja menor em relação ao da turma A, sua compreensão do provérbio “Deus dá o frio conforme o cobertor” avalia-se enquanto melhor do que a daquela turma, no que diz respeito à mesma sentença.

O aluno 2 tentou reescrever esse provérbio da seguinte forma: Deus dá o frio, para nós abraçarmos com o Amor.”, demonstrando não ter compreendido o seu sentido.

O aluno 3 afirmou concordar com todos os provérbios, justificando sua concordância no fato de três deles rimarem, o que importa-nos destacar, principalmente em se tratando da sentença “Quem com ferro fere com ferro será ferido”, que apresenta uma rima interna, de mais difícil identificação por parte de muitos alunos. Quanto à frase “Deus dá o frio conforme o cobertor”, o discente apenas disse que concordava com ela.

O aluno 20 demonstrou não ter compreendido o sentido de nenhuma das sentenças proverbiais, mas explicou que essas são frases que utilizamos no dia a dia.

Quanto à “retextualização” dos provérbios dos quais discordavam, apenas 5 alunos, os discentes 8, 9, 14, 16 e 21, responderam, utilizando-se de variações da frase “Em briga de marido e mulher, eu meto a colher, sim”, utilizada no texto da segunda questão.

Percebeu-se que muitos alunos não conseguiram demonstrar, nas suas respostas, a compreensão dos sentidos conotativos desses provérbios, portanto, procurou-se trabalhar também essa questão, mediante explicações dadas pela professora no desenrolar das atividades.

Terminada a atividade, realizou-se uma discussão sobre os significados metafóricos dos provérbios trabalhados, assim como foram feitas associações desses com possíveis situações do nosso dia a dia. As dúvidas que surgiram, relacionadas ao seu sentido, foram esclarecidas pela professora e pelos próprios alunos.

Na segunda atividade, expressa abaixo, foi trabalhada com os alunos a noção de improvérbios, fundamentada teoricamente por Xatara e Succi (2008), dando-se continuidade aos processos inferenciais, como estratégias de compreensão leitora, e às reflexões intertextuais e interdiscursivas dos textos abordados nas questões, além de ser trabalhado o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes.

Segundo Ramos (2008, p. 17), “Há um tipo de paródia feita com os provérbios que são os improvérbios. São improvisadas alterações de nível sintático e semântico, de feição a alterar a mensagem, rompendo a verdade originada pelo provérbio”. Por meio dos improvérbios podemos trabalhar diferentes ideias e novas formas de refletir sobre a realidade da qual fazemos parte.

Segue-se a atividade.

Segunda atividade de compreensão textual e provérbios

- Escute a canção abaixo.

- **Texto**

Bom Conselho

Chico Buarque

Ouça um bom conselho
 Que eu lhe dou de graça
 Inútil dormir que a dor não passa
 Espere sentado
 Ou você se cansa

Está provado, quem espera nunca alcança
Venha, meu amigo
Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Venha se queimar
Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar
Corro atrás do tempo
Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade

Questão 1: Como você compreende as ideias trazidas pela letra da canção?

A música “Bom conselho”, de Chico Buarque de Holanda, foi escolhida pela professora para que se trabalhasse, nessa questão, principalmente a intertextualidade existente entre sua letra e as “retextualizações”, no sentido utilizado neste trabalho, dos provérbios aos quais ela se refere. Embora não fizesse parte do conhecimento de mundo dos alunos, visto que não inclui-se dentre os tipos de música que a maioria deles gosta de ouvir, despertou sua atenção e interesse, assim como todas as atividades que foram trabalhadas por meio da sequência aplicada nas turmas, porém, quando as atividades envolviam canções, os alunos se empenhavam ainda mais na sua realização. Depois de escutarmos a música, os discentes iniciaram a resolução da atividade.

Percebemos por meio das respostas dos alunos das duas turmas que eles já conheciam alguns dos provérbios modificados pelo autor da canção e que demonstraram-se bastante interessados e divertidos com as ideias trazidas por ela. Suas repostas foram bastante inusitadas, quanto às transformações proverbiais identificadas pelos mesmos na letra.

Quanto às respostas do oitavo ano A, o estudante 1 afirma que o texto lhe traz motivação. Os alunos 2, 5 e 6, por exemplo, responderam, respectivamente: “nem tudo na nossa vida é certo, muitas coisas são ao contrário, não são como a gente queria; entendi que ele descreveu como a vida realmente deve ser; é como provérbios invertidos”. Já o aluno 15 menciona o fato de o compositor estar sendo irônico com suas palavras.

As respostas do oitavo ano B, quanto aos improvérbios trazidos pela canção foram ainda mais criativas.

O aluno 1 diz que “ele escreveu vários provérbios de maneiras diferentes e que podemos de vez em quando fazer as coisas diferentemente do que fazemos sempre”. Já o aluno 4 fala que o autor escreveu “algumas coisas erradas”. O estudante 8 afirma que “a música troca as letra dos provérbios”. O discente 9 defende que o compositor modificou os provérbios para que se aproximassem mais da realidade. O 11 disse que essa mudança foi feita para que se chamasse a atenção do público. O estudante 12 menciona que “O legal foi que ele pegou vários provérbios para fazer a música”. O aluno 13 diz achar o texto lindo. O discente 14 escreve “Que o autor não concordou com as frases já feitas e ele fez com sua opinião o que ele acha da frase”. O aluno 15 acredita que todas as frases usadas por Chico Buarque na letra da música são provérbios. O aluno 22, além de dizer que o compositor inverte os provérbios, fala que tem várias críticas a essas frases. Alguns alunos, ainda, nas duas turmas, expressam ter visto a canção como conselheira e demonstram ter gostado dessa sua característica.

Questão 2: Caso você já tenha escutado alguma(s) da(s) expressão(ões) utilizada(s) na canção, copie-a(s) aqui.

Nos dois oitavos anos, a maioria dos alunos respondeu o que se esperava como resposta para esta questão, dizendo que nunca haviam escutado essas expressões antes de ouvir a canção trazida pela atividade. A expressão “Espere sentado ou você se cansa”, o único provérbio, de fato, presente no texto, foi mencionado apenas pelo aluno 18, no oitavo ano A, e pelo aluno 12, no oitavo ano B.

Questão 3: E expressão(ões) parecida(s) com essas, você já ouviu? Qual(is)? Escreva-as e, ao final desta atividade, discuta-as com seus colegas e professora.

Na turma A, apenas três alunos confundiram as sentenças proverbiais com os improvérbios, tendo o aluno 7, inclusive, citado outras sentenças às quais a canção não faz menção, mas já conhecidas por ele, demonstrando compreender parte da estrutura das unidades fraseológicas. Dentre as frases citadas por ele estão “não sou rico, apenas trabalho”, “não julgue pela experiência, senão você pode ser julgado”, influenciada pela sentença “não julgue para não ser julgado”, (re)inventado na questão pelo aluno. Na turma B, sete foram os alunos que citaram os improvérbios da canção como se fossem frases proverbiais.

Mediante a leitura das respostas dadas ao item “b”, percebemos que os alunos mencionaram os provérbios que inspiraram o texto da canção. Nenhum deles demonstrou conhecer todas essas sentenças proverbiais.

O aluno 13, da turma B, não compreendeu a pergunta, tendo escrito como resposta os versos “Brinque com meu fogo/Venha se queimar” e “Inútil dormir que a dor não passa”, embora também tenha copiado o provérbio “Espere sentado ou você se cansa”.

Concluída a terceira questão, fez-se uma discussão sobre as ideias trazidas pela canção e os significados dos provérbios que a influenciaram. A quarta questão, abaixo apresentada, concluiu a atividade.

Questão 4: Leia os textos, reflita sobre cada um e copie o item referente ao provérbio que melhor se relacione a cada um deles. Depois, discuta esses provérbios com seus colegas e professora.

Provérbios:

- a) Diz-me com quem tu andas que eu te direi quem és.
- b) Quem vê cara não vê coração.
- c) Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje.
- d) Quem ama o feio, bonito lhe parece.
- e) Filho de peixe peixinho é.

- **Texto 1**

O gato, o galo e o ratinho

Um ratinho vivia num buraco com sua mãe, depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela:

– Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei! Um era bonito e delicado, tinha um pelo muito macio e um rabo elegante, um rabo que se movia formando ondas. O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava. De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante. Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.

– Ah, meu filho! – respondeu a mãe. – Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.

Moral: Jamais confie nas aparências.

<https://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas>

Provérbio: _____

- **Texto 2**



www.google.com

Provérbio: _____

- **Texto 3**



www.google.com

Provérbio: _____

- **Texto 4**

Seiscentos e Sessenta e Seis

Mário Quintana

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6^a-feira...

Quando se vê, passaram 60 anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,

eu nem olhava o relógio

seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/seiscentos-e-sessenta-e-seis-mario-quintana/>

Provérbio: _____

▪ Texto 5



www.google.com

Provérbio: _____

No início desta questão, os alunos leram os textos e foram levados pela professora a refletirem sobre suas ideias centrais. Ao final da atividade, realizou-se uma discussão sobre os sentidos dos provérbios lidos. Dialogou-se sobre a interdiscursividade existente entre essas sentenças e os demais textos trazidos pela questão, de modo que as dúvidas dos alunos fossem esclarecidas.

Na turma A, observamos apenas cinco respostas incorretas, das 95, tendo em vista que a questão é composta por cinco itens e foi realizada por 19 alunos. O aluno 1 errou o preenchimento dos dois últimos itens, o aluno 7 errou o terceiro item, deixando os demais itens vazios, o aluno 11 não preencheu o primeiro item e errou os segundo, terceiro e quinto itens.

Na turma B, observamos um número de erros consideravelmente maior, mesmo considerando a diferença da quantidade de alunos entre as duas turmas. Dos cinco itens da questão, os alunos 3, 13, 19 e 21, portanto, 4 alunos, erraram três itens, cada um; o aluno 7 errou três itens; o aluno 17 errou o preenchimento de dois itens e deixou dois itens vazios e apenas o aluno 2 não respondeu a nenhum item. Nessa

turma, a totalidade foi de dezoito erros, dentre os 110 itens feitos, visto que 22 alunos realizaram a atividade.

Pela observação das respostas, nota-se que, mesmo todos os estudantes não conhecendo, na sua totalidade, esses provérbios, o seu nível de acerto está em torno de 88% na turma A e de 77% na turma B, o que nos leva a considerar a intertextualidade trabalhada na questão como uma importante ferramenta para o desenvolvimento discursivo-fraseológico dos alunos.

Os mesmos textos trabalhados nessa quarta questão foram retomados na quarta questão da terceira atividade, demonstrando, através dos gráficos elaborados pela autora, que o nível de acerto quanto ao conhecimento dessas sentenças obteve um aumento considerável na turma B, na qual o número de erros foi maior do que o da turma A, na segunda atividade.

No início da terceira atividade fizeram-se diferentes inferências acerca do título do primeiro texto “Bandido bom é bandido morto, mas bandido rico e poderoso é meu amigo”, sobre o qual alguns alunos deram a sua opinião. Fez-se a leitura e uma breve discussão acerca dos três textos que serviram de base para a resolução das três primeiras questões da atividade, que tiveram como principais objetivos avaliar e contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva, no que diz respeito aos níveis de compreensão discursiva e competência argumentativa, principalmente oral, dos alunos.

A expressão “Bandido bom é bandido morto”, que já foi bordão de campanha de muitos políticos candidatos a cargos públicos, a exemplo do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, que defende essa ideia para a área de segurança no seu governo, foi selecionada pela professora como ponto de partida para as discussões realizadas durante a realização das três primeiras questões dessa atividade.

Segundo o *site* *Catraca Livre*, em pesquisa *Datafolha*, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) no final de 2016, em torno de 57% dos brasileiros defendiam a ideia de que bandido, “para ser bom”, teria que estar morto.

Quanto aos bordões, de acordo com Monteiro-Plantin (2014, p. 79),

Dentre as expressões que classificamos como “carne de peçoço” devido à dificuldade de análise linguística, destacamos também os bordões, que são expressões utilizadas por personalidades reais, tais como, políticos, jornalistas, escritores, cantores e atores; ou personagens fictícios

provenientes da literatura, do teatro, de filmes, de emissões televisivas ou de telenovelas, por exemplo.

Embora a frase tenha se caracterizado e ainda possa ser considerada enquanto bordão, seu uso sistemático, em diversificados contextos sociocomunicativos, por tantas pessoas, via diferentes veículos de informação, como textos jornalísticos, publicitários e tantos outros textos em circulação na Internet, dá a ela, de certa forma, um caráter de provérbio, facilitando, pela frequência do seu uso, o seu aspecto de convencionalidade, levando-se em conta que essa expressão tem se tornado uma “verdade” defendida e falada por numerosos indivíduos da comunidade linguística do Brasil. Conforme Monteiro-Plantin (2014, p. 91-92), “Os provérbios, as expressões idiomáticas, as colocações, os pragmatemas, os clichês, bordões e *slogans* podem ter se tornado convencionais por sua frequência, mas também podem ter sido frequentes por serem convencionais.”

Passemos à questão propriamente dita.

Terceira atividade de compreensão textual e provérbios

Texto 1

Bandido bom é bandido morto, mas bandido rico e poderoso é meu amigo

A Polícia Federal prendeu hoje um homem que movimentava 50 milhões de reais em tráfico internacional de drogas na Bahia.

Não tem foto estampada nos sites. Não tem nome divulgado em lugar nenhum. Não tem NADA sobre ele.

O que se sabe é que ele movimentava 50 milhões de reais em tráfico internacional de drogas. SÓ ISSO.

Se você olhar o país como uma pirâmide você começa a compreender como funciona o esquema. Entende como a arma que atira na cabeça do pai de família vai parar na mão do menor morador de uma favela.

Entende, sem fazer muito esforço, a mensagem subliminar. O que está estampado na nossa cara o tempo inteiro e a gente, por descuido, não percebe.

Quando o “cidadão de bem” grita e afirma que “bandido bom é bandido morto”, ele não está se referindo as pessoas como esse homem que movimentava

cinquenta milhões de reais em tráfico internacional de drogas. Ele não está falando do deputado que ele apoia e que, antes das sessões na Câmara, cheira a sua carreira de cocaína. Ele não está falando de quem comanda o tráfico e que, nas eleições, se esconde atrás de um número acobertado por partidos políticos.

Quando o “cidadão de bem” diz que “a situação está fora de controle e precisamos nos defender”, ele não pensa na solução, ele apenas foca na guerra.

Na guerra que o sistema causa na nossa sociedade. Sucateando a educação pública, colocando o cidadão contra a polícia e não contra o Estado, fazendo a polícia matar mais e morrer mais.

Enquanto alguns acham que ‘armar a população’ é a única solução para enfrentarmos o caos na segurança pública, homens como esse cidadão de valença, que movimentam 50 milhões de reais em tráfico internacional de drogas, continuam desconhecidos. Financiando campanhas políticas, ditando as regras na mídia, ocupando cargos eletivos e fazendo toda a base da pirâmide entrar em colapso para que “cidadãos de bem” pensem, falem e reajam abraçados ao senso comum, ao desespero e, infelizmente, a ignorância.

Quando o cidadão de bem questiona o bom senso com: “Sim, mas a gente vai fazer o quê? Deixar como está?”, a resposta é simples: PENSAR.

Pois na frase “bandido bom é bandido morto” vamos ter a falsa sensação de enterrar os nossos problemas, enquanto os piores e maiores bandidos desse país nunca precisaram apontar uma arma na cabeça do cidadão de bem.

Em um país onde ter sempre foi mais importante do que ser, se o cara se veste bem, tem um carro legal e vez ou outra faz umas caridades, ainda que nos bastidores controle toda uma rede obscura para ter, não importa.

“Bandido rico/poderoso é meu amigo.”

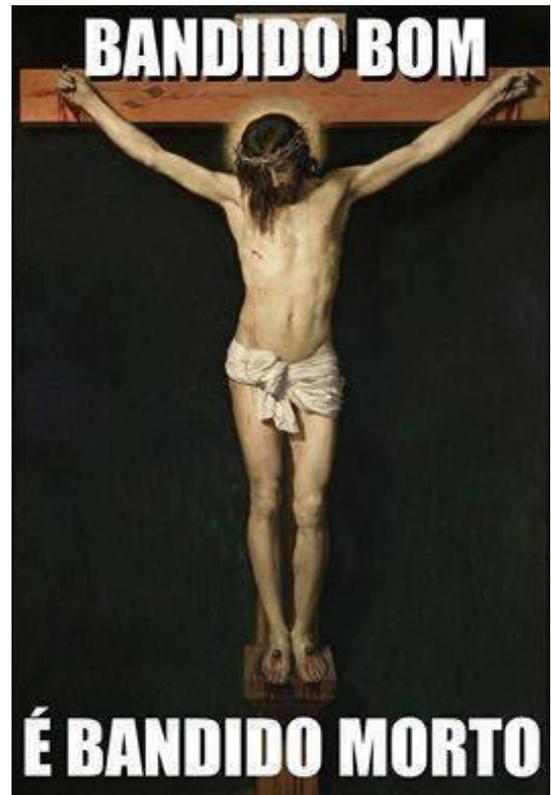
O resto a polícia tem que matar mesmo, né?

<https://medium.com/neworder/bandido-bom-e-bandido-morto-mas-bandido-rico-e-poderoso-e-meu-amigo-aa23769d0c70>

Texto 2



Texto 3



www.google.com

- De acordo com sua leitura e análise crítica dos textos acima e da realidade social da qual você faz parte, responda às seguintes questões.

Questão 1: Bandido bom é bandido morto ou vivo? Por quê?

Na análise das respostas do oitavo ano A, percebe-se que a maioria dos alunos não se posiciona a favor do bordão “Bandido bom é bandido morto”. Apenas os alunos 4, 7 e 8 acreditam que os “bandidos” devem morrer. O aluno 9 se contradiz na sua resposta quando diz que o infrator deve ser morto dependendo do que ele tenha feito, porém, em toda a sua argumentação posterior, diz que ele merece uma chance, que não é a favor da sua morte e que defende a prisão perpétua para alguns crimes. O aluno 19 afirma que bandido bom sabe agir, portanto deve ficar vivo, e que bandido ruim pode ser preso, demonstrando, portanto, não ter compreendido a proposta da questão de forma adequada. Os demais alunos, contrários à frase, trazem em seus

argumentos que os infratores precisam ter uma segunda chance para que tenham a possibilidade de agirem de maneira diferente.

Comparando-se as respostas das duas turmas, nota-se que o oitavo ano B apresenta um número maior de posicionamentos críticos favoráveis à morte dos indivíduos que cometem crimes. O aluno 3 afirma que essas pessoas devem morrer porque ficam más. O aluno 6 fala que quando o bandido deixa de fazer ações más e passa a realizar boas ações, é procurado para que se tire a sua vida. O estudante 10 defende a degolação para esses indivíduos, porque eles roubam, segundo ele, “pessoas de bem”, que trabalham para serem roubadas. O discente 12 também defende a sua morte, pois acredita que essas pessoas deixam o país mais violento. A resposta do discente 13 parece incoerente, porém, ao final da sua argumentação demonstra concordar com a expressão, visto que “bandido” vivo causa medo. Os alunos 18 e 21 também concordam com a ideia de que esses sujeitos sejam privados da sua existência, visto que dificultam a vida das pessoas. O aluno 7 mostra-se favorável à morte dos “bandidos” ricos porque, segundo ele, são os mais perigosos. O estudante 2 defende a vida desses indivíduos fundamentando-se no argumento de que sem eles a comunidade torna-se bagunçada. Os estudantes 14 e 17 falam que dependendo do “bandido”, ele deve morrer, porque alguns roubam por necessidade e outros por serem ruins. O estudante 9 é contrário à ideia trazida pela sentença, afirmando que algumas vezes a intenção de alguém que rouba é ajudar a sua família, assim como o discente 11, o qual diz, ainda, que muitos roubam por não terem educação, que pensam em se transformar e que matá-los não surtirá efeitos porque eles sempre existirão. O discente 15 acredita que essas pessoas devam ficar vivas, porque às vezes apenas estão passando pelo local do crime e acabam também sendo presos pelos policiais, por serem “confundidos” com os criminosos. O aluno 16 defende a vida dos “bandidos” porque muitos deles são reformulados e não praticam mais os mesmos atos de antes.

Espera-se que o bordão “Bandido bom é bandido morto” perca, gradativamente, as suas características de frequência e convencionalidade, e que não tenha ou não chegue a se tornar de fato um fraseologismo proverbial, visto que representa a reprodução de um discurso carregado de diversos preconceitos sociais, dentre eles o racismo, contra as pessoas que são pretas e pobres e que vivem em situações econômicas precárias nas comunidades que se formaram desde a polêmica

libertação dos escravos no Brasil, há cerca de dois séculos atrás. Brasil (2018, p. 4), através d'O Atlas da Violência 2018 diz que

Outra questão que já abordamos em outras edições do Atlas da Violência é a desigualdade das mortes violentas por raça/cor, que veio se acentuando nos últimos dez anos, quando a taxa de homicídios de indivíduos não negros diminuiu 6,8%, ao passo que a taxa de vitimização da população negra aumentou 23,1%. Assim, em 2016, enquanto se observou uma taxa de homicídio para a população negra de 40,2, o mesmo indicador para o resto da população foi de 16, o que implica dizer que 71,5% das pessoas que são assassinadas a cada ano no país são pretas ou pardas. [...] Os dados trazidos pelo Atlas da Violência 2018 vêm complementar e atualizar o cenário de desigualdade racial em termos de violência letal no Brasil já descrito por outras publicações. É o caso do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, ano base 2015, que demonstrou que o risco de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,7 vezes maior que o de um jovem branco. Já o Anuário Brasileiro de Segurança Pública analisou 5.896 boletins de ocorrência de mortes decorrentes de intervenções policiais entre 2015 e 2016, o que representa 78% do universo das mortes no período, e, ao descontar as vítimas cuja informação de raça/cor não estava disponível, identificou que 76,2% das vítimas de atuação da polícia são negras.

Brasil (2018, p. 41) fala ainda que:

A conclusão é que a desigualdade racial no Brasil se expressa de modo cristalino no que se refere à violência letal e às políticas de segurança. Os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros. Por sua vez, os negros são também as principais vítimas da ação letal das polícias e o perfil predominante da população prisional do Brasil. Para que possamos reduzir a violência letal no país, é necessário que esses dados sejam levados em consideração e alvo de profunda reflexão. É com base em evidências como essas que políticas eficientes de prevenção da violência devem ser desenhadas e focalizadas, garantindo o efetivo direito à vida e à segurança da população negra no Brasil.

Considerando-se essa problemática de violência racial e tantas outras que se expressam fortemente nas comunidades onde vivem os alunos das escolas públicas brasileiras, é notável que não se pode deixar de abordá-las no âmbito escolar, fazendo-se sobre essas uma profunda reflexão no sentido de como transformá-las com vistas à construção de uma sociedade que seja livre de opressões, portanto, igualitária, justa e fraterna. Como se tem constatado no decorrer das atividades aplicadas nesta pesquisa, procurou-se por demasiado, para além da intertextualidade, valorizar as interdiscursividades arraigadas nas expressões trabalhadas, de modo, como já foi dito, a cooperar para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica dos alunos.

Dando continuidade à temática trabalhada na primeira questão, observemos a questão a seguir, que objetiva colaborar para o desenvolvimento das competências discursiva e fraseológica dos alunos no que diz respeito à capacidade de (des)construção crítica de ideias já cristalizadas ou suscetíveis a cristalizações, tendo como foco a expressão “Bandido bom é bandido morto”.

Questão 2: Escreva quatro expressões que poderiam substituir, de acordo com a sua opinião, a palavra “morto” na frase “bandido bom é bandido morto”.

“Bandido bom é bandido _____;

_____.”

Como se pode perceber por meio das respostas da turma A, apenas os alunos 12, 16 e 17 demonstraram não ter compreendido completamente a proposta trazida pelo comando da questão, escrevendo expressões que não completaram de forma adequada a sintaxe da frase em foco, o que resultou no surgimento de incoerências semânticas. Todos os alunos dessa turma responderam à questão.

O gráfico abaixo representa em porcentagem as respostas dos alunos a esta questão.

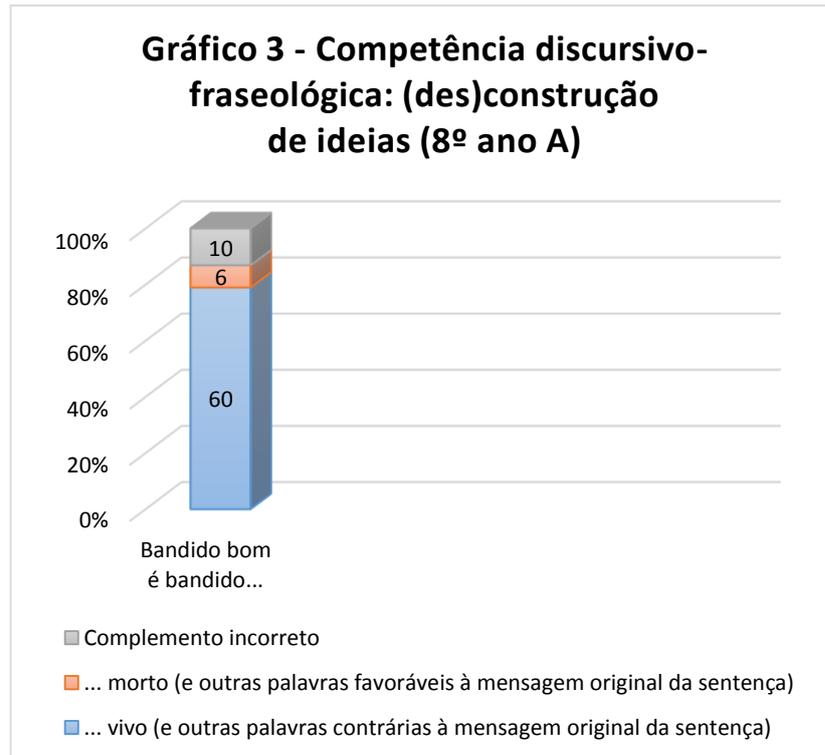


Gráfico elaborado pela autora.

Analisando o gráfico, podemos observar que mais de 60% das respostas são de palavras que se opõe à ideia de violência trazida pelo bordão “Bandido bom é bandido morto”. Ao responderem esta questão, os alunos demonstraram compreender diversos sentidos presentes no campo semântico dessa sentença, inclusive pelo fato dela ter sido trabalhada em intertextualidade com os outros textos trazidos pela questão.

Segundo os estudantes, a expressão pode ser reescrita utilizando diferentes palavras como “Bandido bom é bandido trabalhado, educado, restaurado, arrependido, vivo, transformado, restaurado, modificado, educado, que muda de vida, pai de família, mudado, renovado, estudando, na igreja, trabalhando, libertado, evangélico, bom, mais cidadão, reeducado, de respeito, puro, honesto, ajudando, trabalhador, de terno e gravata, estudioso”, o que demonstra a crítica dos alunos em relação ao bordão original e o seu posicionamento contrário à ideia trazida pela sentença.

Sabe-se que, quando um bandido é restaurado, na verdade, ele deixa de ser bandido, porém, a condução da questão pela professora e a reflexão dos alunos sobre a frase original e a sua reestruturação possibilitaram e demonstraram a compreensão das metáforas, intertextualidades e interdiscursos presentes nas

diferentes “retextualizações” realizadas pelos alunos, tornando compreensíveis e aceitáveis construções como “Bandido bom é bandido reeducado”, considerando-se todo o seu contexto sociocomunicativo de produção.

Percebe-se que apenas 11 lacunas dessa questão não foram preenchidas no oitavo ano B, sendo que somente o aluno 20 não preencheu nenhuma delas. Dos 22 alunos participantes, os alunos 3, 7, 10 e 21, portanto, 4 alunos, não compreenderam a proposta da questão. Dentre esses, o aluno 7 utilizou palavras pejorativas para ofender os indivíduos que cometem crimes, como “desconfiado; veado; sem vergonha”. O aluno 13 usou, dentre outras palavras, o termo “esculejado”, criado por ele para completar a sentença.

Observemos o gráfico referente à turma B.

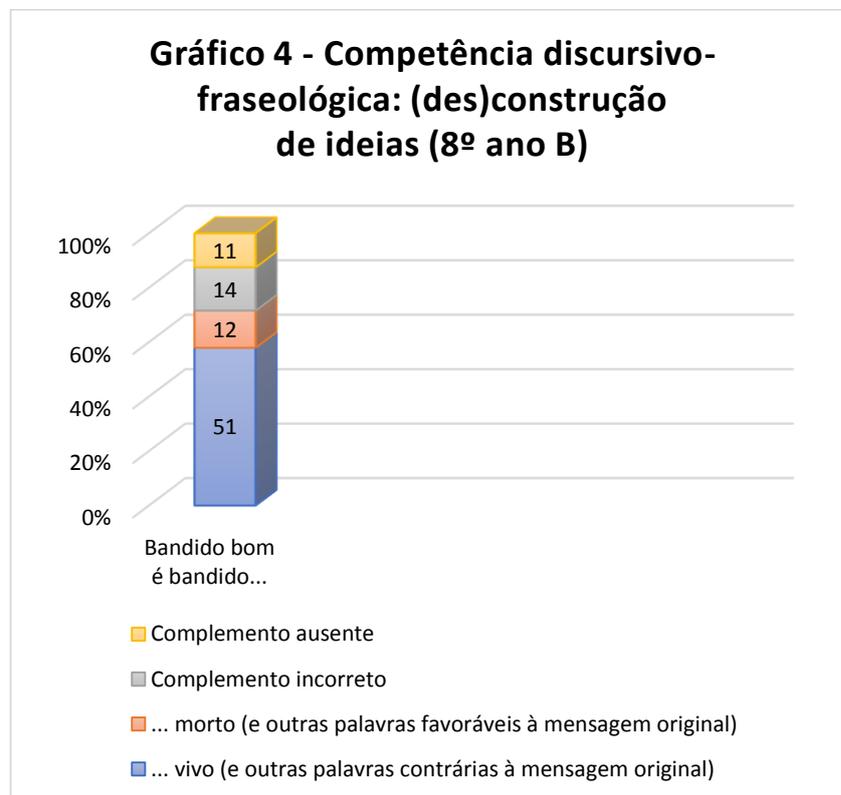


Gráfico elaborado pela autora.

Nota-se que, ao contrário da turma A, a turma B apresenta-se mais favorável à ideia de violência trazida pela sentença “Bandido bom é bandido morto”, embora mais da metade dos alunos posicione-se contrária a mensagem trazida por ela, reconstruindo-a da seguinte forma: “Bandido bom é bandido construído, perdoado, arrependido, vivo, preso, reformado, inocente, trabalhador, honesto, livre,

restaurado, mudado, necessitado, reeducado, transformado, reconstituído, formado, inteligente, que se defende, reconciliado, educado, reformulado, quieto, restaurado, modificado, renovado, realizado, aconselhado, ajudado”.

A terceira questão objetiva instigar os estudantes a refletirem mais profundamente e a consolidarem sua argumentação acerca da temática abordada nesta atividade até então.

Questão 3: Você acredita que todas as pessoas que morrem vítimas da violência e diferenças ideológicas da sociedade são, de fato, bandidas? Comente.

Na turma A, todos os discentes responderam à questão. Apenas o aluno 1 respondeu à pergunta somente com um “não”, sem comentar a sua resposta, e os alunos 3 e 8 não se fizeram claros quando responderam apenas “acho errado” e “muitas vezes são mortas” ao questionamento feito. Na turma B, apenas os alunos 2 e 3 não responderam à questão e os alunos 9 e 18 responderam-na somente com um “não”, sem comentar a sua opinião.

Terminada a terceira questão, realizou-se uma breve discussão sobre os diferentes tipos de violência social, preconceito de classe, preconceito racial, dentre outros tipos de preconceito, causas e consequências desses problemas, exemplos de casos de violência, racismo, desigualdades sociais, tráfico de drogas e os verdadeiros responsáveis por ele, legalização da maconha, o papel do Estado na sociedade, a necessidade ou não da sua existência, diferentes modos de opressão do sistema capitalista, o trabalho dos policiais, a truculência policial, em determinadas situações, tendo-se focado na importância da Educação para a sociedade e suas transformações.

A quarta questão trouxe novamente os provérbios tratados na questão quatro da segunda atividade, de modo a avaliar as competências discursiva e fraseológica do aluno, por meio do preenchimento das lacunas e da sua justificativa sobre concordar ou não com cada uma das sentenças abordadas. Passemos à questão.

Questão 4: Preencha as lacunas, completando os provérbios abaixo, e marque sim (x) ou não (x), quanto a concordar ou não com as ideias trazidas por cada um deles, e justifique a sua resposta.

- a) Quem vê _____ não vê _____.
- b) Diz-me com quem _____

 quem és.
- c) Quem ama o _____, bonito _____
 _____.
- d) _____ para amanhã o que você _____
 _____ hoje.
- e) _____ peixinho é.

Na turma A, todos os alunos completaram o item “a” corretamente.

Os alunos 5 e 10, no item “b”, “Diz-me com quem tu andas que eu te direi quem és”, não acertaram completamente o preenchimento das lacunas, demonstrando, com suas respostas, respectivamente, as variações “Diz-me com quem tu ‘anda’ que direi quem tu és”, sem o pronome pessoal “eu” e “Diz-me com quem tu andas que eu direi quem és”, sem o pronome pessoal “te”, o que demonstra, mais uma vez, que a propriedade da fixação ou cristalização dos provérbios, embora seja para essas unidades fraseológicas uma das mais importantes, por defini-las enquanto tais, pode apresentar-se em diferentes níveis. Alguns alunos, ainda, não fizeram a concordância verbal adequada do pronome pessoal “tu” com o verbo “andar” conjugado na segunda pessoa do singular, “andas”, utilizando o verbo na terceira pessoa do singular, “anda”.

Os alunos 13 e 16, ainda no item “b”, não acertaram o preenchimento das lacunas, tendo suas respostas ficado, respectivamente, “Diz-me com quem ‘to’ anda que direi ‘com to’ quem és” e “Diz-me com quem tu ‘anda’ que digo que tu te direi quem és.”, demonstrando não conhecerem o provérbio, mesmo esse já tendo sido abordado na quarta questão da atividade anterior e os alunos terem acertado o item que se tratava dele, contudo, o item trazia uma charge que se associava à resposta.

Apenas o aluno 1 não completou o item “c”, “Quem ama o feio bonito lhe parece”.

Todos os alunos completaram corretamente os itens “d” e “e”.

Observemos a tabela que traz a análise dos dados obtidos com as respostas dos alunos do oitavo ano A à questão 4.

Tabela 1 – Concordância/discordância e compreensão discursiva acerca de alguns provérbios (8º ano A)

Alunos	Provérbios									
	Quem vê cara não vê coração		Diz-me com quem tu andas que eu te direi quem és		Quem ama o feio bonito lhe parece		Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje		Filho de peixe peixinho é	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1	X		X		–		X		X	
2	x		x		x		x		x	
3	x		x		x		x		x	
4	x		x		x		x		x	
5	x			x	x		x			x
6	x		x		x		X		x	
7	x		x			x	x			x
8	x		x		x		X		X	
9	x			x	x		x			x
10	x		x		x		x		x	
11	x		x		X		x		x	
12	X		x		x		x		x	
13	x		x		x		x			x
14	x		x		x		x		x	
15	x		x		x		x			x
16	x		x		X		x			X
17	X		–		–		x		X	
18	x		X		x		x		x	
19	x		x		x		x		x	
Legenda										

Tabela elaborada pela autora.

- (x) Compreensão correta: 61 \equiv 64,21%
- (x) Compreensão equivocada: 16 \equiv 16,84%
- (x) Opinião não condizente com a justificativa: 1 \equiv 1,05%
- (x) Resposta insuficiente para ser avaliada: 5 \equiv 5,26%
- (x) Opinião não justificada: 9 \equiv 9,47%
- (_) Opinião ausente: 3 \equiv 3,15%

Leiamos o gráfico construído com base nos dados apresentados na tabela.

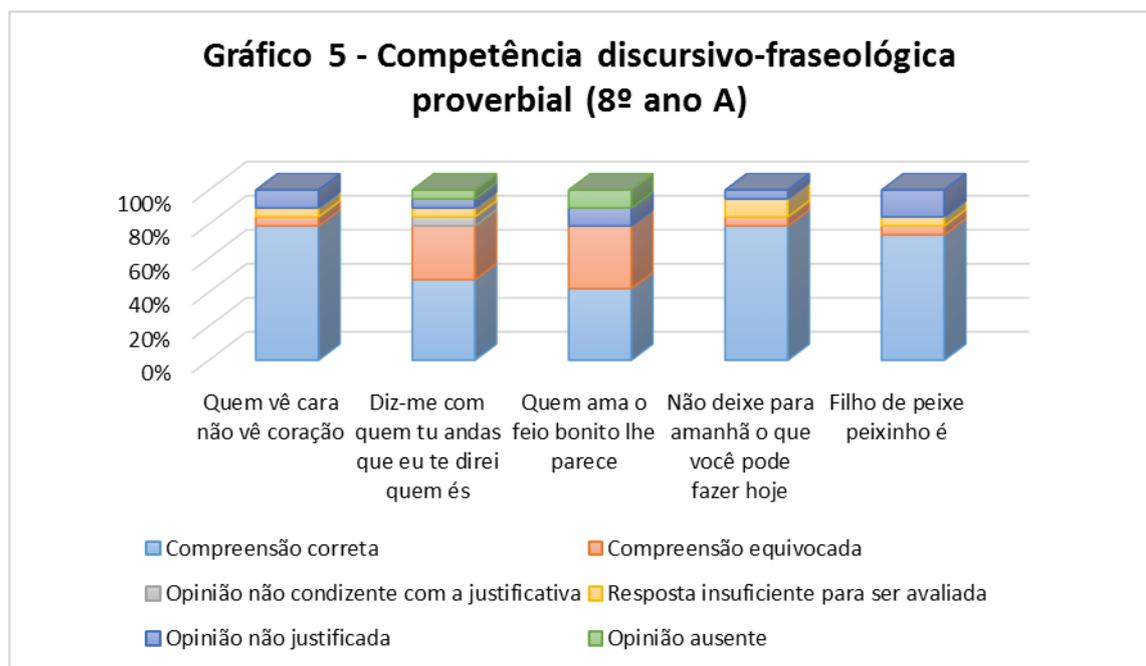


Gráfico elaborado pela autora.

Na turma B, os itens “a” e “d”, referentes aos provérbios “Quem vê cara não vê coração” e “Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje” foram completados corretamente por todos os alunos. O item “b”, referente ao provérbio “Diz-me com quem tu andas que eu te direi quem és” foi o que apresentou mais erros, mas acredita-se que esses tenham ocorrido pelo fato da sentença apresentar o pronome “tu” relacionado às formas verbais “andas” e “és”, ou seja, os verbos “andar” e “ser” conjugados na segunda pessoa do singular, que dificilmente compõe o vocabulário dos adolescentes brasileiros. Além disso, a cristalização desse provérbio apresenta diferentes níveis. No item “b” alguns alunos demonstraram não ter conhecimento dessa expressão, tendo os discentes 1, 10 e 17 preenchido as lacunas de forma incorreta, além do discente 3, que apenas copiou a palavra “anda” em uma das

lacunas. O estudante 2 não respondeu ao item e o estudante 20, embora não tenha preenchido a lacuna reservada ao pronome “te”, completou o provérbio corretamente. Todos os alunos completaram corretamente o item “d” e apenas o discente 10 não preencheu adequadamente as lacunas, tendo sido “Quem, filho de peixe peixinho é” sua resposta ao item.

Observemos a tabela que traz a análise dos dados obtidos com as respostas dos alunos do oitavo ano B à questão 4.

Tabela 2 – Concordância/discordância e compreensão discursiva acerca de alguns provérbios (8º ano B)

Alunos	Provérbios									
	Quem vê cara não vê coração		Diz-me com quem tu andas que eu te direi quem és		Quem ama o feio bonito lhe parece		Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje		Filho de peixe peixinho é	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1	x			x	x		x		x	
2	x		–		x		x		x	
3	x		x			x	x			x
4	x		x		x		x		x	
5	x			x	x		x			x
6	x		x		x		x		x	
7	x		x			x	x			x
8	x		x		x		x			x
9	x			x	x		x			x
10	x		x		x		x		x	
11	x		x		x		x		x	
12	x		x		x		x		x	
13	x		x		x			x	x	
14	x		x		x		x		x	

15	x		x			x	x			x
16	x		x		x		x		x	
17	x		x		x		x		x	
18	x			x	x		x		x	
19	x		x		x		x			x
20	x		x		x		x		x	
21	x		x		x		x		x	
22	x			x	x		x			x

Legenda

- (x) Compreensão correta: 66 \equiv 60%
- (x) Compreensão equivocada: 12 \equiv 10,90%
- (x) Opinião não condizente com a justificativa: 4 \equiv 3,63%
- (x) Resposta insuficiente para ser avaliada: 7 \equiv 6,36%
- (x) Opinião não justificada: 20 \equiv 20%
- (_) Opinião ausente: 1 \equiv 1%

Tabela elaborada pela autora.

Leiamos o gráfico construído com base nos dados apresentados na tabela.

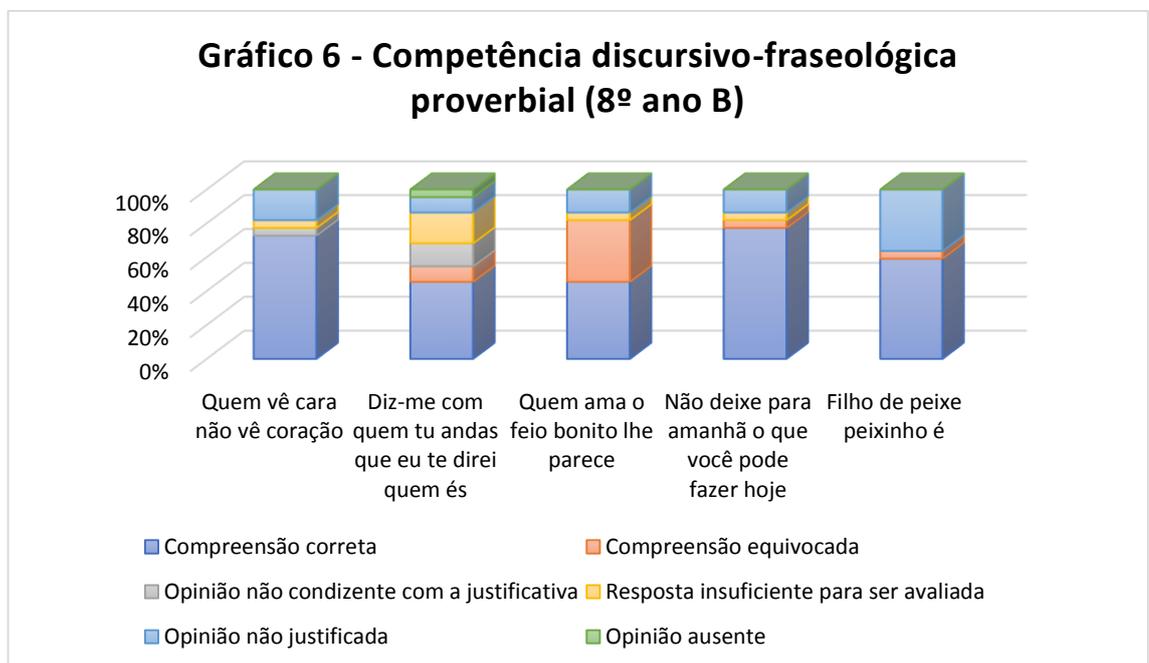


Gráfico elaborado pela autora.

Por meio da análise de dados das duas tabelas e dos dois gráficos acima, referentes aos oitavos anos A e B, respectivamente, pode-se perceber que a maioria dos alunos compreendeu adequadamente o comando da quarta questão da terceira atividade, exercendo criatividade e criticidade ao argumentarem quanto à sua opinião em torno dos provérbios em foco, expressando-se tanto na escrita, por meio das suas respostas à questão, quanto na oralidade, por meio da discussão realizada nas salas de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa podemos perceber que a metodologia utilizada para o seu desenvolvimento mostrou-se exitosa quanto à concretização do seu objetivo de contribuir para o ensino da língua portuguesa, no que diz respeito, principalmente, ao desenvolvimento das competências discursiva e fraseológica do aluno e à valorização dos provérbios na sala de aula. Mediante a aplicação de atividades de compreensão e análise crítico-discursiva dos provérbios, pode-se perceber que o estudo dessas unidades fraseológicas desperta a atenção e o interesse do aluno para conhecer ainda mais as expressões que compõem o léxico da comunidade linguística da qual faz parte, tendo em vista as diferentes ideias e discussões que essas expressões podem trazer à vida do indivíduo, sendo importantes, inclusive, para a formação do sujeito crítico da sociedade e de si mesmo, enquanto ser que vive em interação linguística, social e cultural com tantos outros indivíduos.

A partir de uma reflexão acerca da marginalização por qual tem passado o ensino da Fraseologia na Educação Básica brasileira e as diversas dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor quanto ao ensino da língua, que precisa ser voltado ao desenvolvimento das competências comunicativas do aluno, esta pesquisa procurou responder ao seguinte questionamento: como ensinar a língua portuguesa, utilizando-se dos provérbios, com vistas a colaborar para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno, visto que essas expressões encontram-se, até certo ponto, marginalizadas pela gramática normativa, por muitos livros didáticos e pelo processo de ensino-aprendizagem da língua como um todo?

Para que essa pergunta fosse devidamente respondida, pensamos em atividades diferenciadas para trabalharmos com os provérbios nas aulas de língua portuguesa, envolvendo processos inferenciais, intertextuais e interdiscursivos, sempre tendo como foco trazer à visibilidade dos alunos os provérbios e seus interdiscursos, analisados criticamente durante todo o processo de ensino-aprendizagem trabalhado. Por meio dessas atividades tratamos de diferentes temáticas, como violência contra a mulher e violência racial. Dialogamos e discutimos de forma a cooperar para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno, tanto no que diz respeito a compreensão textual dos provérbios quanto à sua competência argumentativa. Ao escrever sobre suas opiniões e vê-las valorizadas

pelos colegas e pela professora, o aluno reafirmou-se enquanto ser que é parte de uma sociedade na qual se insere e a qual pode influenciar com vistas a torná-la mais crítica e progressista.

Visando concretizar os objetivos propostos, as atividades aplicadas nas salas de aula dos oitavos anos A e B realizaram-se enquanto constantes instrumentos de avaliação e de desenvolvimento dos níveis de competências discursiva e fraseológica do estudante.

Percebe-se que os objetivos específicos trazidos pela pesquisa também foram atingidos, visto que este trabalho demonstrou-se enquanto cooperativo ao desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno, à valorização das sentenças proverbiais no ensino de língua materna, à proposição de modelos de atividades de compreensão textual com o uso dos provérbios e outros textos, à formação de leitores proficientes e indivíduos críticos e, ainda, à identificação dos níveis de competência discursiva e fraseológica dos alunos de dois oitavos anos.

Dessa forma, a pesquisa confirma tanto a sua hipótese básica de que o estudo dos provérbios no Ensino Fundamental mostra-se significativo para o desenvolvimento da competência discursivo-fraseológica do aluno quanto às suas hipóteses secundárias de que o estudo dos provérbios caracteriza-se enquanto significativo à constante construção do indivíduo crítico, visto que a reflexão sobre os diversos discursos que os permeiam encontram relevância na formação do sujeito transformador dele mesmo e, conseqüentemente, da realidade sociocultural na qual esse sujeito se insere; o estudo dos provérbios, mediante a elaboração e a resolução de atividades diferenciadas de compreensão de diferentes textos, nos quais refletem-se, implícita ou explicitamente, essas unidades fraseológicas e suas (re)construções, mediante a interdiscursividade e/ou a intertextualidade, possibilita o despertar do interesse do estudante para a aprendizagem dessas unidades; o ensino da língua por meio da compreensão dos provérbios consiste em uma forma relevante de colaborar com o desenvolvimento, a estruturação e o aprofundamento das competências discursiva e fraseológica do aluno.

Enfim, por toda a análise de dados quantitativa e qualitativa trazida por esta pesquisa e resultados obtidos com a prática das atividades realizadas nas salas de aula, podemos constatar que o ensino da língua que valoriza o estudo dos provérbios mostra-se como meio eficaz de contribuição ao desenvolvimento e aprofundamento da competência discursivo-fraseológica do aluno.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Helena Trench de. **Um exame pragmático do uso de enunciados proverbiais nas interações verbais correntes**. 1989. Dissertação (Mestrado da Área de Filologia Românica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ALVAREZ ORTIZ, Maria Luísa; MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma (Org). A competência fraseológica no aprendizado de expressões idiomáticas. *In: Certas palavras o vento não leva: homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán*. Fortaleza: Parole, 2015, v. 1, p. 261-286.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALLY, Charles. **Traité de stylistique française**. v. 2. Paris: Klincksieck, 1909.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha Baltar. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. 2003. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2003.

_____. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. *In: Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 209-228, jul./dez. 2004.

BARÁNOV, Anatoliï; DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij: Idiomaticidad e idiomatismos. *In* DURAN, Juan de Dios Luque; BERTRÁN, Antonio Pamies. (Eds.) **Léxico y fraseología**. Granada: Comares, 1998, p. 19-42.

BARBOSA, Maria Aparecida. A fraseologia no percurso gerativo de enunciação de codificação: no sistema, nas normas, no falar concreto. *In: ALVAREZ ORTIZ, Luísa*. (Org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Anais, v. I. Campinas: Pontes, 2012, p. 247-254.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018**. Brasília: MPDG/IPEA/FBSP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de Semântica: Ciência das Significações**. São Paulo: Pontes, 1992.

CASTRO, Márcia Marques Marinho. **A buen entendedor, pocas palabras bastan: histórico cultural e interfaces linguísticas de expressões idiomáticas e provérbios do espanhol para o português**. Tradterm: São Paulo, v. 24, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Intertextualidades, heterogeneidades e referência. *In: Linha D'Água*, v. 24, n. 2, p. 83-100, 1 dez. 2011.

CENDÓN, Beatriz Méndez. **Estrategias fraseológicas en el género discursivo de los artículos científicos médicos en lengua inglesa**. 2002. Tese (Doutorado em Filosofia y Letras) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Aspects de la théorie syntaxique**. Paris: Le Seuil, 1965.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1997.

CÔRTEZ, Maria Tereza Guimarães Côrtes. **Os provérbios franceses utilizados como forma de argumentação nas crônicas de arte**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNK, Gabriela. (a) A constrastive analysis of the textual and social function of proverbs in german and portuguese. *In: P. Durčo (Ed.). Phraseology and paremiology* (p. 262-266), 1998. (b) A Bíblia como indicador da importância do provérbio no âmbito de culturas diferentes. *Paremia*, v. 7, p. 97-106.

Dell HYMES, Hathaway. **Sur la competence de communication**. Paris: Gallimard, 1984.

HOLLANDA, Chico Buarque. Bom conselho. *In: Quando o carnaval chegar*. Phonogram/Philips, 1972.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Unicamp. 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980.

LAUAND, Jean. 500 provérbios portugueses antigos. Educação moral, mentalidade e linguagem. *Revista Videtur – Letras 4*, s/d.

LEE, Rita. Jardins da Babilônia. *In: Babilônia*. Vinil Records: São Paulo, 1978.

LOPES, Ana Cristina Macário. **Texto proverbial português: elementos para uma análise semântica e pragmática**. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª Ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de Análise do Discurso**. (Coord. da tradução: Fabiana Komesu). São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. *In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; JÚNIOR, J. Z. (Orgs.). Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. Vol.2*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

_____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATIAS, Ana Lidia Freire. **Do gênero provérbio ao verbete: uma produção interacionista sócio-discursiva na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. *In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MIRONESKO BIELOVA, Elena. **Fraseología rusa. Teoría y práctica**. Barcelona: Ediciones LU, Librería Universitaria, 1997.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino da língua materna**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

MUÑOZ, Julia Sevilla; ÁLVAREZ, Carlos Alberto Crida. Las paremias y su clasificación. *In: Paremia*, nº 22, 2013.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento**. Ponta Grossa: UEPG / CEFORTEC, 2005.

OLIVEIRA, Yves Figueiredo. **Enunciação proverbial e argumentação por autoridade em cartas de leitor**. PPGEL da UFES: Espírito Santo, 2012.

PACZOLAY, Gyula. Some notes on the theory of proverbs. *In: P. Durčo (Ed). Phraseology and paremiology*, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso** – ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Paraná, Edições Criar, 2004.

RUIZ GURILLO, Leonor. **Aspectos de fraseología teórica española**. Valencia: Universitat de València. 1997.

RUIZ, Silvia Helena de Freitas. **Da boca do povo para a sala de aula: provérbios populares para crianças por meio de fábulas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SANTOS, Mônica Oliveira. **“Provérbio é um comprimido que anda de boca em boca”**: os sujeitos e os sentidos no espaço da enunciação proverbial. Instituto de Estudos da Linguagem de Campinas, Unicamp: Campinas, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SCHULZE-BUSACKER, Elisabeth. La place du proverbe dans la mentalité médiévale. *In: Paremia*, v. 6, p. 565-576, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antônio Henrique da. **O desenvolvimento da competência fraseológica nos livros didáticos de português do ensino fundamental II**. 2016. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Moisés Batista da. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. *In: Revista de Letras*, v. 1, n. 28, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2006.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

STRASSACAPA, A. **Provérbios na escola e na vida: uma visão discursiva**. 2015.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de provérbio. *In: Veredas on-line*. PPG Linguística da UFJF: Juiz de Fora, 2008.

ROSEMEIRE, Alves; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber Português – 8º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – ATIVIDADES REALIZADAS

Universidade Federal do Ceará – UFC

Mestrado Profissional em Letras – Profletras

Pesquisa: O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência discursiva

Orientadora: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin

Orientanda/Professora: Camila Mesquita

Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Cordeiro Neto

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 8º Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____

Estudante: _____ Nº _____

Primeira atividade de compreensão textual e provérbios

1. Leia a lenda árabe abaixo e **escreva** um dentre os provérbios brasileiros que melhor se adequa ao(s) ensinamento(s) trazido(s) pelo texto. **Explique** como você compreende esse provérbio e sua relação com o texto.

Uma fábula sobre a fábula

Allah Hu Akbar! Allah Hu Akbar!

Deus criou a mulher e junto com ela criou a fantasia. Foi assim que uma vez a Verdade desejou conhecer um palácio por dentro e escolheu o mais suntuoso de todos, onde vivia o grande sultão Haroun Al-Raschid. Vestiu seu corpo apenas com um véu transparente e pouco depois chegou à porta do magnífico palácio. Assim que o guarda apareceu e viu aquela mulher sem nenhuma roupa, ficou desconcertado e perguntou quem ela era. E a Verdade respondeu com firmeza:

- Eu sou a Verdade e desejo encontrar-me com seu senhor, o sultão Haroun AlRaschid.

O guarda entrou e foi falar com o grão-vizir. Inclinando-se diante dele, disse:

- Senhor, lá fora está uma mulher pedindo para falar como nosso sultão, mas ela só traz um véu completamente transparente cobrindo seu corpo.

- Quem é essa mulher? - perguntou o grão-vizir com viva curiosidade.

- Ela disse que se chama Verdade, senhor - respondeu o guarda.

O grão-vizir arregalou os olhos e quase gaguejou:

- O quê? A Verdade em nosso palácio? De jeito nenhum, isso eu não posso permitir. Imagine o que ia ser de mim e de todos aqui se a Verdade aparecesse diante de nós? Estaríamos todos perdidos, sem exceção. Pode mandar essa mulher embora, imediatamente.

O guarda voltou e transmitiu à Verdade a resposta do seu superior. A Verdade teve que ir embora, muito triste.

Acontece que...

Deus criou a mulher e junto com ela criou a teimosia. A Verdade não se deu por vencida e foi procurar roupas para vestir. Cobriu-se dos pés à cabeça com peles grosseiras, deixando apenas o rosto de fora e foi direto, é claro, para o palácio do sultão Haroun Al-Raschid.

Quando o chefe da guarda abriu a porta e encontrou aquela mulher tão horrivelmente vestida, perguntou seu nome e o que ela queria.

Com voz severa ela respondeu:

- Sou a Acusação e exijo uma audiência com o grande senhor desse palácio.

Lá se foi o guarda falar com o grão-vizir e, ajoelhando-se diante dele, disse:

- Senhor, uma estranha mulher envolvida em vestes malcheirosas deseja falar com nosso sultão.

- Como ela se chama? - perguntou o grão-vizir.

- O nome dela é Acusação, Excelência.

O grão-vizir começou a tremer, morto de medo:

- Nem pensar. Já imaginou o que seria de mim, de todos aqui, se a Acusação entrasse nesse palácio? Estaríamos todos perdidos, sem exceção. Mande essa mulher embora imediatamente.

Outra vez a Verdade virou as costas e se foi tristemente pelo caminho. Ainda dessa vez ela não se deu por vencida.

E isso porque...

Deus criou a mulher e junto com ela criou o capricho. A Verdade buscou pelo mundo as vestes mais lindas que pôde encontrar: veludos e brocados, bordados com fios de todas as cores do arco-íris. Enfeitou-se com magníficos colares de pedras preciosas, anéis, brincos e pulseiras do mais fino ouro e perfumou-se com essência

de rosas. Cobriu o rosto com um véu bordado de fios de seda dourados e prateados e voltou, é claro, ao palácio do sultão Haroun Al-Raschid.

Quando o chefe da guarda viu aquela mulher deslumbrante como a Lua, perguntou quem ela era. E ela respondeu, com voz doce e melodiosa:

- Eu sou a Fábula e gostaria muito de encontrar-me, se possível, com o sultão deste palácio.

O chefe da guarda foi correndo falar com o grão-vizir, até esqueceu-se de ajoelharse diante dele e foi logo dizendo:

- Senhor, está lá fora uma mulher tão linda, mas tão linda, que mais parece uma rainha. Ela deseja falar com nosso sultão. Os olhos do grão-vizir brilharam:

- Como é que ela se chama?

- Se entendi bem, senhor, o nome dela é Fábula.

- O quê? - disse o grão-vizir completamente encantado. - A Fábula quer entrar em nosso palácio? Mas que grande notícia! Para que ela seja recebida como merece, ordeno que cem escravas a esperem com presentes magníficos, flores perfumadas, danças e músicas festivas. As portas do grande palácio de Bagdá se abriram graciosamente e por elas finalmente a bela andarilha foi convidada a passar. Foi desse modo que a Verdade, vestida de Fábula, conseguiu conhecer um grande palácio e encontrar com Haroun Al-Raschid, o mais fabuloso sultão de todos os tempos.

<http://os4cantosdoscontos.com.br/uma-fabula-sobre-a-fabula/>

a) Provérbio

b) Compreensão do provérbio e sua **relação** com o texto

2. **Escreva** o provérbio que influenciou o texto abaixo e depois escreva se você **concorda** com ele **ou não** e o **porquê**.

No Dia Internacional da Mulher, o Magazine Luiza mete a colher sim!

8 de março de 2018



Bom dia, gente! Eu quero começar de uma forma mais do que especial: mandando um beijão para todas as mulheres que me acompanham aqui no Blog. O que seria do mundo se não fossemos nós, não é mesmo, meninas? Ai que lugar chato seria... rs Mas olha, agora eu quero falar sobre um assunto muito sério! Você já ouviu aquele ditado “em briga de marido e mulher, não se mete a colher?”. Pois é, que coisa mais antiga, fala a verdade. E, além de ultrapassada, pode ser também muito perigosa. Isso porque, segundo a Fundação Perseu Abramo, em cada dez mulheres, quatro já sofreram algum tipo de violência. E aí, se ninguém “mete a colher”, essas mulheres ficam totalmente desprotegidas. É por isso que o Magalu vai meter a colher nessa questão sim! E olha que bacana: no nosso site, vai estar à venda uma colher especial que vem gravada com o seguinte texto: “#Eumetoacolhersim. Ligue 180 e denuncie”. Olha que marcante isso! E, pra deixar o número da Central de Atendimento à Mulher ainda mais estampado na memória, sabe qual o preço desta peça? Isso mesmo, é R\$ 1,80. O mais legal é que 100% do valor arrecadado com a venda dessas colheres será destinado à ONG Agência Patrícia Galvão e à rede colaborativa Mete a Colher, que têm como objetivo dar assistência às mulheres que passam por alguma situação de violência doméstica. E sabe o que também é muito importante? O Magalu

não entrou nessa luta pela proteção das mulheres agora não. Só pra você ter uma ideia, a empresa já tem faz tempo uma iniciativa interna chamada Canal da Mulher, monitorado pessoalmente pela Luiza Helena Trajano, a Presidente do Conselho Administrativo. Funciona assim: as funcionárias do Magalu tem um número para o qual elas podem ligar caso estejam passando por alguma situação de violência. Aí, a empresa investiga o caso e ajuda em tudo que for necessário. Afinal, a gente tem que cuidar muito bem das nossas meninas, né? Até porque 50% dos colaboradores do Magalu são mulheres! Bom, então não esquece! Seja você homem ou mulher, não deixe de comprar uma colher para ajudar essa causa tão importante. As mulheres merecem demais esse cuidado e essa homenagem!

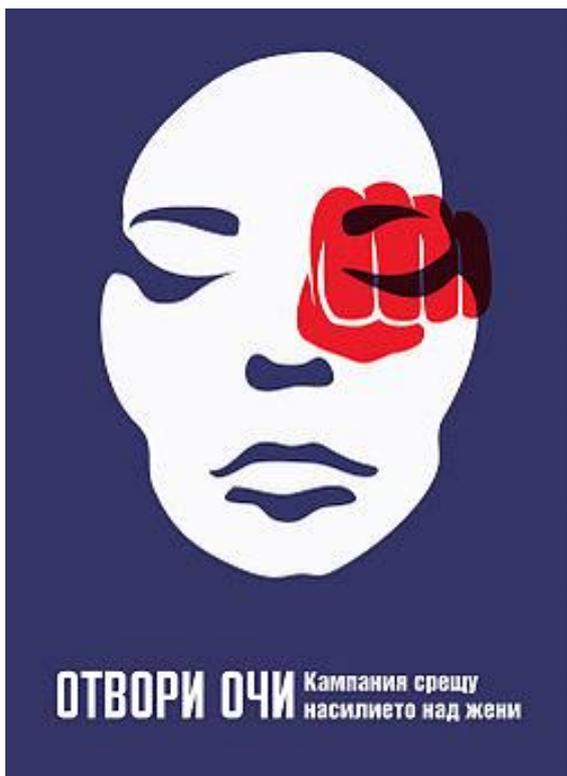
<https://missaodigital.magazineluiza.com.br/no-dia-internacional-da-mulher-nos-vamos-meter-a-colhersim/>

a) Provérbio

b) Por que você concorda ou discorda desse provérbio?

3. Associe as imagens aos provérbios correspondentes a elas.

- a) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.**
- b) Quem com ferro fere com ferro será ferido.**
- c) Deus dá o frio conforme o cobertor.**
- d) Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher.**



()

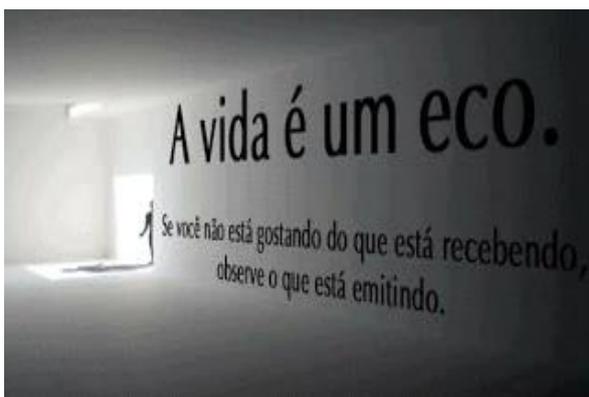
fraseilustradas.com • Ilustração: Ceó



"Água mole em pedra dura tanto bate até que dá uma dor de cabeça danada."

Ceó Pontual

()



()



()

- <https://pt.wikipedia.org>
- <http://marcoscostaob.blogspot.com>
- <http://carpediemapoesiaeeu.blogspot.com>
- <http://www.rainhamaria.com.br>

4. Como você compreende cada provérbio da questão acima? Você concorda ou não com a mensagem trazida por cada um? Como eles podem ser reescritos por você para que expressem a sua opinião?

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

Universidade Federal do Ceará – UFC
Mestrado Profissional em Letras – Profletras
Pesquisa: O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência
discursiva
Orientadora: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin
Orientanda/Professora: Camila Mesquita
Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF
Escola Municipal de Ensino Fundamental General Manoel Cordeiro Neto
Disciplina: Língua Portuguesa
Ano: 8º Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____
Estudante: _____ Nº _____

Segunda atividade de compreensão textual e provérbios

- Escute a canção abaixo.

- **Texto**

Bom Conselho

Chico Buarque

Ouça um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa
Está provado, quem espera nunca alcança
Venha, meu amigo
Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Venha se queimar
Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar
Corro atrás do tempo

Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade

1. Como você compreende as ideias trazidas por essa letra?

2. Caso você já tenha escutado alguma(s) da(s) expressão(ões) utilizada(s) na canção, copie-a(s) aqui.

3. E expressão(ões) parecida(s) com essas, você já ouviu? Qual(is)? Escreva-as e, ao final desta atividade, discuta-as com seus colegas e professora.

4. Leia os textos, reflita sobre cada um e copie o item referente ao provérbio que melhor se relacione a cada um deles. Depois, discuta esses provérbios com seus colegas e professora.

Provérbios:

- a) Diz-me com quem tu andas que eu te direi quem és.
- b) Quem vê cara não vê coração.
- c) Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje.
- d) Quem ama o feio, bonito lhe parece.
- e) Filho de peixe peixinho é.

- **Texto 1**

O gato, o galo e o ratinho

Um ratinho vivia num buraco com sua mãe, depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela:

– Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei! Um era bonito e delicado, tinha um pêlo muito macio e um rabo elegante, um rabo que se movia formando ondas. O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava. De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante. Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.

– Ah, meu filho! – respondeu a mãe. – Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.

Moral: Jamais confie nas aparências.

<https://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas>

Provérbio: _____

- **Texto 2**



www.google.com

Provérbio: _____

- **Texto 3**



www.google.com

Provérbio: _____

- **Texto 4**

Seiscentos e Sessenta e Seis

Mario Quintana

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6^a-feira...

Quando se vê, passaram 60 anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,

eu nem olhava o relógio

seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/seiscentos-e-sessenta-e-seis-mario-quintana/>

Provérbio: _____

▪ Texto 5



www.google.com

Provérbio: _____

Universidade Federal do Ceará – UFC
Mestrado Profissional em Letras – Profletras
Pesquisa: O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência
discursiva
Orientadora: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin
Orientanda/Professora: Camila Mesquita
Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF
Escola Municipal de Ensino Fundamental General Manoel Cordeiro Neto
Disciplina: Língua Portuguesa
Ano: 8º Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____
Estudante: _____ Nº _____

Terceira atividade de compreensão textual e provérbios

Texto 1

Bandido bom é bandido morto, mas bandido rico e poderoso é meu amigo

A Polícia Federal prendeu hoje um homem que movimentava 50 milhões de reais em tráfico internacional de drogas na Bahia.

Não tem foto estampada nos sites. Não tem nome divulgado em lugar nenhum. Não tem NADA sobre ele.

O que se sabe é que ele movimentava 50 milhões de reais em tráfico internacional de drogas. SÓ ISSO.

Se você olhar o país como uma pirâmide você começa a compreender como funciona o esquema. Entende como a arma que atira na cabeça do pai de família vai parar na mão do menor morador de uma favela.

Entende, sem fazer muito esforço, a mensagem subliminar. O que está estampado na nossa cara o tempo inteiro e a gente, por descuido, não percebe.

Quando o “cidadão de bem” grita e afirma que “bandido bom é bandido morto”, ele não está se referindo as pessoas como esse homem que movimentava cinquenta milhões de reais em tráfico internacional de drogas. Ele não está falando do deputado que ele apoia e que, antes das sessões na Câmara, cheira a sua carreira de

cocaína. Ele não está falando de quem comanda o tráfico e que, nas eleições, se esconde atrás de um número acobertado por partidos políticos.

Quando o “cidadão de bem” diz que “a situação está fora de controle e precisamos nos defender”, ele não pensa na solução, ele apenas foca na guerra.

Na guerra que o sistema causa na nossa sociedade. Sucateando a educação pública, colocando o cidadão contra a polícia e não contra o Estado, fazendo a polícia matar mais e morrer mais.

Enquanto alguns acham que ‘armar a população’ é a única solução para enfrentarmos o caos na segurança pública, homens como esse cidadão de valença, que movimentam 50 milhões de reais em tráfico internacional de drogas, continuam desconhecidos. Financiando campanhas políticas, ditando as regras na mídia, ocupando cargos eletivos e fazendo toda a base da pirâmide entrar em colapso para que “cidadãos de bem” pensem, falem e reajam abraçados ao senso comum, ao desespero e, infelizmente, a ignorância.

Quando o cidadão de bem questiona o bom senso com: “Sim, mas a gente vai fazer o quê? Deixar como está?”, a resposta é simples: PENSAR.

Pois na frase “bandido bom é bandido morto” vamos ter a falsa sensação de enterrar os nossos problemas, enquanto os piores e maiores bandidos desse país nunca precisaram apontar uma arma na cabeça do cidadão de bem.

Em um país onde ter sempre foi mais importante do que ser, se o cara se veste bem, tem um carro legal e vez ou outra faz umas caridades, ainda que nos bastidores controle toda uma rede obscura para ter, não importa.

“Bandido rico/poderoso é meu amigo.”

O resto a polícia tem que matar mesmo, né?

<https://medium.com/neworder/bandido-bom-e-bandido-morto-mas-bandido-rico-e-poderoso-e-meu-amigo-aa23769d0c70>

Texto 2

**BANDIDO BOM É
BANDIDO MORTO**
(mas depende do bandido)

Bandido bom é bandido morto.
mas a regra não se aplica ao playboy que revende
drogas na faculdade.

Bandido bom é bandido morto.
mas a regra não se aplica ao dono de
carvoaria que usa trabalho escravo.

Bandido bom é bandido morto.
mas a regra não se aplica ao
empresário que sonega milhões.

Bandido bom é bandido morto.
mas a regra não se aplica ao filhinho de
papai que, bêbado, atropela alguém.

Bandido bom é bandido morto.
mas a regra só se aplica
aos pobres e favelados.

Texto 3



www.google.com

- De acordo com sua leitura e análise crítica dos textos acima e da realidade social da qual você faz parte, responda às seguintes questões.

1. Bandido bom é bandido morto ou vivo? Por quê?

2. Escreva quatro expressões que poderiam substituir, de acordo com a sua opinião, a palavra “morto” na frase “bandido bom é bandido morto”.

“Bandido bom é bandido _____ ;
 _____ ;
 _____ ;
 _____ .

3. Você acredita que todas as pessoas que morrem vítimas da violência e diferenças ideológicas da sociedade são, de fato, bandidas? Comente.

4. Preencha as lacunas, completando os provérbios abaixo, e marque sim (x) ou não (x), quanto a concordar ou não com as ideias trazidas por cada um deles, e justifique a sua resposta.

a) Quem vê _____ não vê _____.

() Sim. () Não.

Justificativa: _____

b) Diz-me com quem _____

_____ quem és.

() Sim. () Não.

Justificativa: _____

c) Quem ama o _____, bonito _____

() Sim. () Não.

Justificativa: _____

d) _____ para amanhã o que você _____
_____ hoje.

() Sim. () Não.

Justificativa: _____

e) _____ peixinho é.

() Sim. () Não.

Justificativa: _____

ANEXO B – ATIVIDADES PROPOSTAS

Universidade Federal do Ceará – UFC

Mestrado Profissional em Letras – Profletras

Pesquisa: O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência discursiva

Orientadora: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin

Orientanda/Professora: Camila Mesquita

Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Manoel Cordeiro Neto

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 8º Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____

Estudante: _____ Nº _____

Quarta atividade de compreensão textual e provérbios

1. Complete os provérbios abaixo, preenchendo as lacunas.

a) Mais _____ um  na _____ do que .

b) Em  de _____ quem tem um _____ é .

c) De _____ em _____ a  enche o _____.

d)  de  não faz _____.



- e) que nasce _____ não tem jeito, _____
torto.

2. Comente sua opinião acerca de cada um dos provérbios acima.

- a) _____

- b) _____

- c) _____

- d) _____

3. Complete a letra da canção “Até o fim”, de Chico Buarque e Ney Matogrosso, utilizando as palavras do quadro. Depois, escreva, dentre os provérbios da primeira questão, o que melhor reflete as ideias trazidas por ela.

chato – decretou – errado – fim – ladrão – não – jamais – bruto – anjo – deixei
– paralelas – festim – safado – quebraram – chinfrim – cassaram – empacou –
acabou – praga – progresso – predestinado – fugiu – será – lembro – vou –
maracatu – ruim – saída – mazelas – entortou

Até o fim

Chico Buarque

Quando nasci veio um anjo _____
 O _____ do querubim
 E _____ que eu estava _____
 A ser _____ assim
 Já de saída a minha estrada _____
 Mas vou até o _____
 "Inda" garoto _____ de ir à escola
 _____ meu boletim
 Não sou _____, eu _____ sou bom de bola
 Nem posso ouvir clarim
 Um bom futuro é o que _____ me esperou
 Mas _____ até o fim
 Eu bem que tenho ensaiado um _____
 Virei cantor de _____
 Mamãe contou que eu faço um _____ sucesso
 Em Quixeramobim
 Não sei como o _____ começou
 Mas vou até o fim
 Por conta de umas questões _____
 _____ meu bandolim
 Não querem mais ouvir as minhas _____
 E a minha voz _____
 Criei barriga, a minha mula _____
 Mas vou até o fim
 Não tem cigarro, _____ minha renda
 Deu _____ no meu capim
 Minha mulher _____ com o dono da venda
 O que _____ de mim?
 Eu já nem _____ "pronde" mesmo que eu vou
 Mas vou até o fim
 Como já disse era um _____ safado

O chato dum querubim
 Que decretou que eu estava predestinado
 A ser todo _____
 Já de _____ a minha estrada entortou
 Mas vou até o fim
<https://www.lettras.com.br/chico-buarque/ate-o-fim>

Provérbio: _____

4. Qual é a ideia principal trazida pela canção? Você concorda com essa ideia?
 Por quê?

5. Escute a letra da canção “Tempo Rei”, de Gilberto Gil.

Tempo Rei

Gilberto Gil

Não me iludo
 Tudo permanecerá
 Do jeito que tem sido
 Transcorrendo
 Transformando
 Tempo e espaço navegando
 Todos os sentidos...

Pães de Açúcar
 Corcovados
 Fustigados pela chuva
 E pelo eterno vento...

**Água mole
Pedra dura
Tanto bate
Que não restará
Nem pensamento...**

Tempo Rei!
Oh, Tempo Rei!
Oh, Tempo Rei!
Transformai
As velhas formas do viver
Ensinai-me
Oh, Pai!
O que eu, ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo
Socorrei!...

Pensamento!
Mesmo fundamento
Singular do ser humano
De um momento, para o outro
Poderá não mais fundar
Nem gregos, nem baianos...
Mães zelosas
Pais corujas
Vejam como as águas
De repente ficam sujas...

Não se iludam
Não me iludo
Tudo agora mesmo
Pode estar por um segundo...

<https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46247/>

a) Agora, escreva o provérbio que deu origem ao trecho destacado.

b) Qual a relação de ideias que você pode fazer entre esse provérbio e a ideia de tempo trazida pelo autor da canção?

c) Você concorda com a ideia de tempo trazida pela canção? Como você definiria o conceito de tempo?

d) Escreva sobre a importância do tempo para a humanidade.

Universidade Federal do Ceará – UFC
Mestrado Profissional em Letras – Profletras

**Pesquisa: O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência
discursiva**

Orientadora: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin

Orientanda/Professora: Camila Mesquita

Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Manoel Cordeiro Neto

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 8º Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____

Estudante: _____ Nº: _____

Atividade questionário sobre os provérbios

- Responda as seguintes questões sobre os provérbios.

1. Para você, o que significa um provérbio?

2. Qual(is) a(s) importância(s) dos provérbios para as sociedades?

3. Por qual(is) motivo(s) você acredita surgir um provérbio?

4. Qual(is) influência(s) um provérbio pode exercer na vida de uma pessoa?

5. Se você pudesse criar um provérbio, sobre qual assunto seria? Por quê?

6. Se você pudesse modificar um provérbio já existente, qual seria ele? Por quê?

7. Como você reescreveria esse provérbio modificado por você?

8. Você se interessa pelos provérbios? Por quê?

9. Você acredita que pode melhorar seu nível de compreensão textual por meio do estudo dos provérbios? Por quê?

10. Dentre os provérbios estudados em sala, marque os que você já conhecia.

- () Quem vê cara não vê coração.
- () Diz-me com quem tu andas que eu te direi quem és.
- () Quem ama o feio, bonito lhe parece.
- () Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje.
- () Filho de peixe peixinho é.
- () Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
- () Em terra de cego quem tem um olho é rei.
- () De grão em grão a galinha enche o papo.
- () Santo de Casa não faz milagre.
- () Deus dá o frio conforme o cobertor.
- () Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
- () Quem com ferro fere com ferro será ferido.
- () Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher.
- () Pau que nasce torto não tem jeito, morre torto.
- () Cavalo dado não se olha os dentes.
- () Se conselho fosse bom ninguém dava, vendia.
- () É só dormir que a dor passa.
- () Quem espera sempre alcança.
- () Quem brinca com fogo pode se queimar.
- () Faça o que eu digo, não faça o que eu faço.
- () Devagar se vai ao longe.
- () Pense duas vezes antes de agir.
- () Há verdades que não devem ser ditas.
- () Bandido bom é bandido morto.