

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LÍGIA FABIANA DE SOUZA SILVA

**Língua e cultura em sala de aula:** o ensino das expressões idiomáticas para estudantes de português como língua materna

São Paulo

2018

LÍGIA FABIANA DE SOUZA SILVA

**Língua e cultura em sala de aula: o ensino das expressões idiomáticas para estudantes de português como língua materna**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariângela de Araújo

Versão corrigida

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S5861 Silva, Lígia Fabiana de Souza  
Língua e cultura em sala de aula: o ensino das expressões idiomáticas para estudantes de português como língua materna / Lígia Fabiana de Souza Silva ; orientador Mariângela de Araújo. - São Paulo, 2017. 179 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Ensino do léxico. 2. Expressões idiomáticas. 3. Competência lexical. 4. Leitura. 5. Lexicultura. I. Araújo, Mariângela de, orient. II. Título.

SILVA, Lígia Fabiana de Souza. **Língua e cultura em sala de aula:** o ensino das expressões idiomáticas para estudantes de português como língua materna. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho aos meus pais e aos meus filhos.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela de Araújo, pelo acolhimento, serenidade, sabedoria e valiosas orientações;

À Prof.<sup>a</sup> Litamar, por ter me proporcionado a oportunidade de estudar em uma escola maravilhosa há muitos anos;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, por suas aulas, paciência e dedicação ao ProfLetras;

Aos Professores das disciplinas ministradas para a turma III do ProfLetras, pela generosidade de compartilhar seus saberes;

Às Professoras Dr.<sup>a</sup> Beatriz Daruj Gil e Dr.<sup>a</sup> Cláudia Zavaglia, por suas preciosas contribuições na banca de qualificação;

Ao meu pai, por sua presença em todos os momentos da minha vida;

A minha mãe, pela força e apoio constante;

Aos meus filhos Felipe e Lorena, pela paciência e amor incondicional;

Ao meu esposo Ranieri, pelo apoio e cumplicidade;

As minhas irmãs e sobrinhos, pela convivência, risos e apoio;

Aos meus colegas do ProfLetras, pelo apoio, amizade e troca de conhecimentos;

À diretora da EMEF Theo Dutra, Ana Lúcia Barreto, pelo apoio e compreensão;

Aos meus colegas da EMEF Theo Dutra, pela amizade e alegria de trabalhar com tanta leveza;

Aos meus alunos, pelo carinho, curiosidade e alegria de viver.

A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

(MARCUSCHI, Luiz Antônio, 2008)

## RESUMO

SILVA, Lígia Fabiana de Souza. **Língua e cultura em sala de aula**: o ensino das expressões idiomáticas para estudantes de português como língua materna. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira o conhecimento/desconhecimento das expressões idiomáticas interfere na compreensão de textos que as utilizam como recurso para construção de sentidos. Tal investigação justifica-se pelo fato de os alunos da etapa inicial do Ensino Fundamental II (especificamente sexto ano) apresentarem dificuldades na leitura de textos que tenham tais expressões, já que essas unidades lexicais apresentam forte carga cultural, demandando que os usuários da língua empreendam conhecimentos lexicais e culturais para compreendê-las. Para o desenvolvimento desta pesquisa, elaboramos uma proposta de intervenção didática e a aplicamos aos alunos de duas turmas de sextos anos de uma escola municipal de cidade de São Paulo. Os resultados de tal intervenção forneceram-nos *corpus* para analisarmos o nível de conhecimento das expressões idiomáticas que os alunos apresentavam antes da intervenção didática, o percurso de desenvolvimento da competência lexical ao longo da produção das atividades e os resultados do trabalho após a etapa final da intervenção. A partir dos resultados obtidos, observamos que o ensino sistematizado do léxico é uma estratégia que acarreta consequências positivas tanto em relação à competência lexical quanto às competências leitora e discursiva.

Palavras-chave: Competência lexical. Ensino do léxico. Expressões idiomáticas. Leitura. Lexicultura.

## ABSTRACT

SILVA, Lígia Fabiana de Souza. **Language and culture in the classroom: the teaching of idioms for students of portuguese as native language.** 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present work aims to analyze in which way idioms knowledge/ignorance interferes in the comprehension of texts that use them as a resource for the construction of meanings. This investigation is justified due to the fact that students of the initial stage of Elementary School II (specifically sixth year) present difficulties when reading texts that have such expressions, since these lexical units present a strong cultural background, demanding that the users of the language undertake lexical and cultural knowledge to understand them. For the development of this research, we elaborated a didactic intervention proposal and applied it to students from two sixth grade classes of a municipal school in the city of São Paulo. The results of such intervention provided us with *corpus* to analyze the level of knowledge of the idioms acknowledged by the students before the didactic intervention, the development of lexical competence throughout the production of the activities, and the results after the intervention final stage. From the results obtained, we observed that the systematized teaching of the lexicon is a strategy that has positive consequences both in relation to lexical competence and to the reading and discursive competences.

Keywords: Lexical competence. Lexicon teaching. Idioms. Reading. Lexiculture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	Capa do livro Português nos dias de hoje	55
<b>Figura 2</b>	Expressões Idiomáticas (EIs) no livro Português nos dias de hoje	60
<b>Figura 3</b>	Horizontes de compreensão	68
<b>Figura 4</b>	Tirinha com a EI “dar o último suspiro”	77
<b>Figura 5</b>	Tirinha com a EI “matar cachorro a grito”	77
<b>Figura 6</b>	Tirinha com a EI “colocar as manguinhas de fora”	78
<b>Figura 7</b>	Tirinha com a EI “não ter onde cair morto”	78
<b>Figura 8</b>	Tirinha com a EI “estar com um pé na cova”	78
<b>Figura 9</b>	Tirinha com a EI “morrer na flor da idade”	92
<b>Figura 10</b>	Tirinha com a EI “tirar o corpo fora”	92

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Classificação das lexias segundo Pottier	07
<b>Tabela 2</b>	O léxico na BNCC	48
<b>Tabela 3</b>	Descrição das seções “As palavras no contexto”	58
<b>Tabela 4</b>	Operações inferenciais	66
<b>Tabela 5</b>	Horizontes ou perspectivas de leitura	67
<b>Tabela 6</b>	Leitura e identificação do humor, etapa 1/turma A	97
<b>Tabela 7</b>	Leitura e identificação do humor, etapa 1/turma B	98
<b>Tabela 8</b>	Identificação do humor e justificativas com uso das EIs, etapa 1/turma A	98
<b>Tabela 9</b>	Identificação do humor e justificativas com uso das EIs, etapa 1/turma B	99
<b>Tabela 10</b>	Porcentagem de associação do humor à utilização das EIs, turma A	100
<b>Tabela 11</b>	Porcentagem de associação do humor à utilização das EIs, turma B	101
<b>Tabela 12</b>	Compreensão dos duplos sentidos das EIs, turma A	102
<b>Tabela 13</b>	Compreensão dos duplos sentidos das EIs, turma B	102
<b>Tabela 14</b>	Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 1/etapa 1/ turma A	104
<b>Tabela 15</b>	Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 1/ etapa 1/ turma B	105
<b>Tabela 16</b>	Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 2/etapa 1/ turma A	105
<b>Tabela 17</b>	Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 2/etapa 1/ turma B	105
<b>Tabela 18</b>	Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 3/etapa 1/ turma A	106
<b>Tabela 19</b>	Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI,	

tirinha 3/etapa 1/ turma B	106
<b>Tabela 20</b> Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 4/etapa 1/ turma A	107
<b>Tabela 21</b> Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 4/etapa 1/ turma B	107
<b>Tabela 22</b> Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 5/etapa 1/ turma A	108
<b>Tabela 23</b> Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha 4/etapa 1/ turma B	108
<b>Tabela 24</b> Evidências de valores culturais, turma A	109
<b>Tabela 25</b> Evidências de valores culturais, turma B	110
<b>Tabela 26</b> Conhecimentos de mundo na definição de EIs, etapa 5/turma A	116
<b>Tabela 27</b> Associação das EIs às imagens, etapa 3/turma A	118
<b>Tabela 28</b> Associação das EIs às imagens, etapa 3/turma B	119
<b>Tabela 29</b> Variações das EIs encontradas no texto Antigamente, etapa 4/turma A	125
<b>Tabela 30</b> Variações das EIs encontradas no texto Antigamente, etapa 4/turma B	127
<b>Tabela 31</b> Efeitos de sentido causados pelas EIs, etapa 3/turma A	130
<b>Tabela 32</b> Efeitos de sentido causados pelas EIs, etapa 3/turma B	131
<b>Tabela 33</b> Relações entre os sentidos das EIs e cultura, etapa 3/turma A	133
<b>Tabela 34</b> Relações entre os sentidos das EIs e cultura, etapa 3/turma B	134
<b>Tabela 35</b> Relações entre EIs, cultura e produção de textos, etapa 3/turma A	135
<b>Tabela 36</b> Relação entre EIs, cultura e produção de textos, etapa 3/turma B	135
<b>Tabela 37</b> Expressões idiomáticas mencionadas pelos alunos da turma A	149
<b>Tabela 38</b> Expressões idiomáticas mencionadas pelos alunos da turma B	151

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Identificação de EIs, etapa 5/turma A	113
<b>Gráfico 2</b>	Identificação de EIs, etapa 5/turma B	114
<b>Gráfico 3</b>	Associação de EIs aos seus significados – turma A	115
<b>Gráfico 4</b>	Associação de EIs aos seus significados – turma B	115
<b>Gráfico 5</b>	Identificação de EIs no filme “Não perca a cabeça”, etapa 3/turma A	122
<b>Gráfico 6</b>	Associação dos usos das EIs e níveis de formalidade, etapa 3/turma A	122
<b>Gráfico 7</b>	Identificação de EIs no filme “Não perca a cabeça”, etapa 3/turma B	123
<b>Gráfico 8</b>	Associação dos usos de EIs e níveis de formalidade, etapa 3/turma B	123
<b>Gráfico 9</b>	Reconhecimento das EIs no texto “Antigamente”, etapa 4/turma A	124
<b>Gráfico 10</b>	Reconhecimento das EIs no texto “Antigamente”, etapa 4/turma B	126
<b>Gráfico 11</b>	Reconhecimento das EIs no texto “Ponta da língua”, etapa 4/turma A	128
<b>Gráfico 12</b>	Reconhecimento das EIs no texto “Ponta da língua”, etapa 4/turma B	128
<b>Gráfico 13</b>	Efeitos de sentido causados pelo uso das EIs, etapa 3/turma A	130
<b>Gráfico 14</b>	Efeitos de sentido causados pelo uso das EIs, etapa 3/turma B	131
<b>Gráfico 15</b>	Estratégias de busca de significados de EIs apresentadas pela turma A/etapa 5	137
<b>Gráfico 16</b>	Estratégias de busca de significados de EIs apresentadas pela turma B/etapa 5	138
<b>Gráfico 17</b>	Definições das expressões idiomáticas apresentadas pelos alunos da turma A/etapa 5	139
<b>Gráfico 18</b>	Definições das expressões idiomáticas apresentadas pelos alunos da turma B/etapa 5	140
<b>Gráfico 19</b>	Identificação das EIs ao longo da intervenção didática - comparação entre as turmas A e B	142
<b>Gráfico 20</b>	Identificação do sentido conotativo das EIs ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B	142

<b>Gráfico 21</b> Identificação do duplo sentido das EIs ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B	143
<b>Gráfico 22</b> Identificação da função discursiva das EIs ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B	144
<b>Gráfico 23</b> Definição de EIs segundo os alunos das turmas A e B	144
<b>Gráfico 24</b> Apresentação de estratégias de busca de significados das EIs pelos alunos das turmas A e B	145
<b>Gráfico 25</b> Identificação da relação entre EI e cultura pelos alunos das turmas A e B	146

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Esquema da classificação fraseológica proposta por Tagnin	15
<b>Quadro 2</b>	Quadro de classificação de fraseologismos segundo Corpas Pastor	19
<b>Quadro 3</b>	Quadro geral das inferências	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCC	Carga Cultural Compartilhada
EI	Expressão Idiomática
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SME	Secretaria Municipal de Educação
UF	Unidade Fraseológica

# SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1: LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</b> .....	5
1.1 Léxico da língua portuguesa .....	5
1.2 Lexias: definição e tipologia .....	6
1.3 Lexias complexas, fraseologias ou unidades fraseológicas.....	8
1.4 Expressões idiomáticas .....	20
1.5 Expressões idiomáticas e metáforas culturais: língua e cultura .....	24
<b>CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DA DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA, ENSINO DO LÉXICO E LEITURA</b> .....	29
2.1 História da disciplina curricular de língua portuguesa no Brasil.....	29
2.2 Ensino do léxico na disciplina de língua portuguesa.....	33
2.3 Orientações curriculares e o ensino do léxico .....	41
2.4 Ensino do léxico e livros didáticos de língua portuguesa.....	51
2.5 Proposta de ensino do léxico em uma coleção didática .....	54
2.6 Léxico e leitura.....	61
2.7 Estratégias de leitura no ensino de língua portuguesa.....	69
<b>CAPÍTULO 3: ENSINO CONTEXTUALIZADO E SISTEMATIZADO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</b> .....	71
3.1 Apresentação dos objetivos e das perspectivas de análise da intervenção didática .....	71
3.1.1 Objetivos .....	71
3.1.2 Metodologia de pesquisa .....	94
3.1.3 Participantes .....	94
3.1.4 Hipóteses .....	94
3.1.5 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados .....	95
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS, CULTURA E LEITURA</b> .....	96
4.1 Expressões idiomáticas e produção de sentidos.....	96
4.2 Análise do progresso na competência lexical em relação às EIs.....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	152
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	155
<b>APÊNDICES</b> .....	163

## INTRODUÇÃO

---

As leituras realizadas nas aulas de língua portuguesa são momentos privilegiados para observar o conhecimento dos alunos em relação à língua materna. Por meio da leitura, é possível analisar o conhecimento discursivo, linguístico e enciclopédico dos estudantes, já que se trata de uma atividade que mobiliza todos esses saberes para sua consecução.

Durante algumas atividades de leitura aplicadas aos alunos, notamos que grande parte dos educandos apresentava dificuldades de compreensão de expressões idiomáticas (EIs), o que se configurava um empecilho para proficiência em leitura e produção de textos. Assim, resolvemos analisar qual a importância do léxico para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos e de que maneira esses estudos se dão nas aulas de língua portuguesa.

Ao procurar informações sobre esse assunto, observamos que há pouco espaço para a discussão sobre o ensino sistematizado do léxico em documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Base Nacional Comum Curricular – e escassas atividades em livros didáticos (LD) que tratam especificamente do ensino do léxico do português como língua materna.

A partir do conceito de competência lexical<sup>1</sup>, que consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar de forma produtiva e reflexiva as palavras de determinado idioma, é possível promover atividades com vistas ao desenvolvimento de tal competência e, conseqüentemente, aumentar a proficiência dos alunos na produção de discursos em seu próprio idioma.

É necessário ampliar os repertórios dos estudantes e sua capacidade de reflexão acerca de unidades lexicais simples e complexas (como as expressões idiomáticas, por exemplo), atrelando-os às habilidades de análise de sua língua, relações entre língua e cultura, leitura e produção de textos. Isto posto, esta pesquisa visa ao desenvolvimento de estratégias de ensino contextualizado, sistematizado e reflexivo acerca do léxico da língua portuguesa, com foco nas expressões idiomáticas. De acordo com MORAES, SOUZA, XATARA (2008):

---

<sup>1</sup> Este conceito será tratado com mais detalhes no capítulo 1 desta dissertação.

[...] é o universo linguístico, sobretudo o acervo lexical, que delimita o conhecimento de mundo de cada indivíduo e deveria ser a escola um dos principais intermediários do processo de aquisição do léxico. (MORAES, SOUZA, XATARA, 2008: 27-28)

Esta pesquisa tem como questionamento: *o ensino sistematizado das expressões idiomáticas, ressaltando seu caráter conotativo, aspectos culturais, contextos de uso e efeitos de sentido, contribui para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos estudantes?*

Nossa hipótese é que o aprendizado das EIs contribui para o enriquecimento não apenas lexical, mas também enciclopédico dos alunos, uma vez que permite a mobilização de conhecimentos culturais que, no momento de leitura e construção de textos, tornam o falante mais proficiente em seu idioma. Além disso, o estudo de tais expressões constitui uma oportunidade de reflexão sobre as interfaces entre língua e cultura, já que tais manifestações evidenciam os valores culturais da população que as produz.

Para tanto, as expressões idiomáticas, assim como as demais unidades do léxico, precisam ser ensinadas de maneira contextualizada, por meio de textos e reflexões sobre suas características linguísticas, significados e situações de uso. O ensino das unidades lexicais da língua deve contemplar seus aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, além dos contextos sociais e a construção de discursos coerentes e coesos.

As expressões idiomáticas são recursos linguísticos que podem servir também à criatividade estilística, pois o produtor do texto pode utilizá-las da maneira convencional ou modificá-las visando a efeitos de sentido específicos, como em textos humorísticos. (cf. VILELA, 2002: 184-185).

Entretanto, apesar da importância lexical e cultural de tais unidades, há poucos estudos dirigidos especificamente ao seu ensino a falantes nativos de língua portuguesa. É mais comum que encontremos pesquisas e manuais dedicados ao ensino de EIs a estudantes de língua estrangeira. Por isso, esta pesquisa busca ser mais uma contribuição para a ampliação desta linha de estudos, além de ser um instrumento para alcançar os seguintes objetivos:

- proposição de estratégias de ensino sistematizado do léxico, mais especificamente das expressões idiomáticas;
- proposição da análise da relação entre léxico e cultura;

- proposição de instrumentos para a ampliação da competência lexical e da competência discursiva dos alunos por meio do conhecimento da relação entre léxico, expressões idiomáticas e construção de sentidos.

Optamos por realizar este estudo junto a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, pois são os que apresentam menos conhecimentos linguísticos entre os estudantes da segunda etapa do Ensino Fundamental e os que terão mais tempo na escola, possibilitando observações por um prazo mais longo.

Para a consecução de nossos objetivos, serão adotados os seguintes procedimentos de pesquisa: a análise de documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) e livros didáticos de língua portuguesa e a aplicação de uma proposta de intervenção didática, nos moldes propostos por Isabel Solé<sup>2</sup>(1998) e Luís Antônio Marcuschi<sup>3</sup>(2008).

Nessa proposta, serão observados:

1.º O conhecimento lexical de alunos do 6º ano sobre determinadas EIs da língua portuguesa e a relação de tal conhecimento com suas capacidades de compreensão dos textos.

2.º O progresso em relação ao conhecimento sobre as EIs durante a aplicação das atividades da sequência didática.

3.º O conhecimento dos alunos a respeito de EIs antes e depois da aplicação da intervenção didática e suas competências leitoras.

Como fonte de análise e verificação das hipóteses levantadas, utilizaremos textos teóricos a respeito de fraseologia, expressões idiomáticas e ensino de leitura, além de tirinhas, crônicas e as produções dos alunos colhidas durante a intervenção didática. Esse material será a base para a elaboração desta dissertação.

O presente trabalho, portanto, será organizado em quatro capítulos. No primeiro deles adentraremos nas questões relativas à Lexicologia e à Fraseologia. Haverá a elucidação a respeito do léxico da língua portuguesa, apresentação de teorias que discutem os conceitos de lexias e fraseologias, o lugar das EIs nos estudos de fraseologias e, por fim, as relações existentes entre EIs, língua e cultura.

---

<sup>2</sup> Estratégias de leitura.

<sup>3</sup> Produção textual, análise de gêneros e compreensão.

No segundo capítulo, será discutido o ensino do léxico e a disciplina curricular de língua portuguesa e terá como subdivisões: a história da disciplina curricular de língua portuguesa; o ensino do léxico na disciplina de língua portuguesa; as orientações curriculares e o ensino do léxico; o ensino do léxico e os livros didáticos de língua portuguesa; a proposta de ensino do léxico em uma coleção didática; léxico e leitura; estratégias de leitura no ensino de língua portuguesa.

O terceiro capítulo trará a descrição do planejamento e da aplicação da proposta de intervenção didática.

O quarto e último capítulo será composto por uma análise de todo o levantamento teórico realizado durante a pesquisa e apresentação de dados quantitativos e qualitativos obtidos a partir da aplicação da sequência didática. Além disso, terá como foco a observação mais detida no relacionamento existente entre EIs, cultura, competências lexical e discursiva.

Como referenciais teóricos da pesquisa serão adotados os trabalhos de Bernard Pottier, Maria Tereza Biderman e Mario Vilela (como teóricos da Lexicologia), Gloria Corpas Pastor e Stella Ortweiller Tagnin (como teóricas dos estudos fraseológicos), Cláudia Maria Xatara e Ortiz Alvarez (como pesquisadoras das expressões idiomáticas), Lucía Luque Nadal, George Lakoff e Mark Jonhson (especialistas em metáforas), Robert Galisson (especialista em Lexicultura), Ângela Kleiman e Luiz Antônio Marcuschi (como teóricos dos estudos de leitura).

Por fim, reiteramos nosso objetivo de observar de que maneira o ensino sistematizado das expressões idiomáticas (ênfatisando suas estreitas relações com a cultura da comunidade linguística) pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes do Ensino Fundamental.

# CAPÍTULO 1: LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

---

## 1.1 Léxico da língua portuguesa

Vamos analisar brevemente a constituição do léxico da língua portuguesa e, mais especificamente, do português do Brasil. O intuito é fazer uma síntese dos conhecimentos sobre o assunto para entender as relações entre léxico e cultura e, conseqüentemente, entre a cultura brasileira e suas EIs.

O português do Brasil recebeu grande influência dos substratos indígenas e dos falares africanos, especialmente no campo lexical. Dessa forma, há na língua portuguesa do Brasil um número considerável de palavras que não existem no português de Portugal ou de outras regiões do mundo.

Ademais das palavras que passaram a incorporar a língua por meio da história da civilização, com os contatos e o desenvolvimento de um povo, novas palavras são criadas continuamente a partir dos processos produtivos da língua. O emprego de prefixos, sufixos, os empréstimos e a adoção de novas acepções são fontes inesgotáveis de criação lexical.

Os fraseologismos e, mais especificamente, as EIs são elementos que fazem parte do acervo lexical da língua e que também têm origens na história do povo que as usa e estão em constante movimento de criação, desuso e ganho de novas significações. Por isso, o domínio de seus significados, contextos de uso e, eventualmente, origem é fundamental para a construção da competência lexical e discursiva do usuário da língua.

Além disso, a renovação lexical no tocante às EIs, analisando de que maneira as inovações sociais refletem-se em nossa língua e em nosso discurso, evidenciam também o sistema de valores compartilhados pela comunidade linguística, conforme afirma CARDOSO (2005):

Qualquer língua viva sente necessidade de renovação. A busca pela novidade faz parte do desenvolvimento cultural, social e linguístico do ser humano e está presente em qualquer universo do discurso, seja ele político, econômico, coloquial ou literário. É, portanto, no universo léxico que se formalizam transformações e mudanças pelas quais passa o sistema de valores grupalmente compartilhados. (CARDOSO, 2005: 178)

## 1.2 Lexias: definição e tipologia

O léxico é um conjunto complexo que inclui desde monossílabos até frases inteiras. Primeiramente, convém definir o que se entende por lexias (desde as simples às complexas) no âmbito deste trabalho e quais pressupostos teóricos serão adotados para embasar tal entendimento.

No sistema abstrato que é a língua, distinguem-se dois módulos componentes: 1) o léxico e 2) a gramática. Assim, as palavras são elementos da língua e não da fala. Embora, na prática, o vocabulário seja indexado a partir de realizações discursivas, de fato as palavras são entidades abstratas que compõem o sistema linguístico. Por sua vez, os discursos são atos de linguagem efêmeros, ao passo que a palavra é um elemento permanente da língua (cf. BIDERMAN, 1999: 87).

O termo *lexia*, proposto por POTTIER (1978), é bastante útil, sobretudo por se tratar de um termo exclusivamente técnico. Por isso, corre menos risco de apresentar conotações discursivas, que podem gerar ambiguidade, relativamente à *palavra* e/ou ao *vocábulo*. Assim, no plano da língua, o termo *lexema* refere a unidade abstrata do léxico. As manifestações discursivas dos *lexemas* devem ser referidas tecnicamente como *lexias*. Por sua vez, as lexias se repartem em duas categorias: as *lexias simples*, graficamente constituídas de uma sequência gráfica separada por dois brancos (cesta, guarda, dona, mãe) e *lexias complexas*, formadas por várias unidades separadas por brancos e não ligadas por hífen (cesta básica, dona de casa). Chamaremos de *lexias compostas* aquelas que são ligadas por hífen (guarda-roupa, mãe-de-santo) (cf. BIDERMAN, 1999: 89).

Há outra questão relevante em relação à configuração teórica do léxico. No léxico português podemos distinguir duas classes de lexemas: 1) as formas livres e 2) as formas dependentes, como os clíticos e os vocábulos instrumentais. As formas livres no português são geralmente substantivos, adjetivos e verbos. As formas dependentes são, de fato, vocábulos-morfema. As preposições, os pronomes pessoais, os artigos, as conjunções, etc. nada mais são que palavras instrumentais que articulam o discurso, sendo desprovidas de significação externa (cf. BIDERMAN, 1999: 89).

POTTIER (1978: 269-270), ao estudar as lexias, estrutura-as segundo a seguinte classificação: lexias simples, lexias compostas e lexias complexas (compreendendo neste

grupo as lexias textuais). A lexia, segundo o autor, *é a unidade lexical memorizada*. Tal classificação pode ser sintetizada no quadro a seguir:

LEXIAS SIMPLES	Constituem-se de um só radical, de um único lexema.	Exemplos: casa, sal.
LEXIAS COMPOSTAS	Compõem-se de mais de um radical, separados ou não por hífen. Trata-se de unidades lexicais semanticamente indecomponíveis, que não permitem a troca de seus componentes, tampouco o acréscimo de outros vocábulos em seu interior.	Exemplos: aguardente, porta-bandeira.
LEXIAS COMPLEXAS	Construções fixas, compostas por dois ou mais lexemas. Tais construções podem já estar lexicalizadas ou em vias de lexicalização. As siglas são casos particulares de lexias complexas.	Exemplos: guerra fria, complexo industrial, tomar medidas, imposto de renda.
LEXIAS TEXTUAIS	Lexias complexas que alcançam o nível de um enunciado ou de um texto.	Exemplos: os hinos nacionais, as preces, as tiradas, as charadas, os provérbios, as expressões idiomáticas etc.

**Tabela 1.** Classificação das lexias segundo Pottier.

**Fonte:** POTTIER, B. *Linguística geral: teoria e descrição*. 1978: 270.

Em relação às lexias complexas, BIDERMAN (2001: 170) afirma que podemos *“distinguir algumas perfeitamente soldadas e outras com forte índice de coesão interna”*. Então, surge a questão: *“(...) tal sequência já constitui um lexema em língua ou é apenas muito frequente na fala?”*.

Para responder ao questionamento, a autora propõe dois testes:

- 1) Teste da substituição: em sequências já lexicalizadas como lexemas, não é possível substituir nenhum de seus vocábulos por um sinônimo. Exemplos: em mercado negro não podemos substituir negro por preto.
- 2) Teste da inserção: não podemos inserir elementos entre os componentes de uma sequência lexicalizada como mercado muito negro.

### 1.3 Lexias complexas, fraseologias ou unidades fraseológicas

Lexias complexas, fraseologias e unidades fraseológicas são várias possibilidades de se chamar um conjunto de construções fixas (cristalizadas ou não) compostas por dois ou mais lexemas, mas que, no entanto, no âmbito sintático e semântico funcionam como apenas uma palavra, expressam apenas um conceito.

O campo de estudos da fraseologia ainda é um ambiente de controvérsias e construções. Há teóricos que entendem os estudos fraseológicos como parte da Lexicologia e outros que defendem a fraseologia como uma ciência autônoma. Nos limites deste trabalho, entende-se a fraseologia como parte dos estudos da Lexicologia, já que nesta dissertação as unidades fraseológicas são compreendidas à luz das teorias de BIDERMAN e POTTIER como lexias complexas.

Na teoria de POTTIER (1978: 270), entretanto, há uma subdivisão no campo das lexias complexas. O autor apresenta a ideia de **lexia textual** como componente das lexias complexas, porém com características próprias. Para o teórico, as lexias textuais são lexias complexas que possuem o nível de um enunciado ou texto, compreendendo os provérbios, as expressões idiomáticas, hinos etc.

Ainda sobre a definição de fraseologia, Henriques (2011) também elabora uma conceituação. Para o autor:

FRASEOLOGIA é a parte da LEXICOLOGIA que se ocupa das combinações estáveis de unidades léxicas constituídas, no mínimo, por duas palavras gráficas e, no máximo, por uma frase completa. Por um ponto de vista mais amplo, compõem o sistema fraseológico as locuções (exemplos: *de dar pena/ à medida que*), as colocações (exemplos: *branca nuvem/abrir um inquérito/redondamente enganada*) e os enunciados fraseológicos, que se

subdividem em provérbios (exemplos: *Macacos me mordam!/Casa de ferreiro, espeto de pau*), alegorias (exemplos: *Tudo vale a pena quando a alma não é pequena/Transporta um punhado de terra todos os dias e farás uma montanha*) e fórmulas de rotina (exemplos: *Desculpe a demora/Durma bem/No momento não podemos atendê-lo*) (cf. HENRIQUES, 2011: 13).

Para VILELA (2002: 160) a fraseologia é a disciplina que estuda as combinações lexicais fixas que assumem a função e o significado de palavras individuais (ou lexemas). O autor utiliza as denominações fraseologia, fraseologismos ou frasemas como sinônimas. O que nos chama a atenção em seus estudos é a vinculação que ele estabelece entre fraseologismos e expressividade:

O que preferencialmente os fraseologismos lexicalizam são, no chamado léxico mental, as emoções, as atitudes, as interpretações subjetivas e comportamentos. Isto equivale a dizer, a nomeação por meio das fraseologias traz sempre uma marca: mesmo que já haja uma nomeação por meio de signos primários, o fraseologismo ou nomeia de forma mais expressiva, ou reforça a expressividade se ela já existir lexicalizada de outra forma. Por isso mesmo se explica a presença abundante em textos predominantemente comunicativos e onde a oralidade predomina. (VILELA, 2002: 161)

É importante destacar que, nas realizações discursivas, muitas vezes é difícil distinguir uma unidade lexical complexa de um sintagma discursivo. Assim, os critérios de identificação de uma lexia complexa, portanto um sintagma lexicalizado, são a frequência e a cristalização. Além disso, a significação também tem um papel importante na classificação de um sintagma como lexia complexa ou unidade fraseológica, conforme explicita BIDERMAN (1999):

E aqui é fundamental o papel da significação. Se a combinatória lexical refere um referente único e perfeitamente identificável no universo extralinguístico, é quase certo que o sentimento linguístico dos falantes os induzirá a considerar esse sintagma lexicalizado como uma lexia complexa. É o caso de cesta básica, código de barras, dor de cabeça, mãe-de-santo, papel higiênico, zona franca. (BIDERMAN, 1999: 91 e 92)

BIDERMAN justifica o fenômeno da fraseologia atrelando-o à economia linguística. Da mesma forma que as unidades lexicais muitas vezes têm valores semânticos diversos, que é a polissemia, muitas vezes também essas unidades combinam-se dando origem a outras unidades lexicais complexas com valores semânticos relacionados às unidades que as formam ou completamente diferentes (cf. BIDERMAN, 1999: 92).

Observa-se, a partir das definições de estudiosos da disciplina, que a concepção de fraseologia é bastante ampla e abrange estudos sintáticos, lexicais, semânticos, discursivos e culturais. Além disso, não há consenso em relação às unidades fraseológicas e suas classificações, já que se trata de um grupo bastante heterogêneo.

Partiremos da concepção de fraseologia ou unidade fraseológica (UF) como uma combinação fixa de palavras em determinada língua que assume a função e o significado de palavras individuais (cf. VILELA, 2002: 160). Assim, as UFs são caracterizadas pela pluriverbalidade (presença de pelo menos duas unidades lexicais em sua estrutura); fixação (ou cristalização) entre os componentes; e, em alguns casos, idiomaticidade (seu sentido é apreendido por meio de uma leitura não composicional). Além disso, critérios como frequência e restrições combinatórias também são características importantes. A frequência das UFs no discurso faz com que essas construções fixas sejam facilmente produzidas e reconhecidas pelos falantes nativos. A restrição combinatória diferencia as construções fixas das construções livres do discurso, diminuindo ou, em alguns casos, proibindo as possibilidades de alterações dos elementos lexicais constituintes.

As UFs permitem a ampliação do léxico e tornam mais expressivo o discurso, na medida em que espelham determinado contexto sociocultural, atribuindo sentimentos, aspectos históricos e culturais à escolha lexical dos interlocutores. Dessa maneira, faz parte da competência lexical do falante conhecer tais combinatórias e os recursos textuais e expressivos que elas podem agregar ao discurso.

Para aprofundarmos nos conceitos de fraseologias, suas implicações sociodiscursivas e possibilidades de ensino, estudaremos mais detidamente as concepções teóricas desenvolvidas pelas pesquisadoras Glória Corpas Pastor, em sua obra *Manual de Fraseología Española*, e Stella Esther Ortweiler Tagnin, em *O jeito que a gente diz*.

O livro “O jeito que a gente diz” apresenta-se como uma obra que tem como objetivo expor os tipos de unidades convencionais que ocorrem em inglês e suas correspondências na língua portuguesa. Dessa maneira, consideramos para nosso estudo somente as unidades fraseológicas que ocorrem na língua portuguesa, excluindo-se, por exemplo, os *phrasal verbs* por constituírem especificidades da língua inglesa.

Segundo TAGNIN (2013: 21-22), convencionalidade e idiomaticidade são conceitos distintos. Para a autora, convencional é aquilo que é consolidado pelo uso. Já a idiomaticidade

é quando o convencional passa para o nível do significado e uma expressão passa a ter outra acepção que não a resultante da somatória de seus elementos. Assim, nem toda expressão convencional é idiomática. A **convencionalidade**, por sua vez, pode ocorrer em diferentes níveis, explicitados a seguir.

A convencionalidade no nível sintático ocorre quando há **combinabilidade** ou associação de palavras consagrada pelo uso. A combinabilidade pode ocorrer na **ordem** dos elementos ou na **gramaticalidade** (há expressões convencionalizadas que não obedecem às regras da gramática).

Na combinabilidade, há dois tipos de combinações – as gramaticais (**coligações**) e as lexicais (**colocações**).

As coligações são “*combinações consagradas de um elemento lexical com uma categoria ou padrão gramatical. Por exemplo, certos verbos, substantivos ou adjetivos são seguidos de preposição*” (cf. TAGNIN, 2013: 53). Existem as seguintes possibilidades de coligações:

- coligações de regência - esse grupo engloba todos os tipos de regência, ou seja, verbos, substantivos, adjetivos e advérbios necessariamente seguidos de preposição (*confiar em*);
- coligações prepositivas - incluem as ocorrências do tipo Prep + SN e Prep + SN + Prep; em português são denominadas locuções adverbiais por exercerem função de advérbio (*ao acaso*).

As colocações são combinações consagradas de duas ou mais palavras de conteúdo lexical. Segundo Tagnin são “*os casos de co-ocorrência léxico-sintática, ou seja, palavras que usualmente ‘andam juntas’*. Há casos em que a co-ocorrência é extremamente restrita, ou seja, tem alto grau de fixidez” (cf. TAGNIN, 2013: 63). Existem as seguintes possibilidades de colocações:

- colocações adjetivas - reúnem estruturas do tipo S + Adj (*amigo íntimo*);
- colocações nominais - são formadas por dois substantivos, dos quais pelo menos um, o colocado, é convencionalizado; por vezes, os dois são (*questão-chave*);
- colocações verbais – são substantivos que co-ocorrem naturalmente com determinados verbos (*tomar providências*);

- colocações adverbiais - dividem-se em dois grupos, aquelas em que o advérbio modifica o adjetivo e aquelas em que o advérbio modifica o verbo (*amar cegamente*);
- binômios - são formados por duas palavras pertencentes à mesma categoria gramatical, ligadas por uma conjunção ou preposição; há binômios formados por palavras diferentes e também formados por palavras iguais (*cama e mesa*);
- expressões convencionais - são expressões de ocorrência frequente, cujas unidades que as compõem permanecem com o significado transparente, literal (*estar de folga*);
- estruturas agramaticais consagradas - são estruturas agramaticais aceitas na língua, dada à sua frequência e conseqüente convencionalização (*não tem de quê*).

A convencionalidade no nível semântico “*ocorre quando o significado de uma expressão não corresponde ao significado dos elementos que a compõem. As metáforas culturais presentes na linguagem são exemplos de convencionalidade semântica*” (cf. TAGNIN, 2013: 26).

Dessa forma, as expressões idiomáticas são exemplos dessa convencionalidade semântica, pois não têm o seu significado transparente, ou seja, seu significado não é composicional, não é resultado da somatória de suas partes; são, portanto, idiomáticas.

A idiomaticidade, no entanto, pode ocorrer em maior ou menor escala, podendo haver expressões em que ela é parcial e outras em que é total. As EIs podem ser analisadas, portanto, numa escala de idiomaticidade em que na parte mais baixa estão as expressões menos idiomáticas e, na parte mais alta, as mais idiomáticas. As expressões menos idiomáticas são aquelas em que um ou apenas alguns de seus elementos são idiomáticos, portanto apresentam imagens de fácil decodificação. As expressões totalmente idiomáticas são aquelas em que nenhum de seus constituintes contribui para o significado total da expressão.

Assim, quando é possível depreender a relação entre o significado e a imagem aludida, trata-se de uma **expressão metafórica** (*andar de cabeça erguida*), mas, quando não é possível recuperar essa relação, trata-se de uma **expressão idiomática** (*se virar do avesso para fazer algo*).

A convencionalidade no nível pragmático “*ocorre quando as situações da vida cotidiana exigem determinados comportamentos e expressões linguísticas*” (cf. TAGNIN, 2013: 27). Esse tipo de convencionalidade pode ser observada em TAGNIN (2013: 109):

- marcadores conversacionais de estruturação semântica - utilizados quando o falante quer que seu enunciado seja compreendido como uma opinião, uma restrição, uma digressão, uma sugestão etc. (*do meu ponto de vista*);
- marcadores conversacionais de sinalização de contexto social - utilizados quando o falante deseja tomar o turno e quer marcar seu status social em uma conversação (*pode me dar um minuto?*);
- marcadores conversacionais de sinalização da disposição de entendimento - utilizados para indicar que o falante deseja (ou não) receber, fornecer ou compartilhar informações, opiniões ou emoções (*vê se me deixa em paz*);
- marcadores conversacionais de sinalização de controle da comunicação - utilizados como meios de assegurar que o ouvinte quer receber a mensagem (*está me ouvindo?*);
- fórmulas situacionais de polidez - indicam polidez; em sua estrutura, a parte inicial é fixa e o restante é completado de acordo com a situação (*será que eu poderia falar com você?*);
- fórmulas situacionais de distanciamento - são utilizadas quando o falante não quer ser direto (*por que não saímos para jantar?*);
- frases feitas - são como as fórmulas situacionais, a diferença é que não são obrigatórias; assim, não as dizer não causa ruptura dos padrões comportamentais convencionais (*o gato comeu sua língua?*);
- citações - trata-se da reprodução de um enunciado de outrem que seja do conhecimento dos interlocutores (*a sorte está lançada* - Júlio César);
- provérbios – são fórmulas extremamente fixas, admitindo pouca ou quase nenhuma modificação sintática ou lexical; geralmente, transmitem um ensinamento moral (*depois da tempestade vem a bonança*);
- fórmulas de rotina - são fórmulas situacionais fixas obrigatórias em determinadas situações; assim, caso não sejam utilizadas, implicam ruptura das convenções sociais, como as saudações, os agradecimentos, os elogios, as desculpas, os votos (*bom dia!*).

O quadro a seguir sintetiza as ideias de TAGNIN (2013) a respeito da classificação das unidades fraseológicas. Tal síntese possibilita uma visão panorâmica do assunto.

<p>CONVENCIONALIDADE</p> <p>I.NÍVEL SINTÁTICO</p> <p><b>Combinabilidade 1. Coligações</b> – coligações de regência</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- coligações prepositivas</li></ul> <p><b>2. Colocações</b> – colocações adjetivas</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- colocações nominais</li><li>- colocações verbais</li><li>- colocações adverbiais</li><li>- binômios</li><li>- expressões convencionais</li><li>- estruturas agramaticais consagradas</li></ul> <p>II.NÍVEL SEMÂNTICO</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Expressões metafóricas.</b></li><li>2. <b>Expressões idiomáticas.</b></li></ol> <p>III.NÍVEL PRAGMÁTICO</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Marcadores conversacionais:</b> - de estruturação semântica.<ul style="list-style-type: none"><li>- de sinalização do contexto social.</li><li>- de sinalização da disposição de entendimento.</li><li>- de sinalização de controle da situação.</li></ul></li><li>2. <b>Fórmulas situacionais sintáticas:</b> - fórmulas de polidez.<ul style="list-style-type: none"><li>- fórmulas de distanciamento.</li></ul></li><li>3. <b>Fórmulas fixas:</b> - frases feitas.<ul style="list-style-type: none"><li>- citações.</li><li>- provérbios.</li></ul></li></ol>
---

#### 4. Fórmulas de rotina.

**Quadro 1.** Esquema da classificação fraseológica proposta por Tagnin.

**Fonte:** TAGNIN, S.E.O. O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e em português.

CORPAS PASTOR (1996), em sua obra “Manual de Fraseología Española”, realiza um estudo detalhado a respeito da fraseologia, iniciando o livro com uma análise contrastiva das teorias propostas por outros pesquisadores da área. Após fazer uma apresentação dos princípios que norteiam esse campo, a autora propõe sua própria teoria, concentrando-se especificamente na fraseologia da língua espanhola.

CORPAS PASTOR (1996: 80) define unidades fraseológicas como combinações que denominam globalmente um único conceito e que funcionam no discurso da mesma maneira que as palavras, destacando a inseparabilidade formal de seus elementos constituintes e frequente idiomatismo semântico. Segundo a pesquisadora, as unidades fraseológicas apresentam as seguintes características:

- São formadas por várias palavras.
- São institucionalizadas, ou seja, são convencionalizadas devido à frequência de uso.
- Apresentam níveis de estabilidade ou fixação.
- Apresentam particularidades sintáticas ou semânticas.
- Há possibilidade de variação de seus elementos integrantes, seja como variantes lexicalizadas na língua ou modificações ocasionais no contexto (cf. CORPAS PASTOR, 1996: 19-20).

A autora divide as UFs em três esferas: as colocações, as locuções e os enunciados fraseológicos.

A. As **colocações** referem-se à tendência dos falantes de uma língua a produzirem certas combinações de palavras; portanto, trata-se de uma propriedade da norma (uso) e não do sistema. Apresentam basicamente duas características, a fixação e a restrição combinatória, ou seja, a base determina a eleição do colocado (cf. CORPAS PASTOR, 1996: 66). Há colocações formadas por:

- **substantivo (sujeito) + verbo** (o barco zarpou);
- **verbo + substantivo (objeto)** (prestar atenção);

- **adjetivo + substantivo** (estreita relação);
- **substantivo + preposição + substantivo** (tablete de chocolate);
- **adjetivo + advérbio** (estritamente ligado).

Podemos observar que, em algumas colocações, um dos elementos conserva seu valor semântico original e o outro tem seu significado alterado para um sentido mais conotativo, marcando a idiomaticidade e a expressividade da UF. Entretanto, não são expressões idiomáticas, pois o seu significado, diferentemente das EIs, mantém relação com uma das palavras que compõem a unidade fraseológica (*levantar calúnia*) (cf. CORPAS PASTOR, 1996: 81).

**B. As locuções** são unidades fraseológicas do sistema da língua que apresentam os seguintes traços distintivos: fixação interna (há poucas possibilidades de variação, são estruturas fixas); unidade de significado (seu significado não depende da soma dos significados dos elementos que a compõem); e fixação externa *pasemática* (algumas locuções são utilizadas de acordo com o papel dos falantes nos atos comunicativos). Além disso, também apresentam como característica o fato de não serem enunciados completos e, normalmente, funcionarem como complementos oracionais (cf. CORPAS PASTOR, 1996: 88).

CORPAS PASTOR (1996: 93) estabelece uma classificação das locuções de acordo com a função que desempenham gramaticalmente em uma oração. Assim, ela descreve:

- **locuções nominais** - substantivo + adjetivo (vacas magras); substantivo + preposição + substantivo (lágrimas de crocodilo); substantivo + conjunção **e** + substantivo (achados e perdidos);
- **locuções adjetivais** - adjetivo/particípio + preposição + substantivo (jogado para escanteio); adjetivo + conjunção + adjetivo (são e salvo); comparações estereotipadas (forte como um touro);
- **locuções adverbiais** - apresentam estruturas diversas (pouco a pouco; de pernas para o ar); além de sintagmas prepositivos com função adverbial (a bordo) e sintagmas com núcleos advérbias (mais cedo ou mais tarde);
- **locuções verbais** - binômios formados por dois núcleos verbais unidos por conjunção (ir e vir) ou verbo + objeto direto + complemento opcional (custar os olhos da cara);
- **locuções prepositivas** - advérbio + preposição (em cima de);

- **locuções conjuntivas** (ou...ou, ora...ora);
- **locuções frasais** - locuções de índoles diversas, formadas por vários sintagmas, dos quais pelo menos um é verbal (o sangue subir à cabeça, como Deus manda).

As locuções com significados conotativos apresentam entre seus elementos semânticos componentes afetivos e expressivos. As conotações podem ser: estilísticas, geográfico-sociais, histórico-culturais e expressivas.

**C. Os enunciados fraseológicos** são enunciados completos (seqüências autônomas) que apresentam alto grau de fixação. Entre eles, há a distinção entre:

- parêmiás (enunciados introduzidos no discurso tal como proferidos, passando a remeter a ideias generalizadas) – são enunciados com valor específico, citações, slogans e refrões.
- fórmulas rotineiras (“modelos” habituais de interação social que cumprem funções específicas em determinadas situações comunicativas) - são fórmulas discursivas (cumprem funções organizadoras e mantêm a fluidez das interações) e fórmulas psicossociais (expressam o estado mental e os sentimentos do emissor do discurso).

O quadro a seguir sintetiza a classificação das unidades fraseológicas estudadas por CORPAS PASTOR (1996).

FRASEOLOGÍA	
I.COLOCACIONES	
1. V + S (sujeito):	<i>correr un rumor, delararse un incêndio.</i>
2. V + (prep. +) S (objeto):	<i>asestar un golpe, poner en funcionamiento.</i>
3. Adj./S + S:	<i>momento crucial, visita relâmpago.</i>
4. S + prep. + S:	<i>banco de peces.</i>
5. V + Adv.:	<i>negar rotundamente.</i>
6. Adj. + Adv.:	<i>opuesto diametralmente.</i>
II. LOCUCIONES	
1. Loc. nominales:	<i>mosquita muerta, paño de lágrimas, el que dirán.</i>

2. Loc. adjetivas: *corriente y moliente, más papista que el Papa, de rompe y rasga.*
3. Loc. adverbiales: *gota a gota, de tapadillo, a raudales.*
4. Loc. verbales: *llevar y traer, nadar y guardar las ovas, meterse en camisa de once varas.*
5. Loc. prepositivas: *gracias a, en lugar de.*
6. Loc. conjuntivas: *antes bien, como si.*
7. Loc. clausales: *salirle a alguien el tiro por la culata, como quien oye llover.*

### III. ENUNCIADOS FRASEOLÓGICOS

**Paremiás** 1. Enunciados de valor específico: *Las paredes oyen; Ahí le duele.*

2. Citas: *El hombre es un lobo para el hombre.*

3. Refranes: *Por la boca muere el pez; Un día es un día.*

**Fórmulas rutinarias.** Fórmulas discursivas: 1. Fórm. de apertura y cierre: *¿Qué hay?; Hasta luego.*

2. Fórm. de transición: *A eso voy.*

Fórmulas psico-sociales: 1. Fórm. expresivas:

- de disculpa: *Lo siento.*

- de consentimiento: *Y a lo creo.*

- de recusación: *Ni hablar.*

- de agradecimiento: *Dios se lo pague.*

- de desear suerte: *Y usted que lo vea.*

- de solidaridad: *¡Qué se le va a hacer!*

- de insolidaridad: *¡A mí, plin!*

2. Fórm. comissivas: (de promessa y amenaza): *Ya te apañaré.*

3. Fórm. directivas:

- de exhortación: *Largo de aquí.*

- de información: *Tú dirás.*

- de ánimo: *No es para tanto.*

4. Fórm. asertivas:

- de aseveración: *Por mis muertos.*

- emocionales: *No te digo.*

5. Fórm. rituales:

- de saludo: *¿Qué es de tu vida?*

- de despedida: *Le saluda atentamente.*

6. Miscelánea: *Pelillos a la mar.*

**Quadro 2.** Quadro de classificação de fraseologias segundo Corpas Pastor.

**Fonte:** CORPAS PASTOR, Glória. Manual de fraseologia española.

À luz das teorias e das tipologias apresentadas pelas duas pesquisadoras, é possível observar que as unidades fraseológicas constituem elementos do léxico muito presentes e significativos nos discursos produzidos pelos falantes. As duas autoras expõem basicamente as mesmas unidades, porém com divergências em relação à terminologia e às classificações. Aliás, observa-se também divergência nas denominações em relação à classificação de POTTIER (1978: 270), que denomina as EIs como lexias textuais, enquanto CORPAS PASTOR (1996) as categoriza como locuções e TAGNIN (2013) as considera como um tipo de expressão convencional de nível semântico.

Enfim, as UFs ainda são praticamente ignoradas nas aulas de língua portuguesa como idioma materno. É comum, no entanto, que ao estudarmos línguas estrangeiras, elas façam parte dos currículos escolares, já que seu desconhecimento muitas vezes impossibilita a compreensão do novo idioma. Assim sendo, nos perguntamos: será que a falta de conhecimentos fraseológicos dificulta somente a comunicação entre falantes de idiomas distintos?

Nossa hipótese é que a falta de ciência das UFs prejudica a compreensão e a capacidade de produção de textos em idioma materno. Por isso, os estudos fraseológicos são necessários também para as análises discursivas de estudantes de língua materna e sua abordagem em sala de aula não pode ser negligenciada.

#### 1.4 Expressões idiomáticas

Dentre as unidades fraseológicas estudadas, destacamos as expressões idiomáticas, por apresentarem estreita ligação com a cultura, além de mostrarem-se recursos bastante produtivos em discursos: a. que exploram o humor (por meio do duplo sentido das expressões); b. que pretendem apresentar proximidade por meio das escolhas lexicais; c. que fazem referência às metáforas culturais através de recursos linguísticos.

Ademais, como já mencionado na introdução desta dissertação, muitos alunos do Ensino Fundamental apresentaram dificuldades de compreensão de textos, decorrentes da falta de conhecimento das EIs. Sendo assim, é necessário fazer um levantamento teórico a respeito da constituição das EIs, sua relação com o léxico e suas implicações discursivas.

De acordo com XATARA (1998), as EIs são lexias complexas indecomponíveis, conotativas, cristalizadas em um idioma pela tradição cultural e cujos significados globais não dependem do sentido de cada um de seus componentes. Descrevendo detalhadamente cada uma das características constituintes, temos:

**a.** é uma **lexia complexa** indecomponível, uma vez que são combinatórias fechadas de palavras, apresentando-se como sintagmas complexos que quase não permitem substituições (1998: 149). As EIs apresentam fixidez nos níveis sintático, semântico e pragmático. Assim, a indecomponibilidade da unidade fraseológica decorre da quase impossibilidade de substituição por associações paradigmáticas;

**b.** é uma **lexia complexa conotativa**, tendo em vista que, segundo XATARA (1998: 150), na medida em que a EI se metaforiza, cada elemento seu perde seu significado inicial e passa a ter seu sentido atribuído ao conjunto, de modo que se tem o significado da expressão a partir da composicionalidade dos elementos constituintes e não por meio de cada um de seus integrantes individualmente;

c. é uma **lexia cristalizada**, já que a frequência de uso é também uma das principais características das EIs, pois permite que ela se torne estável e se cristalize na tradição cultural comunidade linguística. Além disso, como todas as outras unidades lexicais da língua, as EIs adaptam-se às constantes necessidades socioculturais e, assim, podem surgir e desaparecer ou incorporar-se ao acervo lexical.

Todavia, há unidades léxicas compostas e cristalizadas na língua, que não constituem uma EI. O que determinada classificação de lexias complexas cristalizadas como expressões idiomáticas é o seu caráter conotativo (cf. XATARA, 1998: 150-151). Tais unidades fraseológicas surgem na norma e, a partir da frequência de uso com determinada acepção, são lexicalizadas e passam a fazer parte do repertório lexical dos falantes a partir de seus sentidos conotativos.

Assim, o léxico é continuamente “alimentado” com expressões provenientes do discurso e que passam a fazer parte da língua com diferentes graus de cristalização. Ademais, as EIs são marcadas também:

- pelo espaço geográfico em que são utilizadas, com suas particularidades regionais e culturais, ou seja, algumas expressões são utilizadas e compreendidas por determinada comunidade linguística e não por outra, sendo difícil sua tradução devido a fatores culturais específicos;
- pelo momento histórico em que são criadas, podendo deixar de ser utilizadas ou cair em desuso em um determinado momento histórico; ademais, há expressões que, devido a fatores contextuais e culturais de determinado período histórico, só fazem sentido naquele momento;
- por suas marcas sociais, sendo que grande parte delas encontra-se no nível coloquial, na linguagem informal.

ORTIZ ALVAREZ (2001: 103), por sua vez, define EIs como estruturas sintagmáticas complexas, cristalizadas pelo uso frequente, cujo sentido não pode ser depreendido por meio da soma de seus elementos constituintes. Tais estruturas, além disso, são pertencentes à tradição cultural de determinada comunidade linguística. A autora propõe uma tipologia das expressões idiomáticas a partir de critérios morfossintáticos, conforme descrito a seguir:

- **expressões idiomáticas verbais** - o verbo é o portador da função gramatical neste tipo de EI que funciona como predicado nas orações, com as estruturas Vt + N (Maria verá o que é bom para tosse.) ou Vi + N (Maria fala pelos cotovelos.);
- **expressões idiomáticas com verbos reflexivos** - apresentam verbos reflexivos em suas construções (Maria meteu-se em camisa de onze varas.);
- **expressões idiomáticas proposicionais (propositivas)** - apresentam estrutura oracional, constituindo-se de sujeito e predicado (A coisa está ruça.);
- **expressões idiomáticas com o particípio *feito*** (expresso na oração ou subtendido) - assemelham-se à comparação, tendo forte motivação metafórica (Estar um caco “*feito um caco*”), (Estar feito ao bife. - português europeu);
- **expressões idiomáticas conjuntivas** - formam um sintagma unido a uma conjunção (Ou vai ou racha.);
- **expressões idiomáticas nominais (substantivas)** - formam sintagmas nominais a partir de estruturas S + Adj. (joia rara) ou S + Prep. + S (espírito de porco);
- **Expressões idiomáticas adjetivas:** expressam características ou qualidades a partir das estruturas Prep. + S + Adj. (de queixo caído), Prep. + S (de pulso), Prep. + Adj. + S (de primeira viagem), Prep. + Adj. (na faixa), Prep. + S. + Prep. + Adj. (de pernas para o alto);
- **expressões idiomáticas adverbiais:** exercem a mesma função que os advérbios, seguindo as estruturas Prep. + S (de cara) ou Prep. + Adj. (de fininho);
- **expressões idiomáticas com diferentes tipos de anomalias** - podem apresentar anomalias gramaticais (construções estranhas à estrutura gramatical da língua – de vez em quando) ou semânticas (com palavras que não pertencem ao léxico da língua – não dizer chus nem bus);
- **expressões com homônimo livre** - são aquelas que podem ser compreendidas em seus sentidos literal ou figurado (Estar com o pé na cova.).

A classificação proposta por ORTIZ ALVAREZ (2001) é bastante esclarecedora em relação às estruturas morfossintáticas das EIs. No entanto, é interessante também observar o que concebemos como critério semântico de classificação. Tal categorização pode ser aferida ao consultarmos dicionários onomasiológicos de EIs.

RIVA (2013), em seu *Dicionário das Expressões Idiomáticas mais usadas no Brasil*, apresenta-nos as unidades fraseológicas organizadas onomasiologicamente, partindo da perspectiva dos campos semânticos representados pelas EIs, ou seja, as entradas são agrupadas de acordo com os assuntos ou conceitos de que tratam (astúcia, caráter, felicidade, morte etc.). Essa forma de organização pode ser também uma rica fonte de análise dos campos semânticos mais produtivos em EIs e o que esse fato pode revelar acerca das relações entre EIs e cultura.

Analisando as classificações morfossintáticas e semânticas das EIs, observamos que muitas vezes somente podem ser categorizadas segundo os critérios explicitados a partir das situações e contextos em que são utilizadas já que “*o ambiente da comunicação ou discurso ajudam a desfazer a ambiguidade, especificando o sentido concreto e preciso*” (cf. VILELA, 2002: 169). Segundo o autor:

As EIs são estruturas sintagmáticas que necessitam de um contexto linguístico e extralinguístico para compreensão de seu significado.

Geralmente, não poderemos interpretar o significado desse tipo de expressão nos detendo apenas em sua forma escrita, que é, muitas vezes, apenas um suporte para a memória, não devendo ser interpretada em seu sentido literal. (VILELA, 2002: 169)

O jogo de sentidos possíveis de uma EI é um potencial criador de discursos das mais diversas naturezas, permitindo a elaboração de jogos de palavras e ideias ou contornos estilísticos que só podem ser compreendidos se os falantes tiverem conhecimento de tais unidades fraseológicas. Portanto, poder acessar a esse acervo lexical da língua em momentos de produção e compreensão leitora são elementos essenciais da competência discursiva dos falantes.

Como as EIs não podem ser compreendidas a partir do significado literal de seus elementos constituintes, é fundamental que se ofereçam oportunidades de aprendizagem sistematizada e contextualizada dessas unidades. Além disso, é necessário que o aluno entenda a relação existente entre essas expressões e a cultura, expandindo sua capacidade de análise da língua.

## 1.5 Expressões idiomáticas e metáforas culturais: língua e cultura

As expressões idiomáticas são particularidades de determinada comunidade linguística, representando a cultura partilhada por um povo. Elas foram criadas com base nas experiências vivenciadas e a partir da maneira como aquela comunidade as interpretou.

De acordo com CORPAS PASTOR (1996: 121-122), as EIs têm seus significados idiomáticos provenientes de uma mudança semântica que tem a ver diretamente com o papel do pensamento e suas implicações na motivação da linguagem. Dentre as categorias de motivação mais importantes, ela destaca as seguintes:

- a. sistemas de creencias, donde se incluyen los mitos y las sabiduría popular sobre el reino animal o el mundo de los sentimientos básicos;
- b. figuras e imágenes convencionales, que son imprescindibles para la creación de nuevas expresiones idiomáticas (semitransparentes) o para la interpretación de las ya existentes;
- c. transformaciones de los esquemas figurativos, motivados por experiencias visuales o cenestésicas;
- d. metáforas convencionales y sinestesias que dan origen a las expresiones idiomáticas, y que son muy productivas en el uso activo de las lenguas;**
- e. y relaciones de metonimia, que determinan la extensión semántica de muchas unidades léxicas.

Así, al igual que las colocaciones, muchas locuciones también reflejan metáforas cognitivas. (CORPAS PASTOR, 1996: 122, grifo nosso)

Para VILELA (2002: 169), as EIs “*indicam situações concretas que se generalizam em um significado bem específico e aplicável a situações análogas*”, sendo, por conseguinte, reflexos das metáforas culturais do povo que as utiliza. Segundo ORTIZ ALVAREZ (2014: 21), trata-se, portanto, de metáforas linguísticas, já que são manifestações verbais de metáforas conceituais. A autora define metáfora conceitual “*como um modo de conceitualizar algo no mundo*” e expressão metafórica como uma “*expressão linguística que mostra uma metáfora conceitual*”. Ela ilustra sua definição com o exemplo: “*Hoje estou com um alto astral. É uma expressão que advém da metáfora conceitual: Bom é para cima.*” (cf. ORTIZ ALVAREZ, 2014: 27).

LAKOFF e JOHNSON (1980: 39) dizem que as metáforas são formas de armazenarmos em nosso pensamento conceitos abstratos da vida cotidiana. De acordo com os mesmos autores, as metáforas “*estructuran la manera en que percibimos, pensamos y*

*actuamos*” (1980: 40), por isso estão tão enraizadas em nossa cultura e se materializam por meio de expressões convencionais da língua sem que tenhamos total consciência disso. Conforme afirmam LAKOFF e JOHNSON:

Pero nuestro sistema conceptual no es algo de lo que seamos conscientes normalmente. En la mayor parte de las pequeñas cosas que hacemos todos los días, sencillamente pensamos y actuamos más o menos automáticamente de acuerdo con ciertas pautas. Una manera de enterarse es mirar al lenguaje. Puesto que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que usamos al pensar y actuar, el lenguaje es una importante fuente de evidencias acerca de cómo es ese sistema. (LAKOFF e JOHNSON, 1980: 40)

LUQUE NADAL (2012: 15) corrobora as afirmações de LAKOFF e JOHNSON, ao afirmar que as metáforas não são apenas formas de designar, mas maneiras de ver e imaginar o mundo. A autora cita as ideias de Aristóteles ao afirmar que a metáfora é o modo que homem encontrou para interpretar a realidade e interpretar-se a si mesmo, a partir de fragmentos de conhecimento mais imediatos e sensoriais. Trata-se, portanto, de uma função cognitiva, antes mesmo de ser um fenômeno linguístico.

La primera conclusión a la que llegaron dichos autores (LAKOFF e JOHNSON) es que una metáfora no es cuestión de lenguaje sino de cognición. Según esto, los hablantes son capaces de crear muchos conceptos, especialmente conceptos abstractos, proyectando sus conocimientos de dominios concretos a dominios más abstractos. (LUQUE NADAL, 2012: 18)

En resumen, la metáfora no es exclusivamente un fenómeno lingüístico, pero desde luego pertenece al ámbito del lenguaje, del pensamiento, de la práctica social y cultural, y también al cerebro y al cuerpo humano. Por tanto, hay que hablar de la metáfora en términos lingüísticos, conceptuales, socio-culturales, neurológicos y corporales. (LUQUE NADAL, 2012: 21)

Para LAKOFF e JOHNSON (1980: 156-157), as metáforas permitem entender um domínio da experiência em termos de outro. Como há tantos conceitos importantes que são abstratos ou não estão claramente delineados em nossa experiência (como emoções, ideias, tempo etc.) é necessário que os capturemos por meio de outros conceitos que entendemos com maior clareza.

Assim, a metáfora é uma operação cognitiva que reorganiza e transforma a linguagem por meio de um arranjo entre domínios-fonte e domínios-meta. Dessa forma, por exemplo, é possível explicar o conceito de vida (domínio-meta) associando-a à viagem (domínio-fonte). Por conseguinte, é provável que a comunidade linguística que revela tal metáfora conceitual

crie diversas expressões idiomáticas que explicitem tal concepção. Em português, por exemplo, existem as EIs *partir dessa para melhor, encontrar pedras no caminho* etc.

Nesse sentido, as expressões idiomáticas podem revelar as metáforas conceituais de um povo e evidenciar suas formas de pensamento. Segundo LUQUE NADAL (2012: 31-32), cada cultura tem suas metáforas conceituais que podem ou não transcender a outras culturas e transformar-se em metáforas universais. Em vista disso, determinados elementos da natureza e determinados animais, por exemplo, podem ter cargas culturais e emocionais distintas entre povos diferentes e o léxico de cada idioma revela tais elementos. De acordo com o autor:

En diferentes lenguas, los fraseologismos surgen sobre la base de una imagen concreta de la realidad, y esa imagen refleja el entorno geográfico y social, sus tradiciones, sus objetos más precisados, su experiencia espiritual, etc. Lo específico-cultural puede aparecer en palabras y alusiones históricas [...] o bien con designaciones de objetos específicos, conceptos filosóficos y movimientos [...]. Lo específico-cultural puede aparecer también en cómo se conceptualizan y expresan determinados mensajes y contenidos muy ligados al universo mental y cotidiano de los hablantes. (LUQUE NADAL, 2012: 100)

As expressões idiomáticas são criadas a partir de esferas mais ou menos delimitadas de atividades e do entorno humano. Algumas são mais gerais e representam aspectos da natureza ou psicologia compartilhados por todas as pessoas. Outras esferas são mais específicas, pois representam um ambiente particular. Ainda assim, têm um caráter institucional típico de uma comunidade e muitas vezes incompreensível a falantes que não pertencem a tal sociedade (cf. LUQUE NADAL, 2012: 48).

É devido a essa estreita relação com a cultura de um povo que as EIs representam um problema para tradução, já que cada sociedade produz expressões que refletem seus pensamentos metafóricos e formas de conceber o mundo. É difícil que seus significados sejam plenamente compreendidos entre falantes que não compartilham da mesma cultura.

No entanto, a compreensão das EIs não deveria ser um problema para interlocutores que falam o mesmo idioma. Contrariando esse pressuposto, todavia, FERRAREZI JR. (2008: 208) esclarece que “*as metáforas podem mudar de sentido de lugar para lugar, de cultura para cultura, de grupo social para grupo social*” e é por isso que, embora façam parte de uma mesma cultura, grupos sociais distintos podem apresentar problemas de comunicação ao empregar EIs em seus discursos. Ainda segundo o autor:

O estudo das expressões idiomáticas e das frases feitas de uma comunidade é um profundo mergulho em sua cultura e na evolução de suas expressões linguísticas. Tal estudo revela muito sobre a visão de mundo daquela comunidade e é capaz de despertar nos alunos um profundo prazer e um grande interesse sobre essas questões de natureza identitária. Além disso, se bem conduzido, esse tema de estudo desperta nos alunos a convicção de que seu modo de falar não é fortuito, nem tolo, nem feio, mas o resultado de um complexo trabalho de construção histórico-cultural que deve ser compreendido, valorizado e resguardado. (FERRAREZI Jr., 2008: 194-195)

Estudar as expressões idiomáticas e as metáforas conceituais que as motivaram mostra-se um conteúdo fundamental para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de manipular a língua e compreendê-la como produto e produtora da cultura da qual faz parte. Por isso, conhecer a origem e a motivação de tais unidades fraseológicas não é só uma maneira de compreender seus sentidos e contextos de uso, mas também uma forma de conhecer a história da língua e da cultura de um povo (cf. LUQUE NADAL, 2012: 110-111).

Assim, o estudo do léxico nas aulas de língua portuguesa deve contemplar unidades fraseológicas, como as expressões idiomáticas, de forma a promover não apenas o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos alunos, mas também o aprofundamento da relação entre língua e cultura em sua comunidade. Para FERRAREZI JR., a análise das EIs e metáforas em sala de aula pode suceder-se por meio de algumas de suas propriedades:

- a. Estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos)
- b. Cognição (capacidade mental de criar analogias)
- c. Cultura (visão de mundo)
- d. Estética (sensação de beleza) (FERRAREZI Jr., 2008: 201-202)

Devemos trabalhar as EIs e as relações entre léxico e cultura a partir de uma perspectiva interdisciplinar, já que tais expressões podem revelar vivências e aspectos da história de um povo. Além disso, a análise de tais unidades léxicas mostra-se primordial para o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora, já que o conhecimento de EIs pode suscitar inferências e ativar conhecimentos linguísticos e culturais fundamentais para o processo de leitura.

A manifestação de metáforas conceituais por meio das EIs enriquece a língua, mostrando a cultura do povo que a fala e revelando sua identidade e maneiras de pensar o mundo. Dessa maneira, é imprescindível à concepção sociodiscursiva que analisemos a língua

(especialmente o léxico) como exteriorização da cognição social e, por conseguinte, avancemos em nossa capacidade de produção e recepção de discursos.

## **CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DA DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA, ENSINO DO LÉXICO E LEITURA**

---

### **2.1 História da disciplina curricular de língua portuguesa no Brasil**

A história da disciplina curricular de língua portuguesa no Brasil mostra a trajetória das concepções de língua e seu ensino que permearam os documentos oficiais, a produção de materiais didáticos e as práticas pedagógicas, orientando a escolha dos conteúdos a serem ensinados, sequências e métodos.

Durante o Brasil Colonial, conviviam nos grandes centros urbanos brasileiros três línguas (não se considerando neste estudo a diversidade dos idiomas indígenas): o português trazido pelos colonizadores, a língua geral (condensação de línguas indígenas diversas, com prevalência do tupi) e o latim.

No convívio social cotidiano, nas práticas de catequese e nas atividades bandeirantes, falava-se a língua geral. O português estava relegado aos centros urbanos emergentes e era instrumento de alfabetização escolar. O latim fundava o ensino secundário e superior dos jesuítas (cf. SOARES, 2012: 143-144).

No entanto, a situação começou a mudar a partir do século XVIII. Um dos fatores para essa mudança consistiu, em 1757, em um decreto do Marquês de Pombal, que tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibiu o uso de quaisquer outras línguas, medida que colaborou significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e sua valorização na escola, além de contribuir para o desaparecimento da língua geral.

Assim, a língua portuguesa que era utilizada na escola apenas para alfabetização, teve seus estudos ampliados para a gramática que passou a ser componente curricular ao lado da gramática latina e dos estudos de retórica.

As três disciplinas curriculares para os estudos da língua (gramática portuguesa, gramática latina e retórica) foram os três pilares de ensino do idioma materno até o século XIX, quando a língua portuguesa passou a ser solicitada nos exames preparatórios que possibilitavam acesso aos cursos superiores e viu-se sua ascensão à disciplina curricular institucional.

Em 1871, um decreto imperial cria o cargo de professor de português, regulamentando a profissão que até o momento era executada por profissionais sem formação específica, mas que eram estudiosos da língua e de sua literatura.

DECRETO Nº 4.773, DE 23 DE AGOSTO DE 1871.

[...] A Princesa Imperial Regente, em Nome do Imperador, Attendendo a que a experiencia tem demonstrado a necessidade de separar o ensino da lingua vernacula das outras duas disciplinas, Historia e Geographia, que estavam incluidas em uma só aula do curso preparatorio annexo á Escola Militar, Ha por bem, em virtude da autorizaçãõ conferida pelo art. 298 do Regulamento que baixou com o Decreto nº 3083 de 28 de Abril de 1863, Alterar as disposições do Decreto nº 3705 de 22 de Setembro de 1866, **Determinando que no dito curso haja mais um Professor, especialmente destinado ao ensino da lingua vernácula** [...]

PRINCEZA IMPERIAL REGENTE.

(<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4773-23-agosto-1871-552183-publicacaooriginal-69229-pe.html>. Acesso em 21 de maio de 2016)

Apesar da criação do cargo de professor de português e da configuração da disciplina curricular, até os anos 1940, o ensino de língua na escola manteve o foco nos estudos de gramática do português, gramática latina e retórica (incluindo-se aqui os estudos sobre a arte de elaborar bons discursos, a arte da elocução e a poética – estudos de poesia, versificação e gêneros literários). Esses conteúdos atendiam às necessidades sociais dos alunos das instituições de ensino, que eram oriundos de classes sociais privilegiadas e já detinham o domínio da norma culta da língua.

A partir dos anos 1950, as classes sociais mais populares começam a ter acesso aos bancos escolares. Inicia-se, então, uma nova configuração do ensino, dos conteúdos e dos profissionais da educação. Na década de 1970, há a consolidação dessa nova configuração. É o momento da ampliação do acesso ao ensino formal no Brasil, que teve como consequência imediata as mudanças curriculares e a publicação de documentos oficiais que a subsidiaram.

Nesse contexto, insere-se a disciplina curricular de língua portuguesa, que nesse período teve sua denominação alterada para *comunicação e expressão*, conferindo-lhe um caráter pragmático e utilitarista, com objetivo de formar cidadãos para o mercado de trabalho.

Não podemos ignorar o contexto político brasileiro, já que a ditadura militar foi instaurada em 1964 e a educação estava à disposição das ideologias dominantes. A educação brasileira foi utilizada como instrumento para o desenvolvimento econômico e o ensino de

português na escola tinha como objetivo o uso da língua para a comunicação, refletindo-se nos conteúdos abordados nos livros didáticos, com a diminuição de gramática, a ampliação do conceito de leitura (com a abordagem de textos verbais e não verbais) e a escolha não somente de textos literários para estudo, mas aqueles mais presentes nas práticas sociais.

A elaboração de guias curriculares neste momento partia do pressuposto de que o aluno era um competente usuário de sua língua e que, portanto, o papel da gramática não era o de ditar normas, mas de explicitar ao falante os conhecimentos relativos ao funcionamento da língua.

A concepção de língua vigente era a de língua como comunicação. Portanto, o objetivo do ensino do idioma materno era o desenvolvimento das competências dos alunos como emissores e receptores de mensagens, por meio da utilização e compreensão de códigos (verbais e não verbais).

Assim, concluímos que na década de 1970 coexistiram concepções diversas a respeito da língua portuguesa e seu ensino, havendo práticas pedagógicas construídas a partir de saberes gramaticais tradicionais, saberes produzidos por estudos linguísticos e saberes elaborados pela teoria da comunicação. Tais mudanças permaneceram até meados de 1980, quando a disciplina voltou a ser denominada *português* e teorias das ciências linguísticas chegaram ao ensino do idioma materno.

Neste contexto, segundo CLARE (2003), destaca-se o trabalho produzido por Evanildo Bechara, *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* (1986), em que o autor faz um levantamento histórico e pedagógico a respeito do ensino de gramática normativa e conclui que cada falante de determinado idioma possui várias “línguas funcionais” e que as usa em diferentes situações de discurso. Dessa maneira, o papel do professor seria proporcionar ao aluno o conhecimento que lhe permitisse escolher a “língua funcional” adequada à situação comunicativa e, durante as aulas de gramática, determinar que variante seria objeto de descrição e de análise.

Na década de 1980, vários estudiosos dedicam-se à pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa e, entre as publicações da época, parece já se ter chegado a um consenso: *ensina-se gramática, valorizando-se todas as modalidades linguísticas, adequadas a cada situação; o texto é estudado em suas potencialidades expressivas; trabalha-se com produção textual; incentiva-se a leitura.* (cf. CLARE, 2003: 21).

É neste momento que o texto ganha ainda mais espaço nos estudos sobre o ensino da língua materna. De acordo com SCHRÖDER (2013: 204) *o texto passa a ser examinado de acordo com seu funcionamento textual e/ou discursivo, sendo tomado como objeto de uso, para a realização de atividades de leitura, produção e análise linguística*. Portanto, a concepção vigente é a de língua como enunciação. Considera-se a língua não somente como comunicação, mas também a relação entre língua e seus usuários, os contextos, as condições sociais e históricas de utilização.

Por meio deste pequeno panorama histórico acerca da constituição e percurso da disciplina curricular de língua portuguesa no Brasil, foi possível observar que houve basicamente três momentos históricos importantes marcados por suas respectivas concepções de língua e seu ensino em práticas escolares.

No primeiro momento (que vai do Brasil Colônia até o início do século XX), o ensino de língua portuguesa é destinado a uma pequena parcela da população pertencente a classes com poder aquisitivo elevado e bom nível de letramento. A concepção dominante é a de língua como sistema e as práticas de ensino voltam-se aos conhecimentos da gramática, retórica e poética.

Em um segundo momento (que se inicia nos anos 1950 e vai até a década de 1970), há a abertura da escola a classes mais populares e pouco letradas; além disso, a preocupação das políticas públicas é com o desenvolvimento de mão de obra para atuação no mercado de trabalho. Assim, a concepção de língua vigente é a de instrumento de comunicação e as práticas de ensino valorizam a oralidade e os gêneros textuais de maior ocorrência social.

O terceiro momento (que começa em meados dos anos 1980 e está vigente nos dias atuais) considera as manifestações da língua como discursos, valorizando conteúdos que exploram a escrita, a leitura e a oralidade, observando-se os aspectos sociais, históricos e interacionais.

Nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, as teorias de letramento e de texto/discurso que consideram aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos influenciaram e continuam influenciando as metodologias de ensino de língua portuguesa (cf. BEZERRA, 2007: 38).

## 2.2 Ensino do léxico na disciplina de língua portuguesa

As correntes teóricas mais recentes acerca das metodologias de ensino de língua portuguesa apontam para a necessidade de se adotar estratégias que privilegiem a abordagem da língua como discurso. Nessa perspectiva, o ensino deve ocorrer a partir de gêneros discursivos e de gêneros textuais, como afirma BAKHTIN (2011):

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011: 261)

Dessa forma, observa-se toda a organização dos estudos de língua materna a partir das mais variadas produções de texto em suas diferentes modalidades (oral e escrita), considerando-se seus contextos de produção e de recepção, a intencionalidade, a estrutura textual e a multimodalidade, os elementos gramaticais e lexicais que garantem coesão e coerência. As escolhas dos recursos lexicais demonstram também o estilo do discurso e as relações dos interlocutores com o tema tratado.

Ao pensarmos na importância do léxico para construção dos discursos e, mais especificamente, em seu ensino nas aulas de língua portuguesa, é imprescindível que delimitemos antes o que se compreende neste trabalho a respeito dos termos palavra, lexema, lexia, léxico e vocabulário. Para tanto, utilizaremos os conceitos desenvolvidos por BIDERMAN (2001), VILELA (1997) e BASÍLIO (2011).

De acordo com BIDERMAN (2001: 114-115), não é possível conceituar palavra de maneira universal, mas sim no interior de cada língua. Além disso, para defini-la, devem-se observar os critérios fonológico, gramatical (morfossintático) e semântico.

A partir do critério fonológico, palavra é uma sequência fônica separada por pausas (cf. BIDERMAN, 2001: 137). Ademais, um fato fonológico adicional para delimitação da palavra é o acento, isto é, em geral as palavras possuem acentos próprios que as individualizam (cf. BIDERMAN, 2001: 141). No entanto, é difícil delimitar uma palavra usando apenas o critério fonológico.

Por meio do critério gramatical (morfossintático), observamos “*a. a classificação gramatical da palavra, em função dos marcadores morfossintáticos que ela apresenta e, portanto, filiação a determinados paradigmas; b. a função exercida pela palavra na sentença*”. A coesão interna da palavra é mais um elemento de delimitação e identificação: a ordem dos morfemas é sempre estática. Além disso, o princípio da permutação também é um indicador na delimitação das unidades léxicas: as palavras podem mudar de posição com outras palavras da sentença. Todavia, também esse critério não é suficiente para delimitar uma unidade lexical.

O critério semântico considera que a palavra é a unidade semântica mínima do discurso, ou seja, ainda que haja unidades menores que a palavra, “*elas não têm significação autônoma*” (cf. BIDERMAN, 2001: 151).

O lexema, segundo a autora, é a palavra no sistema ou unidade léxica abstrata na língua. Lexia é a realização do lexema no discurso (2001: 169-170). Assim, as palavras da língua são denominadas lexemas e as palavras proferidas ou escritas pelos falantes em seus textos são chamadas de lexias.

Quanto aos termos *léxico* e *vocabulário*, BIDERMAN (2001: 170) define *léxico* como o acervo de lexemas da língua e *vocabulário* como o conjunto das realizações discursivas desses lexemas. VILELA (1997: 31) explica tais termos dizendo que *vocabulário* é o conjunto de palavras utilizadas pelas pessoas ou grupos sociais em um determinado discurso; já *léxico* é mais amplo, é o conjunto das palavras disponíveis por meio das quais os membros de uma determinada comunidade linguística se comunicam, incluindo as palavras lexicais e as palavras gramaticais. Neste trabalho, usaremos os conceitos de acordo com as definições desses autores. Devemos salientar, nesse sentido, que o termo *vocabulário* poderá ser usado como: a) o conjunto de palavras utilizadas em um discurso específico; ou b) conjunto de palavras usadas ou conhecidas por uma pessoa ou por um grupo de pessoas.

Continuando nosso raciocínio, o léxico de um idioma é composto, portanto, por palavras lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios) que são responsáveis pela categorização dos elementos da realidade em uma dada língua e também por palavras gramaticais (conjunções, pronomes, determinantes, quantificadores e preposições). Além disso, de acordo com BASÍLIO (2011: 3), além das palavras (lexicais e gramaticais) que compõem o léxico externo, existe também o léxico interno que “*(...) corresponde não apenas*

*às palavras que o falante conhece, mas também ao conhecimento de padrões gerais de estruturação, que permitem a interpretação ou produção de novas formas.”*

[...] o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos referentes, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao identificar semelhanças e, inversamente, discriminar traços distintivos que individualizam esses referentes em entidades distintas, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. É esse processo de nomeação que gerou e gera o léxico das línguas naturais. (BIDERMAN, 1998: 91-92)

O léxico é, portanto, a “ponte” entre a realidade e a língua, ou seja, é um instrumento por meio do qual o homem nomeia os elementos concretos da realidade, além de sentimentos e sensações suscitadas por eles. Entretanto, há um percurso para que os elementos da realidade passem a fazer parte do léxico da língua. A espécie humana organiza seus conhecimentos por meio de categorizações, da qual resulta o processo de nomeação e conseqüentemente construção do léxico, que se modifica continuamente, ampliando-se, restringindo-se e criando novas palavras ou acepções por meio de formações neológicas.

A categorização e a nomeação são processos cognitivos e linguísticos que possibilitam ao ser humano a formulação, a organização e a transmissão de seu conhecimento do mundo. Segundo BIDERMAN, *as palavras podem ser consideradas como etiquetas para o processo de categorização* (1998: 88). Entretanto, tais etiquetas não são retratos objetivos da realidade concreta, elas são rótulos elaborados a partir de determinada cultura, ou seja, cada cultura elabora suas categorizações da realidade, a partir de suas especificidades, e cria seus rótulos ou nomeações a partir de seus pontos de vista. Tais categorizações, entretanto, não são estanques, podendo modificar-se de acordo com as mudanças históricas e culturais ocorridas com a comunidade falante. Por isso, o léxico de uma língua é bastante dinâmico, já que os critérios de classificação da realidade podem alterar-se ou expandir-se para incluir invenções de elementos concretos ou mentais.

Devido à proximidade com os aspectos sociais e culturais, o léxico apresenta bastante movimento, admitindo novas acepções a palavras já existentes, inclusão de palavras novas e desaparecimento de outras. Tal aspecto reflete a mutabilidade e a imutabilidade dos signos linguísticos. A imutabilidade permite que o repertório lexical de uma língua seja herdado por falantes de diferentes gerações, já a mutabilidade possibilita deslocamentos na relação entre a

palavra e o elemento da realidade que nomeia, *um caso típico é o envelhecimento e morte de palavras em consequência do desaparecimento de instituições, costumes e objetos* (cf. BIDERMAN, 1998: 107).

Entretanto, apesar de considerado como importante na construção de sentidos e carregado de intencionalidades discursivas, o léxico ainda é pouco explorado nos estudos de língua portuguesa como idioma materno. Dada a dinamicidade na língua e sua união com a cultura e as relações entre um povo e sua realidade concreta, o léxico precisa de um espaço privilegiado no estudo de idiomas. Quando se pensa, nos estudos de uma língua estrangeira, o léxico é tratado como conteúdo indispensável, sem o qual se torna inviável a aprendizagem. Contudo, quando se pensa no ensino do idioma materno, qual o espaço e a abordagem destinados ao léxico?

O que se observa é que o estudo do léxico é mero apêndice nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa. Entretanto, ele representa um nível imprescindível de análise do idioma para a entendimento do sistema linguístico (do ponto de vista sincrônico e diacrônico) e para a compreensão do processo de produção cultural (cf. HINTZE e SEIDE, 2015: 413).

Na escola, o foco está no ensino de funções sintáticas, classes gramaticais e interpretação de textos sem articulação entre os conhecimentos linguísticos e discursivos. O trabalho com o léxico obedece quase sempre a seguinte sistemática: a partir da leitura de um texto, retiram-se as palavras que se pressupõem desconhecidas pelos alunos e a elas se atribui um significado, desconsiderando-se outras possibilidades de significação, a intencionalidade do autor ao elegê-las etc. (cf. MORAES, SOUZA, XATARA, 2008: 24). Na verdade, esse trabalho está muito mais relacionado ao vocabulário de um texto do que ao estudo do léxico do idioma.

Do léxico depreende-se o conceito de competência lexical, que é a capacidade do indivíduo em reconhecer as propriedades semânticas, sintáticas e pragmáticas das palavras, suas restrições de uso, possibilidades de relacionamento com outras unidades lexicais e conhecimento de seus processos de formação. LEFFA (2000) ilustra com clareza o processo de desenvolvimento da competência lexical do falante:

Inicialmente o aprendiz é apenas capaz de reconhecer, por exemplo, se determinada sequência de letras pode ou não ser reconhecida como uma palavra da língua. À medida que sua competência lexical se desenvolve, ele se torna capaz de estabelecer as relações paradigmáticas (sinônimos,

antônimos etc.) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras). (LEFFA, 2000: 26)

Para LEFFA (2000), o desenvolvimento da competência lexical subdivide-se em três dimensões: a quantidade, a profundidade e a produtividade. A quantidade refere-se ao número de palavras que o usuário conhece, a profundidade refere-se ao conhecimento que se tem das palavras (suas relações paradigmáticas e sintagmáticas). A produtividade refere-se aos conceitos de léxico ativo (palavras que o usuário utiliza na produção de seus discursos) e léxico passivo (palavras que o usuário é capaz de identificar e compreender na recepção dos discursos de seus interlocutores).

O léxico está intimamente ligado às experiências de mundo, linguísticas e esquemas culturais dos falantes. Deve-se considerá-lo, portanto, como uma competência indispensável para a composição da competência discursiva. TRÉVILLE e DUQUETTE (1996: 98) ilustram o conceito de competência lexical, compreendendo-a a partir de cinco componentes:

- **Componente linguístico:** conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, estrutura, sentidos e relações morfossintáticas.
- **Componente discursivo:** conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações semânticas (coesão, coerência, co-ocorrências).
- **Componente referencial:** relações entre discurso e conhecimentos de mundo que possibilitam o uso de sequências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais.
- **Componente sociocultural:** conhecimento do valor cultural das palavras e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação.
- **Componente estratégico:** capacidade de superar o desconhecimento de palavras através de inferências contextuais ou paráfrases.

A escola, como espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência lexical e, conseqüentemente, discursiva dos educandos, deve pensar suas atividades pedagógicas para o ensino de língua portuguesa visando à ampliação das dimensões e dos componentes acima citados. Além disso, como o objetivo é tornar os estudantes usuários competentes de seu idioma, deve promover a utilização de conhecimentos na estruturação de discursos, de acordo

com os contextos situacionais, a relação entre os interlocutores, as intencionalidades comunicativas etc.

As atividades escolares devem promover o estudo do léxico a partir dos pontos de vista sintático, semântico e discursivo, por meio de exercícios que analisem o léxico e os discursos dos quais fazem parte e não somente palavras ou frases isoladamente. O objetivo é que o aluno possa adequar o léxico ao gênero textual, tema abordado, grau de formalidade, interlocutor, contexto sócio-histórico, intencionalidades etc. (BEZERRA, 1999)

PAULIUKONIS (2007) desenvolve os conceitos de seleção e adequação lexical, argumentando que o ensino do léxico ocorre de modo eficiente quando o aluno apropria-se dos vários sentidos das palavras e as usa explorando seus efeitos nos mais diversos textos, resultando em uma comunicação textual eficaz. Para a autora, o conceito de erro deve ser substituído por inadequação, já que a língua é um código social e suas regras de certo ou errado dependem da aceitação da comunidade linguística como uma manifestação adequada ou inadequada à comunicação. Assim, a seleção lexical em um texto deve:

- **Adequar-se ao referente externo:** deve-se selecionar palavras que representem adequadamente os referentes do mundo aos quais nomeiam. Assim, é importante atentar-se para não escolher uma palavra inapropriada à designação do referente, por exemplo, tráfego por tráfico.
- **Adequar-se ao interlocutor e à situação comunicativa:** o vocabulário selecionado deve ser apropriado à pessoa com quem se fala e ao contexto social dos interlocutores, ou seja, um mesmo falante pode escolher vocabulários distintos dependendo do papel social que desempenham (ele e seu interlocutor) no momento da interação verbal.
- **Adequar-se ao registro linguístico escolhido:** a seleção lexical deve ser realizada, considerando-se o grau de formalidade do discurso.
- **Adequar-se ao gênero textual:** o léxico deve ser selecionado de acordo com as características do gênero textual e da época em que o texto foi produzido.
- **Adequar-se ao espaço:** mesmo tratando-se de uma mesma língua, variantes do português brasileiro e europeu, por isso se deve atentar, no momento da produção do discurso, ao espaço no qual o texto será veiculado, para selecionar os vocábulos mais adequados.

- **Adequar-se ao tempo:** o vocabulário de um texto deve ser selecionado considerando-se o momento histórico em que circulará.
- **Adequar-se ao código escrito vigente:** o vocabulário selecionado deve atender à ortografia usual padrão.

(cf. PAULIUKONIS, 2007: 103 – 128)

O falante deve ter conhecimentos linguísticos suficientes para a produção e a recepção de discursos diversos, sendo capaz de compreender a dinamicidade da língua, selecionar o vocabulário de seus discursos de maneira adequada a diversas situações, utilizar o léxico e seus recursos, como metáforas, metonímias, hiperonímia, hiponímia, polissemia, antonímia, sinonímia, neologismos etc., além de usar seu vocabulário em mecanismos de coesão e coerência textuais. Todos os recursos utilizados devem ser utilizados de maneira consciente para a consecução de suas intenções comunicativas.

A construção da competência lexical do usuário da língua nunca tem fim. O indivíduo está sempre aprendendo novos elementos lexicais, pois o léxico de uma língua expande-se continuamente. Tal construção dá-se por meio das interações sociais que começam na família, é ampliado e ensinado sistematicamente durante o aprendizado escolar e continua a desenvolver-se durante toda a vida do indivíduo.

Além disso, o sentido das palavras não somente se encontra nelas mesmas, mas também depende dos discursos dos quais fazem parte. Por isso, é indispensável que o estudo do léxico e, conseqüente, desenvolvimento da competência lexical sejam tratados sempre por meio da análise discursiva, considerando a língua como produto e produtora da cultura e das visões de mundo de um povo.

A disciplina de língua portuguesa no momento histórico em que se encontra (considerando-se as manifestações da língua como discursos e observando-se os aspectos sociais, históricos e interacionais) deve ter como objetivo o desenvolvimento da competência lexical e discursiva dos alunos, trabalhando o léxico de forma sistematizada e contextualizada, com vistas a evidenciar aos estudantes as relações estreitas entre léxico, cultura e discurso, tornando-os aptos a utilizar os recursos linguísticos de maneira eficiente na produção discursiva.

Devido ao volume e à dinamicidade das unidades léxicas de um idioma, o falante irá deparar-se com palavras desconhecidas ao longo de toda a sua vida. Assim, [...] “*é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas.*” (ILARI, 1997: 58). Além disso, todas as disciplinas escolares (e não somente a de língua portuguesa) podem contribuir para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos e também beneficiar-se com o aumento de suas competências lexicais.

A falta de comprometimento com o estudo do léxico nas escolas atinge e muito a compreensão de grande parte do conteúdo de todas as disciplinas, pois os alunos desconhecem ou não dominam adequadamente nem o **vocabulário básico** da língua portuguesa.

Para que os alunos conscientizem-se dessa necessidade e realmente assimilem um recorte de unidades léxicas consideradas fundamentais e efetivas integrantes de seu **vocabulário ativo**, é preciso que eles se aproximem mais do léxico de sua língua. (MORAES, SOUZA, XATARA, 2008: 27-28, grifo nosso)

O vocabulário básico, segundo BIDERMAN (1996: 28), refere-se a palavras com maior frequência de uso em uma determinada língua, trata-se de um vocabulário mínimo, indispensável à comunicação. Todo falante tem um vocabulário mínimo, composto por seu vocabulário passivo (palavras que pode compreender nos discursos produzidos por seus interlocutores) e por seu vocabulário ativo (palavras que efetivamente utiliza na produção de seus discursos).

Sabe-se que o vocabulário passivo é sempre menor que o vocabulário ativo de um falante e que as palavras passam do vocabulário passivo para o ativo, conforme o falante desenvolve sua competência lexical.

Portanto, todas as disciplinas escolares e contextos sociais da vida de um usuário da língua contribuem para a construção de seu vocabulário passivo. No entanto, a educação formal, mais especificamente, a disciplina de língua portuguesa, por meio de atividades de análise e produção discursiva com estudo sistematizado do léxico, observando as relações de homonímia, hiperonímia, antonímia, polissemia, sinonímia, as variações lexicais diastráticas, diacrônicas, diatópicas e diafásicas e os neologismos, os estrangeirismos, a etimologia etc., além do uso das palavras gramaticais e seus efeitos de sentido, e os mecanismos de coesão e

coerência, é responsável por desenvolver o vocabulário ativo do estudante e sua competência lexical e discursiva, elevando seu nível linguístico e cultural.

O professor de língua portuguesa precisa conhecer a concepção de língua vigente, os objetivos de sua disciplina curricular e as metodologias de ensino disponíveis para a consecução dos objetivos propostos. Além disso, é importante saber qual a relação entre língua e cultura e, mais especificamente, a relação entre léxico e cultura e entre léxico e discurso.

Por meio do léxico, o falante refere-se à realidade concreta utilizando palavras lexicais e organiza o texto por meio de palavras gramaticais. Portanto, o léxico configura-se como objeto de estudos linguísticos e culturais e não pode ser negligenciado ou deixado em segundo plano nas aulas de língua portuguesa.

Atualmente, é possível encontrar estudos a respeito do ensino do léxico com propostas de trabalho em sala de aula, considerando o estudo do léxico a partir de uma perspectiva discursiva. Além disso, deve-se levar para a sala de aula não somente livros ou materiais construídos para fins didáticos, mas também diferentes textos em circulação na sociedade.

O ensino sistematizado e contextualizado do léxico está em sintonia com as concepções de língua e seu ensino vigentes e contribuem para que os estudantes compreendam sua própria cultura, os discursos nela produzidos e também a cultura de outros povos, de outros lugares ou outras épocas.

### **2.3 Orientações curriculares e o ensino do léxico**

No âmbito desta pesquisa, serão estudados os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem SME (Secretaria Municipal de Educação) - SP e a Base Nacional Comum Curricular, com vistas à análise da intersecção entre concepções de língua e orientações para o ensino do léxico.

A seleção de tais documentos para análise deu-se a partir das seguintes justificativas:

1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais constitui um documento de abrangência nacional vigente durante a produção dos principais textos publicados sobre o

ensino do léxico consultados para esta pesquisa e orientador de documentos regionais como as Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo que norteia o planejamento do ensino de língua portuguesa para a turma analisada nesta pesquisa.

2. As Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem (Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa) são o documento que fundamenta o ensino de língua portuguesa para os alunos dos sextos anos analisados nesta pesquisa.
3. A Base Nacional Comum Curricular é o mais recente documento nacional (versão final publicada em 2017) que fornece os parâmetros para elaboração dos currículos estaduais e municipais, nas diferentes redes de ensino.

#### Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de orientações produzido pelo MEC (Ministério da Educação), com o objetivo de atender ao disposto na Constituição Federal de 1988, que estabelece a criação de um currículo mínimo nacional (cf. MARINHO, 2007: 182). Além disso, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fornece subsídios ao desenvolvimento de materiais didáticos, sistemas de avaliações e discussões sobre o ensino.

Quanto à concepção de língua apresentada no documento, destaca-se uma visão discursiva como as teorias correntes. Portanto, o objeto de estudo é a linguagem como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, e não mais a língua, isolada do contexto em que é produzida, concebida como um sistema de regras estáveis.

Dessa forma, o estudo do idioma materno deve pautar-se pela produção e recepção de discursos, incluindo a análise de textos, seus contextos de produção e de recepção, a materialização de gêneros discursivos e a reflexão linguística. Portanto, a língua deve ser estudada a partir de suas realizações sociais e todas as atividades de ensino devem orientar-se para essa direção.

É, então, a partir da concepção sociodiscursiva que deve ser estudado o léxico da língua portuguesa. As palavras não podem ser analisadas isoladamente, apenas como pertencentes ao sistema linguístico, mas sim a partir dos textos e contextos em que figuram e a partir das intenções comunicativas e efeitos de sentido produzidos.

Os alunos devem estudar e apreciar o léxico de seu idioma sob a perspectiva da língua em uso, a partir de suas necessidades discursivas. Assim, conhecer o léxico é fundamental para a produção e a recepção de discursos. O léxico é entendido aqui como o conjunto das lexias lexicais e das lexias gramaticais, fundamentais para a construção de sentidos e estruturação dos discursos.

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção de sentidos. (PCN, 1998: 83)

Observamos no documento que as palavras e as expressões que compõem o léxico da língua portuguesa devem ser analisadas a partir de suas articulações nos textos, suas relações com os contextos situacionais e implicações discursivas. Dessa forma, as atividades que envolvem o estudo do léxico devem ser incorporadas à leitura e à produção textual. Tais atividades são listadas a seguir, como conjunto de estratégias de manipulação e processamento das palavras:

- explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- apresentar textos lacunados para, por meio de propriedades semânticas e das restrições selecionadas, explicitar a natureza do termo ausente;

- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- identificar termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos.

(Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998. p.83-85)

De fato, o que se nota a partir da análise do documento é que há indicações e até sugestões de trabalho com o léxico, considerando-se sua estreita relação com o discurso: construir famílias de palavras, conjunto de palavras em que uma não é hipônimo etc. Entretanto, é preciso observar de que maneira essas proposições são consideradas na elaboração de materiais didáticos e no efetivo trabalho de ensino de língua portuguesa materna.

### Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais novo documento produzido pelo MEC, publicado em 2017. Portanto, suas orientações ainda não estão implementadas nas redes de ensino, mas consideramos importante observá-lo já que norteará a elaboração de

currículos, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos nos próximos anos.

Neste documento, os objetivos de aprendizagem de língua portuguesa estão organizados em cinco eixos: 1) oralidade; 2) conhecimentos linguísticos e gramaticais; 3) leitura; 4) escrita; 5) educação literária.

Estudamos o documento a fim de observar de que maneira os estudos do léxico são abordados e constatamos que apenas o eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais faz referência direta ao trabalho lexicológico em sala de aula.

Era também nosso objetivo analisar a presença dos estudos do léxico nos objetivos de aprendizagem do componente curricular de língua portuguesa. Os objetivos da disciplina são organizados em práticas que são desdobradas em objetivos específicos, sendo: 1) Práticas artístico-literárias; 2) Práticas político-cidadãs; 3) Práticas investigativas; 4) Práticas do mundo do trabalho; 5) Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação. Na tabela a seguir, elencamos o ano em que a habilidade deve ser desenvolvida, o eixo, a unidade temática e o objeto de conhecimento.

<b>ANO</b>	<b>EIXO</b>	<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADE</b>
6.º	Leitura	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF06LP12) Identificar vocabulário desconhecido, incluindo especializado e técnico, usando pistas de contexto, estrutura, ilustrações, bem como fontes externas ao texto, como glossários, dicionários, materiais de referência, enciclopédias (físicos

				ou eletrônicos).
6.º	Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Processos de formação e significados das palavras	Sinonímia e antonímia	(EF06LP26) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
6.º	Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Processos de formação e significados das palavras	Sinonímia e antonímia	(EF06LP27) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação: des-, anti-, in-/im-/i-.
6.º	Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Processos de formação e significados das palavras	Derivação e composição	(EF06LP28) Distinguir entre palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
6.º	Educação literária	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF06LP39) Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos (comparação e metáfora).
7.º	Leitura	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF07LP12) Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.

7.º	Escrita	Estratégias durante a produção de textos	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF07LP25) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
7.º	Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Processos de formação e significados das palavras	Derivação	(EF07LP27) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
8.º	Leitura	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF08LP12) Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas
8.º	Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Processos de formação e significados das palavras	Composição	(EF08LP24) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras

				compostas.
9.º	Leitura	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF09LP13) Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
9.º	Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Processos de formação e significados das palavras	Estrangeirismos	(EF09LP29) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

**Tabela 2.** O léxico na BNCC.

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. p. 115-149.

### Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem SME-SP

As Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é um documento publicado no ano de 2007. O texto pauta o ensino de língua portuguesa em quatro eixos: leitura, produção escrita, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, escuta/produção oral (nos gêneros das esferas escolar, jornalística, literária em prosa, literária em verso, pública e profissional), tendo como concepção de ensino a língua na perspectiva sociodiscursiva.

Em relação ao ensino do léxico, encontram-se algumas orientações distribuídas ao longo do documento, não havendo um capítulo ou seção que trate especificamente dele. Assim, no início do texto, quando são elencados os objetivos do ensino da língua, no item 1c, há a seguinte menção:

1. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
  - c. aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos por meio da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas. (SÃO PAULO, 2007: 33)

Sobre o estudo dos gêneros e das esferas discursivas, o documento situa o léxico como um dos elementos que contribuem para a construção e a interpretação dos estilos dos textos, conforme segue:

Para a análise e identificação de um gênero deve-se considerar a esfera de atividade humana em que foi produzido, pois as condições de produção, circulação e recepção definem ou justificam o estilo (**seleção de recursos lexicais, fraseológicos** e gramaticais da língua), as características composicionais (estrutura particular dos textos) e o tema (a seleção, a extensão e a profundidade da abordagem do assunto). (SÃO PAULO, 2007: 36, grifo nosso)

Ao abordar o eixo da produção escrita, as orientações curriculares da SME/SP novamente citam a importância do léxico, lembrando a relevância do emprego das palavras na elaboração de enunciados:

[...] É preciso planejar uma diversidade de situações que permita, em diferentes momentos, dirigir esforços ora para a aprendizagem dos padrões da escrita (ortografia, concordância, pontuação, acentuação), ora para a aprendizagem da língua escrita (organização estrutural dos enunciados, **emprego das palavras**, recursos estilísticos). (SÃO PAULO, 2007: 48, grifo nosso)

Quando o documento passa a tratar de cada uma das expectativas de aprendizagem em relação à disciplina curricular de língua portuguesa, o léxico é tema central dos seguintes itens:

P4. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.

P5. Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou **expressões de sentido figurado**.

P8. Identificar repetições ou substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.

P30. Examinar em textos o uso de vocabulário técnico.

P45. Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.

P69. Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar crítica, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.

P70. Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.

P83. Segmentar a palavra em seus elementos mórficos constituintes: radical, prefixos e sufixos e desinências como estratégia para compreender o sentido das palavras ou solucionar problemas de ortografia.

P84. Discriminar, semanticamente, palavras de conteúdo lexical (verbos, substantivos, adjetivos) de outras com conteúdo gramatical (preposições, conjunções), para compreender sua função no texto, isto é, as primeiras materializam o conteúdo proposicional e as segundas são responsáveis pelas conexões e articulações.

P86. Discriminar as classes de palavras que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo, verbo) das que funcionam como determinante (adjetivos, advérbios) para compreender as relações de dependência entre as palavras do texto.

P87. Examinar as relações lógico-semânticas que preposições e conjunções estabelecem entre as palavras de um enunciado para compreender textos e escrever textos mais coesos. (Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: língua portuguesa/SME – SP, 2007: 54-59)

A partir da leitura e análise das Orientações Curriculares da SME-SP, depreende-se que apesar de não haver um tópico no texto que oriente os professores especificamente em relação ao ensino do léxico e ao desenvolvimento da competência lexical dos alunos, o assunto é tratado em todo o documento e de maneira coerente com a concepção sociodiscursiva da língua.

A noção de léxico presente no documento ultrapassa os limites puramente semânticos, destacando-se sua importância para a estruturação e a organização dos discursos. Nas Orientações, recomenda-se a organização de situações didáticas em que o léxico da língua portuguesa não seja visto como portador de significados *a priori*, com palavras em estado de dicionário, mas a relação entre as palavras do texto e sua relação com as condições de produção dos discursos, por meio de práticas de estudo contextualizadas. São mencionados também como objetos de estudo o vocabulário técnico e as expressões de sentido figurado.

Os documentos oficiais são parâmetros para a elaboração de materiais didáticos, a organização e o planejamento do trabalho docente. Por meio deles, é possível conhecer as

concepções teóricas vigentes e as expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem de determinada disciplina curricular.

As palavras são carregadas de sentidos que refletem a realidade material e cultural de determinada comunidade linguística. Por isso, é fundamental estudá-las nas aulas de língua materna a partir dessa relação entre léxico e cultura, fundamental para a construção e recepção dos discursos produzidos. As EIs são elementos do léxico especialmente marcados por esse aspecto cultural. Portanto, é necessário que os documentos oficiais (como balizadores dos planejamentos de ensino) destaquem sua importância para a construção de conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos.

## **2.4 Ensino do léxico e livros didáticos de língua portuguesa**

A trajetória do livro didático de língua portuguesa no Brasil reflete a trajetória da constituição da disciplina curricular, reproduzindo as concepções de língua e condições de ensino vigentes em cada época da história. Assim, é possível observar três momentos importantes na produção de livros didáticos e nas práticas de ensino correspondentes.

Num primeiro momento, que vai desde a constituição da disciplina até a década de 1950, prevaleceram as antologias de textos literários clássicos, que eram base para as aulas, as análises e os exercícios preparados pelos professores. Em tais manuais havia somente exemplos de textos representantes da modalidade escrita e da norma culta da língua. O professor era responsável pela elaboração de suas aulas, exercícios e avaliações a partir desse material. Segundo observa RAZZINI:

Os primeiros materiais didáticos de língua portuguesa eram antologias de textos literários clássicos que seguiam os preceitos retóricos. Tais livros eram o ponto de partida para exercícios de leitura, recitação, ditado, estudo do vocabulário, gramática normativa, gramática histórica, exercícios ortográficos, análises sintáticas e morfológicas, redação e composição. (RAZZINI, 2001: 100)

Na década de 1950, surgiram livros com textos e gramática, divididos em duas partes. Nos anos 1960, os livros didáticos de língua portuguesa apresentavam a seguinte estrutura: texto literário, exercícios de interpretação de textos e estudos gramaticais, já similares às

estruturas de livros didáticos disponíveis atualmente. Neste modelo de material, o texto é apenas pretexto para os estudos de gramática.

A partir dos anos 1970, com o ingresso de grande volume da população na escola, há aumento da demanda também por novos professores. Entretanto, com esse aumento, há uma queda na qualificação do profissional docente e sua desvalorização, com consequente aumento de carga horária de trabalho e rebaixamento de salários. Nesse contexto, surgem livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios), para atenderem às novas demandas dos alunos e professores. Esses materiais tiraram a responsabilidade do professor de preparar suas aulas, selecionando conteúdos e elaborando os exercícios, com exercícios resolvidos e manuais para os docentes.

De acordo com a concepção de língua como instrumento de comunicação, há nos livros didáticos textos de diferentes esferas de circulação social (jornalísticos, publicitários, humorísticos etc.) e não somente clássicos literários. Entretanto, os textos ainda são pretextos para os estudos linguísticos, sem considerar os contextos de produção e de recepção.

Na década de 1980, o texto passa a ser estudado nos livros didáticos de acordo com seu funcionamento textual e/ou discursivo, refletindo as novas concepções de língua vigentes. Dessa forma, ele passa a ser objeto de estudo na realização de atividades de leitura, produção e análise linguística. As condições precárias de trabalho docente ainda perduram e o livro didático continua sendo um material de extrema importância nos estudos de língua materna. De acordo com a afirmação de LAJOLO (1996):

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina* o que se ensina. (LAJOLO, 1996: 1)

A partir da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, há um incremento nas concepções e teorias que balizam a escolha de materiais e práticas pedagógicas. Assim, apoiado nesse documento é criado também o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que avalia os livros didáticos que devem ser adotados pelas escolas

públicas brasileiras a partir das concepções de língua e ensino presentes nos PCN, conforme a citação a seguir:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

(BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2016: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC.)

Considerando a importância dos livros didáticos nas aulas de língua portuguesa, é fundamental que haja critérios para avaliações dos materiais que serão adotados. Sabe-se que a concepção sociodiscursiva está presente nos parâmetros curriculares para o ensino de língua materna e, conseqüentemente, também nos critérios de avaliação do PNLD. Entretanto, é importante investigar de que maneira os estudos lexicais estão presentes nos livros didáticos, contribuindo para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos alunos.

Atualmente, no PNLD considera-se indispensável a presença, em livros didáticos, de práticas de uso da linguagem, ou seja, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção oral devem aparecer contextualizadas em situações de uso. O ensino do léxico deve priorizar a análise da seleção lexical e suas implicações semântico-discursivas em determinada situação interlocutiva, observando-se a articulação de uma palavra com outras no texto, suas relações com o exterior linguístico, em função do contexto situacional e os efeitos de sentido produzidos.

O livro didático é um propulsor de teorias e práticas que consideram a língua como instrumento de reflexão e atuação, levando o aluno ao desenvolvimento de competências discursivas que possibilitarão seu pleno exercício em uma sociedade letrada. Sob essa ótica, o léxico precisa ser estudado como elemento fundamental na produção e recepção de discursos, revelando conhecimentos e visões de mundo dos interlocutores.

É importante que se observe como o ensino do léxico é abordado nos LDs (livros didáticos) de língua portuguesa disponíveis para uso nas escolas públicas brasileiras. MARCUSCHI (2003) realiza essa análise e mostra que a abordagem que os LD fazem sobre o léxico é insatisfatória, com exercícios que na maioria das vezes restringem-se a definições ou

a explicações por sinonímia, desconsiderando a língua como fenômeno sócio-histórico, o que não contribui para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos estudantes.

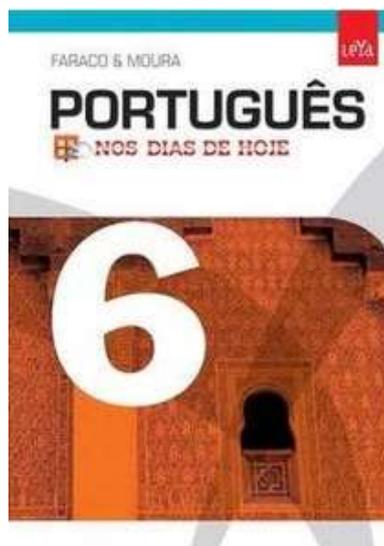
Tal estudo demonstra que ainda é lenta a assimilação de teorias linguísticas no livro didático de português que valorizem o trabalho com o léxico a partir das condições do contexto de produção textual. É necessário que se valorize não somente o fenômeno da sinonímia, mas também os demais fenômenos lexicais que contribuem de forma relevante para o processamento textual. Segundo ANTUNES (2009), o trabalho com o léxico não explora as várias possibilidades de sentido:

Em geral, as atividades com que o vocabulário é explorado se limitam a seu significado básico, aquele que, exatamente por ser básico, serve ao maior número de aplicações. (ANTUNES, 2009: 22)

Nesta dissertação, serão analisados os livros didáticos da coleção *Português nos dias de hoje*, dos autores Faraco & Moura, publicados no ano de 2012, pela editora Leya. Tal escolha se deu pelo fato de a coleção ser utilizada entre os anos 2014 e 2016, na EMEF Theo Dutra, escola em que será aplicada a sequência didática proposta neste trabalho. Será observado se os conteúdos referentes ao léxico o abordam como elemento de composição textual e construção de sentidos discursivos considerando suas características morfológicas e semânticas de maneira não isolada. Além disso, será analisado o lugar das EIs nos estudos discursivos e o espaço que ocupam nos livros didáticos objetos desta pesquisa.

## **2.5 Proposta de ensino do léxico em uma coleção didática**

Nesta seção, demonstraremos como o léxico é abordado em uma das coleções didáticas do PNLD. Trata-se da coleção *Português nos dias de hoje*, de Faraco e Moura (2012).



**Figura 1:** Capa do livro Português nos dias de hoje.

**Fonte:** Travel Onk/Gallo Imagens/Getty Imagens

Segundo o texto Assessoria Pedagógica (manual do professor que acompanha o livro), a abordagem teórica adotada pelos autores *concebe as práticas de linguagem de forma enunciativa*, o que [...] *significa entender que toda atividade de linguagem se constrói numa situação cujos fatores determinantes sejam necessariamente extralinguísticos e envolvam sujeitos que interagem por meio da linguagem*. (FARACO & MOURA, 2012, Assessoria Pedagógica, p.5). É interessante ter conhecimento da abordagem teórica para melhor compreender a organização e a metodologia adotada na coleção.

Cada volume da coleção é composto por três projetos de leitura e produção de texto. Cada projeto contém três unidades de estudos que analisam diferentes gêneros discursivos, sistematizados de acordo com os modos de organização do discurso. A estrutura dos projetos é a seguinte: uma seção de abertura, intitulada *Para começo de conversa...*, três unidades, a seção *Agora é com você!* (com sugestões de livros, sites, filmes, músicas, museus e casas de cultura para que o aluno explore o tema trabalhado no projeto) e a seção *E a conversa chega ao fim* (com estratégias para circulação dos trabalhos desenvolvidos nas unidades).

As unidades, por sua vez, são organizadas a partir das seguintes seções:

1. Apresentação de textos do gênero a ser estudado na unidade.
2. *Para entender o texto*, com exercícios de leitura.

3. *As palavras no contexto*, com exercícios que: a) analisam a escolha de sinônimos em diferentes contextos; b) identificam antônimos; c) distinguem significados de palavras parônimas; d) identificam significados de prefixos e de sufixos; identificam denotação e conotação; e) analisam o efeito estilístico do emprego de determinadas palavras, expressões e estruturas. Nesta seção, recomenda-se aos professores que incentivem os alunos a consultarem dicionários, ensinem-lhes a estrutura de um verbete.
4. *Gramática textual*, que contempla a reflexão sobre a língua, os modos de organização do discurso, os gêneros textuais e seus efeitos nos textos estudados na unidade.
5. *Ortografia e pontuação*, que analisa os conhecimentos notacionais da língua portuguesa.
6. *Linguagem oral*, que analisa e propõe a produção de textos pertencentes aos gêneros da oralidade, com ênfase na observação dos atos de falas e nas situações de comunicação.
7. *Reflexão sobre a língua*, que propõe a análise e exercícios de metalinguagem a partir dos textos lidos na unidade. Os conteúdos gramaticais são estudados de acordo com as características dos gêneros textuais com vistas à análise das relações de sentido estabelecidas e suas funções na produção de textos.
8. *Prática de linguagem*, que apresenta exercícios que propõem a conjugação de conceitos acerca das estruturas linguístico-discursivas.
9. *Produção escrita*, que apresenta uma proposta de produção textual com instruções sobre o contexto discursivo – possíveis interlocutores, veículos de circulação, intenções, além de roteiro de pesquisa sobre o assunto, produção e revisão.
10. *Para ir mais longe*, com sugestões de atividades extras e leituras, especialmente a partir de temas transversais.

Notamos por meio da própria estrutura da coleção e sua organização interna que os autores elaboraram o material de acordo com as concepções de língua e ensino sociodiscursivas. Todos os eixos de práticas de linguagem (conforme os PCN) são contemplados: abordagem por gêneros textuais, exercícios de leitura e produção e reflexão sobre textos orais e escritos.

No âmbito desta dissertação, serão observados os tópicos do livro do 6º ano que trabalham especificamente com o léxico. O propósito não é realizar uma análise aprofundada sobre o assunto, já que o estudo sobre a abordagem do léxico em livros didáticos não é o foco desta pesquisa, mas sim o trabalho com EIs.

O livro apresenta dez seções *As palavras no contexto* que abordam particularmente o ensino do léxico, além de dois tópicos, que trabalham o léxico, porém não estão nessa seção. Tais tópicos tratam das gírias (na seção Oralidade), dos aumentativos e diminutivos (na seção Ortografia), das interjeições e das onomatopeias (na seção *Gramática* textual). Para facilitar a análise, as seções foram numeradas de um a dez, obedecendo a ordem em que aparecem no livro.

Descrição das seções *As palavras no contexto*:

NÚMERO DE ACORDO COM A ORDEM EM QUE APARECE NO LIVRO	PÁGINA	BREVE DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA SEÇÃO
1	15	O significado da expressão <i>Era uma vez</i> e os efeitos de sentido provocados no texto.  Significado da palavra <i>ingente</i> em dicionários e no texto.  Construção de rimas.
2	35	Uso das expressões <b>bom gosto</b> e <b>mau gosto</b> com e sem aspas e os efeitos de sentido dessas expressões no texto.
3	38	A lexia gramatical <i>SE</i> e sua função na construção de sentidos do texto.  O significado da expressão <i>além de</i> e sua função no texto.  Os indefinidos <i>vários</i> e <i>outros</i> e seus significados no texto.
4	64	Substituições de expressões e frases por palavras sinônimas.

		Busca (por meio de perguntas às pessoas e consulta a dicionários) pelo significado das palavras <i>arqueólogo</i> , <i>exímio</i> e <i>indícios</i> .
5	96	Prefixo <i>recém</i> e seus significados contextualizados na unidade. Busca em dicionários pelo significado da palavra <i>fulvo</i> e a classe gramatical a qual pertence. Coesão lexical: várias maneiras de nomear o leão no texto.
6	113	Dedução através da leitura do texto do significado da palavra <i>interceder</i> e de outras elencadas pelos alunos. Busca pelo significado de palavras desconhecidas em dicionários. Significado das palavras <i>onde</i> e <i>aonde</i> e seus empregos. Substantivos derivados de <i>terra</i> .
7	148	Oposição e palavras no texto que exprimem essa ideia. Relacionar palavras e expressões ( <i>muito longe</i> , <i>misturava ideias</i> , <i>ainda</i> ) a ideias que as explicam.
8	175	Léxico e efeitos de humor. Onomatopeias, recursos gráficos e disposição das palavras em tirinhas.
9	199	Onomatopeias e interjeições. Disposição das palavras no texto e construção de sentidos. Busca pelo significado da palavra <i>pingente</i> em dicionário.
10	217	Significado das siglas utilizadas no texto. Relação entre siglas e matérias jornalísticas. Construção de sentidos com o uso das siglas no texto.

**Tabela 3.** Descrição das seções “As palavras no contexto”, livro Português nos dias de hoje.

**Fonte:** FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Português nos dias de hoje.** 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Leya, 2012.

Assim, a partir da breve análise realizada no livro didático de língua portuguesa, observa-se que há espaço destinado especificamente para o estudo do léxico a partir de uma perspectiva sociodiscursiva, mas ainda há poucos estudos dedicados à fraseologia, particularmente, sobre as EIs. Pode-se dizer, ainda, que a estreita ligação entre léxico e cultura

não é evidenciada e tampouco trabalhada. Por isso, é importante que haja pesquisas sobre o tema léxico e cultura e estudos que privilegiem essa relação na escola.

O tópico que trata das EIs encontra-se apenas na unidade da coleção destinada ao ensino do 7.º ano. O primeiro aspecto que nos chama a atenção é a denominação “Frases feitas” que pode englobar tanto as EIs quanto outros fraseologismos, como fórmulas situacionais, provérbios, citações etc. No entanto, só aparece uma EI no texto e fora de um contexto discursivo. Tampouco há um tratamento da relação entre EIs e cultura, consideração importante já que tais elementos linguísticos só funcionam em determinada cultura e muitas vezes não podem ser traduzidos literalmente para outros idiomas ou mesmo não têm equivalentes em um mesmo idioma falado em países distintos.

Além disso, há somente um exercício sobre o tema, tratado de maneira bastante vaga, pois solicita-se que o aluno traga mais exemplos de frases feitas, sem oferecer nenhum parâmetro de busca. Falta um estudo sistematizado sobre as EIs, destacando seu caráter conotativo, sua utilização na produção e recepção de discursos e os efeitos de sentido possíveis a partir de sua utilização. O tópico sobre EIs e seu respectivo exercício foram reproduzidos a seguir:

### Frases feitas

Expressões que são empregadas sem modificações e que sempre têm determinado sentido são chamadas de **frases feitas**. Elas ocorrem com bastante frequência na língua oral.

Em "Professora, **deu branco** na hora da prova", **deu branco** é uma frase feita.



- 1 Reúna-se com alguns(algumas) colegas e procurem lembrar-se do maior número possível dessas expressões. Anotem todas no caderno. Depois, numa roda de conversa e com a ajuda de seu(sua) professor(a), troquem ideias a respeito do significado que cada uma delas pode ter. Respostas pessoais.

**Figura 2.** Expressões idiomáticas no livro Português nos dias de hoje.

**Fonte:** FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco Marto de. Português nos dias de hoje. 1ª ed. São Paulo: Leya, 2012. (Coleção nos dias de hoje – 7.ºano). p. 21-22.

Dessa forma, concluímos que o tópico poderia ter sido tratado com mais profundidade, trazendo um maior número de EIs de nossa língua, evidenciando a expressividade que tais elementos léxicos podem trazer à construção de sentidos, com exemplos de textos em que são utilizadas e os efeitos produzidos. Além disso, o tópico aparece na parte do livro destinada ao estudo da oralidade e as EIs, apesar de serem mais frequentes nessa modalidade da língua, podem ser usadas também em textos escritos.

## 2.6 Léxico e leitura

Como já explicitamos na introdução desta dissertação, o desconhecimento das unidades lexicais denominadas expressões idiomáticas acarretou em problemas de compreensão de textos por parte do grupo de alunos estudado neste trabalho. Daí a importância do ensino sistematizado do léxico com foco no desenvolvimento das habilidades discursivas dos estudantes. Segundo KLEIMAN (2011):

A investigação de fatores determinantes da compreensão de textos no contexto escolar identifica, dentre os fatores que crucialmente contribuem para o sucesso na leitura, o conhecimento de vocabulário. O controle deliberado e consciente desse conhecimento em função de relações textuais é uma das marcas do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2011, p.191)

Ainda de acordo com a autora (cf. KLEIMAN, 2011, p.193), o conhecimento do vocabulário não se reduz ao número de palavras conhecidas pelo aluno ou o domínio dos conceitos aos quais elas reportam. É importante que o estudante saiba também que a palavra não é portadora de significado absoluto, mas sim uma unidade de apoio para construção de significados no discurso.

A criança chega à escola já com algum domínio do léxico de seu idioma. No entanto, como sabemos que a competência lexical do falante se desenvolve ao longo de sua vida, é fundamental que na escola (como importante instância de letramento) sejam desenvolvidas atividades direcionadas ao domínio do léxico, como forma de melhorar a compreensão discursiva nas aulas de língua portuguesa e também em outras disciplinas. Para LURIA (1976, *apud KLEIMAN 2011, p.192*):

(...) a escolarização acarreta mudanças profundas na atividade cognitiva da criança, pois ela permite o acesso a experiências outras que aquelas diretamente acessíveis através da experiência pessoal. Segundo o autor, é através das palavras, que não é apenas portadora de significados, mas também de “unidades de consciência básica que refletem um mundo”, que analisamos e sintetizamos a informação externa que chega aos nossos sentidos; que ordenamos, do ponto de vista perceptual, o mundo; que codificamos nossas impressões em sistemas. Daí a aquisição do léxico ser fundamental ao desenvolvimento cognitivo. (p.192)

Nas escolas muitas vezes as atividades são ancoradas nas propostas oferecidas pelos livros didáticos que, de acordo com KLEIMAN (2011: 195), tratam o significado lexical

*“apenas como uma propriedade de palavras que codificam categorias de objetos, processos e qualidades, omitindo aquelas expressões que codificam atitudes, crenças, estados psicológicos do falante em relação a esses objetos, processos e qualidades”*. Além disso, segundo a autora:

Além de negligenciar elementos portadores de significado, como, por exemplo, a construção de sentença, a ordem das palavras, são também negligenciadas as funções restritivas, distributivas, enfáticas de significado de elementos invariáveis, que não codificam categorias privilegiadas. (KLEIMAN, 2011: 195)

A partir dos pressupostos teóricos apresentados por KLEIMAN (2011) em relação à importância do léxico no processo de compreensão leitora e dos itens apontados anteriormente neste trabalho como componentes da competência lexical, observamos que o ensino sistematizado do léxico é fator primordial para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes que é o objetivo principal do ensino de língua portuguesa na escola, mas que, no entanto, ainda falha por não se atentar ao léxico no planejamento e nas práticas de ensino de nosso idioma.

O enriquecimento da competência lexical ocorre desde as experiências pessoais até através do estudo sistemático das palavras no discurso. As atividades de leitura são momentos propícios para tal estudo, favorecendo a organização, a ampliação e o refinamento de conceitos e vocabulário, especialmente, por meio de atividades metacognitivas (cf. KLEIMAN, 2011: 202).

As atividades cognitivas são aquelas em que os alunos entendem e agem sobre seus próprios processos cognitivos. Neste caso específico, vamos refletir acerca de tarefas metacognitivas envolvendo as maneiras de adquirir e ampliar o conhecimento lexical. Dentre as principais atividades metacognitivas relacionadas ao léxico, observemos a **inferência lexical**.

Quanto à principal estratégia de inferência lexical, é imprescindível que o leitor tenha ciência de que *“há vários graus de compreensão de palavras na leitura: algumas são palavras chaves, e faz-se necessário conhecer seu significado exato, enquanto que, em relação a outras, apenas uma ideia aproximada do seu significado é necessária”*. (cf. KLEIMAN, 2011: 203). Para MARCUSCHI, no entanto:

Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008: 230)

Portanto, segundo MARCUSCHI (2008: 228), ler é um ato de produção de sentidos que nunca é definitivo ou completo, pois não se trata de um ato simples de extração de conteúdos ou identificação de sentidos, mas uma experiência individual sobre o texto. No entanto, a compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados que não são individuais e únicos, mas sim guiados e ativados por nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida.

Para o autor, a leitura é uma ação social e como todas as “*atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem, a leitura é sempre colaborativa e não um ato individual*” (cf. MARCUSCHI, 2008: 233). Assim, a compreensão não é apenas um ato de identificação de informações, mas a construção de sentidos com base em atividades inferenciais em que o leitor, portanto, precisa realizar também uma atividade metacognitiva.

Segundo KLEIMAN (2011: 203), embora a inferência seja uma atividade comum na fala cotidiana, no texto escrito é comum que surjam dificuldades para inferir o significado de palavras desconhecidas. Por isso, faz-se necessário ensiná-la aos estudantes, a partir do uso consciente de pistas dos contextos linguísticos e extralinguísticos, além do estabelecimento de objetivos claros para a leitura. Inicialmente, tais estratégias dão-se de modo consciente, mas à medida que o leitor torna-se mais proficiente, as inferências passam a ocorrer quase num nível de automatismo inconsciente.

No âmbito desta pesquisa, devemos ressaltar a importância do ensino sistematizado da linguagem figurada (ou conotativa, como é o caso das expressões idiomáticas). De acordo com KLEIMAN:

(...) sabe-se que a criança tem dificuldades tanto quando ela encontra uma palavra que ela já conhece, usada com um significado secundário que ela desconhece, como quando a encontra num sentido metafórico. É aconselhável então, montar uma unidade que focalize justamente o uso de significados não literais ou básicos, além de fornecer amplas oportunidades para a reflexão dos alunos sobre exemplos concretos, que permitam a inferência de um significado secundário a partir de um contexto. (KLEIMAN, 2011: 205)

Por isso, nesta pesquisa será analisado de que modo se dá a relação entre a competência lexical e a compreensão leitora, especialmente no que se refere à identificação das EIs, ao reconhecimento de seu duplo sentido, a sua relação com a cultura e às implicações discursivas. Assim, entendemos a leitura como mais que uma decodificação linguística, mas como uma atividade sociointeracionista, como um evento construído de acordo com a situação discursiva, com sentido sempre situado (cf. MARCUSCHI, 2008: 237).

Portanto, a compreensão de texto não envolve somente fenômenos linguísticos, mas também fatores pragmáticos, cognitivos, interesses e conhecimentos do leitor a respeito dos gêneros e das formas de textualização. As inferências são tarefas que o leitor realiza para estabelecer relações entre todos esses conhecimentos (cf. MARCUSCHI, 2008: 249). Assim, para o MARCUSCHI, *“ler e compreender são equivalentes. (...) Compreender é partir de conhecimentos trazidos pelos textos e dos conhecimentos pessoais para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura.* (cf. MARCUSCHI, 2008: 239). Segundo o autor, os conhecimentos responsáveis básicos pelo processo de compreensão são: 1) linguísticos; 2) factuais (enciclopédicos); 3) específicos (pessoais); 4) de normas (institucionais, culturais, sociais); 5. lógicos (processos). O quadro a seguir demonstra esses conhecimentos:

QUADRO GERAL DAS INFERÊNCIAS				
INFERÊNCIAS DE BASE TEXTUAL		INFERÊNCIAS DE BASE CONTEXTUAL		INFERÊNCIAS SEM BASE TEXTUAL E CONTEXTUAL
Sintáticas				
<b>LÓGICAS</b>	<b>SEMÂNTICAS</b>	<b>PRAGMÁTICAS</b>	<b>COGNITIVAS</b>	
dedutivas	associativas	intencionais	esquemáticas	falseadoras
indedutivas	generalizadoras	conversacionais	analógicas	extrapoladoras
abdutivas	correferenciais	avaliativas	composicionais	
condicionais		experienciais		

**Quadro 3.** Quadro geral das inferências.

**Fonte:** MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2008: 254)

MARCUSCHI (2008: 256-257) postula que a compreensão, por ser uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro, é um processo que envolve seleção, reordenação e reconstrução, no qual *“certa margem de criatividade é permitida”*. Ao permitir *“certa criatividade”*, a compreensão abre a possibilidade para várias leituras, mas não infinitas, ou seja, não há uma quantidade de compreensões possíveis para determinado texto, mas pode-se

dizer que algumas delas são possíveis e outras não. Dentre as operações relacionadas aos tipos e às naturezas de inferências arroladas na leitura, MARCUSCHI (2008: 255) aponta as seguintes:

TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL	NATUREZA DA INFERÊNCIA	CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO
1. dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade, de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	<u>Lexical</u> semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais, individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	<u>Lexical</u> Pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	<u>Lexical</u> semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base <b>saliências lexicais</b> sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	<u>Lexical</u> Semântica	<b>Alteração lexical</b> para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	<u>Lexical</u> semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de <b>saliências lexicais</b> ou cognitivas por associação de ideias.
8. avaliação	<u>Lexical</u>	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com

Ilocutória	semântica pragmática	expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experiencial <b><u>lexical</u></b>	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

**Tabela 4.** Operações inferenciais.

**Fonte:** MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de textos e compreensão. 2008: 255)

Observamos que no quadro de operações de compreensão elaborado por MARCUSCHI (2008: 255) dentre as naturezas de inferências apresentadas muitas são lexicais. Por isso, mais uma vez, reforça-se a estreita relação entre competência lexical e compreensão leitora. O autor formula, ainda, a teoria dos horizontes ou perspectivas de leitura que permearão nossa avaliação da compreensão leitora dos estudantes durante a aplicação da intervenção didática, para a avaliação da implicação do conhecimento lexical a respeito das EIs e do nível de compreensão leitora. Tal teoria é ilustrada no quadro a seguir e na imagem logo adiante:

### Horizontes ou perspectivas de leitura

<b>FALTA DE HORIZONTE</b>	O leitor apenas repete ou copia o que está dito no texto. No entanto, a repetição das informações do texto não é garantia de que houve compreensão.
<b>HORIZONTE MÍNIMO</b>	Leitura parafrástica em que o leitor apenas identifica informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.
<b>HORIZONTE MÁXIMO</b>	Perspectiva em que são consideradas as atividades inferenciais no processo de compreensão, ou seja, em que a leitura é realizada acionando-se as informações do próprio texto, os conhecimentos pessoais do leitor e outros não contidos no texto.
<b>HORIZONTE PROBLEMÁTICO</b>	São leituras de caráter pessoal em que o leitor vai muito além das informações do próprio texto, chegando-se no âmbito da extrapolação.
<b>HORIZONTE INDEVIDO</b>	Trata-se da leitura indevida ou errada.

**Tabela 5.** Horizontes ou perspectivas de leitura.

**Fonte:** MARCUSCHI, L.A. Produção de textos, análise de gêneros e compreensão. 2008: 258.

Os horizontes de compreensão são ilustrados por MARCUSCHI (2008: 258) na imagem a seguir:



**Figura 3.** Horizontes de compreensão.

**Fonte:** MARCUSCHI, L.A. Produção de textos, análise de gêneros e compreensão. 2008: 258.

Deve-se atentar às relações entre os níveis de competência lexical e os horizontes de leitura, ou seja, de que maneira o conhecimento do léxico propicia o desenvolvimento da competência leitora do usuário da língua. Dessa maneira, o ensino contextualizado, sistemático e discursivo do léxico nas aulas de língua portuguesa precisa questionar o porquê de o autor ter utilizado determinado vocábulo e os efeitos produzidos pelo uso de tal expressão em determinado contexto. O objetivo é refletir sobre os usos que se faz da língua, especialmente do léxico, na produção de discursos.

Tendo em vista tais objetivos para o ensino de língua materna, KLEIMAN (2011: 206) preconiza que o ensino do vocabulário seja realizado da seguinte maneira:

Assim como o vocabulário de uma língua é rico, assim são ricas as possibilidades de o professor fornecer experiências válidas de aprendizagem e enriquecimento do léxico. Apenas é preciso, a fim de se garantir tanto a diversificação quanto a qualidade, manter-se em mente, primeiro, qual o objetivo específico de cada atividade para que se evitem mecanismos automatizantes. (KLEIMAN, 2011: 206)

Enfim, o ensino do léxico e da leitura são procedimentos indissociáveis nas aulas de língua portuguesa se se quer um ensino que valorize as práticas sociodiscursivas e que compreenda a língua como um sistema dinâmico, interativo, que alimenta e é alimentado pela cultura produzida por seus falantes/usuários.

## **2.7 Estratégias de leitura no ensino de língua portuguesa**

Para que o leitor desenvolva a competência discursiva, é importante que não se apliquem estratégias isoladas de ensino do léxico, e sim que o professor preocupe-se em fornecer condições para que se estabeleça a interlocução entre autor-texto-leitor (cf. KLEIMAN, 2011: 40).

Um pressuposto básico é que o texto em si não carrega significado, mas este é construído a partir do conhecimento linguístico do leitor, seus conhecimentos de mundo, procedimentos de inferência e estabelecimento de relações entre os elementos textuais e contextuais (cf. KLEIMAN, 2011: 73).

SOLÉ (1998: 52) afirma que *“ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”*; portanto, para ler com proficiência devemos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação, além de aportar ao texto nossos objetivos e conhecimentos prévios. Assim, faz-se necessário um processo de inferência contínua que se apoia nas informações proporcionadas pelo texto e também em nossas experiências.

Dentre as estratégias de ensino propostas por SOLÉ (1998), o estabelecimento de objetivos para a leitura é tarefa fundamental, já que é a partir disso que se ativam os procedimentos de leitura adequados às mais diversas finalidades.

Em seguida, é interessante ativar os conhecimentos linguísticos, discursivos e de mundo por meio de atividades aplicadas antes da leitura. A partir de tais atividades, é possível facilitar aos alunos a aplicação de processos de inferência que facilitarão a compreensão dos discursos analisados.

Durante a leitura, também devem ser utilizadas estratégias para construção da compreensão e superação das lacunas linguísticas e contextuais. De acordo com SOLÉ:

Quando uma frase, palavra ou trecho não parece essencial para a compreensão do texto, a ação mais inteligente que nós, os leitores, realizamos é a de *ignorá-la e continuar lendo* (...). Outra coisa que se pode fazer é *aventurar uma interpretação* para o que não se compreende e ver se ela funciona ou se é preciso deixá-la de lado. Em algumas ocasiões não se pode aventurar em uma interpretação, e é preciso *reler o contexto prévio* – a frase, o fragmento – para encontrar indicadores que permitam atribuir um significado (...). Quando nenhuma destas estratégias dá resultado, e o leitor avalia que o fragmento ou elemento problemático é crucial para sua compreensão, então tem de *acudir a uma fonte especializada* (o professor, um colega, o dicionário) que lhes permita eliminar a dúvida. (SOLÉ, 1998: 129-130)

A autora também prevê a aplicação de estratégias de compreensão após a leitura, propondo o resgate das ideias principais do texto e a formulação de resumos junto aos alunos. Destacamos a que o conhecimento do léxico e a bagagem cultural dos leitores são componentes fundamentais para a compreensão leitora. Portanto, dentre as estratégias apresentadas por SOLÉ (1998), o léxico tem lugar de destaque.

## CAPÍTULO 3: ENSINO CONTEXTUALIZADO E SISTEMATIZADO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

---

### 3.1 Apresentação dos objetivos e das perspectivas de análise da intervenção didática

Neste capítulo, apresentaremos a intervenção didática que aplicamos com o objetivo de estudar as expressões idiomáticas. Antes de apresentá-la, destacaremos nossos objetivos na aplicação e como desenvolveremos a análise no capítulo seguinte.

#### 3.1.1 Objetivos

O objetivo geral é investigar de que maneira o ensino sistematizado do léxico (especificamente das EIs), observando os elementos que compõem a competência lexical, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

Os objetivos específicos são:

- Observar se os alunos reconhecem as expressões idiomáticas como unidades lexicais de seu idioma.
- Analisar de que maneira os alunos detectam a relação entre EIs e cultura e como relacionam seus usos de acordo com as situações de comunicação.
- Averiguar a capacidade dos alunos de definir as EIs.
- Conferir o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, especialmente em relação aos aspectos atitudinais, que dizem respeito à capacidade de inferir significados a partir do contexto e procurar ferramentas para sanar o desconhecimento de unidades lexicais desconhecidas.

#### **Apresentação**

O ensino do léxico nas aulas de língua portuguesa como idioma materno tem sido visto na maioria dos programas e materiais didáticos somente a partir de suas dimensões morfológica (a formação de palavras) ou semântica (seu significado e algumas de suas relações de sentido). Entretanto, é necessário que os elementos linguísticos e discursivos

sejam trabalhados de maneira conjunta, destacando o léxico como componente fundamental para a criação e a expressão de sentidos e intenções discursivas, seu papel como elemento de coesão e coerência textuais, além de sua dimensão cultural. Para tanto, é necessário abordar o ensino das unidades lexicais vendo-as para além de suas dimensões puramente linguísticas, propondo, portanto, uma abordagem textual-discursiva (cf. ANTUNES 2012: 24-25).

ILARI (1997: 64-65), ao tratar do ensino do léxico (mais especificamente das EIs), recomenda que sua abordagem em sala de aula ilustre *“o uso idiomático e não idiomático de uma mesma sequência de palavras (exemplos: “José bateu as botas na pedra para tirar o barro” e “José bateu as botas ao ser atropelado por uma jamanta”)*, contextualizando o ensino por meio da análise e da produção de textos de gêneros discursivos como a anedota, por exemplo.

Partindo do pressuposto de que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II apresentam dificuldades de compreensão do sentido conotativo das expressões idiomáticas, é preciso refletir acerca dessas lexias complexas, ressaltando seu caráter idiomático e metafórico e suas relações inferenciais no processo de compreensão leitora.

Assim, elaboramos esta proposta de intervenção didática de forma que as EIs sejam ensinadas de maneira contextualizada, por meio de textos e reflexões sobre seus significados e sua expressividade. As atividades terão como foco incitar a reflexão a respeito da constituição das EIs e seus usos contextualizados nos discursos produzidos em nosso idioma.

## **Objetivos**

1. Avaliar o conhecimento lexical de alunos do 6.º ano sobre as expressões idiomáticas da língua portuguesa e a relação de tal conhecimento com a construção de sentidos nos textos.
2. Registrar o percurso de aprendizagem dos educandos em relação às EIs, observando e comparando o conhecimento dos alunos antes, durante e depois da aplicação da intervenção didática.
3. Analisar de que maneira as EIs exigem o acionamento de conhecimentos linguísticos e culturais para a construção do humor e outros sentidos do texto.

4. Trabalhar as estratégias de leitura textual, enfatizando as condições de produção discursiva e a utilização das EIs.
5. Explicitar aos alunos as relações entre cultura, EIs e construção de sentidos.

### **Público-alvo**

A EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Theo Dutra localiza-se no bairro Vila Penteados, zona norte da cidade de São Paulo. A instituição oferece ensino regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e funciona nos horários da manhã, tarde e noite. Em suas dependências, contamos com salas de aula comuns, sala de informática, quadra de esportes e sala de leitura.

A intervenção didática foi desenvolvida junto aos alunos dos sextos A e B. Essas turmas são bastante heterogêneas, com crianças proficientes na leitura e na escrita em seu idioma materno e outras ainda em processo de alfabetização (algumas não sabem ler e escrever, outras apresentam muitos problemas ortográficos e outras ainda apenas decodificam textos, sem compreendê-los).

As duas turmas têm 27 alunos. Entretanto, nem todos realizaram todas as atividades propostas nesta intervenção, pois alguns faltaram em dias em que foram aplicadas.

Os sextos anos fazem parte do ciclo interdisciplinar, caracterizado pela docência compartilhada. Portanto, há dois docentes responsáveis pela aula (um especialista na disciplina e um pedagogo) nas matérias de língua portuguesa e matemática.

Esses alunos foram selecionados para a aplicação da intervenção didática, pois nossa hipótese é que, para que se alcance o desenvolvimento da competência lexical, o ensino da relação entre léxico e cultura deve ser iniciado o mais cedo possível nos estudos do idioma materno. Como, na qualidade de especialistas na disciplina, iniciamos nossas aulas no sexto ano do Ensino Fundamental, a partir daí começamos a estabelecer essas relações.

## Duração

A sequência didática teve a duração de 7 aulas de 45 minutos, observando as etapas a seguir:

- **etapa 1 (aula 1)** - apresentação da proposta de intervenção didática e leitura de tirinhas do Penadinho, além da avaliação diagnóstica a respeito do conhecimento das EIs e implicações para a compreensão leitora;
- **etapa 2 (aula 2)** - exposição teórica e dialogada acerca das EIs (explicação do que são EIs, relação entre léxico e cultura, expressões conhecidas etc.) e suas implicações na construção de textos; e atividade de sistematização de tais unidades fraseológicas;
- **etapa 3 (aulas 3 e 4)** - apresentação de vídeo da Turma da Mônica, reflexão acerca das EIs e elaboração de textos em diversas modalidades, jogo de formação de pares de expressões idiomáticas e seus significados e criação de esquetes com situações que ilustram as expressões idiomáticas;
- **etapa 4 (aulas 5 e 6)** - leitura de crônica e de poesia e reflexões acerca da diacronia, mudanças lexicais (especificamente das EIs) e contextos de uso;
- **etapa 5 (aula 7)** - leitura de tirinhas e reflexão final sobre EIs, discurso e cultura; e avaliação dos conhecimentos obtidos e da aplicação desta intervenção didática.

## Avaliação e resultados esperados

Utilizamos, para a elaboração e a aplicação da intervenção didática, os conceitos propostos Isabel Solé, em seu livro *Estratégias de leitura*, e Luiz Antônio Marcuschi, em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*.

Isabel Solé compreende a leitura como “*objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens*” (1998: 21). A autora

detêm-se em estratégias de ensino de compreensão leitora, enfatizando a importância do estabelecimento de objetivos de leitura e elaboração de etapas que contemplem o encadeamento de atividades antes, durante e após a leitura.

Luiz Antônio Marcuschi tem seu texto elaborado a partir da corrente teórica denominada Linguística Cognitiva. O autor apresenta estratégias de ensino de leitura, postulando primeiramente que entende as atividades de ler e de compreender como equivalentes. Segundo o teórico, a compreensão é um processo cognitivo no qual desenvolvemos atividades inferenciais. Dessa forma, o levantamento de conhecimentos prévios (linguísticos, fatuais/enciclopédicos, específicos/pessoais, institucionais, culturais, sociais e lógicos) é fundamental para a plena leitura (2008: 239).

Pretende-se ampliar a competência lexical dos alunos, tornando-os mais proficientes na recepção e na produção de diferentes gêneros, de modo a desenvolver seu processo dialógico de comunicação.

Além disso, o objetivo é privilegiar o estudo do léxico a partir dos pontos de vista sintático, semântico e discursivo, por meio desta intervenção didática que analisa o léxico e o discurso do qual faz parte e não somente palavras ou frases isoladas.

Almejamos que o aluno possa adequar o léxico ao gênero textual, tema abordado, grau de formalidade, interlocutor, contexto sócio-histórico e intencionalidades comunicativas.

Para observar a aquisição dos resultados esperados, realizamos avaliação contínua, por meio da análise das atividades realizadas durante a intervenção, e ao final, por meio de atividade de leitura.

### **Etapas da intervenção didática**

A intervenção didática foi realizada em cinco etapas com o objetivo de avaliar inicialmente o conhecimento dos alunos sobre as EIs e as implicações que tal conhecimento ou desconhecimento acarretam na compreensão leitora.

Em seguida, foram aplicadas atividades com vistas ao ensino sistematizado e contextualizado de tais unidades lexicais, paralelamente à avaliação dos conhecimentos construídos a respeito das EIs.

Por fim, foi aplicada uma atividade de leitura com vistas a fazer uma avaliação “final” dos conhecimentos dos alunos a respeito das EIs.

## **Etapa 1 – aula 1**

### **Estabelecimento junto aos alunos das finalidades das leituras que se seguirão:**

1. ler para divertir-se;
2. ler para analisar elementos linguísticos.

### **Antes da leitura (ativação dos conhecimentos prévios).**

Questões para reflexão coletiva.

Ativação de conhecimentos linguísticos e textuais:

1. Para que servem as tirinhas?
2. Onde são publicadas?
3. Como é a estrutura textual das tirinhas?

Ativação de conhecimentos factuais (enciclopédicos):

1. Alguém conhece a Turma do Penadinho?
2. Quem são os personagens da turma?
3. Quem é o público provável da Turma do Penadinho?
4. Qual o “universo do discurso” (principais assuntos) sobre o qual trata a Turma do Penadinho?

Ativação de conhecimentos a respeito das normas (institucionais, culturais, sociais):

1. Como o tema da morte é tratado em nossa cultura?
2. Será que podemos de alguma forma tratar esse tema, associando ao humor? De que maneira?

### Estratégias de leitura:

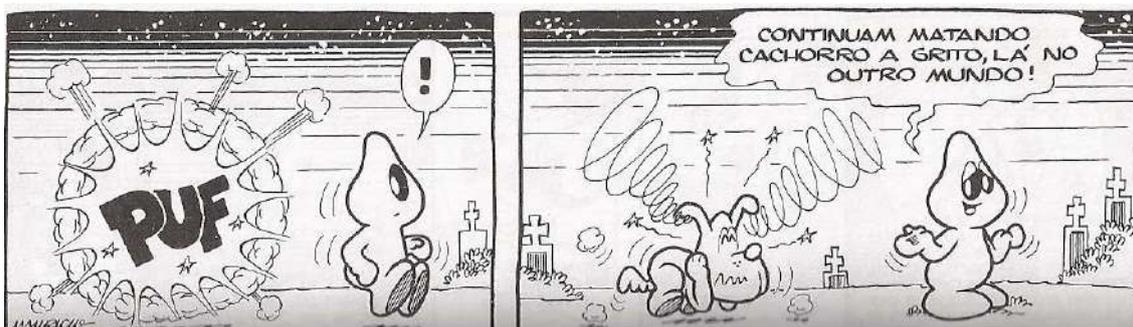
1. Observe atentamente as imagens.
2. Preste atenção ao texto dos balões e seus respectivos significados.
3. Leia a expressão facial das personagens.
4. Qual a relação entre a linguagem verbal (texto escrito) e a linguagem não-verbal (imagens, balões, expressões faciais das personagens)?
5. Quais os recursos utilizados pelo autor para construir o efeito de humor nos textos?

### Leitura das tirinhas a seguir:



**Figura 4.** Tirinha com a EI “dar o último suspiro”.

**Fonte:** Sousa, Maurício de. Quem é morto sempre aparece. Porto Alegre, L&PM, 2012. p.52



**Figura 5.** Tirinha com a EI “matar cachorro a gritos”.

**Fonte:** Sousa, Maurício de. Quem é morto sempre aparece. Porto Alegre, L&PM, 2012. p.58



**Figura 6.** Tirinha com a EI “colocar as manguinhas de fora”.

**Fonte:** Sousa, Maurício de. Alguém viu uma assombração? 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p.75



**Figura 7.** Tirinha com a EI “não ter onde cair morto”.

**Fonte:** Sousa, Maurício de. Alguém viu uma assombração? 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 7



**Figura 8.** Tirinha com a EI “estar com um pé na cova”.

**Fonte:** Sousa, Maurício de. Alguém viu uma assombração? 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 123

### Questões após a leitura.

O objetivo das questões a seguir é avaliar o conhecimento dos alunos sobre as expressões idiomáticas e as inferências que realizam a partir do léxico para a compreensão das tirinhas.

#### Questão 1

Diga se achou cada uma das tirinhas engraçadas e explique o que causou ou não humor.

TIRINHA	ENGRAÇADA?	POR QUÊ?
1		
2		
3		
4		
5		

#### Questão 2

Quais os sentidos possíveis das expressões a seguir?

Dar o último suspiro		
Matar cachorro a grito		

Colocar as manguinhas de fora		
Não ter onde cair morto		
Estar com o pé na cova		

### Questão 3

De que maneira a possibilidade de mais de um sentido para essas expressões contribuiu para a construção do humor nos textos lidos?

---



---

## Etapa 2 – aula 2

### Exposição teórica e dialogada.

- Diálogo com os alunos a respeito das impressões e dificuldades apresentadas na leitura das tirinhas da aula anterior, focando na expressividade das expressões idiomáticas e seus efeitos de sentido no texto.
- Explicação teórica sobre a constituição e as características das EIs, enfatizando seus usos em textos orais e escritos e sua estreita relação com a cultura.
- Solicitação aos alunos de outros exemplos de EIs e reflexão a respeito das situações em que são utilizadas.
- Reflexão sobre EIs e a temática da morte. Questionamento junto aos alunos a respeito de qual seria a relação entre EIs e o tema da morte.
- Introdução ao tema das metáforas e léxico.

## Atividade de sistematização

O objetivo desta atividade é apresentar aos alunos algumas possíveis imagens associadas às EIs, levando-os a inferirem o significado de tais unidades lexicais.

### Questão 1

Cole as expressões idiomáticas junto às imagens correspondentes:

#### Expressões idiomáticas

FALAR PELOS COTOVELOS

PERDER A CABEÇA

PÔR PARA CORRER

SENTIR-SE UM PEIXE FORA D'ÁGUA

SEGURAR VELA

LEVAR BOLO

TOMAR UM CHÁ DE CADEIRA

PENSAR NA MORTE DA BEZERRA

ESTAR ÀS MOSCAS

ESTAR COM A PULGA ATRÁS DA ORELHA

#### Imagens





## Questão 2

Complete o texto com as expressões idiomáticas do exercício anterior, observando os sentidos:

Querido diário,

Hoje o dia não foi nada fácil. Logo cedo, fui ao encontro de meus amigos na biblioteca para fazer um trabalho, como havíamos combinado, mas para minha surpresa tudo estava \_\_\_\_\_ (abandonado).

\_\_\_\_\_ (fiquei desconfiada), mas não parei para \_\_\_\_\_ (pensar em nada).

Para não \_\_\_\_\_ (perder a paciência), \_\_\_\_\_ (expulsei) toda a raiva e comecei a fazer as atividades que precisávamos.

Mais de uma hora se passou, eu já tinha a certeza de que havia \_\_\_\_\_ (sido esquecida por quem havia marcado o encontro), entretanto meus amigos logo chegaram. Foi apenas \_\_\_\_\_ (uma longa espera).

Meus amigos, Pedro e Camila, \_\_\_\_\_ (não paravam de falar) de assuntos que eu não entendia. Logo me \_\_\_\_\_ (senti deslocada) e comecei a ficar

\_\_\_\_\_ (ficar desconfiada), achando que os dois estavam de namorico.

Quer saber? Eu fiquei bem irritada! Quer dizer que eu ia \_\_\_\_\_ (observar os dois namorando) e eles não iam fazer nada do trabalho?

No fim, tudo se resolveu. Eles estavam cheios de segredinhos, pois estavam escondendo um bolo que trouxeram para mim. Era meu aniversário e eu nem tinha me tocado!

### **Reflexões coletivas após a atividade:**

1. Foi fácil ou difícil realizar os exercícios? Por quê?
2. Será que todos associaram as mesmas imagens às expressões idiomáticas?
3. Como vocês preencheram as lacunas do texto? Por que será que aconteceram convergências e divergências de respostas?
4. Vocês já conheciam as EIs apresentadas nos exercícios? Quem as conhecia, em que contextos as ouviu ou leu?

### **Etapa 3 – aulas 3 e 4 “dobradinha”**

O objetivo desta etapa é novamente sistematizar o conhecimento sobre EIs, observando e refletindo a respeito da utilização de tais unidades lexicais em outros contextos e gêneros e os efeitos de sentido alcançados a partir de seu uso.

**Antes da exibição do filme “Não perca a cabeça”, da Turma da Mônica (ativação dos conhecimentos prévios).**

Questões para reflexão coletiva.

Ativação de conhecimentos linguísticos:

1. A linguagem apresentada em desenhos animados é mais formal ou informal? Por quê?
2. Observe se há expressões idiomáticas presentes nesse vídeo. Se houver, justifique seus usos.

Ativação de conhecimentos factuais (enciclopédicos):

1. Alguém conhece os desenhos animados da Turma da Mônica?
2. Qual o público provável desses desenhos?

Ativação de conhecimentos específicos (pessoais):

1. Você costuma assistir a vídeos no Youtube?
2. Que tipos de vídeos você gosta de assistir?
3. Já assistiu aos desenhos animados da Turma da Mônica no Youtube?

**O que observar no vídeo:**

1. Preste atenção ao título do vídeo.
2. Qual seria a finalidade desse desenho animado? Informar? Entreter? Ensinar algo?  
Justifique sua resposta.

**Apresentação do vídeo:**

Turma da Mônica – “**Não perca a cabeça**”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zBIy4vFSkPY>

No filme, a personagem Mônica quebra a cabeça de uma estátua e precisa da ajuda de Cascão e Cebolinha para colá-la. Há um jogo de sentidos com o título do filme e o que de fato acontece, que é perder a cabeça da escultura, e o que se passa depois quando as personagens “perdem a cabeça” tentando consertá-la.

**Questões após a apresentação do vídeo.**

O objetivo das questões a seguir é avaliar o progresso dos alunos em relação ao conhecimento acerca das expressões idiomáticas e as implicações discursivas de seus usos em textos de diversas mídias.

**Questão 1**

Qual o duplo sentido presente no título e qual a função dessa ambiguidade na construção de sentidos?

---

---

**Questão 2**

Quais expressões idiomáticas aparecem no filme? Tais expressões deixam o texto mais ou menos formal?

---

---

**Questão 3**

Será que tais expressões funcionariam em todas as culturas? Por quê?

---

---

**Questão 4**

Quando utilizamos expressões idiomáticas em nossos textos? O que esse recurso linguístico (lexical) pode proporcionar?

---

---

**Questão 5**

Faça uma breve reflexão sobre expressões idiomáticas, cultura e produção de textos.

---

---

**Jogo de formação de pares entre expressões idiomáticas e seus significados.**

Cada aluno recebeu um papel com uma expressão idiomática escrita ou o seu significado. A orientação foi que buscassem na sala um colega, formando pares a partir das

EIs e seus significados. Depois de formarem pares, eles deveriam justificar suas escolhas. Em seguida, a discussão deveria ser estendida para toda a classe.

### **Criação e apresentação de esquetes.**

Depois da realização do jogo de formação de pares de EIs e seus significados, os alunos foram convidados a criar e apresentar esquetes com situações que ilustrassem os significados das expressões estudadas no jogo.

Nas cenas, as EIs não poderiam ser pronunciadas, já que os alunos que assistiram à apresentação deveriam dizer qual EI a esquete representou. Novamente, a discussão foi aberta para toda a classe para que justificassem suas respostas, a partir das ideias expressas nas apresentações dos colegas e de seus conhecimentos acerca dessas unidades fraseológicas.

## **Etapa 4 – aulas 5 e 6 “dobradinha”**

O objetivo desta etapa é apresentar as EIs nos gêneros crônica e poema. Além disso, os textos trabalhados nesta etapa tratam especificamente da língua e fazem considerações a respeito de nossas expressões idiomáticas em épocas e contextos distintos.

### **Antes da leitura (ativação dos conhecimentos prévios).**

Questões para reflexão coletiva.

Ativação de conhecimentos linguísticos e textuais:

1. Será que falamos da mesma maneira que nossos avós falavam quando eram jovens?
2. As palavras e expressões utilizadas antigamente são as mesmas de hoje?
3. Será que as palavras têm somente um sentido possível ou podem ser entendidas de várias maneiras? Como fazemos para descobrir o sentido correto?

Ativação de conhecimentos factuais (enciclopédicos):

1. Alguém conhece Carlos Drummond de Andrade?
2. O que fazia Drummond?

### 3. Alguém conhece João Anzanello Carrascoza?

Ativação de conhecimentos a respeito das normas (institucionais, culturais, sociais):

1. A língua tem alguma relação com os falantes? Que vínculo é esse?
2. O que podemos fazer com o nosso idioma? Apenas estudar na escola?

## **Leitura.**

### **Texto 1**

#### **ANTIGAMENTE**

1. Antigamente as moças chamavam-se “mademoiselles” e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia.

2. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da forca, e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entremente, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. Encontravam alguém que lhes passava a manta e azulava, dando às de Vila-Diogo.

3. Os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo, saindo para tomar a fresca; e também tomavam cautela de não apanhar o sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, chupando balas de alteia. Ou sonhavam em andar de aeroplano. Estes, de pouco siso, se metiam em camisa de onze varas e até em calças pardas; não admira que dessem com os burros n’água.

4. Havia os que tomavam chá em criança e, ao visitarem uma família da maior consideração, sabiam cuspir na escarradeira. Se mandavam seus respeitos a alguém, o portador garantia-lhes: “Farei presente”. Outros, ao cruzarem com um sacerdote, tiravam o chapéu, exclamando: “Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo”; ao que o cumprimentado respondia: “Para sempre seja louvado”. E os eruditos, se alguém espirrava – sinal de defluxo – eram impelidos a exortar: *Dominus tecum*.

5. Embora sem saber da missa a metade, os presunçosos queriam ensinar padre-nosso ao vigário, e com isso punham a mão em cumbuca. Era natural que com eles se perdesse a tramontana. A pessoa cheia de melindres ficava sentida com a desfeita que lhe faziam quando, por exemplo, insinuavam que seu filho era artioso. É verdade que às vezes os meninos eram encapetados, e chegavam a pitar escondido atrás da igreja. As meninas não: verdadeiros cromos, umas teteias.

6. Antigamente, certos tipos faziam negócios e ficavam a ver navios; outros eram pegados com a boca na botija, contavam tudo tintim-por-tintim e iam comer o pão que o diabo amassou, lá onde Judas perdeu as botas.

7. Uns raros amarravam cachorros com linguíça. E alguns ouviam cantar o galo, mas não sabiam onde. As famílias faziam sortimento na venda, tinham conta no carnicheiro e arrematavam qualquer quitanda que passasse à porta, desde que o moleque do tabuleiro, quase sempre um “cabrito”, não tivesse catinga. Acolhiam com satisfação a visita do cometa, que, andando por ceca e meca, traziam as novidades “de baixo”, ou seja, do Rio de Janeiro. Ele vinha dar uma prosa e deixar presente ao dono da casa um canivete roscofe. As donzelas punham carmim e chegavam à sacada para vê-lo apear do macho faceiro. Infelizmente, alguns eram mais que velhacos: eram grandessíssimos tratantes.

8. Acontecia o indivíduo apanhar uma constipação; ficando perrengue, mandava um próprio chamar o doutor e, depois, ia à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a phtysica.

9. Antigamente os sobrados tinham assombrações; os meninos, lombrigas; asthma, os gatos; os homens portavam ceroulas, botinas e capa de goma; a casimira tinha de ser superior e mesmo X.P.T.O. London; não havia fotógrafos, mas retratistas e os cristãos não morriam: descansavam.

10. Mas tudo isso era antigamente, isto é, outrora.

(ANDRADE, Carlos Drummond. *Quadrante I*. 4ª Edição, Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1966)

## Texto 2

### Ponta da língua

Cheia de graça é a nossa língua portuguesa.  
Você nem precisa aprender o á-bê-cê para rir com ela.  
Desde pequeno já ouvi dizer que mentira tem pernas curtas.  
E mentira tem pernas?  
E a verdade? A verdade tem pernas longas?  
E quando dói a barriga da perna?  
Ou quando ficamos de orelha em pé?  
O que a barriga tem a ver com a perna, e orelha com o pé?  
Pra ser divertido, não leve nada ao pé da letra!  
Até porque letra não tem pé. Ou tem?  
Pé-de-meia é o dinheiro que a gente economiza.  
Pé-de-moleque, doce de amendoim.  
Dedo de prosa é papo rápido.  
Dedo-duro é traidor.  
Pão-duro, pessoa egoísta.  
E boca da noite? E céu da boca?  
É uma brincadeira atrás da outra!  
Cabeça de cebola, dente de alho, braço de mar.  
Com a nossa língua, a gente pode pegar a vida pela mão.  
Pode abrir o coração. Pode fechar a tristeza.  
A gente pode morrer de medo e, ao mesmo tempo, estar vivinho da silva.  
Pode fazer coisas sem pé nem cabeça.  
Mas brincar com palavras também é coisa séria.  
Basta errar o tom e você vai parar no olho do furacão.  
Então, divirta-se. Cuidado só para não morder a língua portuguesa!

CARRASCOZA, João Anzanello. **Ponta da língua.**

**Questões após a leitura.**

**Questão 1**

Observe os títulos dos textos: “Antigamente” e “Ponta da língua”. Qual a relação dos títulos com os conteúdos dos textos?

---

---

**Questão 2**

Os dois textos têm um assunto em comum. Do que tratam os textos?

---

---

**Questão 3**

Leia o parágrafo a seguir, do texto “Antigamente”.

*“As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da força, e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa.”*

Escreva as expressões idiomáticas presentes no parágrafo e seus significados.

Expressão idiomática	Significado

#### Questão 4

Encontre três expressões idiomáticas no texto “Ponta da língua” e escreva seus significados.

Expressão idiomática	Significado

#### Questão 5

O que você compreendeu dos textos lidos?

Texto	O que compreendi:
Antigamente	
Ponta da língua	

### Etapa 5 – aula 7

O objetivo desta etapa é avaliar a capacidade dos alunos de delimitar as expressões idiomáticas dentre outras unidades lexicais e inferir seus possíveis sentidos, além de defini-las, estabelecer relações entre seus usos e a construção de efeitos de sentido no texto. Ademais, como entendemos a competência lexical também como uma atitude, buscamos observar quais os possíveis recursos utilizados pelos estudantes na busca pelos significados de EIs desconhecidas.

#### Antes da leitura (ativação dos conhecimentos prévios).

Questões para reflexão coletiva.

Ativação de conhecimentos linguísticos:

1. Como você avalia seus conhecimentos acerca das expressões idiomáticas antes de nossa intervenção?
2. De que maneira os exercícios realizados o ajudaram a construir seus conhecimentos sobre EIs?

Ativação de conhecimentos específicos (pessoais):

1. Você tem clareza do que são expressões idiomáticas? Poderia defini-las?
2. Você gosta de aprender sobre o funcionamento da língua? Por quê?

**Leitura.**



**Figura 9.** Tirinha com a EI “morrer na flor da idade”.

**Fonte:** Sousa, Maurício de. *Alguém viu uma assombração?* 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 90



**Figura 10.** Tirinha com a EI “tirar o corpo fora”.

**Fonte:** Sousa, Maurício de. *Quem é morto sempre aparece.* Porto Alegre, L&PM, 2012. p.101

**Questões após a leitura.**

**Questão 1**

O que são expressões idiomáticas?

---

---

**Questão 2**

Complete com as expressões e seus significados:

Tirinha	Expressão idiomática	Significado
1		
2		

**Questão 3**

Qual a função das expressões idiomáticas nos textos lidos acima?

---

---

**Questão 4**

O que você faria se quisesse descobrir o significado de alguma expressão idiomática?

---

---

### **3.1.2 Metodologia de pesquisa**

Durante a coleta de dados e aplicação da proposta de intervenção didática, adotamos como metodologia a pesquisa-ação, com vistas a compreender, intervir na situação e modificá-la (cf. SEVERINO, 2007: 120).

Em seguida, utilizamos as abordagens quantitativa e qualitativa para investigação do *corpus*. O objetivo foi realizar o diagnóstico, a análise e o aprimoramento das práticas de ensino do léxico nas aulas de língua portuguesa.

### **3.1.3 Participantes**

Os participantes desta pesquisa foram os alunos dos sextos anos A e B na EMEF Theo Dutra. Consideramos relevante o fato de eles estarem ainda no início de seus estudos no nível Fundamental II, o que nos proporciona mais tempo para aplicação de atividades sistematizadas do léxico, observação e avaliação dos resultados obtidos.

### **3.1.4 Hipóteses**

Consideramos que o desconhecimento das EIs, como unidades fraseológicas que apresentam como características a indecomponibilidade de seus elementos e o sentido conotativo cristalizado pela tradição cultural, compromete a capacidade dos falantes de compreender textos, especialmente aqueles que as utilizam como principais recursos para a construção do humor ou para efeitos estilísticos.

Dessa maneira, o ensino sistematizado do léxico por meio de atividades contextualizadas e direcionadas ao desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos falantes é a principal forma de aumentar o domínio dos estudantes em seu idioma materno e, no caso das EIs, o domínio se estende também às relações entre léxico e cultura, potencializando suas capacidades de compreensão leitora.

### **3.1.5 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados**

O principal procedimento utilizado para coleta de dados foi a concepção e a aplicação de uma proposta de intervenção didática. Além das atividades respondidas pelos alunos, a filmagem dos procedimentos realizados também é um dos instrumentos que compõem o *corpus*.

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS, CULTURA E LEITURA**

---

A análise da intervenção didática foi realizada a partir de duas perspectivas: análise do processo e análise dos resultados. O objetivo foi observarmos o percurso de conhecimento lexical dos alunos em relação às expressões idiomáticas e suas implicações para a compreensão leitora antes, durante e depois das atividades desenvolvidas. Para tanto, além dos exercícios realizados pelos alunos, fazem parte do *corpus* também algumas filmagens e fotos do processo.

Tal procedimento visa a observar como as atividades da intervenção didática foram recebidas e realizadas pelos alunos, de que maneira participaram das aulas, apreendendo comentários e ações que não aparecem nas respostas dos exercícios propostos.

Conforme a opção metodológica adotada, os resultados serão analisados quantitativa e qualitativamente, observando-se a relação entre os dados apresentados, as teorias estudadas e os objetivos e as hipóteses apresentadas no início desta dissertação. Para cada etapa da intervenção, foi levantada uma categoria de análise, conforme os itens da competência lexical postulados por LEFFA (2000), TRÉVILLE e DUQUETTE (1996) e os horizontes da leitura apontados por MARCUSCHI (2008).

Ao longo da análise, serão apresentados os dados referentes ao progresso dos alunos das turmas A e B, com o objetivo de observar comparativamente o percurso dos estudantes das duas salas e analisar se as dificuldades ou progressos podem ser decorrentes das atividades ou do nível de conhecimento lexical das crianças.

### **4.1 Expressões idiomáticas e produção de sentidos**

#### **Categoria de análise 1: compreensão leitora e conhecimento das expressões idiomáticas**

## Etapa 1 – atividade 1

A etapa 1 da nossa proposta de intervenção didática foi aplicada por meio de três atividades. Na primeira delas, solicitamos aos alunos que lessem cinco tirinhas da Turma do Penadinho, de Maurício de Sousa. Todos os textos apresentavam expressões idiomáticas, fazendo um jogo entre os sentidos literal e idiomático.

O humor nas tirinhas foi construído da seguinte maneira: um personagem fazia uso da expressão em seu sentido idiomático, porém a ilustração mostrava a expressão em seu sentido literal. POSSENTI (2013: 61), quando trata do uso de idiomatismos (EIs) na construção do humor, diz que tal efeito só se dá por conta da surpresa provocada pela emergência do duplo sentido da expressão. Nesses textos, é fundamental que o leitor conheça pelo menos dois sentidos da expressão (um literal e um conotativo) para compreender o chiste.

Nessa atividade inicial, observamos de que maneira o conhecimento das expressões idiomáticas interferiu na compreensão das tirinhas, especialmente em relação à construção do humor. Vamos começar a análise observando a identificação do humor nas tirinhas e as justificativas dos alunos por acharem os textos engraçados ou não.

### Turma A

Vinte e dois alunos realizaram as atividades propostas nesta etapa.

TIRINHA	IDENTIFICARAM HUMOR	JUSTIFICARAM COM O USO DAS EIs	OUTRAS JUSTIFICATIVAS
1	14	12	2
2	12	2	10
3	8	5	3
4	15	7	8
5	12	9	3

**Tabela 6.** Leitura e identificação do humor, etapa 1/turma A.

TIRINHA	NÃO IDENTIFICARAM HUMOR	JUSTIFICARAM DIZENDO QUE NÃO COMPREENDERAM O TEXTO	OUTRAS JUSTIFICATIVAS
1	8	4	4
2	10	8	2
3	11	7	4
4	7	4	3
5	8	4	4

**Tabela 7.** Leitura e identificação do humor, etapa 1/turma B.

\* Três alunos disseram que consideraram a tirinha 2 mais ou menos engraçada. Por isso, não os computamos nem dentre os alunos que identificaram o humor, nem dentre os que não o identificaram.

\*\* Dois alunos disseram que consideraram a tirinha 5 mais ou menos engraçada. Por isso, não os computamos nem dentre os alunos que identificaram o humor, nem dentre os que não o identificaram.

### Turma B

Vinte e cinco alunos realizaram completamente as atividades propostas nesta etapa. Dois realizaram parcialmente. Os resultados obtidos foram os seguintes:

TIRINHA	IDENTIFICARAM HUMOR	JUSTIFICARAM COM O USO DAS Eis	OUTRAS JUSTIFICATIVAS
1	6	4	2
2	8	1	7
3	11	0	11
4	11	1	10
5	16	2	14

**Tabela 8.** Identificação do humor e justificativa com o uso das EIs, etapa 1/turma A.

\* Um aluno considerou as tirinhas 1, 2 e 3 mais ou menos engraçadas. Por isso, não o computamos nem dentre os alunos que identificaram o humor, nem dentre os que não o identificaram.

\*\* Um aluno considerou a tirinha 5 mais ou menos engraçada e justificou com o duplo sentido da EI “Estar com o pé na cova”, mas não o computamos nem dentre os que identificaram o humor, nem dentre os que não o identificaram.

TIRINHA	NÃO IDENTIFICARAM HUMOR	JUSTIFICARAM DIZENDO QUE NÃO COMPREENDERAM O TEXTO	OUTRAS JUSTIFICATIVAS *
1	17	4	13
2	14	5	9
3	9	4	5
4	10	4	6
5	3	1	2

**Tabela 9.** Identificação do humor e justificativa com o uso das EIs, etapa 1/turma B.

As respostas de alguns alunos nos chamaram a atenção, pois demonstraram de forma muito evidente como o desconhecimento das EIs levou-os a, segundo os horizontes/perspectivas de leitura propostos por MARCUSCHI (2008), inferências falseadoras e, conseqüente, horizonte indevido de leitura:

- Um aluno não respondeu com “sim” ou “não” à pergunta sobre o humor da tirinha 1. Ele respondeu “a piada” nesse campo e justificou: “Porque a pessoa deu uma cebola para o Penadinho”.
- Um aluno não respondeu com “sim” ou “não” à pergunta sobre o humor da tirinha 2. Ele respondeu “o cachorro” nesse campo e justificou: “Porque a pessoa virou cachorro”.

- Um aluno não respondeu com “sim” ou “não” à pergunta sobre o humor da tirinha 1. Ele respondeu “o amigo” neste campo e justificou: “O amigo do Penadinho viu uma pessoa misteriosa na tumba”.
- Um aluno não respondeu com “sim” ou “não” à pergunta sobre o humor da tirinha 1. Ele respondeu “a pessoa” neste campo e justificou: “O Penadinho vê o amigo perto da Lua”.
- Um aluno não respondeu com “sim” ou “não” à pergunta sobre o humor da tirinha 1. Ele respondeu “o humano” neste campo e justificou: “O Penadinho viu um humano numa cova”.

Como as tirinhas apresentadas nesta etapa da intervenção utilizam-se primordialmente das expressões idiomáticas para a construção do humor, para que o leitor as compreenda e as considere engraçadas é fundamental que ele apresente três elementos da competência lexical: componente linguístico (conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais – expressões idiomáticas); componente referencial (conhecimento das relações entre discurso e conhecimento de mundo, possibilitando o uso de sequências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais); e componente sociocultural (conhecimento do valor cultural das palavras – EIs – e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação).

#### Turma A

TIRINHA	ACHARAM AS TIRINHAS ENGRAÇADAS	ASSOCIARAM HUMOR ÀS EIs
<b>1</b>	24%	16%
<b>2</b>	32%	4%
<b>3</b>	44%	0%
<b>4</b>	44%	4%
<b>5</b>	64%	8%

**Tabela 10.** Porcentagem de associação do humor à utilização de EIs, turma A.

## Turma B

TIRINHA	ACHARAM AS TIRINHAS ENGRAÇADAS	ASSOCIARAM HUMOR ÀS EIs
1	68%	16%
2	56%	20%
3	36%	16%
4	40%	16%
5	12%	4%

**Tabela 11.** Porcentagem de associação do humor à utilização de EIs, turma B.

Observamos, como resultado desta primeira etapa, que apenas pequena parte dos alunos compreendeu o humor das tirinhas e o associou ao uso das expressões idiomáticas. A turma A apresentou um número maior de alunos que compreenderam o humor dos textos e associaram tal efeito de sentido ao uso das EIs, mas, nas duas classes, a porcentagem dos leitores que fizeram tal associação não passou de 20%, o que confirma nossa hipótese de que o desconhecimento de tais unidades lexicais compromete a compreensão leitora dos alunos, levando ao “horizonte indevido” e aos “falseamentos”, na teoria de MARCUSCHI (2008).

### Etapa 1 – atividade 2

Na atividade 2, pudemos avaliar os componentes linguístico e discursivo da competência lexical dos alunos. Essa atividade consistiu em solicitar aos estudantes que descrevessem os dois possíveis sentidos das expressões “dar o último suspiro”, “matar cachorro a grito”, “colocar as manguinhas de fora”, “não ter onde cair morto” e “estar com o pé na cova”, utilizadas para construção de humor nas tirinhas. As duas possibilidades de compreensão das EIs é condição fundamental para compreender a comicidade do texto.

**Turma A**

<b>EXPRESSÃO IDIOMÁTICA</b>	<b>COMPREENDE RAM O DUPLO SENTIDO DA EXPRESSÃO</b>	<b>COMPREENDER AM APENAS O SENTIDO LITERAL</b>	<b>COMPREENDER AM APENAS O SENTIDO IDIOMÁTICO</b>	<b>NÃO COMPREENDER AM OU NÃO RESPONDERAM</b>	<b>OUTRAS RESPOSTAS</b>
Dar o último suspiro	5	1	9	5	2
Matar cachorro a grito	0	2	0	18	2
Colocar as manguinhas de fora	0	1	3	15	3
Não ter onde cair morto	4	0	9	6	3
Estar com o pé na cova	0	5	8	7	2

**Tabela 12.** Compreensão dos duplos sentidos das expressões idiomáticas, turma A.**Turma B**

<b>EXPRESSÃO IDIOMÁTICA</b>	<b>COMPREENDE RAM O DUPLO SENTIDO DA EXPRESSÃO</b>	<b>COMPREENDER AM APENAS O SENTIDO LITERAL</b>	<b>COMPREENDER AM APENAS O SENTIDO IDIOMÁTICO</b>	<b>NÃO COMPREENDER AM OU NÃO RESPONDERAM</b>	<b>OUTRAS RESPOSTAS</b>
Dar o último suspiro	5	0	5	13	2
Matar cachorro a grito	0	5	0	17	3
Colocar as manguinhas de fora	0	1	1	21	2
Não ter onde	2	2	3	17	1

cair morto					
Estar com o pé na cova	1	0	6	18	0

**Tabela 13.** Compreensão dos duplos sentidos das expressões idiomáticas, turma B.

\* Dois alunos faltaram no dia da realização desta atividade e, portanto, não a fizeram.

A maior parte dos alunos não compreendeu o duplo sentido das EIs utilizadas nas tirinhas. Em relação ao conhecimento dos sentidos literal e idiomático das expressões, notamos que nas duas turmas havia mais alunos que conheciam apenas o sentido idiomático em detrimento da compreensão do sentido literal, o que pode significar que essas crianças conheciam as EIs, mas não eram capazes de entender a brincadeira que o autor do texto fez com a possibilidade de duplo sentido, ou seja, apresentavam o componente linguístico da competência lexical (conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais), mas ainda precisavam desenvolver o componente discursivo.

É importante também dizer que algumas expressões idiomáticas eram desconhecidas por grande parte dos alunos como, por exemplo, “matar cachorro a grito” e “colocar as manguinhas de fora”. Tal constatação pode ser observada nos comentários filmados durante as aulas.

Devido à lacuna no componente discursivo da competência lexical, os alunos não compreenderam as tirinhas ou apresentaram falta de horizonte (quando apenas repete-se o que está dito no texto) e horizonte indevido (leitura indevida, errada), segundo os horizontes de leitura propostos na teoria sobre os processos de compreensão elaborada por MARCUSCHI (2008). Segundo o autor, o conhecimento do léxico é um dos principais responsáveis pela compreensão, que pode ser alcançada também por meio de operações inferenciais.

Para Marcuschi (2008), as operações inferenciais estão intimamente relacionadas à compreensão. Neste caso, a operação inferencial para a compreensão do duplo sentido das EIs e para a compreensão do humor nas tirinhas seria a operação de **associação**, que é quando se obtém uma informação através das saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.

### Etapa 1 – atividade 3

Na atividade 3, observamos se os alunos têm consciência do uso das expressões idiomáticas para a construção de humor nas tirinhas, ou seja, analisamos o componente referencial da competência lexical, que é responsável pela capacidade de estabelecimento de relações entre discurso e conhecimentos de mundo e que possibilitam o uso de sequências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais.

Dessa maneira, para responder a essa atividade, o estudante precisaria ter conhecimento das EIs expressas nos textos, seus sentidos literal e idiomático e a intencionalidade humorística do autor ao utilizá-las. Os resultados obtidos foram:

#### TIRINHA 1

##### Turma A

<b>CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI</b>	<b>COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI</b>
aluno 2	aluno 2
aluno 8	aluno 13
aluno 14	aluno 14
aluno 16	aluno 16
aluno 21 (compreendeu apenas o sentido idiomático)	aluno 25 (não achou o texto engraçado, alegando não ter dado risada)

**Tabela 14.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha1/etapa1/turma A.

##### Turma B

<b>CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI</b>	<b>COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI</b>
aluno 6	aluno 1
aluno 10	aluno 4 (mas não achou o texto engraçado,

	alegando que não havia entendido a piada e que o texto não fazia nenhum sentido para ele).
aluno 16	aluno 10
aluno 20	aluno 16
	aluno 20

**Tabela 15.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha1/etapa1/turma B.

## TIRINHA 2

### Turma A

CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI	COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI
aluno 5	0
aluno 17	

**Tabela 16.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha2/etapa1/turma A.

### Turma B

CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI	COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI
aluno 24	0

**Tabela 17.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha2/etapa1/turma B.

### TIRINHA 3

#### Turma A

CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI	COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI
aluno 6	0
aluno 12	
aluno 22	
aluno 24	

**Tabela 18.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha3/etapa1/turma A.

#### Turma B

CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI	COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI
aluno 12	0
aluno 15	
aluno 16	
aluno 21	

**Tabela 19.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha3/etapa1/turma B.

### TIRINHA 4

#### Turma A

CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI	COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI
aluno 2	aluno 2
aluno 12	aluno 10

aluno 13	
aluno 16	
aluno 20	
aluno 21	

**Tabela 20.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha4/etapa1/turma A.

**Turma B**

<b>CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI</b>	<b>COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI</b>
aluno 6	aluno 8
aluno 15	aluno 25
aluno 16	
aluno 18	
aluno 20	

**Tabela 21.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha4/etapa1/turma B.

**TIRINHA 5**

**Turma A**

<b>CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI</b>	<b>COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI</b>
aluno 4	aluno 25
aluno 5	
aluno 11	
aluno 16	
aluno 22	

aluno 24	
----------	--

**Tabela 22.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha5/etapa1/turma A.

<b>Turma B</b>
----------------

<b>CONSIDERARAM O TEXTO ENGRAÇADO DEVIDO AO USO DA EI</b>	<b>COMPREENDERAM O DUPLO SENTIDO DA EI</b>
aluno 10	aluno 10
aluno 15	aluno 20
aluno 18	
aluno 20	

**Tabela 23.** Compreensão do humor e associação ao duplo sentido da EI, tirinha5/etapa1/turma B.

Por meio dos dados levantados a partir da atividade 3 da etapa 1, foi possível observar que poucos alunos associaram o humor dos textos ao uso das expressões idiomáticas e, dentre os poucos que atrelaram o humor dos textos à utilização de tal item lexical, um número ainda menor de estudantes compreendeu o duplo sentido das EIs e relacionou esse recurso linguístico à intencionalidade do autor das tiras. Por isso, entendemos que esta etapa inicial da proposta confirma nossa conjectura levantada no início da pesquisa de que o desconhecimento de lexias complexas como as EIs compromete a compreensão leitora dos alunos.

Textos humorísticos, como as tirinhas, por exemplo, costumam utilizar-se de recursos linguísticos para a construção de efeitos de sentido desejados, provocando, no caso, o riso do leitor. No caso específico das expressões idiomáticas, de acordo com POSSENTI:

Sabe-se que as técnicas humorísticas fundamentais consistem em permitir a descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho da piada, parece ser o único possível. Como, em geral, as piadas são textos breves, frequentemente pequenas histórias, nada indicaria que se trata de textos que favoreçam a encenação de um processo polifônico. No entanto, é isso que as caracteriza. Na verdade, decorre em grande medida dessa característica (a brevidade) uma outra, mais fundamental, a surpresa, provocada pela emergência do “segundo” sentido de um texto que tudo

levaria a crer que tem um só. Tal efeito pode decorrer de múltiplas razões. (POSSENTI, 2013: 61)

Algumas respostas nos chamam a atenção também devido à interferência de fatores culturais e valores, impedindo que o aluno encontre humor nos textos lidos. De acordo com LAKOFF e JOHNSON (1980: 156), há conceitos importantes para nós que são muito abstratos ou não estão claramente delineados em nossa experiência (emoções, ideias, o tempo etc.), por isso é necessário que os capturemos por meio de outros conceitos que entendemos com maior clareza, assim dão-se as metáforas.

Dessa maneira, as EIs, por meio de metáforas, trazem o tema da morte a textos humorísticos e destinados ao público infantil, como no caso das tirinhas apresentadas na intervenção didática, de maneira mais amena. Entretanto, alguns alunos não veem graça nos textos, pois o tema da morte ou outros valores culturais os impedem, como os alunos 9 e 10 da turma A, que justificam não terem achado as tirinhas engraçadas devido a valores culturais:

ALUNOS	TIRINHAS	RESPOSTAS
9	4	Não achou engraçada. Justificativa: “Porque ele falou que o cara era muito pobre. Isso é feio.”.
10	3	Não achou engraçada. Justificativa: “Porque tem um caixão.”.
10	5	Não achou engraçada. Justificativa: “Porque o senhor vai morrer.”.

**Tabela 24.** Evidências de valores culturais, turma A.

Na turma B, os alunos 3, 6, 8, 15, 18 e 23 também demonstram que valores culturais os impedem de considerar o humor das tirinhas apresentadas:

ALUNOS	TIRINHAS	RESPOSTAS
3	1	Não achou engraçada. Justificativa: “Porque não gosto de morte.”.
6	2	Não achou engraçada. Justificativa: “Porque é chato ele

		gritando no ouvido dos cachorros.”.
8	4	Não achou engraçada. Justificativa: “Porque ele ofendeu o fantasma.”.
15	2	Não achou engraçada. Justificativa: “Porque falou que continuam matando cachorro a grito lá no outro mundo. Isso não é engraçado.”.
18	2	Não achou engraçada. Justificativa: “Ele estava matando o cachorro.”.
23	2	Não achou engraçada. Justificativa: “Ele fica matando o cachorro a grito e eu não gostei.”.

**Tabela 25.** Evidências de valores culturais, turma B.

Nas tabelas acima (24 e 25), observamos que em alguns momentos é o desconhecimento do léxico que implica o entendimento literal da expressão e remete à infração de valores, o que causa a falta da identificação do humor nos textos (especialmente nas tirinhas que utilizam a expressão “matar cachorro a grito”). Em outros casos, os alunos até compreendem o sentido idiomático das EIs (como “não ter onde cair morto”), mas acreditam que chamar uma pessoa de pobre é uma ofensa e, portanto, não é engraçado. Assim, podemos concluir que a leitura das tirinhas e o uso das EIs na construção de humor nesses textos, muitas vezes, é comprometida por desconhecimento do valor idiomático das expressões e também por atribuição de valores negativos aos seus significados, como no caso da expressão “não ter onde cair morto”, que não tem relação diretamente com a morte, mas mais diretamente com a falta de dinheiro, ou também quando se refere à morte, como nos casos em que o aluno não acha engraçado textos em que aparecem caixões ou remetem à morte dos personagens. Por isso, de acordo com MARCUSCHI (2008):

(...) tomamos a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. Diante disso, vamos ver que compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores. (MARCUSCHI, 2008, p.229)

### Etapa 1 – atividade 3

A questão 3, também da etapa 1, questionava os alunos sobre a relação entre o recurso lexical das EIs e a construção de humor nas tirinhas lidas. Na turma A, apenas o aluno 14 demonstrou conhecimento evidente a respeito do uso da EI como elemento importante para que emerja o humor do texto. Ele respondeu à pergunta: *“De que maneira a possibilidade de mais de um sentido para essas expressões contribuiu para construção do humor nos textos lidos?”* da seguinte forma: *“Porque pode dar um trocadilho e pode ser engraçado”*. Essa resposta demonstra o conhecimento das EIs e o domínio do componente discursivo da competência lexical, ou seja, conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações semânticas. Em relação aos demais alunos, catorze disseram não saber a resposta e sete apresentaram respostas que não correspondiam à pergunta ou repetiam-na como: *“sim”* ou *“[...] porque a frase tem dois sentidos”*.

Na turma B, somente o aluno dez afirmou e justificou que as EIs contribuíram para a construção de humor nas tirinhas lidas, respondendo a pergunta explicitada no parágrafo anterior da seguinte maneira: *“Sim contribui, pois se não tivesse mais de um sentido nessas tirinhas não teria graça.”*. Quanto aos demais alunos, catorze não responderam ou disseram não saber a resposta, quatro disseram que o duplo sentido das EIs não trouxe humor aos textos e sete disseram que as duas possibilidades de sentidos contribuíram para trazer graça aos textos, mas justificaram de maneira não consistente como o aluno 1: *“Sim porque alguns eu entendi e achei legal, com emoção e gostei demais”*.

A etapa 1 da intervenção didática serviu-nos como avaliação diagnóstica do conhecimento lexical dos alunos em relação às EIs e seus reflexos na compreensão de textos que as usam como um dos principais elementos para a construção de sentidos.

Em relação aos alunos que, na primeira questão, disseram achar as tirinhas engraçadas e justificaram o humor a partir do uso das EIs, nem todos sabiam explicar na questão seguinte quais os dois possíveis sentidos das EIs, mas sabiam que elas motivavam a sensação de comicidade nos textos. Segundo MARCUSCHI (2008: 239), *“no processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais”*. Assim, partimos das informações trazidas pelo texto e também dos nossos conhecimentos pessoais para produzir um sentido como produto de nossa leitura. Dessa forma, a ativação de conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos,

peçoais, institucionais, culturais, sociais e lógicos) são fundamentais para a compreensão de textos.

A partir disso, depreendemos que os alunos que compreenderam o humor das tirinhas e disseram que tal efeito de sentido estava relacionado ao uso das EIs, ainda que não conheçam exatamente os sentidos das expressões utilizadas, mobilizam conhecimentos linguísticos e culturais, pois dada a suas competências lexical e discursiva, reconhecem as EIs e sabem que elas podem ser utilizadas na construção de textos que exploram o humor.

Por outro lado, muitos alunos que não identificaram humor nas tirinhas também desconhecem as EIs, o que mais uma vez reforça a teoria de que a compreensão não é mera decodificação de elementos linguísticos, mas uma construção que se dá a partir da junção de conhecimentos de língua e elementos culturais, conforme afirma MARCUSCHI (2008):

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. (MARCUSCHI, 2008: 249)

Retomando às categorias de análise norteadoras deste trabalho, afirmamos que quanto menor o domínio dos componentes da competência lexical, menores as possibilidades de inferências e mais raso o horizonte de leitura alcançado. Assim, entendendo a compreensão segundo os pressupostos teóricos postulados por MARCUSCHI (2008), o leitor com pouco domínio do léxico, no caso da leitura das tirinhas apresentadas na primeira etapa de nossa proposta de intervenção didática, tende a alcançar o horizonte de leitura indevido, isto é, a leitura errada, pois o desconhecimento do duplo sentido das expressões idiomáticas não permite que se construam os sentidos necessários para o estabelecimento do humor dos textos.

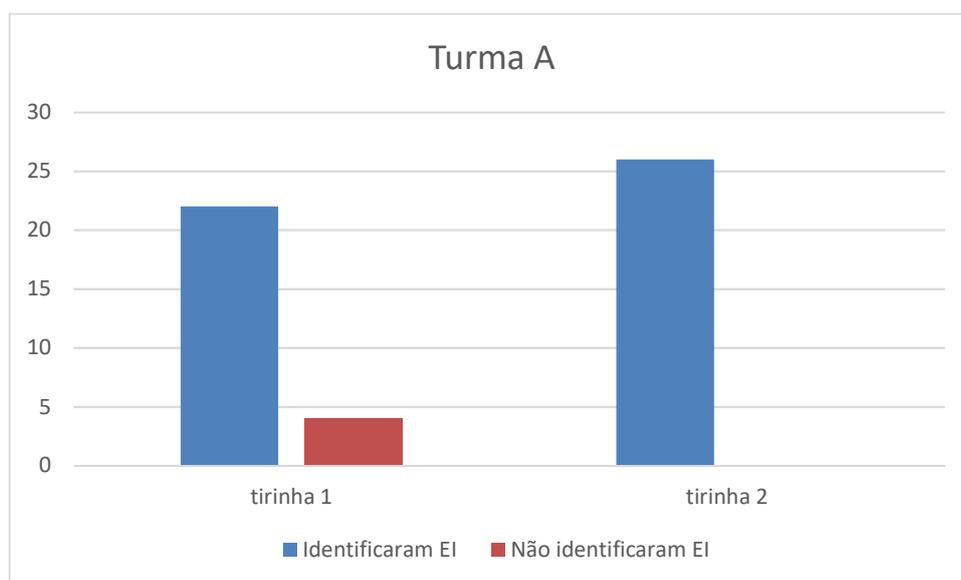
## **Etapa 5**

A etapa 5 funcionou como avaliação final da nossa proposta de intervenção didática, revelando dados sobre a capacidade dos alunos em identificar as expressões idiomáticas, suas estratégias de busca de significações, definições de EIs, função discursiva de tais unidades

lexicais e relações entre seu conhecimento ou desconhecimento e reflexos na compreensão das tirinhas apresentadas.

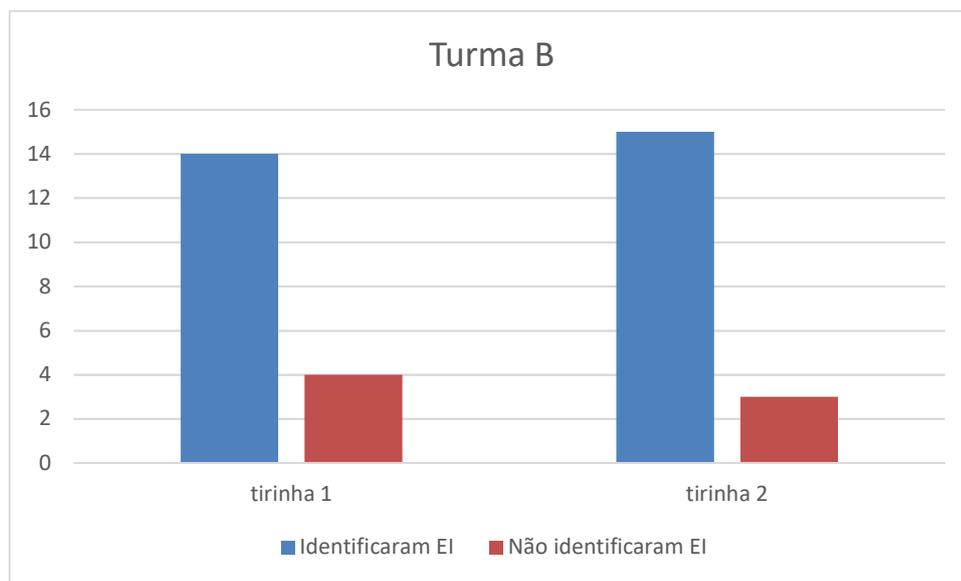
Neste tópico da análise, vamos nos ater à categoria de análise 1, que observa a compreensão leitora e sua relação com o conhecimento/desconhecimento das expressões idiomáticas. Na atividade 1 da etapa 5, solicitamos que os alunos identificassem as EIs presentes em duas tirinhas. Os resultados podem ser observados a seguir.

Vinte e seis alunos realizaram essa atividade na turma A.



**Gráfico 1.** Identificação de EIs, etapa 5/turma A.

Dezesseis alunos realizaram esta atividade na turma B.

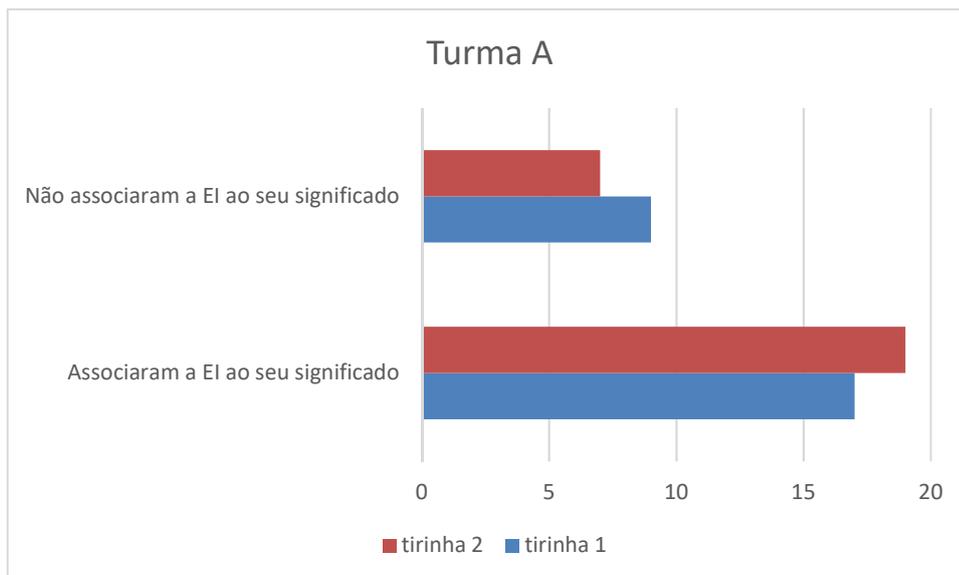


**Gráfico 2.** Identificação de EIs, etapa 5/turma B.

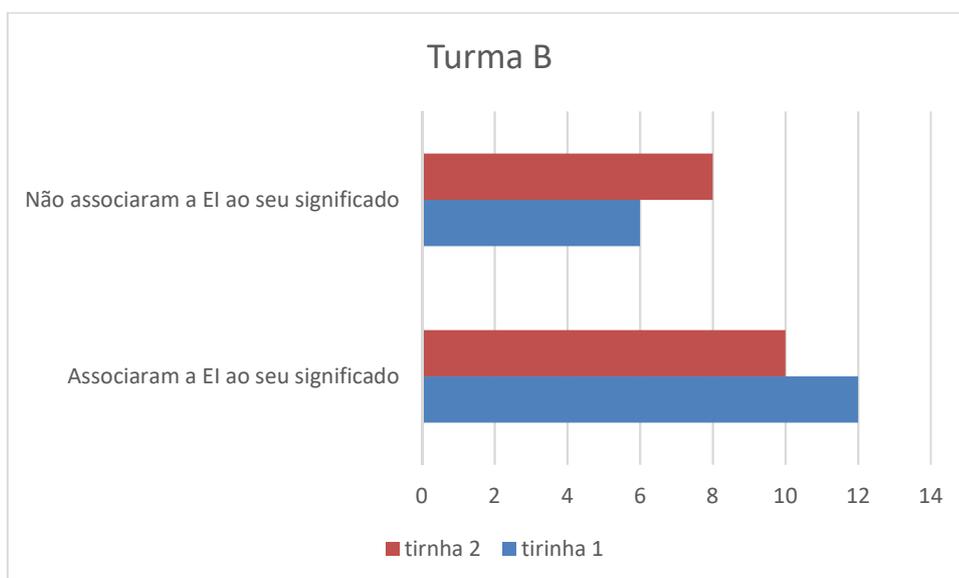
Podemos observar que houve progresso nas duas turmas em relação à etapa 1, já que nesta etapa a maioria dos alunos identificou as EIs nas tirinhas.

Após as leituras e realização dos exercícios da etapa 1, chamamos a atenção das crianças para as expressões presentes nas tirinhas e perguntamos-lhes se conheciam seus significados e outras expressões similares em nossa língua. Por meio das filmagens realizadas, observamos que, apesar de os alunos mostrarem-se envolvidos nessa conversa, poucos conseguiram dizer outras EIs que conheciam. Tal fato, pode ter ocorrido mais por incompreensão do que seria uma expressão idiomática (ou seja, sua estrutura) do que por desconhecimento de outras EIs, tanto que, em etapas posteriores, os alunos já começaram a participar das aulas dando exemplos de EIs cujos significados eles não sabiam de maneira exata, mas ouviam nas falas dos adultos.

Quanto à associação das EIs aos seus possíveis significados, podemos analisar as respostas dos alunos conforme os gráficos que seguem:



**Gráfico 3.** Associação de EIs aos seus significados, turma A.



**Gráfico 4.** Associação de EIs aos seus significados, turma B.

Os estudantes também demonstraram evolução nos componentes linguístico e referencial da competência lexical, pois identificaram as EIs como unidades lexicais e as relacionaram aos seus conhecimentos de mundo e estereótipos culturais. Ao solicitar aos alunos que dissessem o possível sentido das expressões idiomáticas nas tirinhas, observamos que muitos realizaram inferências a partir de seus conhecimentos de mundo e definiram as EIs

de acordo com situações vividas por eles, conforme nos exemplos a seguir em que definem a expressão “*tirando o corpo fora*”, presente na tirinha 2, da etapa 5, turma A.

ALUNO	DEFINIÇÃO*
13	<i>“Você participa de uma bagunça e perguntam se foi você já vai culpando o outro, tirando seu corpo fora.”.</i>
23	<i>“É uma pessoa que apronta e deixa para o outro e sai fora.”.</i>
26	<i>“É uma pessoa que quer deixar a bagunça para os outros.”.</i>

**Tabela 26.** Conhecimentos de mundo na definição de EIs – etapa 5/turma A.

\* Apenas os alunos citados na tabela evidenciaram seus conhecimentos de mundo nas definições da expressão idiomática “tirar o corpo fora”. Os demais alunos não utilizaram explicitamente suas vivências nas definições desta ou da EI “morrer na flor da idade”, presente na primeira tirinha da etapa 5.

Observamos que alguns alunos realizaram inferências a partir de seus conhecimentos de mundo como tática para descobrir os significados das EIs, mostrando o domínio do componente estratégico da competência lexical. De acordo com KLEIMAN (2011: 52), “*a tendência natural do aluno para resolver as tarefas fazendo apelo ao sentido (tal qual ele resolve os problemas do mundo fora da escola) vê-se frustrada pela ausência das estratégias ‘metacognitivas’ na leitura, que permitem e guiam o raciocínio, a inferência, a procura de sentido*”. Portanto, é necessário que o ensino do léxico na escola valorize também os conhecimentos do aluno, no sentido de trazê-los ao nível metaprocedimental, isto é, o aluno precisa inferir conscientemente o significado das palavras do texto, utilizando seus conhecimentos linguísticos e também sua bagagem cultural.

A análise dos dados obtidos até aqui permite-nos afirmar que a escola deve propor o ensino sistematizado e contextualizado do léxico para que se desenvolvam as competências lexical e discursiva dos alunos. No entanto, não podemos deixar de lado os conhecimentos linguísticos e culturais que os alunos já têm, valorizando-os como estratégia de busca de significados lexicais e componente importante nos processos de compreensão de discursos.

## **Categoria de análise 2: reconhecimento das expressões idiomáticas como unidades lexicais**

### **Etapa 2 – atividade 1**

Nesta atividade, solicitamos aos alunos que associassem as expressões idiomáticas dadas a determinadas imagens. O objetivo era familiarizar os estudantes às EIs e ajudá-los na construção de seus significados por meio de imagens. Sabíamos que havia a possibilidade de não haver unanimidade na associação das imagens às expressões, já que, como em qualquer texto há diversas possibilidades de interpretação de acordo com as bagagens linguísticas e culturais de cada um. Entretanto, a ideia era que pelo menos houvesse predominância de associação de determinadas expressões a dadas imagens e significados.

#### **Turma A**

Vinte e três alunos realizaram essa atividade.

<b>EXPRESSÃO IDIOMÁTICA</b>	IMAGEM 1	IMAGEM 2	IMAGEM 3	IMAGEM 4	IMAGEM 5	IMAGEM 6	IMAGEM 7	IMAGEM 8	IMAGEM 9	IMAGEM 10
TOMAR UM CHÁ DE CADEIRA	<b>2</b>				<b>1</b>	<b>3</b>	<b>17</b>			
PERDER A CABEÇA		<b>23</b>								
PENSAR NA MORTE DA BEZERRA	<b>2</b>		<b>18</b>					<b>3</b>		
SENTIR-SE UM PEIXE FORA D'ÁGUA				<b>2</b>	<b>20</b>	<b>1</b>				
FALAR PELOS COTOVELOS	<b>19</b>		<b>2</b>			<b>2</b>				
ESTAR COM A PULGA ATRÁS			<b>3</b>		<b>2</b>			<b>18</b>		

DA ORELHA										
LEVAR BOLO						17	3			3
ESTAR ÀS MOSCAS							4	2	17	
SEGURAR VELA				21					2	
PÔR PARA CORRER							3			20

**Tabela 27.** Associação das EIs às imagens, etapa 3/turma A.

### **Turma B**

Dezenove alunos realizaram essa atividade.

<b>EXPRESSÃO IDIOMÁTICA</b>	IMAGEM 1	IMAGEM 2	IMAGEM 3	IMAGEM 4	IMAGEM 5	IMAGEM 6	IMAGEM 7	IMAGEM 8	IMAGEM 9	IMAGEM 10
TOMAR UM CHÁ DE CADEIRA	3				2		14			
PERDER A CABEÇA		19								
PENSAR NA MORTE DA BEZERRA	2		17							
SENTIR-SE UM PEIXE FORA D'ÁGUA			2		4	10	3			
FALAR PELOS COTOVELOS	14			2	3					
ESTAR COM A PULGA ATRÁS					5			11	3	

DA ORELHA										
LEVAR BOLO					2	9	2	1	5	
ESTAR ÀS MOSCAS					3			3	13	
SEGURAR VELA				17				2		
PÔR PARA CORRER										19

**Tabela 28.** Associação das EIs às imagens, etapa 3/turma B.

**Legenda:**

	Imagem 1
	Imagem 2
	Imagem 3
	Imagem 4
	Imagem 5

	Imagem 6
	Imagem 7
	Imagem 8
	Imagem 9
	Imagem 10

Como o exercício era um joguinho realizado em duplas ou trios, os alunos puderam conversar e trocar ideias sobre seus conhecimentos lexicais. Como resultados, verificamos que, de fato, houve predominância na associação das EIs a determinadas imagens. Além disso, por meio desse exercício, trabalhamos dois componentes da competência linguística, a saber: componentes linguístico e referencial, tornando possível aos alunos o reconhecimento das formas das expressões idiomáticas como itens lexicais e das relações de seus usos atrelados a determinados estereótipos e comportamentos sociais.

Observamos que as EIs “perder a cabeça”, “segurar vela” e “pôr para correr” tiveram associações a determinadas imagens quase unânimes nas duas turmas. Esse fato pode dar-se em virtude de serem expressões que os alunos costumam não apenas ouvir em falas alheias, mas também usar em seus próprios discursos. Além disso, devemos considerar que as imagens eram mais inequívocas, uma vez que as demais poderiam, com mais facilidade, serem empregadas para mais de uma expressão idiomática.

### **Etapa 3**

Nesta etapa, trabalhamos com outras linguagens seguindo com nossa proposta de ensino sistematizado das EIs. Construimos as atividades a partir do filme intitulado “Não perca a cabeça”, da Turma da Mônica. Tal material foi escolhido por adequar-se ao nosso público-alvo (alunos do 6.º ano), apresentar-se em veículo de circulação bastante acessível (site Youtube), além de construir os efeitos de humor a partir do uso das EIs já em seu título.

Após assistirem ao filme, os alunos foram convidados a listar as expressões idiomáticas que apareciam nas falas das personagens e analisar se tais expressões deixavam a linguagem do filme mais ou menos formal.

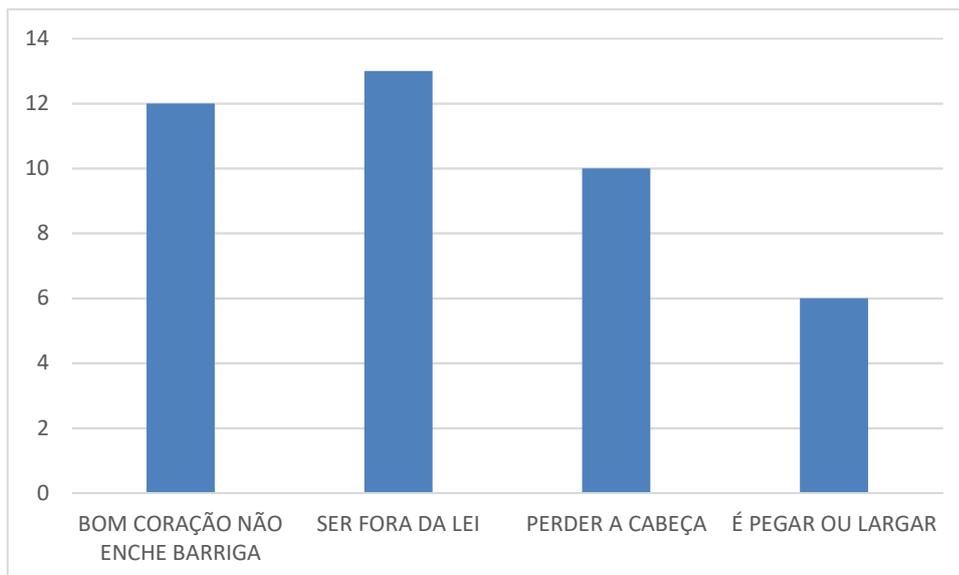
Em seguida, propusemos um jogo em que os alunos recebiam um papel com uma expressão idiomática ou o significado de uma EI. A regra do jogo consistia em formar pares entre os colegas da sala, compondo duplas os estudantes que tinham o par (EI e seu significado).

Após todos acharem seus pares, fizemos um círculo e discutimos se as duplas estavam corretas, de acordo com os critérios estabelecidos. Observamos que os alunos participaram bastante desta etapa (que foi filmada), trocando ideias e discutindo sobre os possíveis significados das EIs, o que nos pareceu ser uma estratégia de ensino significativa para eles, tanto que, após essa etapa, propusemos-lhes encenar esquetes elaboradas por eles a partir das EIs trabalhadas no jogo. O resultado foi uma aula em que os alunos se mostraram muito interessados, participativos e envolvidos com o conteúdo desenvolvido.

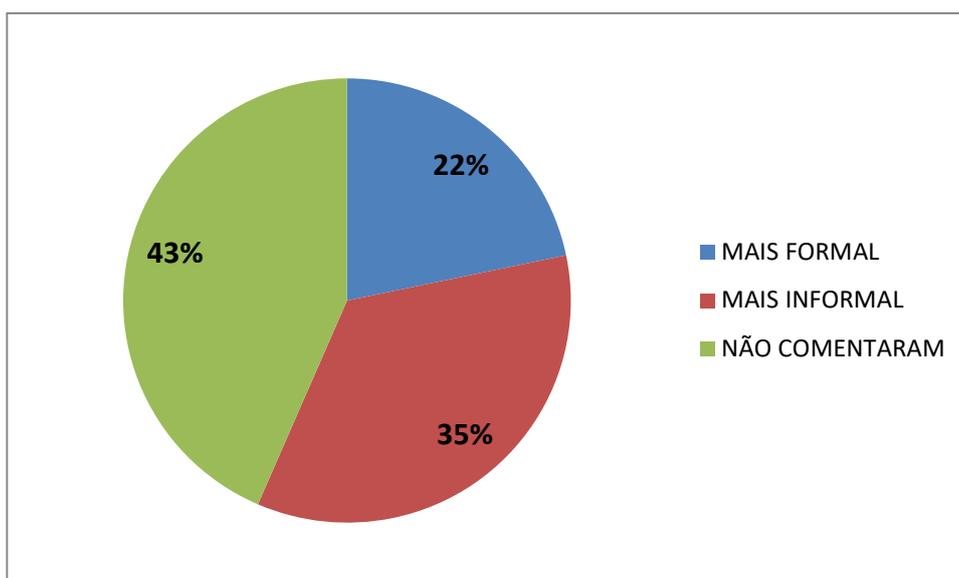
Após assistir ao filme, jogar e encenar, os alunos realizaram uma atividade escrita em que tinham que dizer quais as expressões idiomáticas apareceram no filme e os efeitos de sentido que tais unidades linguísticas produziam, ou seja, se a linguagem do texto ficava mais ou menos formal com o uso das EIs. Os resultados serão apresentados a seguir.

#### **Turma A**

Três alunos faltaram no dia da aplicação desta etapa da intervenção didática e um não respondeu. Assim, apenas vinte e três realizaram este exercício.



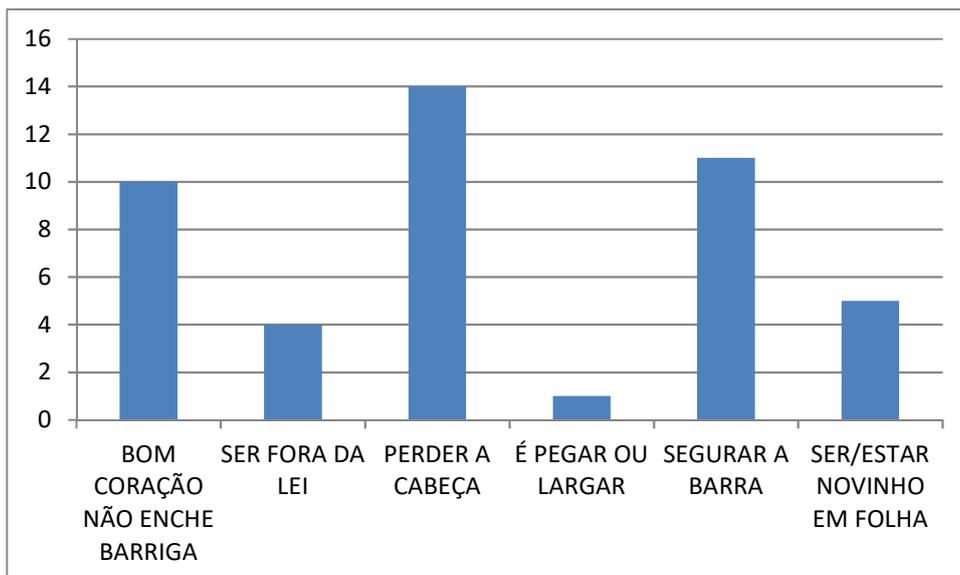
**Gráfico 5.** Identificação de EIs no filme “Não perca a cabeça”, etapa 3/turma A.



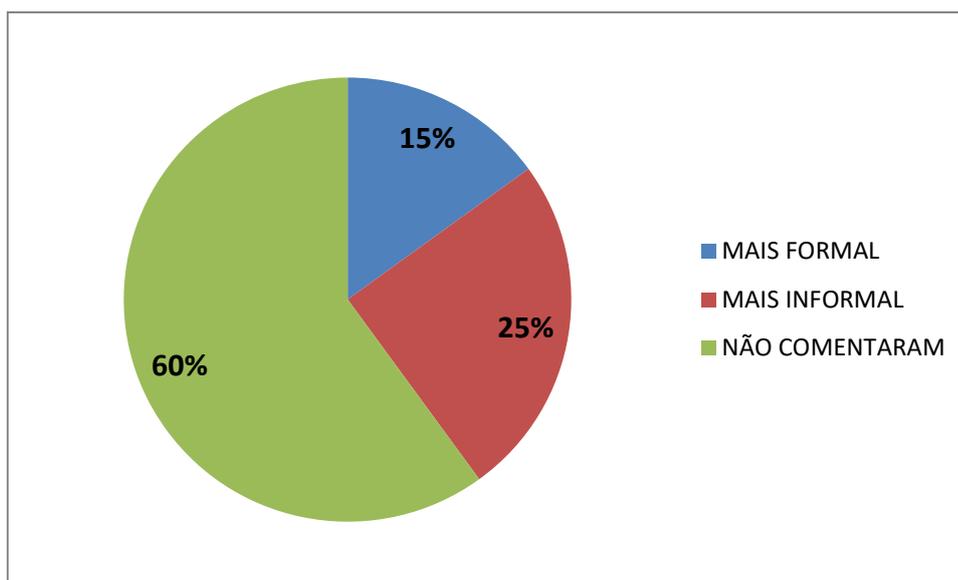
**Gráfico 6.** Associação dos usos de EIs e níveis de formalidade, etapa 3/turma A.

### **Turma B**

Cinco alunos faltaram no dia da aplicação desta etapa da intervenção didática e três não responderam. Dessa maneira, dezenove alunos realizaram as atividades propostas.



**Gráfico 7.** Identificação de EIs no filme “Não perca a cabeça”, etapa 3/turma B.



**Gráfico 8.** Associação dos usos de EIs e níveis de formalidade, etapa 3/turma B.

Interessa-nos observar que já houve um progresso dos alunos no que concerne ao componente linguístico da competência lexical, ou seja, eles conseguiram identificar algumas expressões idiomáticas como itens lexicais de acordo com suas especificidades (pluriverbalidade, fixidez e idiomaticidade). No entanto, ainda lhes faltava o desenvolvimento do componente discursivo, pois poucos associaram o uso das EIs ao grau de informalidade

dos textos. De acordo com PAULIUKONIS (2007), para que o usuário da língua seja considerado competente em relação ao léxico, ele deve: adequar o léxico ao registro linguístico escolhido – quer dizer, a seleção lexical deve considerar o grau de formalidade do discurso, adequando-se o léxico ao gênero textual.

#### Etapa 4

##### Leitura do texto “Antigamente”, de Carlos Drummond de Andrade.

Nesta etapa da intervenção didática, mais uma vez, buscamos sistematizar o ensino das expressões idiomáticas e avaliar o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. No entanto, não lhes apresentamos tirinhas, e sim textos de outros gêneros que também exploram esse recurso linguístico em sua construção de sentidos.

Para tanto, solicitamos a eles que lessem dois textos em que havia muitas EIs. Em seguida, por meio da aplicação de atividades, observamos se eles eram capazes de reconhecer as unidades lexicais denominadas EIs e de que forma as reconheciam, analisando as variações apresentadas. As respostas dos alunos podem ser observadas a seguir:

##### Turma A

Vinte e três alunos realizaram as atividades desta etapa.

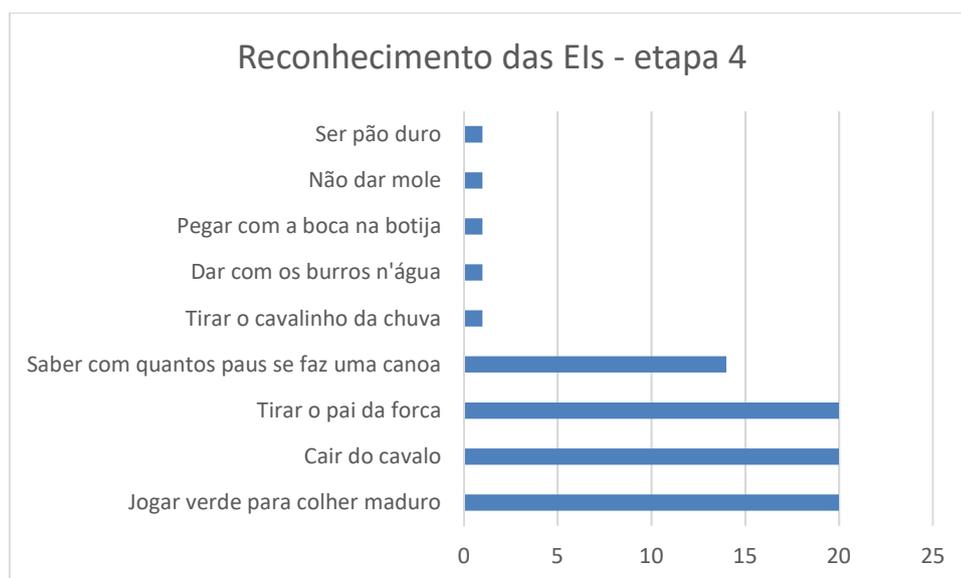


Gráfico 9. Reconhecimento das EIs no texto “Antigamente”, etapa 4/ turma A.

A tabela a seguir exibe as expressões idiomáticas encontradas no texto, conforme as variações apresentadas pelos alunos:

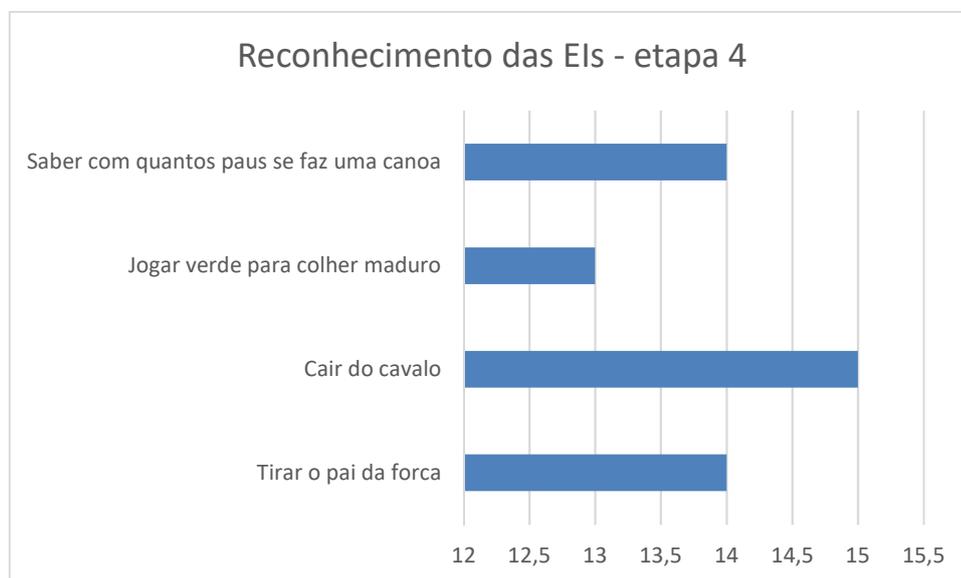
### Turma A

Expressões idiomáticas	Como são apresentadas no texto	Variações apresentadas pelos alunos	Número de ocorrências
Jogar verde para colher maduro	Jogavam verde para colher maduro	Jogar verde para cair maduro	1
		Jogar verde cai maduro	1
		Jogar verde para colher maduro	12
		Jogava verde para colher maduro	1
		Jogavam verde para colher maduro	4
		Jogar verde para	1
		Jogar verde	1
Cair do cavalo	Não caíam de cavalo magro	Cair do cavalo	1
		Caíam de cavalo magro	1
		Cavalo magro	6
		Cair de cavalo magro	6
		Cai do cavalo	1
		Cai de cavalo magro	2
		Cair do cavalo magro	5
		Caindo do cavalo	1
Tirar o pai da força	Tirar o pai da força	Tirar o pai da força	15
		Pai da força	1
		Tirar o pé da força	2
Saber com quantos paus de faz uma canoa	Sabiam com quantos paus se faz uma canoa	Quantos paus se faz uma canoa	9
		Faz uma canoa	1
		Saber com quantos paus se faz uma canoa	2
		Com quantos paus se faz uma canoa	1
		Saber quantos paus se faz uma canoa	1
Dar com os burros n'água	Dessem com os burros n'água	Burros n'água	1
Pegar com a boca na botija	Pegados com a boca na botija	Pegado com a boca na botija	1
Não dar mole	-	Não dar mole	1
Ser pão duro	-	Pão duro	1

**Tabela 29.** Variações das Els encontradas no texto Antigamente, etapa 4/turma A.

## Turma B

Vinte e quatro alunos realizaram esta atividade.



**Gráfico 10.** Reconhecimento das EIs no texto “Antigamente”, etapa 4/ turma B.

Expressões idiomáticas	Como são apresentadas no texto	Variações apresentadas pelos alunos	Número de ocorrências
Tirar o pai da força	Tirar o pai da força	Pai da força	3
		Tirar o pai da força	8
		O pai da força	1
		Era para tirar o pai da força	2
		Tirar da força	1
Cair do cavalo	Não caíam de cavalo magro	Caíam do cavalo magro	1
		Cair de cavalo magro	2
		Cavalo magro	2
		E não caíam de cavalo magro	5
		E não cair de cavalo magro	3
		Não cair de cavalo magro	1
		E não cai do cavalo	1
		Cair do cavalo	2
Jogar verde para colher maduro	Jogavam verde para colher maduro	Jogar verde pra colher maduro	5
		Jogavam verde para colher maduro	4
		Colher maduro	2
		Jogar verde pra cair maduro	1

		Jogar verde	1
Saber com quantos paus de faz uma canoa	Sabiam com quantos paus se faz uma canoa	Paus se faz uma canoa	1
		Uma canoa	1
		Quantos paus se faz uma canoa	9
		Com quantos paus se faz uma canoa	3
		Faz uma canoa	1
Ficar de orelha em pé	-	Ficar de orelha em pé	1

**Tabela 30.** Variações das EIs encontradas no texto Antigamente, etapa 4/ turma B.

Por meio das respostas dos alunos, constatamos que eles já reconheceram as EIs como unidades lexicais, ou seja, apresentaram domínio do componente linguístico da competência lexical, mais ainda não tinham clareza de todas as características das EIs, pois, ao reproduzirem as EIs encontradas no texto, não se ativeram à fixidez de tais unidades fraseológicas. É possível que a forma como as EIs foram apresentadas no texto tenha influenciado na falta de fixidez com que as crianças as apresentaram em suas respostas. Não se pode também deixar de levantar a hipótese de o fato de que, apesar de terem reconhecido que ali havia uma construção poliléxica indecomponível, por não as conhecerem, tenham tido dificuldades em sua delimitação. Note-se que esta também é uma dificuldade para os estudiosos da fraseologia.

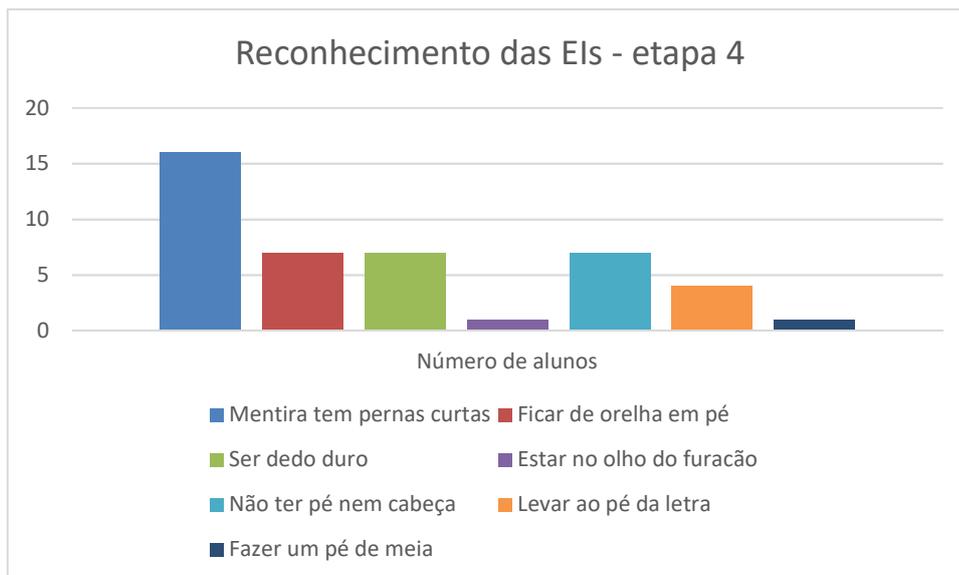
#### **Etapa 4**

##### **Leitura do texto “Ponta da língua”, de João Anzanello Carrascoza.**

Apresentamos também um outro texto aos alunos: “Ponta da língua”, de João Anzanello Carrascoza. Também solicitamos a eles que indicassem as expressões idiomáticas utilizadas em sua construção.

##### **Turma A**

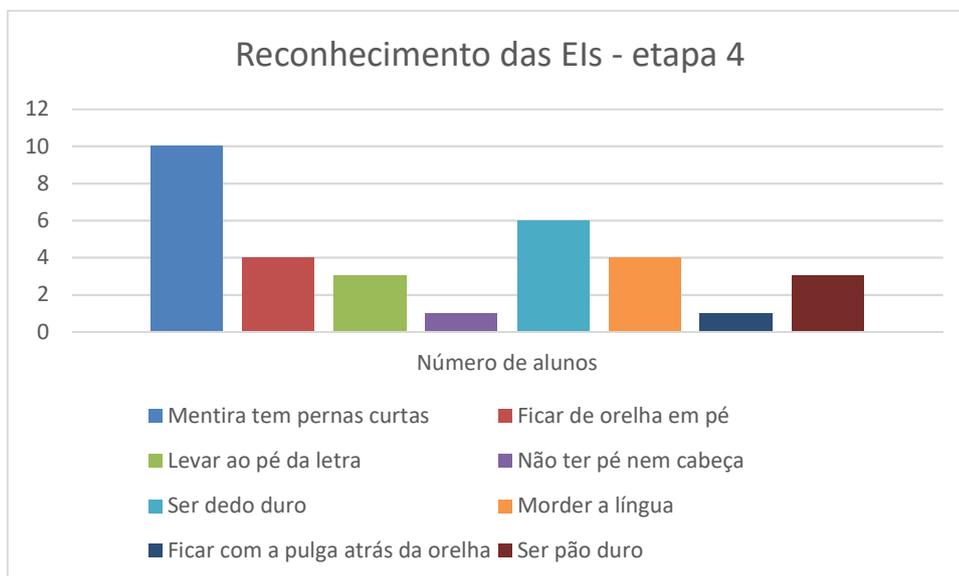
Vinte e três alunos realizaram essa atividade.



**Gráfico 11.** Reconhecimento das EIs no texto “Ponta da língua”, etapa 4/turma A.

## Turma B

Vinte e quatro alunos realizaram essa atividade.



**Gráfico 12.** Reconhecimento das EIs no texto “Ponta da língua”, etapa 4/turma B.

Observamos, a partir desta etapa, que ainda que os alunos tenham conseguido identificar uma quantidade razoável de EIs, o que indica um progresso em relação ao componente linguístico da competência lexical, há ainda grande variação em relação aos itens lexicais considerados como expressões idiomáticas, o que indica que a fixidez das EIs, todavia, não é uma característica reconhecida por eles como indispensável para que uma sequência lexical seja considerada uma EI. Tais resultados foram muito similares nas leituras dos dois textos (*Antigamente* e *Ponta da língua*), nas turmas A e B.

Novamente, assim como na etapa 2, as expressões mais utilizadas pelos alunos em seus discursos foram as que tiveram um número maior de reconhecimento nos textos (“mentira tem pernas curtas” e “ser dedo duro”, por exemplo).

Durante as aulas, levamos os alunos a refletirem sobre as expressões idiomáticas que conheciam e notamos que muitas delas faziam parte somente do léxico passivo das crianças, ou seja, elas as reconheciam nos discursos de seus pais ou pessoas mais velhas, mas não as produziam em seus textos orais ou escritos.

### **Categoria de análise 3: Efeitos discursivos das expressões idiomáticas e compreensão leitora**

#### **Etapa 3<sup>4</sup>**

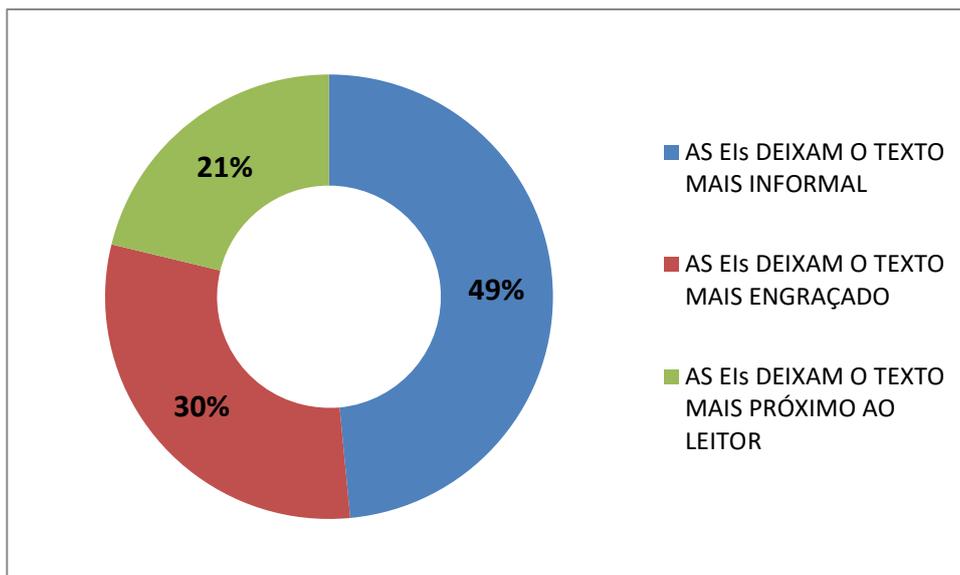
Nesta etapa da intervenção didática, questionamos os alunos sobre os efeitos de sentido que as EIs podem proporcionar aos discursos. O objetivo é analisar o desenvolvimento dos componentes discursivo e sociocultural da competência lexical. Além disso, é possível observar, por meio das respostas dos alunos, se eles já conseguem perceber a importância da seleção lexical (especialmente no caso das EIs), de acordo com o interlocutor e a situação de comunicação.

#### **Turma A**

Três alunos faltaram e três não responderam. Portanto, apenas vinte e um realizaram a atividade.

---

<sup>4</sup> Esta etapa refere-se ao trabalho com o filme “Não perca a cabeça”, da turma da Mônica.



**Gráfico 13.** Efeitos de sentido causados pelo uso das EIs, etapa 3/turma A.

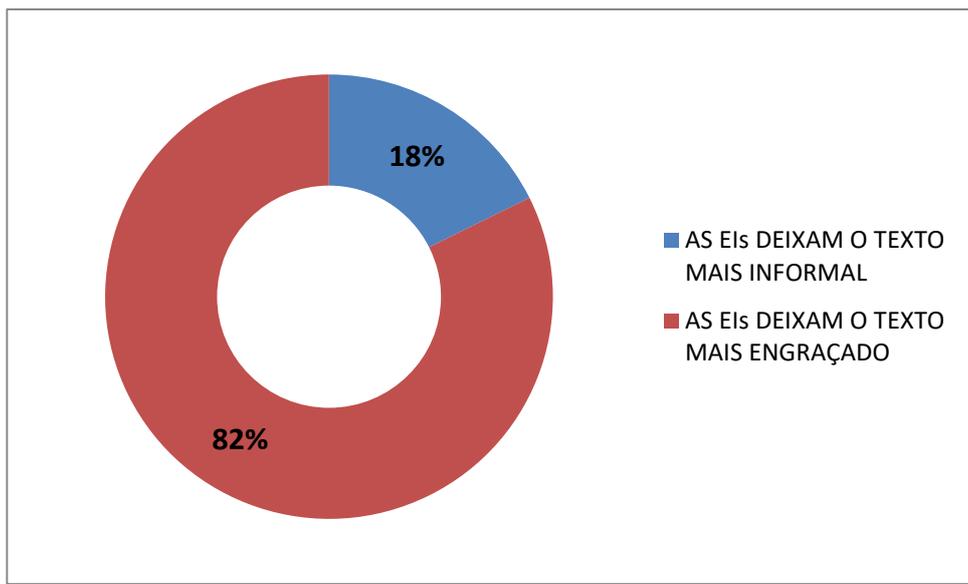
Respostas interessantes:

ALUNO	RESPOSTA
5	Mais próximo do leitor porque ele que nos ensina a aprender sobre as expressões idiomáticas nos textos.
19	Quando utilizamos expressões idiomáticas, o texto fica mais informal porque o leitor se sente mais próximo e entende mais.
21	Meu texto fica mais informal para o leitor entender melhor.
25	Quando fazemos textos mais informais para divertir, mas não necessariamente duplo sentido.

**Tabela 31.** Efeitos de sentido causados pelas EIs, etapa 3/turma A.

### Turma B

Cinco alunos faltaram e seis não responderam. Assim, somente dezesseis alunos realizaram a atividade.



**Gráfico 14.** Efeitos de sentido causados pelo uso das EIs, etapa 3/turma B.

Respostas que demonstram a compreensão dos alunos a respeito dos efeitos de sentido causados pelo uso de EIs:

ALUNO	RESPOSTA
10	Ao nosso dia a dia, nós usamos mais nas falas e isso pode proporcionar mais humor.
15	Quando eu quero deixar o texto mais divertido. Pode proporcionar outras línguas e culturas.

**Tabela 32.** Efeitos de sentido causados pelas EIs, etapa 3/turma B.

Os efeitos discursivos já foram observados em momento anterior (também na etapa 3, questão 2), quando os alunos só precisaram responder se o uso das EIs na construção dos textos os deixavam mais ou menos formais. Nessa ocasião, muitos estudantes não comentaram – 43% na turma A e 60% na turma B. Em relação aos demais alunos, na turma A, 35% consideraram que a utilização das EIs deixava os textos mais informais e 22% acharam que tal recurso linguístico tornava os textos mais formais; na turma B, 25% disseram que as expressões idiomáticas deixavam os textos mais informais e 25% responderam que essas unidades lexicais deixavam os textos mais formais.

Ainda na etapa 3, porém na questão 4 (quando perguntamos de forma mais aberta o que a utilização de tal recurso lexical poderia proporcionar aos textos) os alunos continuaram a mencionar o nível de informalidade, mas agora citaram também o efeito de humor e a proximidade ao leitor que tais expressões podem causar.

Houve divergência nos resultados das duas turmas: na turma A, os alunos apontaram a informalidade como principal efeito causado pelo uso das EIs nos textos; na turma B, as crianças disseram que o humor era a consequência mais importante.

Em algumas respostas consideradas interessantes por nós, observamos que as crianças da turma A parecem apresentar o componente discursivo da competência linguística mais desenvolvido, pois justificam suas respostas dizendo (“com suas palavras”) que as EIs são recursos linguísticos que possibilitam a adequação do texto aos seus interlocutores e à situação comunicativa: “Quando utilizamos expressões idiomáticas, o texto fica mais informal porque o leitor se sente mais próximo e entende mais” (aluno 19 – turma A), “Meu texto fica mais informal para o leitor entender melhor” (aluno 21 – turma A).

**Categoria de análise 4: Reconhecimento do valor cultural das EIs e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação (expressões idiomáticas, lexicultura, competência lexical e leitura)**

### **Etapa 3**

Observamos, também nesta etapa, se os alunos relacionavam os sentidos das expressões idiomáticas como específicos de cada cultura. Para coletarmos essa informação, solicitamos a eles que identificassem EIs no filme “Não perca a cabeça”, da Turma da Mônica e respondessem à questão: “*Será que tais expressões funcionarão em todas as culturas? Por quê?*”. Nas tabelas a seguir, expusemos apenas as respostas dos alunos que demonstraram algum conhecimento dessa relação.

## Turma A

Três alunos faltaram no dia da realização desta atividade e um aluno não respondeu à essa questão. Assim, apenas vinte e três alunos realizaram a atividade.

ALUNO	RESPOSTA
1	Não porque nós não falamos a mesma língua.
2	Não porque eles de outras línguas podem falar isso de outro modo.
4	Sim porque é o mesmo sentido mas em outra cultura.
8	Sim, mas em outros lugares eles falam diferenças.
10	Não funcionaria porque eles falam outras línguas diferentes.
12	Sim porque em todo lugar as pessoas ficam sem paciência, mas claro a expressão não é igual.
13	Não em todas, em algumas. Em outras pode ter outro sentido.
16	Não porque eles podem falar de outra maneira.
17	Não porque cada cultura pensa de um jeito.
20	Sim eles só usam outras línguas.
21	Sim porque todo mundo perde a cabeça, mas pode ter outras línguas.
22	Não porque nós temos formas diferentes de falar.
24	Sim porque em todo país há expressões só porque a linguagem é diferente.
25	Sim, mas pode ser que não se escreve do mesmo jeito.
26	Não porque temos diferentes falas.
27	Não porque eles podem falar de outro sentido e outra maneira.

**Tabela 33.** Relações entre os sentidos das EIs e cultura, etapa 3/ turma A.

## Turma B

Cinco alunos faltaram no dia da realização desta atividade e quatro não responderam esta questão. Dessa maneira, dezoito alunos fizeram as atividades propostas.

ALUNO	RESPOSTA
4	Sim, mas não com as mesmas palavras.
6	Sim, ele fala de cada forma porque cada cultura tem seu jeito de falar.
10	Podem até ser parecidas, mas não são totalmente iguais porque cada cultura tem seu modo de se expressar.
12	Não, mas eles falam de forma diferente porque cada cultura tem um jeito diferente e expressões, mas é o mesmo jeito.
15	Não porque outros países falam expressões diferentes.
20	Sim porque não é só a gente que usa essas expressões.
24	O sentimento é igual, mas a maneira de falar é diferente.

**Tabela 34.** Relações entre os sentidos das EIs e cultura, etapa 3/ turma B.

Ainda na etapa 3, solicitamos aos alunos que fizessem uma breve reflexão acerca das relações entre expressões idiomáticas, cultura e produção de textos. Algumas respostas podem ser observadas a seguir:

## Turma A

Onze alunos realizaram essa atividade.

ALUNO	RESPOSTA
13	Quando utilizo expressões idiomáticas nos textos, eles ficam mais engraçados, mas essas expressões não são iguais em todas as línguas, em umas fica diferente.
17	Quando eu uso as expressões idiomáticas o meu texto fica mais informal para mim.

19	As expressões idiomáticas nas outras culturas não são iguais, mas também existem pessoas que perdem a cabeça. As expressões idiomáticas nos textos deixam o texto mais próximo do leitor e informal porque o leitor consegue entender melhor.
22	As tais expressões não são iguais, elas mudam as palavras. Quando utilizamos as expressões idiomáticas fica mais informal e puxo para o humor.

**Tabela 35.** Relações entre EIs, cultura e produção de textos, etapa 3/ turma A.

### **Turma B**

Cinco alunos faltaram no dia da aplicação dessa atividade e seis alunos não responderam a essa questão. Portanto, temos os dados de apenas quinze alunos.

<b>ALUNO</b>	<b>RESPOSTA</b>
4	Eu uso as expressões idiomáticas quando eu quero deixar mais divertida, mais atraente e mais engraçada.
10	Cada expressão idiomática depende de cada cultura. Nós usamos expressões idiomáticas em escrita e na fala. Eu acho que expressões idiomáticas servem para deixar algo mais engraçado.
12	É quando uma cultura tem suas expressões e é muito usada quando você quer reanimar.
14	Culturas. Posso colocar várias linguagens idiomáticas. Posso deixar as coisas mais divertidas. Texto: posso deixar o texto com humor e divertido.
20	Tem pessoas de outros países que usam essas expressões só que em outras línguas.
24	Cada cultura tem suas expressões idiomáticas. Nós usamos nos textos para deixar o texto mais informal e engraçado.
25	Não. Cada um é diferente. A cultura nos textos não é praticamente igual, é diferente.

**Tabela 36.** Relações entre EIs, cultura e produção de textos, etapa 3/ turma B.

Os dados obtidos acima permitem-nos afirmar que, na etapa 3, uma parte dos alunos consegue enxergar a estreita relação entre expressões idiomáticas e cultura. Muitos estudantes mostraram perceber que as EIs são manifestações linguísticas/lexicais específicas de cada cultura e que, portanto, cada povo deve ter as suas EIs para expressar determinadas situações ou leituras de mundo universais ou particulares de cada civilização.

Ainda que não saibam teoricamente que a língua reflete a cultura e manifesta os saberes, as ideias e as crenças acerca da realidade social da comunidade que a usa, os alunos reconhecem que as EIs são expressões específicas de cada idioma. Por meio das respostas observadas nas tabelas 34 e 35, as crianças demonstram saber que essas unidades lexicais são diferentes em cada cultura porque manifestam visões de mundo diferentes.

Nesse contexto, o conceito de lexicultura apresentado por GALISSON (1991) ajuda-nos a pensar a relação entre léxico, cultura e ensino. A lexicultura configura-se como área de estudos que observa de que maneira a cultura manifesta-se no léxico, agregando determinados valores às unidades lexicais, a partir dos discursos produzidos pelos usuários da língua.

GALISSON (1991: 127) apresenta-nos o conceito de *Carga Cultural Compartilhada* (CCC), que é o valor cultural implícito acrescentado ao sentido denotativo das unidades lexicais e compartilhado pelos membros pertencentes a uma mesma comunidade idiomático-cultural. Portanto, há certas palavras que são tidas como culturais a partir do uso que se faz delas em uma determinada língua-cultura. A CCC é construída em contextos reais de interação, em determinado espaço e tempo. Dessa maneira, muitas vezes algumas palavras têm a CCC circunscrita apenas em um tempo/espaço específicos.

Dada a natureza dinâmica do léxico, os processos lexiculturais são contínuos. Nesse sentido, unidades lexicais com carga cultural compartilhada, como as expressões idiomáticas, precisam ser objeto de reflexão nas aulas de língua, já que seu desconhecimento pode impedir a compreensão de textos. Por isso, consideramos o conhecimento lexicocultural como elemento importante da competência lexical dos usuários da língua, pois a ciência da CCC das palavras amplia as possibilidades de construção de sentidos e de produção discursiva.

Por meio desta atividade, vimos que os estudantes já conseguem estabelecer clara relação entre léxico (especialmente EIs) e cultura. Portanto, a partir dos dados obtidos nesta

etapa consideramos que houve avanço dos alunos em relação aos componentes linguístico, discursivo, referencial e sociocultural da competência lexical.

No entanto, a partir da questão 1 da etapa 4 já seria possível, apesar de não solicitado, que os alunos conseguissem relacionar o título do texto “Antigamente” e as expressões idiomáticas nele presentes à cultura de outra época, mas neste momento da intervenção didática eles ainda não demonstraram tal conhecimento.

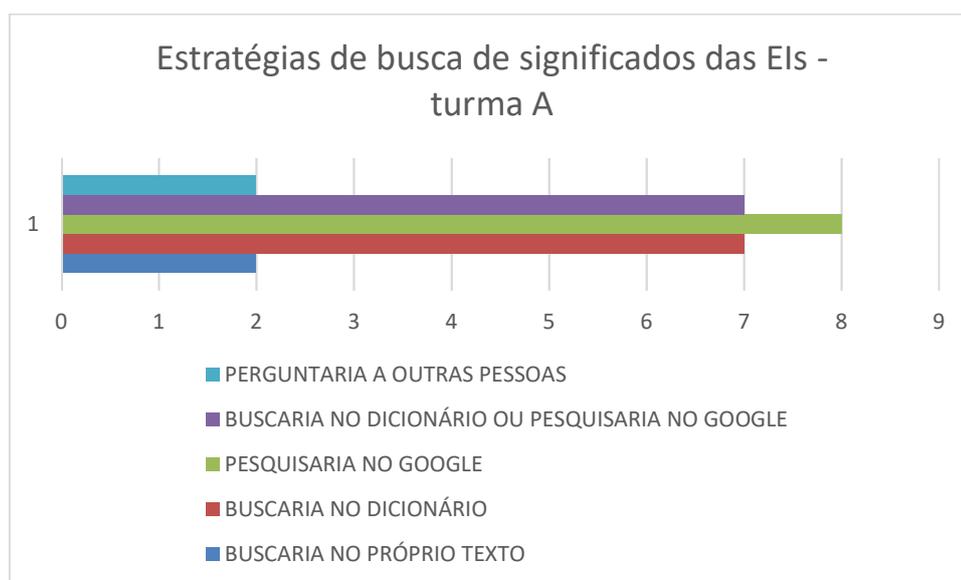
### **Categoria de análise 5: Capacidade dos alunos de superar o desconhecimento do significado das EIs por meio de inferências contextuais**

#### **Etapa 5**

Uma das atividades desta etapa consistiu em questionar aos alunos sobre suas estratégias de busca de significados de EIs desconhecidas. O objetivo foi observar o componente estratégico da competência discursiva.

#### **Turma A**

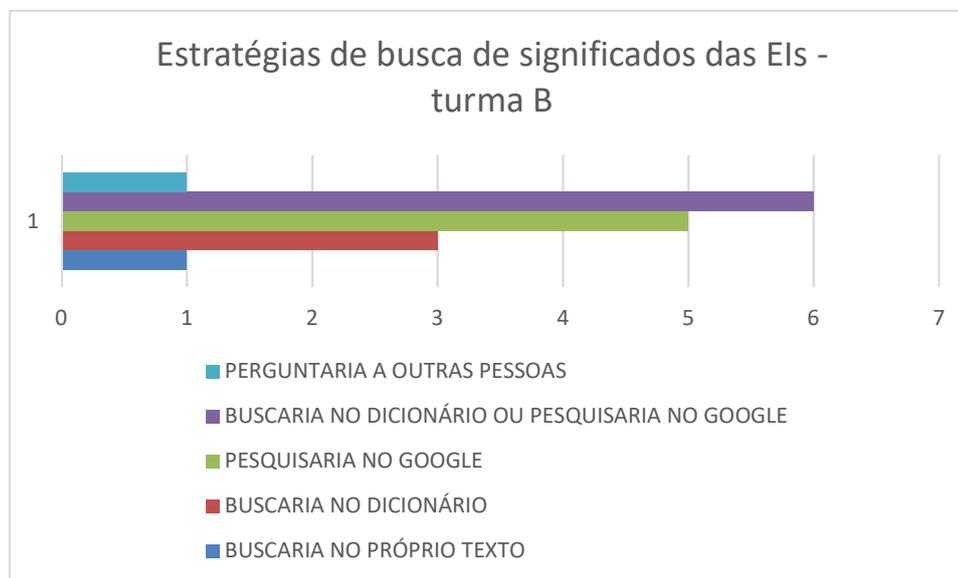
Um aluno faltou no dia da aplicação dessa atividade. Portanto, vinte e seis alunos a realizaram.



**Gráfico 15.** Estratégias de busca de significados de EIs apresentadas pela turma A/etapa 5.

## Turma B

Onze alunos faltaram no dia da aplicação dessa atividade. Assim, dezesseis alunos a realizaram.



**Gráfico 16.** Estratégias de busca de significados de Els apresentadas pela turma B/etapa 5.

Observamos que a internet, especialmente o site Google, tem-se mostrado como o principal veículo de pesquisa dos alunos. Outros estudantes apontaram também os dicionários como fonte de busca de significações. Dentre os que elegeram os dicionários, alguns apontaram-no como fonte exclusiva de busca, outros citaram-no junto ao Google como possível fonte também.

Devemos destacar que a presença das expressões idiomáticas nos dicionários é um tema que merece ser estudado, já que as obras lexicográficas podem constituir fontes interessantes de pesquisa sobre esse assunto, além de haver obras específicas sobre fraseologias.

Por meio dos gráficos, vimos também que uma pequena parcela dos alunos buscaria sanar seu desconhecimento por meio da leitura dos próprios textos, mostrando que, ainda que de maneira não consciente, consideram a leitura como uma atividade que pode contribuir para o enriquecimento de seus conhecimentos lexicais.

Esses dados apontaram-nos lacunas que ainda devem ser trabalhadas com mais afinco para que se desenvolvam todos os componentes da competência lexical: linguístico, discursivo, referencial, sociocultural e estratégico, além de melhorar sobremaneira a competência leitora. Ressaltamos que essas competências se retroalimentam; assim, quanto mais se aprimora o léxico, mais ganha-se na leitura e vice-versa.

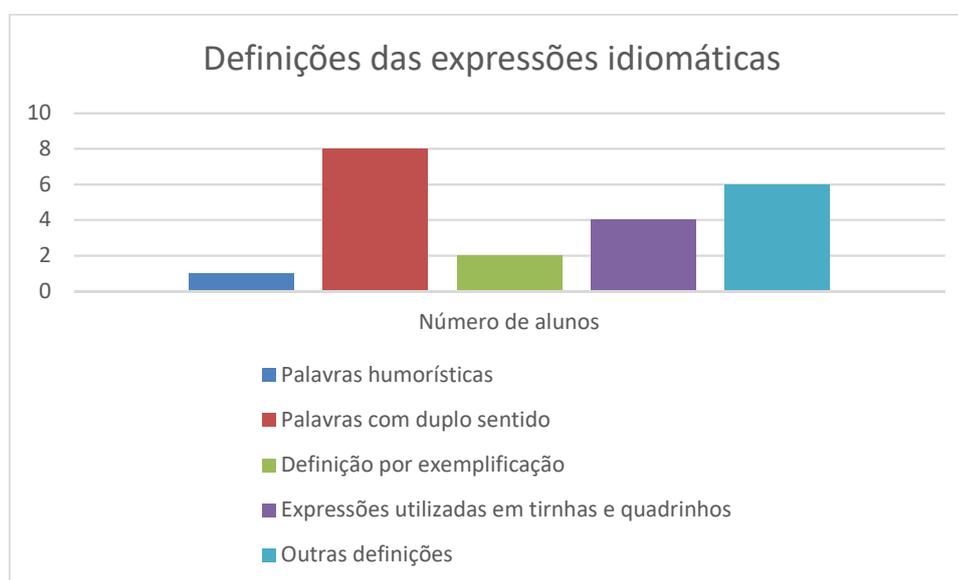
## **Categoria de análise 6: Capacidade dos alunos de definir expressões idiomáticas**

### **Etapa 5**

O objetivo dessa atividade foi avaliar se, ao final da aplicação de nossa intervenção didática, os alunos eram capazes de definir as expressões idiomáticas, revelando saber que se tratam de itens lexicais que, apesar de pluriverbais, funcionam como itens léxicos únicos, dotados de fixidez, idiomaticidade e carregados de valores culturais.

#### **Turma A**

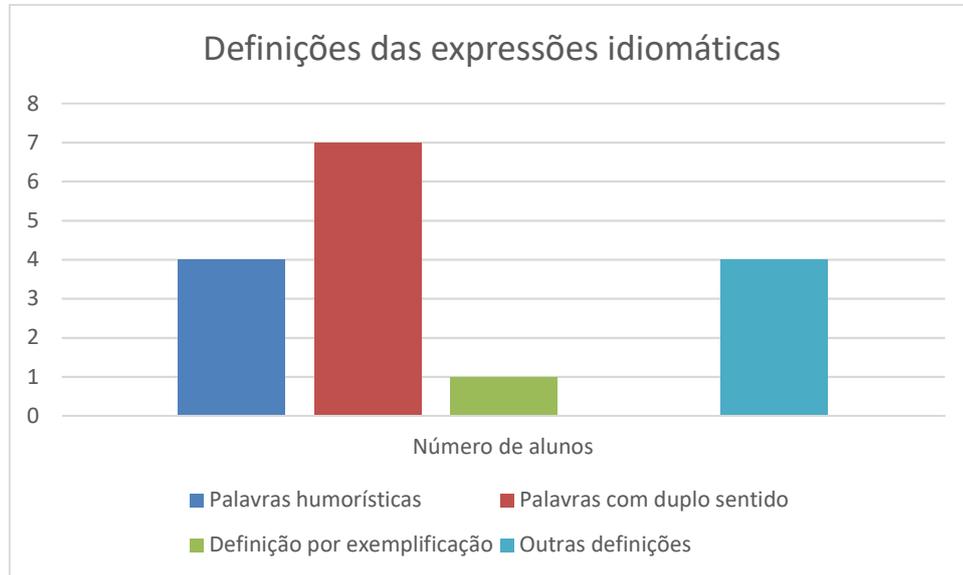
Vinte e seis alunos realizaram essa atividade.



**Gráfico 17.** Definições das expressões idiomáticas apresentadas pelos alunos da turma A/etapa 5.

## Turma B

Dezesseis alunos realizaram esta atividade.



**Gráfico 18.** Definições das expressões idiomáticas apresentadas pelos alunos da turma B/etapa 5.

Observamos que a maior parte dos alunos definiu as expressões idiomáticas a partir de uma de suas características: o duplo sentido, que é justamente a face explorada das EIs em todos os textos trabalhados, tanto as tirinhas quanto as crônicas e até mesmo o filme. Além disso, associaram tais unidades lexicais ao humor, refletindo também os gêneros escolhidos para trabalho nessa intervenção didática.

Seria necessário desenvolver com os alunos outras atividades que pudessem evidenciar as demais características das expressões idiomáticas. Entretanto, consideramos importante o fato de já identificarem e terem um olhar mais aguçado para perceber que há unidades lexicais que vão além da palavra gráfica e que trazem um significado diferente do composicional.

## 4.2 Análise do progresso na competência lexical em relação às EIs

Neste tópico de análise, avaliaremos o progresso da competência lexical em relação especificamente às expressões idiomáticas, comparando os dados obtidos desde as primeiras atividades aplicadas nas turmas A e B.

O objetivo é observar comparativamente a evolução na aprendizagem dos alunos e responder a nossa pergunta apresentada no capítulo introdutório deste trabalho, a saber: “O ensino sistematizado das expressões idiomáticas, ressaltando seu caráter conotativo, aspectos culturais, contextos de uso e efeitos de sentido contribui para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos estudantes?”.

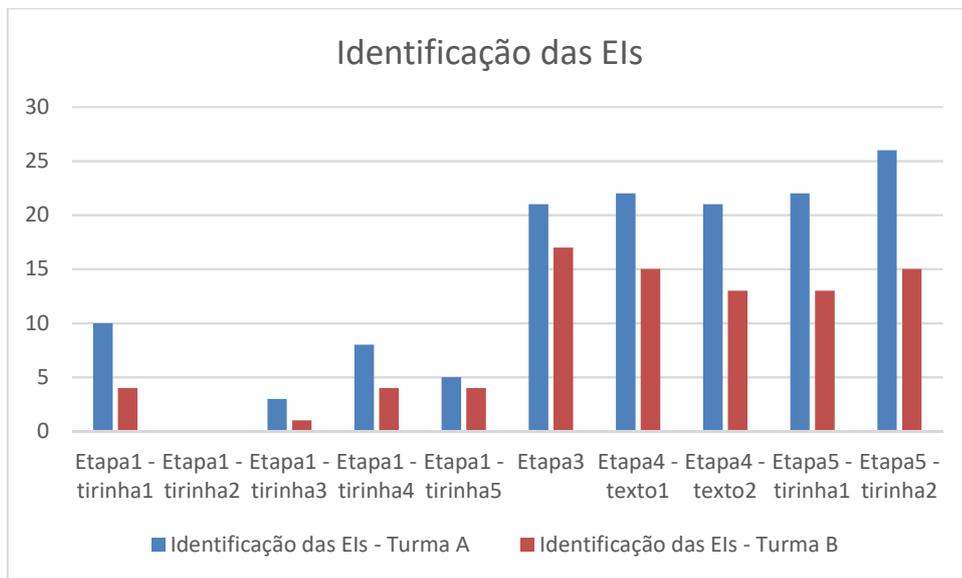
Observamos que houve avanços na aprendizagem lexical e discursiva dos estudantes, comprovando nossa hipótese inicial de que o aprendizado das EIs contribui para o enriquecimento lexical, enciclopédico e discursivo dos alunos, já que a mobilização de conhecimentos linguísticos e culturais no momento da leitura e da produção de sentidos, torna o falante mais proficiente em sua língua e consciente das relações entre léxico e cultura de uma civilização.

Na etapa 5 de nossa intervenção didática, foi possível perceber que os alunos evoluíram na identificação das EIs, na percepção das possibilidades de duplo sentido e dos efeitos produzidos nos textos a partir da mobilização desse recurso. Dessa maneira, eles saltaram, em sua maioria, de um horizonte indevido de leitura para um horizonte máximo, que segundo a teoria de MARCUSCHI (2008):

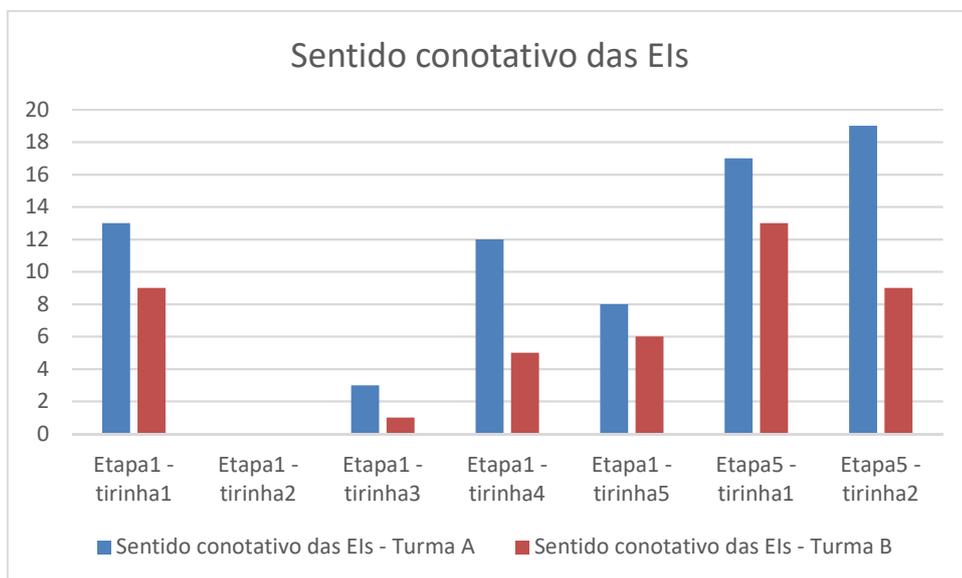
(...) é a perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros contidos no texto. (MARCUSCHI, 2008: 259)

Na aplicação da intervenção didática analisamos todos os componentes da competência lexical de acordo com a concepção de Tréville e Duquette (1998) e os resultados da evolução comparativamente das duas turmas podem ser observados a seguir:

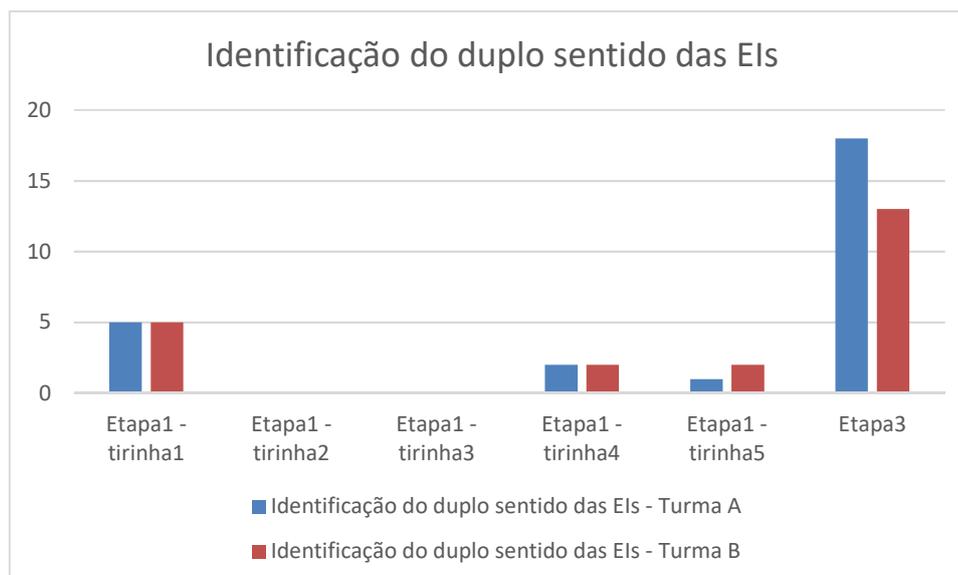
**Componente linguístico:** conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais.



**Gráfico 19.** Identificação das EIs ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B.



**Gráfico 20.** Identificação do sentido conotativo das EIs ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B.

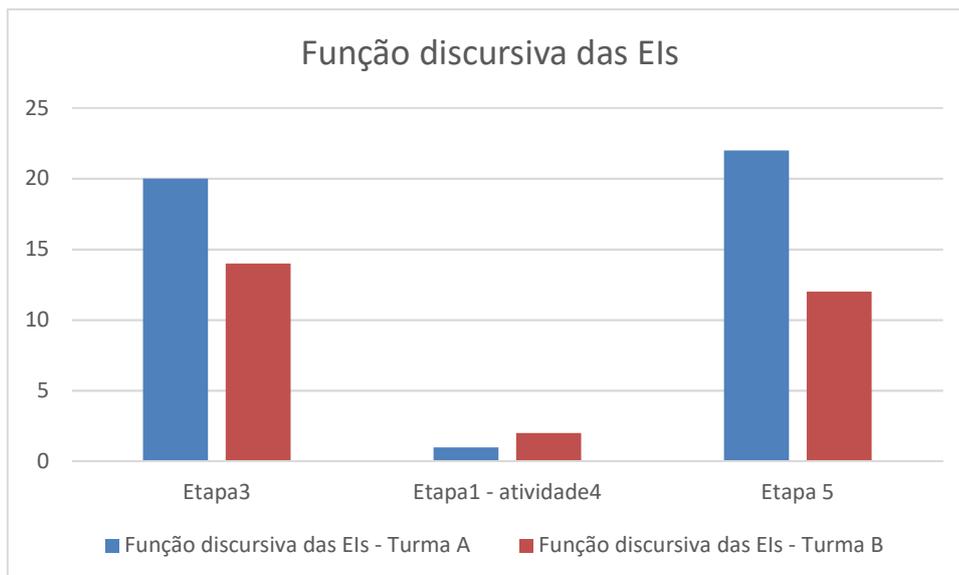


**Gráfico 21.** Identificação do duplo sentido das EIs ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B.

Ao longo da aplicação da sequência didática os alunos aumentaram sua capacidade de identificar as expressões idiomáticas como unidades lexicais, além de reconhecer as possibilidades de sentido que elas podem ter, o que enriquece a consciência da função discursiva e compreensão em textos que exploram o duplo sentido das EIs, como tirinhas, anedotas e outros textos humorísticos.

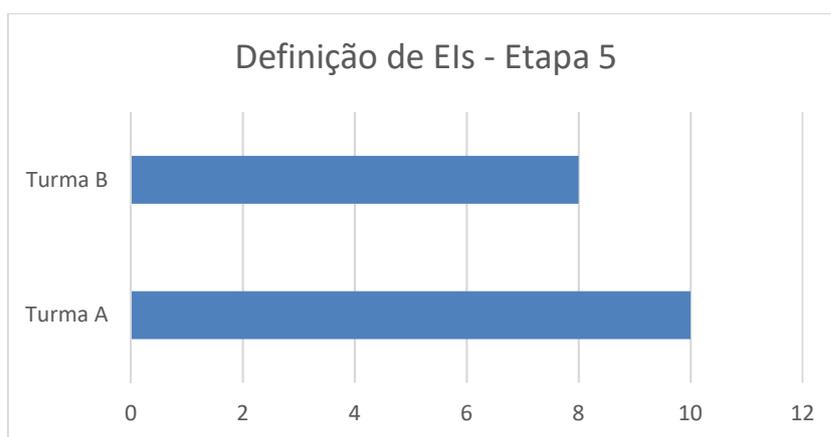
Consideramos também relevante demonstrar que houve uma evolução em termos do componente discursivo, ou seja, o conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações semânticas, buscando adequação do léxico ao interlocutor e à situação comunicativa.

No gráfico a seguir, verificamos que os alunos tiveram um salto no componente discursivo durante as atividades aplicadas nas etapas 1, 3 e 5. Como no componente anterior, a turma A apresentou, no momento da intervenção, desempenho melhor do que o da turma B, mas ambas evoluíram ao longo da intervenção didática.



**Gráfico 22.** Identificação da função discursiva das EIs ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B.

A definição do item lexical não está entre os componentes da competência lexical propostos por TRÉVILLE e DUQUETTE (1998), porém, como as expressões idiomáticas são lexias com características especiais (combinatórias fechadas de palavras, apresentando-se como sintagmas complexos, conotativos e cristalizados pelo uso), consideramos importante que os alunos tivessem clareza de sua natureza e, ao menos, tentassem defini-las. Os resultados podem ser conferidos a seguir.

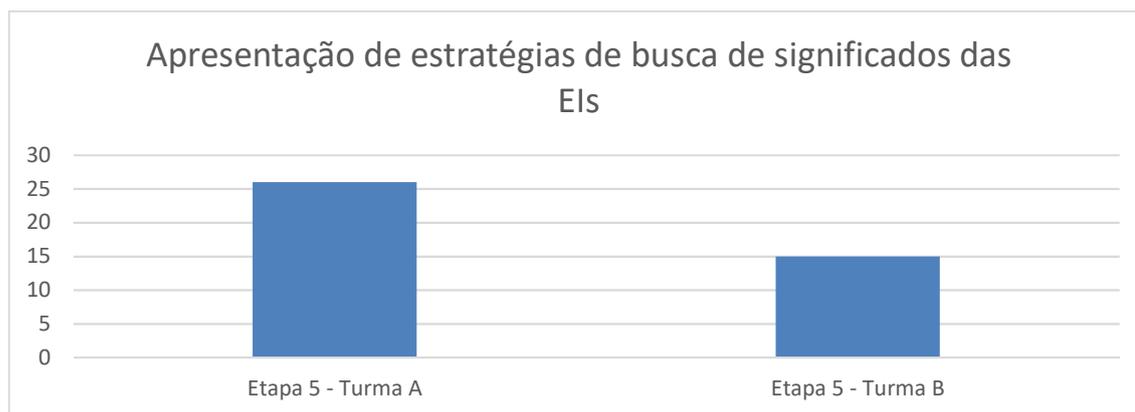


**Gráfico 23.** Definição de EIs segundo os alunos das turmas A e B.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> O número de alunos que realizou as atividades cujos dados são apresentados nos gráficos 23 e 24 foi menor na turma B que na turma A.

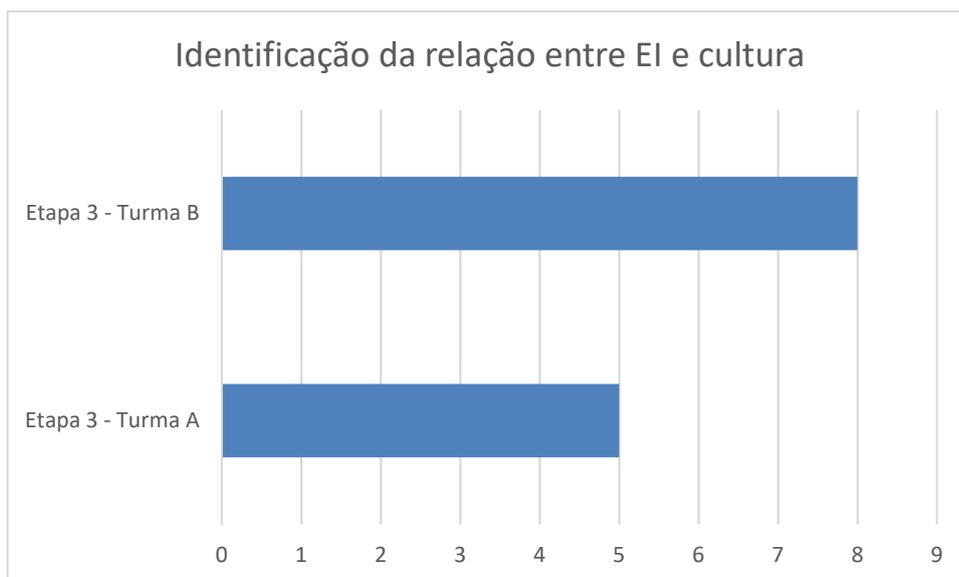
A partir dos resultados apresentados no gráfico 24, verificamos que a definição das EIs ainda não é uma capacidade que a maior parte dos alunos detém, mas se considerarmos que muitos desconheciam o que era uma EI no início da intervenção, podemos dizer que o fato de mais de um terço dos alunos das duas turmas conseguirem definir tais lexias representa um avanço em seus conhecimentos lexicais.

No que se refere ao componente estratégico, ou seja, a capacidade de superar o desconhecimento de palavras através de inferências contextuais ou paráfrases, no gráfico 25, apontamos a quantidade de alunos que apresentaram alguma estratégia de busca de significados de EIs. Nesse item, poucos alunos mencionaram procedimentos de inferência. A maioria citou buscas na internet como principal estratégia para sanar o desconhecimento de itens lexicais.



**Gráfico 24.** Apresentação de estratégias de busca de significados das EIs pelos alunos das turmas A e B.

Com relação ao componente sociocultural, ou seja, o conhecimento do valor cultural das palavras e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação, por meio do gráfico a seguir, consideramos que a relação entre EI e cultura ainda é um componente que precisaria ser mais trabalhado nas aulas. Para GALISSON (1991), o ensino da palavra precisa também ser o ensino da cultura, pois as relações entre léxico e cultura são diálogos lexicoculturais.



**Gráfico 25.** Identificação da relação entre EI e cultura pelos alunos das turmas A e B.<sup>6</sup>

Após a aplicação da sequência didática, pedimos aos alunos que nos dessem exemplos de expressões idiomáticas atuais, utilizadas por eles em seus discursos, e concluímos que nem todos os alunos conseguem expressar teoricamente a relação entre EIs e cultura, mas, ao escreverem as EIs que utilizam, a CCC ficou evidente. A seguir apresentamos duas tabelas com as expressões mencionadas pelos alunos.

### **Turma A**

<b>EXPRESSÕES</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
Pé de barro	Maloqueiro (a), malandra (o), é quando a pessoa é folgada.
Pagar de louco	Fazer o outro pensar que você não entendeu.
Colar na grade	Quando você chama uma pessoa para perto de você.

<sup>6</sup> É interessante verificar que nesse componente a turma B teve um resultado melhor do que a turma A.

Estar na água de salsicha	É quando você cai em uma cilada.
Estar em cima do muro	Não se decidir.
Dar um pião	Passar em algum lugar. Exemplo: Vou dar um pião no shopping.
Chega banguelo e já quer morder o bife	Você se muda para algum lugar e já quer mandar nas coisas. Exemplo: Você chegou agora e já quer morder o bife.
Estar boiando	Pensando. Exemplo: Quando alguém fica pensando e esquece da vida.
Dar o bote	É quando uma pessoa pede o dinheiro da outra.
Segure seus B.O.s	Quando você quebra alguma coisa e tem que pagar.
Armar um barraco	Criar confusão em público.
Ao pé da letra	Literalmente.
Arregaçar as mangas	Dar início a uma determinada atividade.
Bater as botas	Falecer.
Boca de siri	Manter um segredo.
Cara de pau	Descarado, sem-vergonha.
Chutar o balde/chutar o pau da barraca	Perder a calma.
Descascar o abacaxi	Resolver um problema complicado.
Lavar as mãos	Não se envolver em um determinado assunto.

Pé na jaca	Cometer excessos.
Quebrar o galho	Ajudar alguém.
Segurar vela	Atrapalhar o namoro.
Trocar as bolas	Se atrapalhar.
Trocar os pés pelas mãos	Agir de modo desajeitado.
Meter o louco	Fazer algo impensado, ignorando as consequências.
Dar close certo	Mandar bem, fazer algo bom, acertar em algo que fez.
Ficar no vácuo	Ficar sem receber a resposta.
Quebrar a internet	Quando algum post viraliza nas redes sociais e todo mundo começa a compartilhar rapidamente.
Estar na bad	Estar ruim ou em uma situação desconfortável.
Fazer a egípcia	Se fazer de desentendido. Falar que não viu, mas viu tudo.
Fazer a Alice	Sonhar com as coisas.
Queria estar morta	Quando uma conversa está desconfortável ou um dia está entediante.
Vomitando arco-íris	Transmitir a ideia de que achou tudo muito fofo e que está muito feliz.
Ficar no vácuo	Ficar sem receber a resposta.
Quebrar a internet	Quando algum post viraliza nas redes sociais e todo mundo começa a compartilhar rapidamente.

Estar na bad	Estar ruim ou em uma situação desconfortável.
Fazer a egípcia	Se fazer de desentendido. Falar que não viu, mas viu tudo.
Fazer a Alice	Sonhar com as coisas.
Queria estar morta	Quando uma conversa está desconfortável ou um dia está entediante.
Vomitando arco-íris	Transmitir a ideia de que achou tudo muito fofo e que está muito feliz.

**Tabela 37.** Expressões idiomáticas mencionadas pelos alunos da turma A.

### **Turma B**

<b>EXPRESSÕES</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
Meter o louco	Fingir que não sabe do que se fala. Exemplo: A Bruna é “mó” mete o louco.
Dar close	Quando você está produzida. Exemplo: Allanda chegou dando close.
Cabeça oca	Quando uma pessoa é burra. Exemplo: Seu cabeça oca, não sabe fazer nada.
Pé de barro	Pessoa folgada, malandra. Exemplo: Aquele menino é “mó” pé de barro.
Caguei	Quando uma pessoa não liga. Exemplo: Eu caguei para você.

Rachar o bico	Dar risada.  Exemplo: Eu rachei o bico com aquela piada.
Meter o louco	Fingir que não sabe do que se fala.  Exemplo: A Bruna é “mó” mete o louco.
Dar close	Quando você está produzida.  Exemplo: Allanda chegou dando close.
Cabeça oca	Quando uma pessoa é burra.  Exemplo: Seu cabeça oca, não sabe fazer nada.
Pé de barro	Pessoa folgada, malandra.  Exemplo: Aquele menino é “mó” pé de barro.
Caguei	Quando uma pessoa não liga.  Exemplo: Eu caguei para você.
Rachar o bico	Dar risada.  Exemplo: Eu rachei o bico com aquela piada.
Dando um gelo	Não falar com a pessoa.  Exemplo: Eu estava falando com o Guilherme e ele não me respondeu, aí eu falei: “Tá me dando um gelo?”.
Viajar na maionese	Quando alguém fica imaginando coisas sem sentido.  Exemplo: Eu estava conversando com o Joãozinho quando ele viajou na

	maionese.
Muito louco	É quando um lugar ou objeto é muito legal.  Exemplo: Esse jogo é muito louco.
Pisar na bola	Vacilar, decepcionar, não fazer o que foi combinado.  Exemplo: Nossa, Vitória, você me decepcionou, pisou na bola.
Olho gordo	É aquele que sempre tem inveja, ou seja, um invejoso.
Sua batata está assando	Quando alguma coisa está em riso.
Não chutar um gato	Quando você não faz nada, não dá uma dentro.

**Tabela 38.** Expressões idiomáticas mencionadas pelos alunos da turma B.

A partir dos exemplos dos alunos e dos resultados obtidos ao longo da aplicação da intervenção didática podemos responder de forma positiva ao nosso questionamento inicial: “o ensino sistematizado das expressões idiomáticas, ressaltando seu caráter conotativo, aspectos culturais, contextos de uso e efeitos de sentido, contribui para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos estudantes?”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A partir do *corpus* coletado por meio da intervenção didática, pudemos observar que o desconhecimento de unidades lexicais complexas, como é o caso das EIs, acarreta em lacunas nas competências lexical, leitora e, conseqüentemente, discursiva dos alunos.

O levantamento teórico realizado no início desta dissertação nos possibilita pensar que tal desconhecimento deve-se especialmente à ausência ou baixa frequência de conteúdos relacionados ao léxico nos documentos oficiais (como os PCN, a BNCC e as Orientações Curriculares da SME/SP), o que se reflete na produção de materiais didáticos e nas práticas de ensino.

No entanto, em todos os documentos oficiais estudados e na análise da evolução do ensino de língua portuguesa como disciplina curricular, vimos que a concepção atual de língua e de ensino é a sociodiscursiva, em que toda produção linguística deve ser estudada na escola de maneira não isolada, mas inserida em uma prática social em que os usos da língua refletem as intenções e os aspectos socioculturais dos interlocutores.

O léxico, como elemento da língua que mantém estreita relação com a sociedade e suas características históricas e culturais, reflete as formas de pensar e de construir conhecimento que seus falantes externam através do idioma. Portanto, seu estudo (considerando a morfologia, lexicultura e discurso) deveria ter papel de destaque nas aulas de língua portuguesa.

As expressões idiomáticas, especialmente pela forte relação que estabelecem entre língua e cultura, poderiam ser mais investigadas nas aulas de língua materna, já que guardam os modos de pensar de um povo, através das metáforas culturais e sua criatividade linguística. Além disso, constituem rico material utilizado na construção de textos que exploram o humor por meio do jogo de palavras (duplos sentidos, linguagem verbal e não-verbal, sentido conotativo e denotativo).

A competência lexical, entendida não apenas como a quantidade unidades lexicais conhecidas pelos falantes, mas também como a profundidade (suas relações paradigmáticas e sintagmáticas) e a produtividade (palavras que usa e que compreende nos processos de

interlocução), além do conhecimento dos processos de formação de palavras e seus efeitos de sentido no discurso, é um recurso fundamental para que se tenha domínio de um idioma. Pensando na língua materna, tal competência torna-se necessária, já que não é possível conhecer sua própria cultura ou outras sem que se conheça as palavras usadas pela comunidade em determinados contextos sócio-históricos.

Em relação às EIs, observamos por meio da aplicação da intervenção didática que os alunos tinham pouco ou quase nenhum conhecimento de tais unidades lexicais, tampouco as compreendiam como unidades, mas sim como sintagmas com sentido literal. Esse desconhecimento impedia-os de compreender o humor das tirinhas apresentadas para leitura na atividade 1, ainda que o autor fizesse um jogo entre os sentidos literal e conotativo, não apenas utilizando-se dos recursos verbais, mas também através das imagens.

Ao longo da intervenção, por meio de atividades que estudavam o léxico de maneira reflexiva e contextualizada, observamos que a maior parte dos alunos desenvolveu sua competência lexical e com isso foram capazes de compreender a construção do humor e sua relação com a utilização das EIs nas tirinhas apresentadas na atividade final da sequência, o que demonstra que o trabalho com vistas ao desenvolvimento do conhecimento lexical precisa ser mais valorizado na escola para que, de fato, os alunos possam fazer uso competente da língua em práticas sociodiscursivas.

Além disso, alguns estudantes mostraram que compreendem a relação existente entre expressões idiomáticas e cultura, o que representa um avanço em seus conhecimentos lexicoculturais e tende a ser um ganho em seus repertórios culturais, linguísticos e, conseqüentemente, discursivos.

Nosso objetivo com esta dissertação foi propor estratégias de ensino das expressões idiomáticas com vistas ao desenvolvimento das competências lexical, leitora e discursiva de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Ao longo da pesquisa, verificamos que o léxico ainda é deixado à margem em documentos oficiais e livros didáticos de língua portuguesa, mas é possível elaborar sequências didáticas em que esse elemento do idioma seja estudado de maneira mais sistematizada, observando-se suas características linguísticas, culturais e discursivas conjuntamente.

No início do trabalho, o que nos chamou a atenção foi a dificuldade que os alunos apresentaram para compreender textos em que as EIs eram elementos principais na construção de sentidos como algumas tirinhas, por exemplo. Após nos aprofundarmos nos estudos das EIs, observamos que o conhecimento de tais expressões implica que os alunos tenham ciência de suas estruturas e carga cultural compartilhada. Portanto, as estratégias de ensino desenvolvidas deveriam privilegiar tais elementos.

Ainda que não seja possível analisar o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes em apenas uma sequência didática, por meio desta pesquisa e dos resultados analisados observamos que os alunos das duas turmas ampliaram seus conhecimentos a respeito das expressões idiomáticas e aumentaram sua consciência em relação à lexicultura, o que traz benefícios a qualquer situação discursiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antigamente**. In: Quadrante 1. 4ª Edição, Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1966.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino; 10).

\_\_\_\_\_. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de Ensino; 28).

ARAÚJO, Mariângela. **Composição sintagmática, por siglas e acrônimos**. In: CASTLHO, Ataliba T. de (Org.). *A construção morfológica da palavra*. Vol. VI. São Paulo: Contexto. p. 123- 142.

AZEREDO, José Carlos de. **A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?** In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida. (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 30 – 42.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BASÍLIO, Margarida. **Para que serve o léxico?** In: BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BASSO, Renato; JUNIOR, Celso Ferrarezi (Orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-99. (Coleção *As faces da linguística aplicada*)

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 8. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios).

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Língua e ensino: condições para a aquisição do vocabulário**. Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. vol. 8, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos.** In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 37-46.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra.** In: *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: Unesp, n. 2, p.81 – 118, 1998.

\_\_\_\_\_. **Conceito linguístico de palavra.** In: *Palavra/Departamento de Letras da PUC-Rio*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999. p. 81-97.

\_\_\_\_\_. **Teoria linguística:** (teoria lexical e linguística computacional). 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.97-325. (Coleção leitura e crítica)

BRASIL. Ministério da Educação. (2016). Guia de livros didáticos PNLD 2016: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>.

BRASIL. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras:** dizer e argumentar. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAIXETA, Gisele Carvalho Araújo. **Concepções de linguagem, gênero textual e Parâmetros Curriculares Nacionais.** In: *Revista Alpha*, n. 6, 2005, p. 9 – 17.

CARDOSO, Elis de Almeida. **A formação histórica do léxico da língua portuguesa.** In: SILVA, Luiz Antônio da. *A língua que falamos. Português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005. p.163-182.

\_\_\_\_\_. **A poesia:** escolha lexical e expressividade. In: CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil; GIL, Beatriz Daruj (Orgs.). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 67-77.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Ponta da língua.** Disponível em <http://novaescola.org.br/conteudo/4231/ponta-da-lingua>

CARVALHO, Gislene Lima. **“Dar uma colher de chá”:** uma análise de expressões idiomáticas em dicionários de língua portuguesa. *In: Domínios de linguagem*, v. 8, n. 2 (jul./dez. 2014).

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2009. p.19-43. (Coleção linguagem & linguística).

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa:** uma visão histórica. *In: Revista Idioma*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 6-23, 2003.

CORDEIRO, Gláís Sales; ROJO, Roxane. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

CORPAS PASTOR, Glória. **Manual de fraseología española.** Madrid: Gredos, 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Et. alii. Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108 (Coleção As faces da linguística aplicada)

FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco Marto de. **Português nos dias de hoje.** 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Leya, 2012. (Coleção nos dias de hoje).

FERRAREZI Jr., Celso. **Semântica para a educação básica.** São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAZ, Aderlande Pereira. **A inovação lexical e a dimensão social da língua.** *In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). O léxico em estudo.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 217-234.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa.** Revista IBEP, O ensino de Língua Portuguesa, julho de 2001.

FISCHER, Adriana. **Livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:** construindo relações entre professores e gêneros discursivos. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 533 – 567, jul./dez. 2006.

GALISSON, Robert. **De la langue à la culture par les mots.** CLE International: Paris, 1991.

GIL, Beatriz Daruj. **A canção de consumo:** léxico e ideologia. *In: CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil; GIL, Beatriz Daruj (Orgs.). Modelos de análise linguística.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 79-95.

\_\_\_\_\_. **Ensino de vocabulário e competência lexical.** *In: Gragoatá. Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói*, v. 21, n. 40, p. 445 – 464, 1.º Sem. 2016.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e Semântica:** estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HINTZE, Ana Cristina; SEIDE, Márcia Sipavicius. **O ensino do léxico na disciplina de português – língua materna, no Ensino Fundamental brasileiro.** *In: Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 18, n. 2, p. 403 – 424, jul./dez. 2015.

ILARI, Rodolfo. **Aspectos do ensino do vocabulário.** *In: ILARI, Rodolfo. A linguística e o ensino da língua portuguesa.* 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 45-67. (Texto e Linguagem)

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do léxico:** brincando com as palavras. 2.ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Semântica:** brincando com a gramática. 4.ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8.ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura:** teoria & prática. 12.ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Leitura:** ensino e pesquisa. 4.ª ed. São Paulo: Pontes, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** In: LAJOLO, Marisa (Org.). *Livro didático e qualidade de ensino.* Brasil: Inep, 1996.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana.** 3.<sup>a</sup> ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1980.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical.** In: LEFFA, Vilson José (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem.* v. 1. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15 – 44.

LUQUE NADAL, Lucía. **Principios de culturología y fraseología españolas.** Creatividad y variación en las unidades fraseológicas. Frankfurt: Peter Lang, 2012.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Compreensão de textos: algumas reflexões.** In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares.* 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 46-59.

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

MARINHO, Marildes. **Currículos contemporâneos: novos conteúdos, nova retórica?.** In: FRICKE, Ana Cristina. (Org.). *Lingua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática.* Rio de Janeiro-Belo Horizonte: Lucerna-FALE-UFMG, 2007, v. II, p. 175-201.

MORAES, Adriana Cardoso; SOUZA, Vanzorico Carlos de; XATARA, Cláudia Maria. **Aquisição do vocabulário básico e a competência lexical.** In: Caderno Seminal Digital, ano 14, n. 10, v. 10, jul./dez. 2008.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Fórmulas discursivas.** São Paulo: Contexto, 2011.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luísa. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira.** Tese de Doutorado. Universidade de Campinas: Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dando conta do recado: a motivação metafórica das expressões idiomáticas.** In: SILVA, Suzete (Org.). *Fraseologia & Cia.: entabulando diálogos reflexivos.* 2.<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-41.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. **Ensino do léxico:** adequação ao contexto. In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 103 – 128.

PIETRI, Émerson. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa.** In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

POSSENTI, Sírio. **Humor e língua:** relendo idiomatismos. In: POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-70.

POTTIER, Bernard. **Linguística geral:** teoria e descrição. Rio de Janeiro: Presença – Universidade Santa Úrsula, 1978. p. 268-272.

PRATA, Mario. **Mas será o Benedito?** Dicionário de provérbios, expressões e ditos populares. 7.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Globo, 1996.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O livro didático e a memória das práticas escolares.** In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores, 2002, Brasília. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 1. p. 94-102. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 14 mai.2016.

RIVA, Huéinton Cassiano. **Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil:** organização onomasiológica. 1.<sup>a</sup> ed. Curitiba: Appris, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **O ensino de língua portuguesa e os PCN.** In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 173 – 184.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHRÖDER, Mirian. **O ensino de língua portuguesa nas páginas do livro didático.** Revista Trama, vol. 9, n. 18, 2º semestre de 2013, p. 193-208.

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

SILVA, Moisés Batista da. **Uma palavra só não basta**: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. *In: Revista de Letras*, n. 28, vol. 1/2, jan./dez. 2006.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, Marcos (Org.) Linguística da norma*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141-161.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Mauricio de. **Quem é morto sempre aparece**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

\_\_\_\_\_. **Alguém viu uma assombração?** 1.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

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

TREVILLE, M. C.; DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire em classe de langue**. Paris: Hachette, 1996.

VALENTE, André. **Produtividade lexical**: criações neológicas. *In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (Org.). Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 129 – 143.

VILELA, Mário. **A lexicalização do português**. *In: Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 1, 1997, p. 31 – 51.

\_\_\_\_\_. **As expressões idiomáticas na língua e no discurso**. *In: Encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto, 2002. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream>. Acessado em 29/07/2016.

XATARA, Cláudia Maria. **O campo minado das expressões idiomáticas**. *In: Alfa*, São Paulo, 42, 1998. p. 147-159.

\_\_\_\_\_. **O ensino do léxico:** as expressões idiomáticas. *In:* Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 37, p. 49-59, jan./jun. 2001.

## APÊNDICES

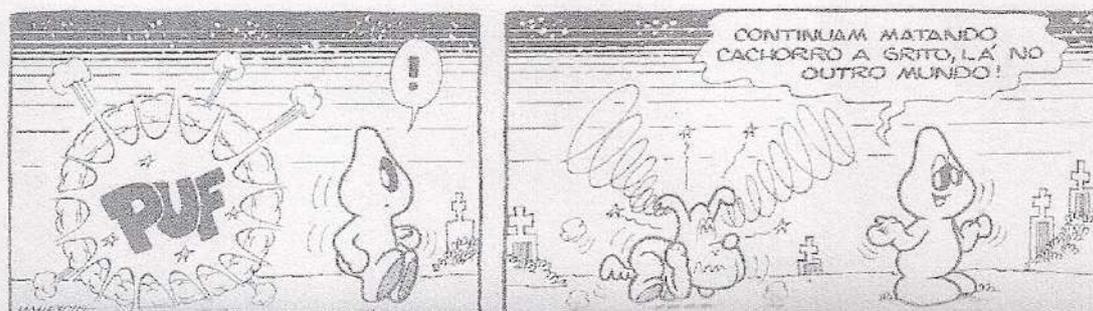
### ATIVIDADES DOS ALUNOS

NOME: Bruna Lybia de Oliveira ANO: 6ª

1. Leia as tirinhas a seguir:



Sousa, Maurício de. **Quem é morto sempre aparece.** Porto Alegre, L&PM, 2012. p.52



Sousa, Maurício de. **Quem é morto sempre aparece.** Porto Alegre, L&PM, 2012. p.58



Sousa, Maurício de. **Alguém viu uma assombração?** 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p.75



Sousa, Maurício de. *Alguém viu uma assombração?* 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 7



Sousa, Maurício de. *Alguém viu uma assombração?* 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 123

2. Diga se achou cada uma das tirinhas engraçadas e explique o que causou ou não humor.

TIRINHA	ENGRAÇADA?	POR QUÊ?
1	Sim	porque o fantasma deu um doce chamado suspiro
2	NÃO	porque eu não entendi muito bem
3	NÃO	porque eu não entendi
4	NÃO	não entendi
5	Sim	porque o moço colocou a pé na luva e falou que já tava como se já tava

3. Quais os sentidos possíveis das expressões a seguir:

Dar o último suspiro	Tipo tem um doce que se chama suspiro oi voce compra um doce cheio de suspiro e quando da bita acabando voce fala que o último suspiro	
Matar cachorro a grito	Não entendi	
Colocar as manguinhas de fora	Não entendi	
Não ter onde cair morto	Não entendi	
Estar com o pé na cova	Tipo tem uma cova na sua frente oi voce coloca o pé na cova	

4. De que maneira a possibilidade de mais de um sentido para essas expressões contribuiu para construção do humor nos textos lidos?

\_\_\_\_\_  
 Não entendi muito bem  
 \_\_\_\_\_

ATIVIDADE 1

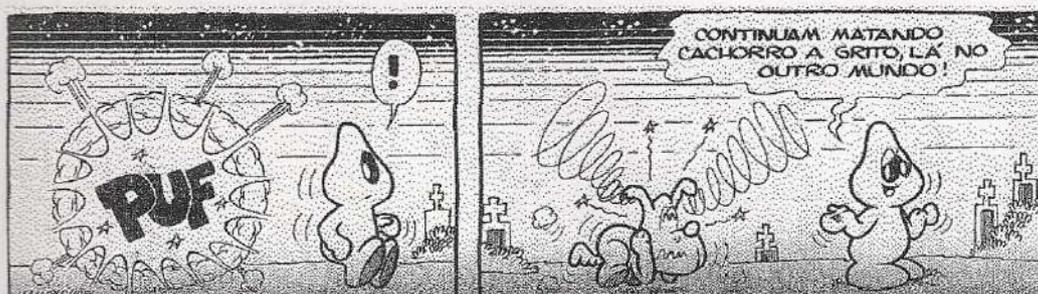
NOME: Suziane medeiros da Silva

ANO: 6ª A

1. Leia as tirinhas a seguir:



Sousa, Mauricio de. Quem é morto sempre aparece. Porto Alegre, L&PM, 2012. p.52



Sousa, Mauricio de. Quem é morto sempre aparece. Porto Alegre, L&PM, 2012. p.58



Sousa, Mauricio de. Alguém viu uma assombração? 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p.75



Sousa, Maurício de. *Alguém viu uma assombração?* 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 7



Sousa, Maurício de. *Alguém viu uma assombração?* 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 123

2. Diga se achou cada uma das tirinhas engraçadas e explique o que causou ou não humor.

TIRINHA	ENGRAÇADA?	POR QUÊ?
1	Sim	Porque ele deu o seu último suspiro.
2	Sim	Porque não tem como matar alguém com gites.
3	Sim	Porque ele estava como manopla de flexão pra fora e o fantasma falou que ele estava de manoplas pra fora.
4	Sim	Porque ele não tinha nem onde cair morto por isso ele não deitou.
5	Sim	Porque o homem disse que estava com o pé na cova.

3. Quais os sentidos possíveis das expressões a seguir:

Dar o último suspiro	Ele deu o seu último suspiro ao morrer.	
Matar cachorro a grito		Não entendi!
Colocar as manguinhas de fora	Está muito abusado.	Não entendi!
Não ter onde cair morto	não ter nada	
Estar com o pé na cova	Está prestes a morrer.	

4. De que maneira a possibilidade de mais de um sentido para essas expressões contribuiu para construção do humor nos textos lidos?

Não sei.

ATIVIDADE 2

NOME: Lucas, Bruno, Gabriel G

ANO: 6<sup>º</sup>A

1. Cole as expressões idiomáticas junto às imagens correspondentes:

PERDER A CABEÇA



SEGURAR VELA



LEVAR BOLO



TOMAR UM CHÁ DE CADEIRA



PENSAR NA MORTE DA BEZERRA



PÔR PARA CORRER



FALAR PELOS COTOVELOS



SENTIR-SE UM PEIXE FORA D'ÁGUA



ESTAR ÀS MOSCAS



ESTAR COM A PULGA ATRÁS DA ORELHA



2. Complete o texto com as expressões idiomáticas do exercício anterior, observando os sentidos:

Querido diário,

Hoje o dia não foi nada fácil. Logo cedo, fui ao encontro de meus amigos na biblioteca para fazer um trabalho, como havíamos combinado, mas para minha surpresa tudo estava

então os nomes (abandonado). Fiquei  
com a P. da J. da J. da J. (desconfiada), mas não parei para  
pensar no resto da reunião (pensar em nada).

Para não perder a boa hora (paciência),  
Por favor corra (expulsei) toda a raiva e comecei a fazer as atividades que precisávamos.

Mais de uma hora se passou, eu já tinha a certeza de que havia deixado a vida  
(sido esquecida por quem havia marcado o encontro), entretanto meus amigos logo chegaram. Foi apenas uma longa espera (uma longa espera).

Meus amigos, Pedro e Camila, falam pelos cotovelos  
(não paravam de falar) de assuntos que eu não entendia. Logo me senti  
deslocada (deslocada) e comecei a ficar  
com a P. da J. da J. da J. (desconfiada), achando que os dois estavam de namorico.

Quer saber? Eu fiquei bem irritada! Quer dizer que eu ia deixar a vida  
(observar os dois namorando) e eles não iam fazer nada do trabalho?

No fim, tudo se resolveu. Eles estavam cheios de segredinhos, pois estavam escondendo um bolo que trouxeram para mim. Era meu aniversário e eu nem tinha me tocado!

ATIVIDADE 2

NOME: Luciane, Marcela e Gatale ANO: 6<sup>o</sup>A

1. Cole as expressões idiomáticas junto às imagens correspondentes:



PERDER A CABEÇA



SEGURAR VELA



PENSAR NA MORTE DA BEZERRA



FALAR PELOS COTOVELOS



TOMAR UM CHÁ DE CADEIRA



PÔR PARA CORRER



ESTAR COM A PULGA ATRAS DA ORELHA



LEVAR BOLO



ESTAR ÀS MOSCAS



SENTIR-SE UM PEIXE FORA D'ÁGUA

2. Complete o texto com as expressões idiomáticas do exercício anterior, observando os sentidos:

Querido diário,

Hoje o dia não foi nada fácil. Logo cedo, fui ao encontro de meus amigos na biblioteca para fazer um trabalho, como havíamos combinado, mas para minha surpresa tudo estava

Estão os móveis (abandonado). Fiquei

*orelha* Estão com pulga atrás do ouvido (desconfiada), mas não parei para pensar em nada (pensar em nada).

Para não perder a perder a cabeça (paciência),

pô para correr atrás (expulsi) toda a raiva e comecei a fazer as atividades que precisávamos.

Mais de uma hora se passou, eu já tinha a certeza de que havia sempre bolo (sido esquecida por quem havia marcado o encontro), entretanto meus amigos logo chegaram.

Foi apenas Tomou um chá de cadeira (uma longa espera).

Meus amigos, Pedro e Camila, falar pelas cotovelos (não paravam de falar) de assuntos que eu não entendia. Logo me senti

*d'água* me senti de um pé no ar (deslocada) e comecei a ficar Estão com pulga atrás do ouvido (desconfiada), achando que os dois estavam de namorico.

Quer saber? Eu fiquei bem irritada! Quer dizer que eu ia segurar vela (observar os dois namorando) e eles não iam fazer nada do trabalho?

No fim, tudo se resolveu. Eles estavam cheios de segredinhos, pois estavam escondendo um bolo que trouxeram para mim. Era meu aniversário e eu nem tinha me tocado!

ATIVIDADE 3

NOME: Bruno Lucas de Oliveira

ANO: 6<sup>a</sup>A

A partir das observações realizadas no filme, responda:

1. Qual o duplo sentido presente no título e qual a função dessa ambiguidade na construção de sentidos?

1) A pessoa ficar com muita raiva de alguém, aí perde a cabeça  
2) A moçica paga o colinho de b. aí acerta a cabeça da estatu. aí a estatu. perde a cabeça

2. Quais expressões idiomáticas aparecem no filme? Tais expressões deixam o texto mais ou menos formal?

fora da lei, perder os bocas e bom coração  
mais formal

3. Será que tais expressões funcionariam em todas as culturas? Por quê?

Sim, porque é o mesmo sentido mais em  
outras culturas

4. Quando utilizamos expressões idiomáticas em nossos textos? O que esse recurso linguístico (lexical) pode proporcionar?

o texto fica informal e mais próximo  
do leitor

5. Faça uma breve reflexão sobre expressões idiomáticas, cultura e produção de textos.

---

---

---

---

---

ATIVIDADE 3

NOME: Suziane medeiros da silva

ANO: 6º A

A partir das observações realizadas no filme, responda:

1. Qual o duplo sentido presente no título e qual a função dessa ambiguidade na construção de sentidos?

o duplo de sentido é que a estatura pode ser calça e os personagens também só porque num modo diferente.

2. Quais expressões idiomáticas aparecem no filme? Tais expressões deixam o texto mais ou menos formal?

Não perca a calça, já com certeza não enche barriga, perde a linha e etc... deixa o texto mais informal.

3. Será que tais expressões funcionariam em todas as culturas? Por quê?

Sim porque em todo país há expressões só porque a linguagem é diferente.

4. Quando utilizamos expressões idiomáticas em nossos textos? O que esse recurso linguístico (lexical) pode proporcionar?

Quando ficamos com problemas do leitor lexical: linguagem informal do leitor.

5. Faça uma breve reflexão sobre expressões idiomáticas, cultura e produção de textos.

As expressões idiomáticas nas outras culturas não são iguais mas também.

#### ATIVIDADE 4

NOME: Bruna Luísa de Almeida ANO: 6<sup>DA</sup>

1. Leia os textos a seguir:

#### ANTIGAMENTE

1. Antigamente as moças chamavam-se “mademoiselles” e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhe pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia.

2. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da forca, e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entremente, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. Encontravam alguém que lhes passava a manta e azulava, dando às de Vila-Diogo.

3. Os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo, saindo para tomar a fresca; e também tomavam cautela de não apanhar o sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, chupando balas de alteia. Ou sonhavam em andar de aeroplano. Estes, de pouco siso, se metiam em camisa de onze varas e até em calças pardas; não admira que dessem com os burros n’água.

4. Havia os que tomavam chá em criança e, ao visitarem uma família da maior consideração, sabiam cuspir na escarradeira. Se mandavam seus respetos a alguém, o portador garantia-lhes: “Farei presente”. Outros, ao cruzarem com um sacerdote, tiravam o chapéu, exclamando: “Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo”; ao que o cumprimentado respondia: “Para sempre seja louvado”. E os eruditos, se alguém espirrava – sinal de defluxo – eram impelidos a exortar: *Dominus tecum*.

5. Embora sem saber da missa a metade, os presunçosos queriam ensinar padre-nosso ao vigário, e com isso punham a mão em cumbuca. Era natural que com eles se perdesse a tramontana. A pessoa cheia de melindres ficava sentida com a desfeita que lhe faziam quando, por exemplo, insinuavam que seu filho era artioso. É verdade que às vezes os meninos eram encapetados, e chegavam a pitar escondido atrás da igreja. As meninas não: verdadeiros cromos, umas teteias.

6. Antigamente, certos tipos faziam negócios e ficavam a ver navios; outros eram pegados com a boca na botija, contavam tudo tintim-por-tintim e iam comer o pão que o diabo amassou, lá onde Judas perdeu as botas.

7. Uns raros amarravam cachorros com linguça. E alguns ouviam cantar o galo, mas não sabiam onde. As famílias faziam sortimento na venda, tinham conta no carnicheiro e arrematavam qualquer quitanda que passasse à porta, desde que o moleque do tabuleiro, quase sempre um “cabrito”, não tivesse catíngua. Acolhiam com satisfação

a visita do cometa, que, andando por ceca e meca, traziam as novidades “de baixo”, ou seja, do Rio de Janeiro. Ele vinha dar uma prosa e deixar presente ao dono da casa um canivete roscofe. As donzelas punham carmim e chegavam à sacada para vê-lo apear do macho faceiro. Infelizmente, alguns eram mais que velhacos: eram grandessíssimos tratantes.

8. Acontecia o indivíduo apanhar uma constipação; ficando perrengue, mandava um próprio chamar o doutor e, depois, ia à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pilulas fedorentas. Doença nefasta era a phtysica.

9. Antigamente os sobrados tinham assombrações; os meninos, lombrigas; asthma, os gatos; os homens portavam ceroulas, botinas e capa de goma; a casimira tinha de ser superior e mesmo X.P.T.O. London; não havia fotógrafos, mas retratistas e os cristãos não morriam: descansavam.

10. Mas tudo isso era antigamente, isto é, outrora.

(Carlos Drummond de Andrade, *Quadrante 1*. 4ª Edição, Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1966)

### Ponta da língua

Cheia de graça é a nossa língua portuguesa.  
Você nem precisa aprender o á-bê-cê para rir com ela.  
Desde pequeno já ouve dizer que mentira tem pernas curtas.  
E mentira tem pernas?  
E a verdade? A verdade tem pernas longas?  
E quando dói a barriga da perna?  
Ou quando ficamos de orelha em pé?  
O que a barriga tem a ver com a perna, e orelha com o pé?  
Pra ser divertido, não leve nada ao pé da letra!  
Até porque letra não tem pé. Ou tem?  
Pé-de-meia é o dinheiro que a gente economiza.  
Pé-de-moleque, doce de amendoim.  
Dedo de prosa é papo rápido.  
Dedo-duro é traidor.  
Pão-duro, pessoa egoísta.  
E boca da noite? E céu da boca?  
É uma brincadeira atrás da outra!  
Cabeça de cebola, dente de alho, braço de mar.  
Com a nossa língua, a gente pode pegar a vida pela mão.  
Pode abrir o coração. Pode fechar a tristeza.  
A gente pode morrer de medo e, ao mesmo tempo, estar vivinho da silva.  
Pode fazer coisas sem pé nem cabeça.  
Mas brincar com palavras também é coisa séria.  
Basta errar o tom e você vai parar no olho do furacão.  
Então, divirta-se. Cuidado só para não morder a língua portuguesa!

João Anzanello Carrascoza

1. Observe os títulos dos textos: "Antigamente" e "Ponta da língua". Qual a relação dos títulos com os conteúdos dos textos?

*Os textos um fala sobre a linguagem de antigamente e o texto 2 fala sobre a linguagem de hoje*

2. Os dois textos têm um assunto em comum. Do que tratam os textos?

*dos idiomas*

3. Leia o parágrafo a seguir, do texto "Antigamente".

"As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da forca, e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa."

Escreva as expressões idiomáticas presentes no parágrafo e seus significados.

Expressão idiomática	Significado
<i>Tirar o pai da forca</i>	<i>2.000 a 6m muita dívida oi voce paga umam 2 contos</i>
<i>cavalos magro</i>	<i>tipo eu estava saindo do chato da minha mãe oi ela foi e me pegou</i>
<i>joga verde para colher maduro</i>	<i>tipo eu de dois reais para um de um</i>
<i>quantos paus se faz uma canoa</i>	

4. Encontre três expressões idiomáticas no texto "Ponta da língua" e escreva seus significados.

Expressão idiomática	Significado

5. O que você compreendeu dos textos lidos?

Texto	O que compreendi:
Antigamente	
Ponta da língua	

#### ATIVIDADE 4

NOME: Susiane medeiros da Silva

ANO: 6ºA

1. Leia os textos a seguir:

#### ANTIGAMENTE

1. Antigamente as moças chamavam-se “mademoiselles” e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhe pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia.
2. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da forca, e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entremeto, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. Encontravam alguém que lhes passava a manta e azulava, dando às de Vila-Diogo.
3. Os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo, saindo para tomar a fresca; e também tomavam cautela de não apanhar o sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, chupando balas de alteia. Ou sonhavam em andar de aeroplano. Estes, de pouco siso, se metiam em camisa de onze varas e até em calças pardas; não admira que dessem com os burros n’água.
4. Havia os que tomavam chá em criança e, ao visitarem uma família da maior consideração, sabiam cuspir na escarradeira. Se mandavam seus respeitos a alguém, o portador garantia-lhes: “Farei presente”. Outros, ao cruzarem com um sacerdote, tiravam o chapéu, exclamando: “Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo”; ao que o cumprimentado respondia: “Para sempre seja louvado”. E os eruditos, se alguém espirrava – sinal de defluxo – eram impelidos a exortar: *Dominus tecum*.
5. Embora sem saber da missa a metade, os presunçosos queriam ensinar padrenosso ao vigário, e com isso punham a mão em cumbuca. Era natural que com eles se perdesse a tramontana. A pessoa cheia de melindres ficava sentida com a desfeita que lhe faziam quando, por exemplo, insinuavam que seu filho era artioso. É verdade que às vezes os meninos eram encapetados, e chegavam a pitar escondido atrás da igreja. As meninas não: verdadeiros cromos, umas teteias.
6. Antigamente, certos tipos faziam negócios e ficavam a ver navios; outros eram pegados com a boca na botija, contavam tudo tintim-por-tintim e iam comer o pão que o diabo amassou, lá onde Judas perdeu as botas.
7. Uns raros amarravam cachorros com linguça. E alguns ouviam cantar o galo, mas não sabiam onde. As famílias faziam sortimento na venda, tinham conta no carnicheiro e arrematavam qualquer quitanda que passasse à porta, desde que o moleque do tabuleiro, quase sempre um “cabrito”, não tivesse catinga. Acolhiam com satisfação

a visita do cometa, que, andando por ceca e meca, traziam as novidades “de baixo”, ou seja, do Rio de Janeiro. Ele vinha dar uma prosa e deixar presente ao dono da casa um canivete roscofe. As donzelas punham carmim e chegavam à sacada para vê-lo apear do macho faceiro. Infelizmente, alguns eram mais que velhacos: eram grandessíssimos tratantes.

8. Acontecia o indivíduo apanhar uma constipação; ficando perrengue, mandava um próprio chamar o doutor e, depois, ia à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a phtysica.

9. Antigamente os sobrados tinham assombrações; os meninos, lombrigas; asthma, os gatos; os homens portavam ceroulas, botinas e capa de goma; a casimira tinha de ser superior e mesmo X.P.T.O. London; não havia fotógrafos, mas retratistas e os cristãos não morriam: descansavam.

10. Mas tudo isso era antigamente, isto é, outrora.

(Carlos Drummond de Andrade, *Quadrante 1*. 4ª Edição, Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1966)

### Ponta da língua

Cheia de graça é a nossa língua portuguesa.  
Você nem precisa aprender o á-bê-cê para rir com ela.  
Desde pequeno já ouve dizer que mentira tem pernas curtas.  
E mentira tem pernas?  
E a verdade? A verdade tem pernas longas?  
E quando dói a barriga da perna?  
Ou quando ficamos de orelha em pé?  
O que a barriga tem a ver com a perna, e orelha com o pé?  
Pra ser divertido, não leve nada ao pé da letra!  
Até porque letra não tem pé. Ou tem?  
Pé-de-meia é o dinheiro que a gente economiza.  
Pé-de-moleque, doce de amendoim.  
Dedo de prosa é papo rápido.  
Dedo-duro é traidor.  
Pão-duro, pessoa egoísta.  
E boca da noite? E céu da boca?  
É uma brincadeira atrás da outra!  
Cabeça de cebola, dente de alho, braço de mar.  
Com a nossa língua, a gente pode pegar a vida pela mão.  
Pode abrir o coração. Pode fechar a tristeza.  
A gente pode morrer de medo e, ao mesmo tempo, estar vivinho da silva.  
Pode fazer coisas sem pé nem cabeça.  
Mas brincar com palavras também é coisa séria.  
Basta errar o tom e você vai parar no olho do furacão.  
Então, divirta-se. Cuidado só para não morder a língua portuguesa!

João Anzanello Carrascoza

1. Observe os títulos dos textos: "Antigamente" e "Ponta da língua". Qual a relação dos títulos com os conteúdos dos textos?

no texto antigamente fala sobre antigamente e o texto ponta da língua fala sobre a linguagem.

2. Os dois textos têm um assunto em comum. Do que tratam os textos?

Expressões idiomáticas

3. Leia o parágrafo a seguir, do texto "Antigamente".

"As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da força, e não caíam de cavalo moço. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa."

Escreva as expressões idiomáticas presentes no parágrafo e seus significados.

Expressão idiomática	Significado
Tirar o pai da força	é verê comen rápido
não caíam de cavalo moço	é tipo verê sem flageado
jogar verde para colher maduro	é tipo verê falar algo e receber resposta
saber quantos paus se faz uma canoa	saber sobre algo muito

4. Encontre três expressões idiomáticas no texto "Ponta da língua" e escreva seus significados.

Expressão idiomática	Significado
mentira tem pernas curtas	que mentira se desmente rápido
ficando malha em pé	é tipo verê executar uma coisa muitas vezes
beber e nem calça	não tem nada de

5. O que você compreendeu dos textos lidos?

Texto	O que compreendi:
Antigamente	Eu compreendi o jeito de antigamente, o modo das expressões e de...
Ponta da língua	Eu compreendi como saber as expressões idiomáticas

NOME: Bruno Lúcia de Oliveira ANO: 6<sup>ª</sup>A

Leia os textos a seguir:



Sousa, Mauricio de. **Alguém viu uma assombração?** 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 90



Sousa, Mauricio de. **Quem é morto sempre aparece.** Porto Alegre, L&PM, 2012. p.101

1. O que são expressões idiomáticas?

ão informações que informam a tirinha

2. Complete com as expressões e seus significados:

Tirinha	Expressão idiomática	Significado
1	Morreu na flor	Morreu cedo
2	Tirando o corpo de fora	fugindo

3. Qual a função das expressões idiomáticas nos textos lidos acima?

informar algo ao leitor

4. O que você faria se quisesse descobrir o significado de alguma expressão idiomática?

No google

NOME: Suziane medeiros da silva

ANO: 6ª A

Leia os textos a seguir:



Sousa, Maurício de. **Alguém viu uma assombração?** 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2014. p. 90



Sousa, Maurício de. **Quem é morto sempre aparece.** Porto Alegre, L&PM, 2012. p.101

1. O que são expressões idiomáticas?

São palavras humorísticas, que significam muito.

2. Complete com as expressões e seus significados:

Tirinha	Expressão idiomática	Significado
1	<u>morrer na flor da idade</u>	<u>morrer cedo</u>
2	<u>Tirar o corpo fora</u>	<u>passar se livrar de alguma coisa</u>

3. Qual a função das expressões idiomáticas nos textos lidos acima?

Divertir, e se aproximar do leitor.

4. O que você faria se quisesse descobrir o significado de alguma expressão idiomática?

pesquisar perguntando pra pessoas.