

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ANDRÉA DE ARAÚJO RUBERT

**NA PONTA DA LÍNGUA: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA
AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

PORTO ALEGRE
2016

ANDRÉA DE ARAÚJO RUBERT

NA PONTA DA LÍNGUA: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA AULA DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa – pelo curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Margarete Schlatter

PORTO ALEGRE
2016

ANDRÉA DE ARAÚJO RUBERT

NA PONTA DA LÍNGUA: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA AULA DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa –, pelo curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profª Drª Margarete Schlatter

Trabalho apresentado em 08 de julho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Gabriela da Silva Bulla - UFRGS

Mª. Graziela Hoerbe Andrighetti

Profª. Drª. Margarete Schlatter - UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Rubert, Andréa de Araújo

Na ponta da língua: expressões idiomáticas na aula de português como língua adicional / Andréa de Araújo Rubert. -- 2016.

89 f.

Orientadora: Margarete Schlatter.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Expressões idiomáticas. 2. Português para estrangeiros. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. 5. Vocabulário. I. Schlatter, Margarete, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, pelo amor incondicional e pela paciência de Jó que tem comigo; por sempre insistir na importância da Educação e me incentivar a ser persistente;

A minha irmã, por ser uma inspiração para a dedicação e a força de vontade; por estar sempre com um pé que é um leque para ir a qualquer lugar comigo;

A toda minha família, por ser a base da minha formação como pessoa, me ensinando valores que sempre levarei comigo aonde quer que eu vá;

Ao Eduardo, por me dar força, me convencer que tudo daria certo, me ajudando a segurar essa barra que é escrever o TCC e, claro, por todo amor e atenção dispensados nesse período;

A Pati, Lela, Rê, Bibi e Tainara por serem minhas amigas há tanto tempo e estarem sempre presentes, compartilhando histórias, chorando as pitangas ou rindo à toa;

Aos amigos do Baby Dolla, por estarem sempre dispostos a responder minhas dúvidas, a fazer pic-nics no Vale ou a ir até onde Judas perdeu as botas para comemorar o aniversário da Rosana (brincadeira, nem é tão longe);

Às amigas do TLHCB, por surgirem na primeira semana de aula e estarem por aqui até hoje, por chutarem o pau da barraca comigo nos primeiros semestres e, agora, mandarem brasa nas jantinhas vegetarianas;

Aos colegas do PPE pela contribuição de peso no meu crescimento como docente com as perguntas e respostas durante as tardes de Seminário, as conversas na sala 226 antes ou depois das aulas e por compartilharem suas experiências comigo;

Aos meus alunos por ajudarem na minha formação e transformação como professora;

À professora Dr^a Maity Siqueira, por me apresentar ao mundo da linguagem figurada;

À Dr^a Gabriela Bulla, por ser minha professora em tantas cadeiras ao longo da graduação, sendo parte fundamental para meu entendimento de língua, ensino e planejamento de aulas;

A minha orientadora, professora Dr^a Margarete Schlatter, por abrir as portas do PPE para mim, por ser tão competente no que realiza e pelas ótimas sugestões na elaboração deste trabalho;

A todos aqueles que encontrei durante minha vida e que, de alguma forma, me incentivaram a optar por essa carreira mesmo sem saber;

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

RESUMO

As expressões idiomáticas fazem parte da língua e da cultura de um povo. Conhecê-las significa ampliar os conhecimentos semânticos, pragmáticos e culturais e, portanto, a capacidade de comunicação. Este trabalho visa à apresentação de propostas de tarefas para o ensino de expressões idiomáticas em aulas de português como língua adicional. Para estudantes estrangeiros que estão aprendendo o português, perceber frases que têm sentido figurado e depreender seu significado pode ser um trabalho difícil, por isso, uma apresentação explícita dessas expressões é importante desde níveis básicos. As tarefas propostas foram desenvolvidas para fazer parte de uma unidade didática que trata sobre corpo, beleza e saúde no curso Básico II do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. As expressões idiomáticas apresentadas neste trabalho pertencem ao campo semântico do corpo humano, e sua seleção deve-se à produtividade desse campo, o que o torna relevante para ser tratado em aula. Todas as expressões idiomáticas contidas no material foram consideradas frequentes no português brasileiro de acordo com Xatara (2008a), logo, são possíveis de ser encontradas no dia a dia dos estudantes em situação de imersão. Quando se trata de ensino de vocabulário, é importante que os alunos saibam não somente o significado dos itens focalizados, mas também que percebam quais são as situações adequadas para o uso, analisando as expressões em um contexto significativo e refletindo sobre os registros e os gêneros do discurso em que cada expressão é/pode ser empregada. As tarefas foram criadas no intuito de propiciar a compreensão e a prática contextualizada das expressões idiomáticas, bem como o levantamento de hipóteses sobre seus usos em diferentes situações. Ao propor práticas variadas, recursivas e significativas em um mesmo campo semântico, espera-se promover um maior envolvimento cognitivo e afetivo-emocional por parte dos estudantes e, por consequência, a aprendizagem das unidades ensinadas.

Palavras-chave: expressões idiomáticas, português para estrangeiros, ensino de vocabulário, tarefas pedagógicas.

ABSTRACT

Idioms are part of the language and culture of a community. To know them is to enlarge semantic, pragmatic and cultural knowledge and therefore, the ability to communicate. This paper aims to present tasks designed for the teaching of idioms in Portuguese as an additional language. For Portuguese learners, to notice phrases which have figurative meaning and to understand them can be hard work. Thereby an explicit presentation of these expressions is important since the beginning of their learning process. The tasks proposed in this paper were developed as part of a teaching unit about body, beauty and health, planned for Portuguese Basic II in the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The idioms selected for the tasks belong to the semantic field of the human body, which was considered relevant to be taught due to its productivity in Portuguese. All idioms selected were considered frequent in Brazilian Portuguese, according to Xatara (2008a); therefore, they are likely to be found in the daily lives of learners who study Portuguese in Brazil. When it comes to vocabulary teaching, it is important that students not only know the meaning of the targeted items, but also to understand what are the appropriate situations for use by analyzing the expressions in a meaningful context and reflecting on the records and genres speech in which each expression is / can be employed. When dealing with vocabulary teaching, it is important that students not only learn the meaning of the targeted items, but also understand the appropriate situations for using them. Thus tasks should engage the learner in analyzing the idioms in a meaningful context and in reflecting on the registers and discourse genres in which each idiom is/can be used. The tasks were created in order to encourage contextualized understanding and practice of idioms, as well as to raise hypotheses about their uses in different situations. By proposing varied, recursive and significant practices in the same semantic field, the tasks are expected to promote the students' cognitive, affective and emotional engagement and, consequently, their learning of the idioms taught.

Keywords: idioms, Portuguese for speakers of other languages, vocabulary teaching, pedagogical tasks.

SUMÁRIO

1 ABRINDO O JOGO: INTRODUÇÃO	8
2 ARREGAÇANDO AS MANGAS: ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ADICIONAL	11
2.1 Abordagens de ensino de vocabulário	13
2.2 Aprendizagem de vocabulário: o que significa ‘saber uma palavra’	16
2.3 Expressões idiomáticas e ensino	21
3. UMA MÃO NA RODA: CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	27
4. MÃOS À OBRA: TAREFAS PARA O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	32
4.1 A seleção das expressões idiomáticas	32
4.2 As tarefas	34
5. A FACA E O QUEIJO NA MÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE	51
Apêndice A	52
ANEXOS	66
Anexo A	67
Anexo B	69

1. ABRINDO O JOGO: INTRODUÇÃO

A linguagem figurada é um domínio amplo que abarca expressões idiomáticas, metáforas, metonímias, ditos populares, hipérboles, entre outros. Recorremos a figuras de linguagem frequentemente no nosso dia a dia, muitas vezes sem nem mesmo perceber. Elas são utilizadas para explicar ou definir algo abstrato, para enfatizar ou suavizar um acontecimento, para demonstrar desprezo ou carinho. Nesta monografia, trato de expressões idiomáticas em língua portuguesa e do seu ensino para falantes de outras línguas.

A pesquisa e o ensino de linguagem figurada vêm ganhando espaço nas últimas décadas não só na área da Linguística, mas também em áreas como a Psicologia e a Neurociência. Esses estudos realizados por especialistas podem trazer conhecimentos relevantes para propor o ensino de expressões idiomáticas. Contudo, a maior parcela da bibliografia disponível sobre expressões idiomáticas se encontra escrita em inglês, bem como está destinada ao ensino de inglês como língua adicional¹. No Brasil, uma das maiores especialistas em expressões idiomáticas (doravante EIs) é a Dr^a Cláudia Xatara², que publicou vários artigos sobre o assunto e um dicionário on-line de expressões idiomáticas em português (do Brasil e de Portugal) e em francês³ (da França, da Bélgica e do Canadá).

Neste trabalho, tratarei especificamente do ensino de expressões idiomáticas no contexto de português como língua adicional (doravante PLA). Poucos são os estudos nesse enquadramento, seja tratando do assunto de maneira teórica, seja apresentando propostas de materiais didáticos. Ortiz Alvarez (2000) faz um estudo sobre a tipologia

1 Usarei o termo 'língua adicional', presente nos Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), por entender que ele enfatiza o acréscimo que uma língua representa a quem a aprende.

2 Atualmente, é livre docente na UNESP, atuando principalmente nos temas expressão idiomática, fraseologia da língua comum, tradução e dicionários bilíngues e especiais. Alguns trabalhos importantes no âmbito das expressões idiomáticas são Xatara (1994, 1995, 1998, 2008a).

3 Dicionário de Expressões Idiomáticas <<http://www.deipf.ibilce.unesp.br>>

das EIs do português brasileiro e do espanhol cubano e apresenta propostas para a sua inserção na aula de PLA. Pedro (2007) trata do ensino de EIs para estudantes uruguaios de português; Martins (2013) investiga estratégias de compreensão de EIs por estudantes universitários africanos lusófonos, e Fernandes (2011) faz um estudo sobre a lexicalização das EIs e analisa quais delas aceitam mais ou menos alterações na sua forma. Nenhum desses trabalhos, no entanto, aborda o ensino de vocabulário e, mais especificamente, a construção de materiais didáticos para o ensino de expressões idiomáticas em português para falantes de outras línguas em contexto de imersão.

Meu interesse por esse tema surgiu quando fui bolsista de iniciação científica e estudei expressões idiomáticas, bem como metáforas conceituais e primárias. Nesse tempo, percebi como a linguagem figurada é utilizada cotidianamente e o quão importante é o seu (re)conhecimento para a comunicação. Percebi também como esse aspecto da língua foi pouco abordado durante minha trajetória como aprendiz de línguas adicionais. Por esses motivos, como professora de português para estrangeiros, considerei relevante me aprofundar no que vem sendo estudado sobre expressões idiomáticas, a fim de utilizar esse conhecimento na produção de materiais didáticos de PLA. Segundo Xatara (1995), as EIs estão enraizadas em nosso dia a dia, e são usadas tanto na linguagem oral quanto na escrita. Dessa forma, seu aprendizado por estudantes de PLA é importante, pois a compreensão de expressões idiomáticas pode ampliar as possibilidades de atuação na comunicação cotidiana.

Com este trabalho, espero contribuir para a reflexão sobre o ensino de vocabulário como um todo, e de expressões idiomáticas mais especificamente, bem como propor materiais didáticos para o ensino destas no contexto de português como língua adicional. As tarefas propostas aqui foram pensadas para fazer parte do material complementar de uma unidade didática do nível Básico II do Programa de Português para Estrangeiros (doravante PPE) da UFRGS e dizem respeito ao campo semântico do corpo humano, visto que esse é um dos assuntos tratados em tal curso.

As dúvidas que servem de base para minha pesquisa são: que tarefas podem ser propostas visando promover o ensino de EIs?; como alertar os alunos para os contextos de uso adequados das EIs?

Este trabalho está composto de cinco capítulos. No segundo capítulo, abordarei o ensino e a aprendizagem de vocabulário, falando sobre a importância do ensino de léxico em língua adicional. Também discutirei o que são expressões idiomáticas e a importância de ensiná-las em língua adicional. No terceiro capítulo, abordarei a elaboração de materiais didáticos, falando da perspectiva da língua em uso, que serve de base para o planejamento de aulas no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, e apresentarei uma proposta de tarefas. No quarto capítulo, sistematizarei as tarefas, explicando como o aporte teórico me ajudou a produzir o material didático. Por fim, no quinto capítulo, apresentarei minhas conclusões e considerações finais sobre o ensino de EIs em PLA.

2 ARREGAÇANDO AS MANGAS: ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ADICIONAL

Conforme consta nos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RGS, 2009) (doravante RCRS), o ensino de língua adicional deve visar à ampliação do capital cultural do aluno, formando um cidadão capaz de atuar criticamente em um mundo de grande diversidade e de transitar em diferentes esferas da sociedade de modo confiante. A aula de língua adicional, ao possibilitar o contato com o outro, também deve proporcionar ao aluno uma reflexão sobre si mesmo, sobre sua cultura e sociedade, levando-o ao autoconhecimento.

Com isso, vemos que a aula de língua visa à formação de um sujeito crítico e atuante na sociedade, e não apenas ao desenvolvimento de conhecimento linguístico. Desde uma perspectiva de “promover a participação em práticas sociais que envolvem o uso das línguas adicionais em diferentes cenários da vida” (Rio Grande do Sul, p. 135, 2009), o ensino de conhecimentos linguísticos tem a função de, em momentos relevantes e significativos, possibilitar esses usos. Isso quer dizer que, entre os objetivos da aula de língua adicional, está o ensino de vocabulário, mas que isso deve ser feito de forma contextualizada de modo a oferecer recursos necessários para as participações sociais desejadas.

Para um estudante de língua adicional, expandir seu vocabulário é fundamental, pois isso significa ampliar sua capacidade de comunicação na língua-alvo. Entretanto, esse parece ter sido um aspecto periférico no ensino até recentemente. Segundo Navarro (2003),

A didática das línguas até poucos anos não havia dado a devida importância à aquisição de vocabulário em geral. Tanto o modelo estrutural quanto o enfoque comunicativo haviam deixado de lado esse âmbito, devido em parte à crença bastante generalizada de que o léxico é um âmbito de irregularidades, ilimitado e impossível de generalizar.⁴ (NAVARRO, 2003).

4 No original: “La didáctica de las lenguas hasta hace unos años no había dado la debida importancia a la adquisición del vocabulario en general. Tanto el modelo estructural como el enfoque comunicativo habían dejado

Para a autora, essa situação vem mudando devido ao aumento dos estudos sobre léxico tanto em língua materna quanto em língua adicional (Navarro, 2003), o que proporciona um maior entendimento dessa área e, conseqüentemente, maior conhecimento sobre estratégias para o seu ensino e sobre como se dá o seu aprendizado. Outros autores, como Zilles (2001), Leffa, (2000), Sökmen (1997) corroboram a ideia de que esse campo vem ganhando espaço no ensino nas últimas décadas.

Segundo os *RCRS* (RGS, 2009), o vocabulário é um aspecto da reflexão linguística que deveria se tornar constante nas aulas de língua, e seu estudo deveria ser qualificado. Tal qualificação pode ser conseguida através de propostas de reflexão sobre palavras novas em contexto, do ensino de estratégias de compreensão contextual de itens desconhecidos e do estímulo à diversificação na escolha vocabular em textos objetivando alcançar precisão e expressividade. Portanto, esses são alguns critérios a se ter em mente no momento da elaboração de tarefas pedagógicas que tenham por objetivo a ampliação do vocabulário.

Binon e Verlinde (2000) afirmam que o ensino de léxico deve se dar de maneira organizada, pois assim é mais facilmente assimilado. Os autores sugerem, por exemplo, organizar o ensino focando em funções comunicativas específicas (descrever pessoas, defender uma ideia, etc.) ou através de campos nocionais (a escola, o trabalho, etc.). Paribakht e Wesche (1996, *apud* Zilles, 2001, p. 48) também afirmam que há vantagens em apresentar vocabulário de maneira organizada e sistemática. As autoras propuseram uma classificação de tarefas dividida em cinco etapas: atividades de atenção seletiva, reconhecimento, manipulação, interpretação e produção.

Atividades de atenção seletiva são técnicas para chamar a atenção do aprendiz para palavras-alvo utilizadas em um texto, por exemplo, destacando-as visualmente no texto ou apresentando uma lista dessas palavras antes da leitura. Em atividades de reconhecimento, os aprendizes devem relacionar as palavras-alvo a definições, desenhos ou traduções em língua materna. Em tarefas de manipulação, o nível de

de lado este ámbito, debido en parte a la creencia bastante generalizada de que el léxico es un ámbito lleno de irregularidades, sin límites e imposible de sistematizar." (Navarro, 2003)

processamento é mais profundo do que nas anteriores, exigindo mais atenção em sua execução. Os alunos poderiam, por exemplo, reorganizar os itens lexicais no intuito de formar frases. Na interpretação, as tarefas estão ligadas à análise semântica e sintática das palavras-alvo. Seriam, por exemplo, exercícios de sinonímia e antonímia, classificação sintática e dedução de significados a partir do contexto. E, por fim, nas atividades de produção, o estudante deve recuperar uma palavra na memória e utilizá-la nos contextos adequados. Para isso, ele poderia, por exemplo, usar palavras para preencher lacunas, nomear figuras, encontrar erros em expressões idiomáticas e corrigi-los, entre outras opções. (Paribakth e Wesche, 1996, *apud* Zilles, 2001, p. 48-51).

Seguir essas etapas na elaboração de materiais didáticos garante que haja uma série de exercícios que abordem diferentes conhecimentos acerca das palavras permitindo que os aprendizes as manipulem e façam hipóteses sobre elas. No quarto capítulo, explicarei como o material produzido dá conta desses diferentes níveis de conhecimento promovendo práticas diversificadas com as EIs em foco.

2.1 Abordagens de ensino de vocabulário

Assumindo que o ensino de vocabulário é importante, alguns autores passaram a discutir se ele deveria ser feito implícita ou explicitamente (ver Zilles 2001, Sökmen, 1997). A seguir, apresento algumas características de cada uma dessas abordagens em aulas de língua.

De acordo com Sökmen (1997), a ênfase no ensino implícito de vocabulário teve origem na abordagem comunicativa dos anos setenta e oitenta. Nessa época, era priorizada a leitura *top-down* (abordagem do texto que privilegia os conhecimentos prévios do leitor para atribuir sentidos ao texto)⁵ e a inferência do significado das

⁵ O movimento *bottom-up*, em contrapartida, privilegia a construção de sentidos a partir da concretude do texto (LEFFA, 1996).

palavras a partir das pistas dadas pelo contexto. Consequentemente, o vocabulário era pouco trabalhado em aula, visto que se esperava (e estimulava) que o aluno aprendesse as palavras a partir dos textos que lesse/ouvisse. Dessa forma, acreditava-se que a aprendizagem seria mais personalizada pois o estudante aprenderia palavras que lhe interessassem e não as que o professor desejasse. Uma característica do ensino implícito é que o vocabulário nunca é apresentado isoladamente; a unidade trabalhada não é apenas a palavra, nem a frase descontextualizada. O estudante aprende palavras ao lê-las em textos completos, pode fazer inferências sobre o que lhe é desconhecido e obtém importantes informações fornecidas pelo co-texto sobre como usar o item lexical, por exemplo: com quais outras palavras pode ser colocado, em que registro ou gênero pode ser usado.

Em contrapartida, Sökmen (1997) afirma que depender somente do contexto para depreender significados tende a ser um processo demorado e sujeito a erros, principalmente quando se trata de estudantes com baixo nível de proficiência. Além disso, a autora também chama a atenção para o fato de que adivinhar o significado de uma palavra pelo contexto não leva necessariamente a aprendizagem a longo-prazo. O ensino explícito, portanto, é mais focado nos recursos linguísticos, chamando a atenção do aluno para itens que a professora deseja, através de exercícios nos quais a unidade lexical esteja no centro. Dessa forma, a aprendizagem tende a ser mais rápida e eficaz. No entanto, isso não significa que esses itens devem ser apresentados de modo descontextualizado. É possível trabalhar com o ensino explícito de palavras que estão em um texto usado em aula ou com tarefas orais que demandem o uso das palavras focalizadas, por exemplo.

No livro *Metaphor: a practical introduction*, Kövecses (2010, p. 239) afirma que “Há um consenso crescente entre *experts* em aquisição de vocabulário de que não se pode depender somente do *aprendizado incidental* de novas palavras e expressões – por exemplo, através da leitura independente”⁶. Para o autor, o ensino incidental seria muito lento e não necessariamente efetivo. Portanto, chamar a atenção dos alunos para

6 No original, “There is a growing consensus among experts in vocabulary acquisition that one cannot rely solely on learners’ *incidental* uptake of new words and expressions — for example, through independent reading. (KÖVECSES, 2010, p. 239)

os itens desejados e estimular o armazenamento deles na memória de longo prazo é essencial quando se está ensinando vocabulário. Leffa vai ao encontro dessa ideia, falando especificamente no caso de expressões idiomáticas em língua adicional: “o desenvolvimento pleno das expressões próprias de uma língua parece estar vinculado ao ensino explícito e direto.” (Leffa, 2000, p.34). Segundo o autor, esse seria um aspecto que não se desenvolve espontaneamente quando alguém estuda uma língua adicional, ou seja, seria difícil inferir imediatamente o significado de uma EI mesmo quando ela é apresentada em um contexto. Leffa ainda afirma que a aprendizagem incidental de vocabulário começa a acontecer quando o aluno já conhece entre 3.000 e 5.000 palavras na língua adicional, o que significa que ela se dá quando o estudante detém um conhecimento razoável da língua e, conseqüentemente, pode depreender significados novos a partir do contexto. Portanto, o ensino explícito de vocabulário para alunos de níveis básicos tem um papel importante no processo de aprendizagem.

Xatara (1995) concorda que as EIs devem ser ensinadas explicitamente; entretanto, ela explica que devido à falta de espaço para as EIs na sala de aula, sua aprendizagem acaba sendo feita implicitamente no dia a dia:

[...] a aquisição da maioria das combinações idiomáticas se faz de forma não-sistemática, em leituras ou conversas, desde que o falante esteja atento a elas. Além disso, esse indivíduo só perceberá que se trata de uma expressão consagrada quando a ouvir repetidas vezes. Então, poderá memorizá-las e utilizá-las quando a situação e o contexto as transformarem num fator específico de eficácia comunicacional. (XATARA, 1995, p.200)

Segundo a autora, devemos supor que a aprendizagem aconteceria de qualquer forma; no entanto, podemos dizer que, se ela ocorrer na sala de aula, será mais rápida e confiável. Por outro lado, discordo de que o aprendiz só perceberá que se trata de uma EI após ouvi-la repetidas vezes. Ao ouvir, por exemplo, “Meu quarto está *de pernas pro ar*”, ele saberá que a expressão não está sendo usada literalmente, apesar de talvez não entender o significado no primeiro contato.

Considerando que meu objetivo neste trabalho é propor materiais didáticos específicos para o ensino de vocabulário, usarei a abordagem de ensino explícito. Porém, acredito que as duas formas de ensino têm suas vantagens e devem ser usadas em sala de aula.

2.2 Aprendizagem de vocabulário: o que significa 'saber uma palavra'

Quando se fala em aprendizado de vocabulário, uma questão se apresenta como fundamental: afinal, o que significa *saber* uma palavra? Essa é uma pergunta importante para todo professor de língua. De acordo com Nation (1990, *apud* ZILLES, 2001), é preciso diferenciar *reconhecer* uma palavra ao ouvi-la ou lê-la de *saber utilizá-la* para produzir enunciados. Conforme o autor, reconhecer uma palavra significa:

- identificá-la em sua forma escrita e/ou falada;
 - conhecer sua forma gramatical e a que categoria pertence;
 - identificar suas possíveis colocações com outras palavras;
 - identificar se a palavra é mais comum ou mais rara e quais os contextos pragmáticos em que pode ser encontrada;
 - saber o seu significado e conseguir associá-la a seu campo semântico.
- (NATION, 1990 *apud*, ZILLES, 2001, p. 11)

Se, além do reconhecimento, pensarmos que *saber* uma palavra implica produzir enunciados com ela, ademais dos itens citados, é preciso saber fazer uso dessa palavra em diferentes contextos (ZILLES, 2001), ou seja, é necessário saber como empregá-la de maneira adequada de acordo com a situação e o registro.

Binon e Verlinde (2000) acreditam que o conhecimento de uma palavra ou unidade lexical se divide em cinco níveis:

1. *o nível formal*: reconhecer a palavra que se ouve numa conversação, saber pronunciá-la (pronúncia) e escrevê-la corretamente (ortografia);
2. *o nível morfológico*: saber identificar os prefixos, os sufixos, ensinar o sistema de derivação e de composição;
3. *o nível sintático*: ensinar as diferentes construções e restrições sintáticas;
4. *o nível semântico*: compreender e ensinar o(s) significado(s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, denotativo, conotativo, pragmático (os critérios de restrições e de seleção, o uso);
5. *competência combinatória lexical*: saber combinar as palavras, identificar os sinônimos, os parônimos etc. (BINON; VERLINDE, 2000, p. 120, grifos dos autores).

Acredito que essas duas propostas se complementam e dão uma ideia mais integral de o que significa saber uma palavra, uma vez que mostram que é necessário ter o domínio suficiente para combiná-la de forma adequada com outros termos e perceber seu grau de formalidade. Em suma, saber uma palavra implica ir além da

decodificação, isto é, é preciso mais do que reconhecer a palavra e saber seu significado.

Diferente de uma abordagem de memorização de palavras, hoje o ensino de vocabulário busca seguir uma abordagem comunicativa, usando exercícios contextualizados no lugar de listas de palavras usadas em décadas passadas. Entretanto, não existe consenso sobre qual é o melhor método ou estratégia para levar o aluno a fazer uso desse vocabulário quando for necessário. Entre as teorias sobre aprendizagem de vocabulário, Boers e Lindstromberg (2008) citam três que são bastante conhecidas entre os estudiosos de aquisição da linguagem: a teoria do código duplo (*dual coding theory*), a teoria do traço ou teoria do sinal (*trace theory*) e a teoria dos níveis de processamento (*levels-of-processing theory*).

A teoria do código duplo explica que associar informações verbais recém-adquiridas a imagens mentais ajuda a recordar palavras ou frases e seus significados. Isso acontece porque, ao associar uma palavra a uma imagem, a recuperação dessa informação pode ser feita tanto através da informação verbal quanto da visual separadamente ou de ambas ao mesmo tempo. A teoria do traço ou teoria do sinal afirma que encontros repetidos com um item lexical levam à aprendizagem do mesmo. Portanto, quanto mais vezes um item é visto, mais provável é sua consolidação na memória. Por último, a teoria dos níveis de processamento propõe que, quanto maior é o esforço cognitivo feito ao aprender uma nova informação, maior é a possibilidade de retê-la na memória de longo prazo. Esse esforço poderia ser, por exemplo, associar uma palavra nova a outra já conhecida, usá-la em contexto, prestar atenção em seus prefixos e sufixos.

Leffa (2000) relaciona essas duas últimas teorias explicando que:

Tanto na aprendizagem incidental como na intencional, uma variável importante é a profundidade de processamento que ocorre em relação à palavra que está sendo adquirida. O processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc. Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade

maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração. (LEFFA, 2000, p. 21)⁷

No momento de elaborar material didático visando promover a compreensão e a aprendizagem de vocabulário é importante ter em conta essas informações. É preciso que as tarefas pedagógicas proporcionem uma série de encontros com os itens lexicais em foco. Uma palavra vista uma única vez, provavelmente, não se tornará relevante para o aprendiz, a não ser que, de algum modo, ele sinta um envolvimento afetivo-emocional com a palavra ou a situação. Além disso, como ressaltam Binon e Verlinde, é importante lembrar que:

Não é realmente o número de vezes que se tem encontrado uma determinada unidade lexical que é importante, mas os *contextos* mais ou menos *esclarecedores*, significativos e diferentes dentro do qual aquela unidade se nos apresenta. A referida palavra é retida mais facilmente se for pronunciada, escrita, lida e entendida do que se for simplesmente repetida dez vezes seguidas. (BINON; VERLINDE, 2000, p. 125. Grifos dos autores)

Portanto, não basta apenas haver muitos encontros, tais encontros devem ser significativos. Para que isso aconteça é necessário um envolvimento cognitivo ou afetivo-emocional por parte do aprendiz, o que pode ser propiciado a partir de tarefas que o desafiem a pensar fazendo inferências a partir do contexto, manipulando os itens recém-aprendidos e conectando-os a itens aprendidos anteriormente ou que tenham algum significado pessoal ou de pertencimento para o aluno.

Ademais do número de encontros, outro fator importante é o tempo de intervalo entre eles. Conforme Sökmen (1997), intervalos crescentes de tempo garantem uma melhor fixação do vocabulário aprendido.

[...] se os encontros com a palavra são organizados em intervalos cada vez maiores, por exemplo, no fim da aula, depois, 24 horas mais tarde e então uma semana mais tarde, há uma maior possibilidade de armazenamento a longo prazo do que se a palavra for apresentada com intervalos regulares.⁸ (SÖKMEN, 1997, p. 154)

7 Leffa (2000) se refere a aprendizagem “incidental” e “intencional” ao que outros autores denominam, respectivamente, de aprendizagem implícita e explícita.

8 No original, “if the encounters with a word are arranged in increasingly longer intervals, e.g. at the end of the class session, then 24 hours later, and then a week later, there is a greater likelihood of long-term storage than if the word had been presented at regular intervals.” (SÖKMEN, 1997, p. 154)

Por fim, conforme visto anteriormente, é importante lembrar que, para facilitar a aprendizagem, as tarefas devem ser desenvolvidas em uma sequência que comece com a apresentação e compreensão do vocabulário para só depois trabalhar a manipulação e a produção de novos enunciados.

Em suma, para elaborar tarefas pedagógicas que levem ao aprendizado de vocabulário é importante ter em mente que:

- ligar informações verbais a informações visuais ajuda a recordar palavras;
- quanto mais vezes o item lexical for visto e quanto mais profundo for o envolvimento cognitivo ou afetivo-emocional requerido pela tarefa, maior a probabilidade de ele ficar estocado na memória de longo prazo;
- os encontros com esse item devem apresentar um intervalo crescente;
- o grau de complexidade das tarefas deve aumentar progressivamente.

Diferente do que se possa pensar em um primeiro momento, o léxico⁹ não está composto apenas por palavras isoladas. Expressões idiomáticas, provérbios, símiles, colocações¹⁰ (entre outras) são consideradas unidades lexicais complexas e também se enquadram no ensino do vocabulário (ver BINON; VERLINDE [2000], SCRIVENER [2005]). Sobre isso, Biderman (2005) explica que:

O léxico de uma língua inclui unidades muito heterogêneas – desde monossílabos e vocábulos simples até sequências complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios. (BIDERMAN, 2005, p. 747).

Quando uma pessoa enuncia uma expressão idiomática ou um provérbio durante uma conversa, ela não pensa nas suas palavras uma a uma, mas sim recupera um bloco inteiro de palavras juntamente com seu significado idiomático. Essas unidades lexicais são gravadas na memória e podem ser acessadas como se fossem uma única

9 Neste trabalho, não diferenciarei os termos *vocabulário* e *léxico*.

10 Neste trabalho, falei apenas de expressões idiomáticas. Para saber mais sobre outras figuras de linguagem e unidades lexicais recomendo Lakoff; Johnson (1980) para metáforas e metonímias, Lewis (1993, 1997, 2000) para colocações e Pedro (2007) para figuras de linguagem diversas.

entrada visto que seus constituintes apresentam uma ligação interna (LEGROSKI, 2012). Portanto, não é como se o falante aprendesse cada uma daquelas palavras e seus significados e as reagrupasse cada vez que deseja usar determinada expressão, mas sim que essa expressão é aprendida como se fosse uma unidade completa e detentora de um significado. Além disso, essas unidades apresentam funções gramaticais equivalentes as de lexias simples, podendo funcionar em uma frase com adjetivo (João é um cabeça oca), advérbio (ela mora onde Judas perdeu as botas), substantivo (não precisa colocar olho gordo!). Por esses motivos, acredito que para considerar que o aluno sabe uma expressão idiomática, é necessário seguir os mesmos critérios propostos por Nation (1990 *apud* ZILLES, 2001) e Binon e Verlinde (2000) sobre saber uma palavra.

Para Kövecses (2010), é essencial que os estudantes também aprendam essas unidades lexicais quando estudam uma língua adicional, pois isso pode torná-los mais fluentes:

Se nosso objetivo é que os alunos de segunda língua¹¹ se aproximem da forma como falantes nativos da língua-alvo processam e produzem o discurso – isto é, idiomática e fluentemente – então, será preciso que eles dominem não apenas palavras isoladas (que já é bastante desafiante), mas também um grande número de itens pluriverbais [...]¹² (KÖVECSES, 2010, p. 240)

Não é relevante a distinção entre falantes nativos e não nativos, visto que a proficiência está associada ao uso adequado do léxico levando-se em conta o contexto de produção (e não ao fato de o usuário ser ou não falante nativo). Ampliar a fluência e a capacidade de comunicação são objetivos da aula de língua (seja ela língua materna ou língua adicional) e, se ensinar expressões idiomáticas e outros itens pluriverbais possibilita atingir essas metas, é importante que os professores dediquem mais tempo a aprender a ensiná-las.

11 Como dito anteriormente, usarei o termo língua adicional, porém, em citações manterei as palavras do autor em caso de usarem os termos segunda língua ou língua estrangeira.

12 No original, “If our aim is for second language learners to approximate the way native speakers of the target language process and produce discourse—that is, idiomatically and fluently — then it follows that they will need to master not only single words (which is challenging enough) but also a great number of multiword items [...] (KÖVECSES, 2010, p. 240)

2.3 Expressões idiomáticas e ensino

Nas seções anteriores, abordei o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma forma mais abrangente. Nesta seção, falarei, especificamente, sobre expressões idiomáticas. Trarei algumas visões sobre o que são Els e o que alguns estudiosos propõem para o seu ensino.

As Els de uma língua costumam ser (re)conhecidas pelos falantes socializados nessa língua, que percebem a existência de um sentido idiomático mesmo quando nunca as ouviram antes. Elas são usadas em conversas, na literatura, na publicidade, em textos jornalísticos, ou seja, em diferentes gêneros e registros. Usualmente, elas podem ser substituídas por uma única palavra, por exemplo: “dar uma mão” pode ser substituído por “ajudar”; custar “os olhos da cara” por custar “caro”. No entanto, os falantes costumam recorrer às Els para dar matizes diferentes ao que querem dizer. Sentir um “frio na barriga”, por exemplo, não é exatamente o mesmo que sentir medo. Assim sendo, elas podem ser usadas para expressar carinho ou desrespeito, dar ênfase ou suavizar algo. No caso de estudantes estrangeiros que estão aprendendo um idioma, essas expressões tendem a ser desconhecidas e a representar um desafio.

Expressões idiomáticas pertencem a uma área nebulosa do léxico. Para Kövecses (2010), sob esse campo se misturam metáforas, metonímias, ditos populares, símiles e outras figuras de linguagem. Como resultado, existe certa dificuldade ao definir o que é uma expressão idiomática. Sobre isso, Ortiz Álvarez (2000) explica que:

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

De acordo com a visão tradicional (XATARA, 1995; RIOS, 2009), as Els são caracterizadas principalmente por serem frases constituídas por duas ou mais palavras com certo grau de cristalização cujo significado não pode ser depreendido da soma de

suas partes. Um exemplo prototípico de EI é “bater as botas”, cujo significado idiomático - morrer - não é previsível a partir da soma de “bater” + “botas”, portanto, o sentido não é igual à forma. De fato, a frase "bater as botas" permite uma interpretação literal, assim como acontece com outras expressões (por exemplo, soltar os cachorros, engrossar o caldo). Porém, nesse caso, não se trataria de uma unidade lexical da qual o sentido deve ser depreendido do todo, mas sim de uma sentença cujo significado é equivalente à soma dos seus elementos. Essa característica chama-se *convencionalidade* e é considerada por Nunberg, Sag e Wason (1994) como a característica mais geral das expressões idiomáticas.

Xatara (1995) define EI dizendo que “[...] é um sintagma metafórico, cristalizado em um idioma pela tradição cultural, ou seja, consagrado pelo uso, pela frequência do emprego (tendo passado do individual para o social).” (XATARA, 1995, p. 207). Isso significa que, mesmo que uma pessoa crie um enunciado figurado em um determinado momento, ele não poderá ser considerado uma EI a menos que passe a ser utilizado por uma comunidade.

Para o gramático Mário Perini, uma característica concernente às EIs é a violação de alguma regra gramatical, semântica ou lexical. Sobre isso, o autor diz que:

As expressões idiomáticas sempre violam alguma regra da língua: em geral uma regra semântica, mas às vezes também regras de sintaxe. E às vezes elas contêm itens léxicos que não aparecem em nenhum outro contexto. Na verdade, se alguma coisa define a expressão idiomática é justamente a presença de alguma violação gramatical ou lexical. (PERINI, 2010, p. 324)

Segundo Perini, a violação semântica acontece devido ao fato de as palavras contidas na expressão perderem seu significado literal, adquirindo um sentido que não poderia ser previsto. A violação sintática ocorre, por exemplo, quando a regra que garante que elementos coordenados unidos por “e” podem ter sua ordem trocada se torna inválida. No caso, “arroz e feijão” pode ser trocado por “feijão e arroz”, já “de mala e cuia” não pode ser trocado por “de cuia e mala” sem perder o significado idiomático. No que se refere a itens lexicais que não ocorrem fora de EIs, o autor cita a expressão “a granel” que contém uma palavra que não é usada em nenhum outro contexto.

Podemos também citar “pitaco” que ocorre apenas em “dar pitaco” e “bedelho”, que existe somente em “meter o bedelho”.

Outras características comumente ligadas a essas expressões são descritas por Nunberg; Sag; Wason (1994):

- Inflexibilidade: Els aparecem em um número limitado de construções sintáticas; sua ordem não pode ser mudada, nem podem ser agregados outros elementos em meio à expressão, ou seja, não podemos dizer "as botas bater", nem "bater os sapatos" e esperar que o significado idiomático se mantenha;
- Figuratividade: usam a língua de uma maneira não literal e tipicamente envolvem metonímias, metáforas e hipérboles;
- Proverbialidade: são tipicamente usadas para descrever e/ou explicar situações recorrentes e de interesse social, como conversar informalmente (bater papo, jogar conversa fora), divulgar um segredo (dar com a língua nos dentes, abrir o bico), etc.;
- Informalidade: são tipicamente usadas em registro informal e principalmente na linguagem oral;
- Afetividade: costumam acarretar alguma avaliação ou posição afetiva em relação ao que denotam.

No entanto, os autores supracitados afirmam que essas propriedades não podem ser aplicadas a todas as Els, visto que é possível, por exemplo, inserir componentes para dar mais ênfase (perder *por completo* a cabeça), ou mesmo mudar partes das expressões (por livre e espontânea *pressão*). Esses exemplos demonstram que, ao contrário do que dizem as definições tradicionais, as Els não estão totalmente cristalizadas, pois, de fato, permitem algumas modificações sem que isso acarrete em perda de sentido¹³. Por outro lado, é possível dizer que essas trocas acontecem devido

13 Fernandes (2011) analisa o *continuum* de lexicalização das expressões idiomáticas no Português do Brasil. As expressões classificadas como de nível 5 não permitem nenhum tipo de alteração estrutural (inserção de elementos, mudança de ordem, metonímia, etc.) e representam 13,9% do corpus da pesquisa da autora. Já as expressões de nível 1 permitem algum tipo de alteração estrutural e representam apenas 2% do corpus.

à criatividade do falante e mudam a expressão somente no momento em que é enunciada, mas não definitivamente.

Outros estudos (NUNBERG; SAG; WASON, 1994; GIBBS; COLSTON, 2012) de linguística cognitiva defendem que grande parte das Els, ao ser decomposta, pode revelar pistas sobre seu significado através da soma de suas partes. Por exemplo, expressões como “ser apunhalado pelas costas” ou “estar com cara de velório” são facilmente compreendidas somando as suas partes, logo, são consideradas mais transparentes. Além disso, suas motivações nem sempre são arbitrárias, ou seja, seu surgimento pode se dever a um fator cognitivo ou histórico-cultural. Com isso, mesmo a noção de convencionalidade se torna contestável e a definição de expressão idiomática, ainda mais difícil.

Lakoff e Johnson tiveram grande influência na inovação do pensamento sobre metáforas e Els. Em seu livro *Metaphors we live by* (1980), por exemplo, eles demonstram como muitas Els têm motivações advindas do sistema conceitual humano. Os autores afirmam que temos certas orientações espaciais devido ao tipo de corpos que possuímos e por nos relacionarmos com o mundo através desses corpos. Essas noções espaciais dão origem a metáforas conceituais como: BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO¹⁴ que, por sua vez, originam, em português, Els como “estou no céu”, “estou de alto-astral”, “estou me sentindo para baixo” ou “estou no fundo do poço”. Por isso, linguistas cognitivos como Kövecses (2010) e Boers (2001) sugerem que, quando estudantes de língua adicional estão conscientes da motivação metafórica por trás das Els, a aprendizagem se torna mais fácil, pois não precisariam memorizar todas as Els, mas sim reconhecer o mapeamento por trás delas. Da mesma forma, poderiam também utilizar esses mesmos mapeamentos em expressões novas que viessem a ouvir. Ainda de acordo com Kövecses (2010), a competência metafórica é tão importante quanto outras competências linguísticas (gramatical e comunicativa, por exemplo) e, portanto, deve ser trabalhada no ensino de língua adicional.

14 Na linguística cognitiva, metáforas conceituais são tradicionalmente escritas em letras maiúsculas.

Boers (2001) propõe (assim como teoria do código duplo, citada anteriormente) associar as expressões idiomáticas a imagens para melhor fixá-las. Segundo ele, pedir aos alunos que imaginem a origem etimológica de uma EI faria com que eles pensassem em uma cena concreta que poderia remeter ao significado da expressão (por exemplo, imaginar a expressão “engolir um sapo” traria a mente algo desagradável). No entanto, Boers admite que essa técnica não funciona para todas as EIs, pois algumas são mais transparentes do que outras, isto é, em alguns casos, é mais fácil depreender o significado figurado a partir do seu significado literal (poderia se dizer que é mais fácil imaginar que “engolir um sapo” é algo ruim, do que imaginar que “bater as botas” significa morrer). Além disso, diferenças culturais também podem ser um obstáculo no momento de criar imagens hipotéticas (engolir um sapo pode não ser considerado algo ruim em culturas nas quais comer rãs é mais usual). Por esses motivos, o autor ressalta que as estratégias de ensino devem ser variadas.

No Brasil, Xatara (1995) apresenta uma proposta de ensino de línguas adicionais na qual as EIs estão presentes desde os níveis iniciais. Ela recomenda que, nos níveis básicos, sejam ensinadas aquelas expressões cuja forma e sentido tenham “correspondência exata” nas duas línguas (ex.: dar uma mão, *give a hand*); nos níveis intermediários, aquelas cujo sentido é o mesmo, mas a forma tem alguma variação (ex.: passar a noite em claro, *pasar la noche en blanco*) e, por fim, nos avançados, que sejam ensinadas as que não têm correspondência na forma ou no sentido (ex.: acabar em pizza, chutar o pau da barraca).

Por outro lado, as autoras Ruiz Gurillo (2000) e Forment Fernández (1998) defendem que o ensino de EIs deve acontecer somente em níveis avançados. Elas argumentam que a compreensão de EIs exige um conhecimento linguístico e histórico-cultural muito grande que os alunos só alcançam em um estágio mais avançado de estudo. Além disso, Forment Fernández (1998) diz que a maioria das EIs possui correspondência com lexias simples, portanto não haveria porque dificultar o aprendizado ensinando unidades fraseológicas complexas. No próximo capítulo, retomo essa questão e justifico porque, na minha perspectiva, é interessante que o ensino de EIs esteja presente desde os níveis iniciais.

Apesar de ser um assunto importante de ser ensinado, o que vemos é que esse é um aspecto da língua pouco tratado em livros didáticos em quaisquer níveis. Fernandes (2011) analisou livros de português para estrangeiros¹⁵ para ver como o ensino de Els era abordado. Dos quatorze livros analisados, apenas três contavam com uma seção específica sobre Els. Porém, para Fernandes, nenhum desses três abordava o assunto de maneira adequada. Ela relata que os autores tratam diferentes figuras de linguagem como se fossem Els. Além disso, os livros apresentam um ensino destituído de contexto, apenas com exercícios nos quais as Els devem ser relacionadas aos seus significados. Para a autora isso é problemático pois não é suficiente para o aprendiz saber se se trata de uma expressão formal ou informal ou como utilizá-la em uma frase.

15 Livros analisados: Bem-Vindo (2005), Tudo Bem? 1 (2003), Tudo bem? 2 (2003), Novo Avenida Brasil 1 (2008), Novo Avenida Brasil 2 (2008), Panorama Brasil (2006), Português Via Brasil (2005), Muito Prazer (2008), Aprendendo Português do Brasil (2004), Falar... Ler... Escrever... Português (2003), Estação Brasil (2005), Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (2007), Português para Falantes de Árabe (2007) e Ensino de Português como Segunda Língua (PSL) ao Povo Mundurukú (2008).

3 UMA MÃO NA RODA: CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Os materiais didáticos usados nos cursos do PPE, contexto de ensino para o qual proponho as tarefas apresentadas aqui, se constituem de apostilas elaboradas pelos próprios professores. Para criar essas apostilas, os professores se baseiam, principalmente, na perspectiva de uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000) e na noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003).

Segundo Clark (2000), usamos a língua para realizar ações no mundo, como fazer compras, fazer negócios, discutir política, dar aulas, etc., construídas conjuntamente:

Fazer coisas com a linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de um falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes — ou escritores e leitores — desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto. (CLARK, 2000, p. 55)

Com base nessa visão, as tarefas para o ensino de língua devem, principalmente, focar a prática de ações sociais possíveis de acontecer no mundo, ou seja, situações com as quais os alunos possam se deparar na sua vida ao usarem a língua portuguesa. Tendo isso em conta, tarefas pedagógicas que visem apenas a ensinar algum aspecto gramatical ou lexical de maneira descontextualizada, com o objetivo de fixar estruturas e palavras, não são o foco das aulas no PPE. Seguindo essa concepção de linguagem como ação social, o ensino de expressões idiomáticas deve evitar a apresentação e repetição sem sentido de formas a serem decoradas pelos alunos.

Como veremos mais adiante, as tarefas que proponho visam à ação social no sentido de levar os estudantes a conversar com seus pares apresentando pontos de vistas e conclusões, negociando para chegar a acordos ou compartilhando informações. Além disso, os estudantes também devem entrevistar brasileiros para coletar informações sobre o uso de EIs.

Por outro lado, com as tarefas procuro focar também as Els de maneira mais analítica, ou seja, explorando quais são as situações adequadas para seu uso, analisando-as em contexto e pensando sobre os registros e os gêneros do discurso em que cada EI é/pode ser empregada. Assim, além da fixação das expressões e seus significados, busco promover a análise e a reflexão sobre aspectos culturais e pragmáticos da língua.

O conhecimento sobre situações de uso é necessário para esclarecer a carga cultural que as Els podem ter. Por exemplo, dizer a alguém “Sinto muito que seu pai tenha batido as botas” seria considerado de mau gosto e desrespeitoso com o falecido e seus familiares. É importante contextualizar as expressões e explicar que escolher entre “abotoou o paletó de madeira”, “bateu as botas”, “partiu desta pra melhor” ou “se foi” provoca efeitos de sentido construídos social e historicamente. Por outro lado, a expressão “dar/virar as costas”, em geral, não é usada de maneira desrespeitosa. Além disso, também pode ser encontrada em contextos escritos mais formais. Como exemplo, as seguintes frases foram ambas tiradas de sites de jornais brasileiros “Venezuela dá as costas ao chavismo”¹⁶, “Lagos vira as costas para seu passado afro-brasileiro”.¹⁷ Por esses motivos, quando se elaboram materiais didáticos para o ensino de Els, é imprescindível refletir sobre a valoração social, conotação positiva ou negativa, nível de intimidade entre os participantes e situação em que elas estão sendo usadas. Essas informações possivelmente não serão transparentes para estudantes estrangeiros, portanto, é preciso chamar atenção para esses detalhes.

Segundo Binon e Verlinde (2000, p. 121), “diferentes pesquisas mostram que o vocabulário é assimilado melhor e retido mais facilmente se o mesmo for apresentado de maneira organizada e se houver uma organização semântica”. A fim de organizar o ensino de expressões idiomáticas na proposta apresentada aqui, escolhi trabalhar com um campo semântico relacionado ao tema da unidade em foco (corpo, beleza e saúde), selecionando Els associadas ao corpo humano como “cabeça de vento” e “dar as costas”. A escolha desse recorte lexical se deve, por um lado, ao grande número de

16 <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/07/internacional/1449454340_373673.html> Acesso: 02/06/2016.

17 <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/03/lagos-vira-as-costas-para-seu-passado-afro-brasileiro-5112918.html>> Acesso: 02/06/2016.

expressões existentes ligadas a ele e, por outro, por se encaixar em um projeto de ensino existente no curso Básico II do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Tal curso tem uma duração total de 90 horas divididas (atualmente) em duas aulas por semana de três horas cada. A unidade didática focalizada está prevista para cerca de três horas, e as tarefas propostas neste trabalho fariam parte do desenvolvimento da unidade, sendo desenvolvidas em diferentes aulas, para que a prática com as Els possa ser gradativa e recorrente.

Conforme discutido no capítulo anterior, Ruiz Gurillo (2000) e Forment Fernández (1998) defendem que o ensino de linguagem figurada deve começar quando os estudantes estiverem em um nível avançado de estudo da língua. Contudo, ao contrário do que defendem as autoras, acredito que as Els devem estar presentes nos cursos de língua adicional desde os níveis básicos, já que podem ser encontradas nas mais diversas situações de comunicação e gêneros do discurso, como em conversas cotidianas, novelas, livros, filmes, revistas, etc. O caso dos alunos do PPE é especialmente propício para esses encontros. Visto que estão em contexto de imersão, estão expostos à língua em situações comunicativas cotidianas, podendo se deparar com Els a qualquer momento, o que torna o ensino precoce mais relevante. Além disso, o significado das Els não costuma ser percebido imediatamente, portanto, uma apresentação explícita é importante para que os aprendizes reconheçam essas unidades e entendam seu significado idiomático. Por último, os alunos têm competência idiomática nas suas próprias línguas, logo, são capazes de entender que a língua nem sempre é literal, e que desenvolver essa habilidade na língua adicional pode trazer resultados positivos na comunicação diária.

Por outro lado, Xatara (1995) propõe que o ensino de Els aconteça desde os níveis básicos, começando com expressões que tenham correspondência na língua materna do aluno e passando àquelas mais complexas, conforme os níveis forem avançando, de acordo com o que vimos anteriormente. Essa é uma proposta interessante, contudo, encontro dificuldade em adaptá-la ao PPE, tendo em vista que este se trata de um contexto multilíngue, no qual a maioria das turmas não é composta por falantes da mesma língua. Além disso, como a própria autora afirma, a

correspondência entre expressões nas línguas europeias é grande, mas entre línguas distantes, como o mandarim ou o coreano, é mais difícil encontrar similaridades em forma e sentido.

No momento, não existem materiais em uso nos cursos regulares do PPE (Básico I e II, Intermediário I e II, Avançado e Português para falantes de espanhol) que sistematizem o trabalho com Els. No material didático do curso Básico II existe um exercício que lida com Els relacionadas a partes do corpo (ANEXO A), porém, se trata de apenas uma tarefa, e as expressões não são retomadas posteriormente. Como foi visto antes, a recorrência é fundamental para o aprendizado do vocabulário, portanto, é importante que exista uma proposta de trabalho mais aprofundada.

Conforme dito anteriormente, as tarefas que proponho aqui foram pensadas para compor uma unidade didática que fala sobre corpo, beleza e saúde (ANEXO B). Essa unidade foi planejada como parte do desenvolvimento de um projeto que aborda padrões de beleza e sua influência na vida das pessoas. Atualmente, é a segunda unidade do primeiro projeto do curso, portanto, os alunos estão no começo do Básico II e, nesse nível, apresentam pouca fluência e vocabulário ainda restrito.

Segundo a ementa do Básico II, a seguir, um dos objetivos é “sistematizar fundamentos linguísticos de gramática e associá-los às necessidades comunicativas do uso da língua”.

BÁSICO II

A partir do pressuposto de que o aluno já tem conhecimento da língua portuguesa, na disciplina Básico II, ele irá desenvolver habilidades básicas de ler, escrever, ouvir e falar como também sistematizar fundamentos linguísticos de gramática e associá-los às necessidades comunicativas do uso da língua. Também há a capacitação dos estudantes da universidade para que acompanhem as aulas no curso em atuação com um melhor aproveitamento.

- Usos da gramática básica e estruturas médias de frases: expressão de gostos pessoais, descrição da família, expressar e argumentar gostos e preferências, fazer pedidos em lojas, analisar e refletir sobre diversos aspectos culturais do Brasil, etc;
- Leitura e escrita de gêneros textuais como e-mail, cartaz, comunicado, comentário, folder, reportagem, críticas de cinema e de literatura simples;
Elementos gramaticais estudados: tempos verbais: pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do presente, futuro do pretérito e pretérito mais-que-perfeito,

modos imperativo e subjuntivo (presente), artigos definidos e indefinidos e verbos e suas preposições.¹⁸

Acredito que o ensino de EIs se encaixe nessa proposta visto que, tanto amplia os conhecimentos semânticos e pragmáticos necessários para uma boa comunicação em português, quanto leva à reflexão sobre aspectos culturais da língua.

A ideia é que as tarefas propostas aqui comecem a ser usadas depois da apresentação do vocabulário básico sobre o corpo humano (tarefa 1 do anexo B). . O tempo previsto para o desenvolvimento das tarefas é de cerca de três horas, a serem distribuídas ao longo das aulas planejadas para a unidade em foco. Assim, os alunos terão vários encontros com EIs intercalados por um curto intervalo de tempo, o que deve proporcionar uma melhor assimilação das expressões e de seus significados do que se todas as tarefas fossem realizadas em um só dia.

Com base no que foi citado anteriormente, sintetizo, a seguir, os passos essenciais quando o intuito da aula é oportunizar o contato e a reflexão sobre EIs.

- apresentar as expressões-alvo e discutir seus significados;
- trabalhar a contextualização e o levantamento de hipóteses sobre elas, refletindo se são tipicamente informais, se podem ser ofensivas, se podem ser agregados outros elementos como adjetivos ou modificadores, etc;
- praticar as EIs, utilizando-as em tarefas mais livres e criativas em situações de compreensão e, se possível, de produção;
- retomar o uso das EIs com novas situações de prática, propondo tarefas variadas para que as EIs sejam vistas repetidas vezes, proporcionando, assim, um envolvimento cognitivo e afetivo-emocional mais profundo e, conseqüentemente, o seu aprendizado.

18 Ementa disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppe/cursos/basico>.> Acesso: 29/06/ 2016.

4 MÃOS À OBRA: TAREFAS PARA O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

4.1 A seleção das expressões idiomáticas

Antes de começar de fato a elaboração das tarefas, o primeiro passo foi decidir quais EIs seriam foco de ensino e, portanto, incluídas no material didático. Pareceu-me que o principal critério para essa escolha deveria ser a frequência com que as expressões são utilizadas em língua portuguesa. Desse modo, haveria mais chances de que o aprendiz se deparasse com elas fora da sala de aula em algum momento. Escolhi utilizar o Dicionário de Expressões Idiomáticas¹⁹ desenvolvido pela professora Cláudia Xatara e colaboradores (2013) como fonte de consulta, uma vez que um dos critérios para a inclusão das expressões nesse dicionário foi sua frequência no português brasileiro.

Segundo Xatara (2008a), há poucos dicionários monolíngues que contenham explicações para EIs e quase não há dicionários bilíngues no Brasil dedicados às unidades lexicais. Portanto, a elaboração de um dicionário online de EIs que pode ser consultado por qualquer pessoa com acesso à internet é um avanço nesse sentido. No dicionário, cada entrada está registrada em português brasileiro, apresentando em seguida uma definição, informações complementares como: nível de linguagem (culto, vulgar, coloquial, padrão), marcas de valor (eufemístico, intensivo, irônico, melhorativo, pejorativo), origem (histórica, biológica, religiosa) e restrições sintáticas. Depois, há um exemplo do uso da EI em uma frase (sempre coletado de páginas da web), logo, são apresentadas expressões sinônimas (caso haja), e, por fim, seus equivalentes em português europeu e francês hexagonal, belga e canadense.

19 <<http://www.deipf.ibilce.unesp.br/>>

Para criar o inventário de Els para o dicionário, Xatara decidiu realizar uma pesquisa de frequência dessas unidades na web por considerá-la "um ambiente amplo [...] e heterogêneo, com extraordinária diversidade de tipos de textos e níveis de linguagem" (Xatara, 2008a, p.772). Xatara justifica sua escolha pela web para o levantamento de frequência de Els em detrimento dos corpora de português brasileiro dizendo que "a dimensão da web corresponde mais adequadamente tanto para a demonstração do idiomatismo em um contexto real, quanto para acrescentar importantes informações concernentes à significação e uso de cada EI." (Xatara, 2008a, p.772). Ela mostra que mesmo os principais corpora do português brasileiro estão "muito longe dos bilhões de palavras necessárias para um levantamento de frequência com lexias complexas" (*ibidem*, p.771) e que a maioria das Els pertence a textos coloquiais, os quais não são registrados nessas bases textuais.

Nesse dicionário há pelo menos 227 Els que contenham uma palavra (ou mais) que faça referência a partes do corpo, como "não ter pé nem cabeça", "custar os olhos da cara", "pegar no pé". Para que a atividade em sala de aula possa ser produtiva, é importante fazer escolhas que possibilitem um trabalho focalizado e recursivo, visando maior oportunidade de prática para que o vocabulário passe a fazer parte do repertório ativo dos aprendizes. Por isso selecionei 27 Els que considereei recorrentes e que formam um conjunto factível de ser trabalhado em uma unidade didática²⁰.

Como foi explicado, o dicionário exemplifica como as Els são usadas por brasileiros através de frases retiradas de textos da internet. Muitas das frases que selecionei para contextualizar minhas tarefas foram coletadas nesse dicionário. Quando considereei o exemplo fornecido inadequado (não era claro ou era complexo para o nível dos alunos) fiz algumas adaptações para torná-lo mais adequado e/ou busquei outras ocorrências na Internet que fossem mais apropriadas ao nível de proficiência dos estudantes.

²⁰ É importante lembrar que a indicação do dicionário deve ser feita aos alunos como material de referência. Conhecer e usar o dicionário, no entanto, não implica aprendizagem. As tarefas didáticas propostas têm o propósito de promover a compreensão e a prática contextualizada das expressões e potencializar seu uso significativo, criando, assim, oportunidades para a aprendizagem.

As expressões idiomáticas selecionadas foram:

- Estar de cabeça para baixo
- Empurrar com a barriga
- Pegar no pé
- Conhecer como a palma da mão
- Dar as costas
- Custar os olhos da cara
- Apunhalar pelas costas
- Ficar de boca aberta
- Ficar de cara fechada
- Dar uma mão
- Conhecer como a palma da mão
- Dar com o nariz na porta
- Cruzar os braços
- Estar com a cara fechada
- Ser cabeça dura
- Ser cabeça aberta
- Ser cabeça oca
- Ser cabeça de vento
- Estar com cara de poucos amigos
- Estar com cara de velório
- Estar com a cabeça erguida
- Estar de cabeça quente
- Meter/trocar os pés pelas mãos
- Ser mão de vaca
- Estar de mãos atadas
- Entrar com o pé direito/esquerdo
- Não ter pé nem cabeça

4.2 As tarefas

Conforme apontado anteriormente, no ensino de vocabulário e, especificamente de Els, é importante apresentar os itens focalizados em contexto, discutir seus significados e usos e propor oportunidades para sua utilização. Além disso, também é importante ligar informações verbais a informações visuais, proporcionar novos encontros com itens vistos anteriormente e propor tarefas variadas com grau de complexidade crescente. Nas próximas páginas, busco esclarecer como isso foi proposto no material que elaborei, tecendo comentários e explicando alguns exemplos (ou trechos) das tarefas²¹ criadas. O material didático elaborado está apresentado na íntegra no APÊNDICE A. Ele reúne 20 tarefas planejadas para cerca de três horas (e mais duas tarefas para serem feitas em casa) e organizadas em quatro etapas, sendo elas: apresentação, retomada das Els focalizadas, estudo sobre seus usos e prática contextualizada (mais e menos controlada). De fato, essas etapas se sobrepõem em alguns momentos e as tarefas trabalham aspectos que podem ser característicos de etapas diferentes.

Na maioria das tarefas, as Els estão contextualizadas em frases. A apresentação nesses pequenos contextos permite que, desde o primeiro encontro com as Els, os alunos entrem em contato com modos como são utilizadas. Lewis (2000) afirma que é importante que o vocabulário seja apresentado em seus ambientes habituais que mostrem os padrões regulares de ocorrência, e não em contextos “limpos” criados pela professora, mesmo que isso implique frases mais difíceis de entender. Na tarefa três da aula um, como vemos a seguir, o aluno deve usar Els para completar lacunas em frases adaptadas do *Yahoo Respostas*.

21 Baseada em Coughlan e Duff (1994), uso o termo *tarefa* por me referir ao planejamento; *atividade*, por sua vez, seria usado para fazer referência ao desenvolvimento da tarefa em aula e seus resultados.

3. Já sabemos o que essas expressões idiomáticas querem dizer. Vamos tornar isso mais claro utilizando-as para completar as frases abaixo.

- a. **de cabeça** para baixo b. empurrando com a **barriga** c. pegar no **pé**
 d. como a **palma da sua mão** e. deu as **costas** f. custe os **olhos** da cara

i. Olha tenta não _____ dela porque ela vai cansar de você. Deixa ela fazer as coisas que ela gosta com as amigas.

ii. Reforma política: não podemos continuar _____. Por que alguns partidos são contra a reforma política?

Ao fazer essa tarefa, ele pode perceber algumas informações sobre em que ocasiões as Els são usadas ou como elas são empregadas em uma frase. Outro exemplo é a tarefa quatro da aula dois, na qual o aluno deve analisar pares de sentenças para identificar em qual existe uma EI e em qual as palavras estão sendo usadas com conotação literal. Assim, o aluno pode verificar que, às vezes, determinada combinação de palavras, como “estar/ficar de boca aberta”, pode estar sendo usada como uma unidade lexical apenas ou como várias unidades, de acordo com o contexto em que aparece.

4. Vejamos alguns pares de frases para identificar qual tem sentido figurado e qual tem sentido literal.

A) Boca aberta

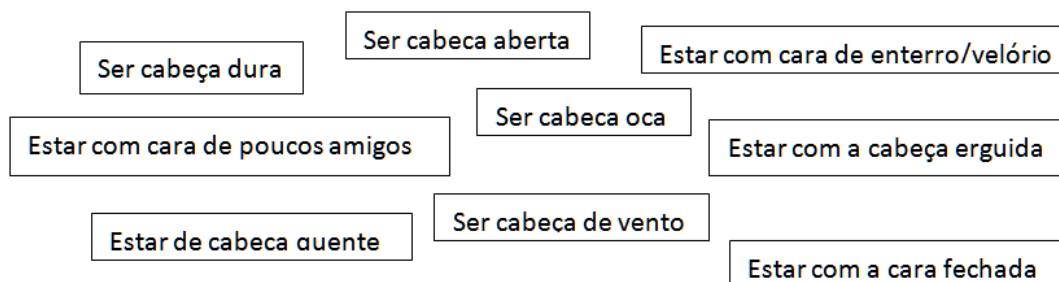
Se você colocou, por exemplo, uma roupinha no cachorro e ele está de boca aberta, ofegante, muito provavelmente o frio já foi embora e ele está com calor.

Fiquei de boca aberta. Gostei muito da cozinha mediterrânea.

As únicas tarefas de apresentação nas quais as Els não estão em contexto são as tarefas 2 da aula 2 e 2 da aula 3. Nesses casos, elas estão descontextualizadas devido aos objetivos das tarefas. No caso da tarefa 2 da aula 3, a intenção é que os alunos façam hipóteses sobre os valores sociais das expressões, ou seja, se possuir as características citadas é considerado positivo ou negativo.

2. Vamos ver expressões usadas para descrever pessoas.

- a. Qual é a semelhança entre essas expressões?
- b. Você acha que elas têm um valor positivo (+) ou negativo (-)?



Todas as aulas - à exceção da primeira - começam com tarefas que propõem uma retomada das EIs conhecidas na aula anterior (ver, no apêndice, tarefas 1, aulas 2, 3, 4). Como foi explicado anteriormente, é importante que as expressões sejam reativadas para que se estabeleçam na memória de longo prazo. Essas tarefas têm o objetivo de lembrar a forma das EIs e o que querem dizer, não devendo tomar muito tempo da aula. Nelas o aluno deve, por exemplo, relacionar uma sentença contendo uma EI ao seu significado, ou completar uma frase com a EI adequada.

Depois desse primeiro momento de recuperação das EIs vistas anteriormente, começa a apresentação dos itens novos. Segundo Binon e Verlinde (2001), a fase de apresentação não se restringe apenas a ver as expressões e conhecer seus significados, ela também inclui tarefas de contextualização, sinonímia, paráfrase, tradução, entre outros. Para esses exercícios de apresentação, proponho várias tarefas distintas que visam a esclarecer os contextos de uso e o significado das EIs. Esse momento requer um pouco mais de esforço da parte dos alunos, pois eles devem pensar, por exemplo, se é possível que a EI em questão seja usada tendo em conta os participantes da situação (tarefa 3, aula 3), fazer paráfrases substituindo a EI por um sinônimo simples ou vice-versa (tarefa 3, aula 3; tarefa 1, aula 4), entre outros. A cada aula são propostas práticas diferentes, em algumas há mais foco na colocação (tarefas 3, aula 1; 4, aula 2; 4, aula 3; 1 aula 4), em outras na formalidade (tarefas 5, aula 1; 3, aula 3). É importante que a professora tenha em conta que deverá estar pronta para prestar esclarecimentos extras sobre significado, uso, grau de formalidade, e outras

dúvidas que possam surgir ao longo das aulas. Da mesma forma, acredito ser importante que a professora questione se há Els correspondentes em forma ou significado nos idiomas dos alunos, pois, apesar de haver proposto isso em apenas uma tarefa, acredito que esse tipo de pergunta possa integrar os alunos e levá-los a falar da própria cultura, tornando a aula mais participativa.

Além de serem variadas, é importante que as tarefas proporcionem desafios aos alunos, colocando as Els como foco de esforço e atenção. Acredito que as tarefas mais simples, como completar lacunas, são importantes, principalmente em um primeiro contato, como diagnóstico do que já é conhecido e para conferir se os alunos entenderam o significado da expressão. Contudo, faz-se necessário passar para práticas mais complexas que exijam maior esforço e elaboração mental, a fim de propiciar um processamento mais profundo que ajude no aprendizado. Por isso, busquei criar uma progressão no nível de dificuldade, tanto dentro de uma mesma aula quanto ao longo de todo o material. Como vemos a seguir, a tarefa de reativação existente na segunda aula propõe que o aluno leia a frase e recupere o significado da El conhecida na aula anterior.

1. Vamos relembrar as expressões que vimos na aula passada? Em grupos, leia as frases e tente lembrar-se dos significados. Faça suas anotações abaixo.

Expressão idiomática	Significado
Minha mãe brigou comigo porque o meu quarto estava de cabeça para baixo.	
Você continuaria namorando alguém que te deu as costas no momento doloroso em que você mais precisava?	
Uma pessoa que esta casada há 10 anos conhece o seu parceiro como a palma da sua mão?	
Quero outro emprego, mas enquanto não acho, vou empurrando esse com a barriga mesmo.	
Gente meus pais estão me vigiando 24h por dia não to tendo liberdade pra nada... O que eu faço pra eles pararem de pegar no meu pé?	
Estou querendo comprar um vinho nacional bom, mas não quero pagar os olhos da cara. Qual você me aconselha?	

A primeira tarefa da última aula objetiva reativar Els trabalhadas anteriormente por meio de um novo uso e de uma associação com uma palavra equivalente: nessa

tarifa, o aluno deve primeiro completar uma frase com a EI adequada e em seguida reescrevê-la substituindo a EI por um correspondente simples. Portanto, podemos ver que as tarefas, além de serem diferentes, também apresentam uma evolução no nível de dificuldade, partindo do reconhecimento do significado para a produção.

1. Complete as frases abaixo e depois as reescreva sem utilizar expressões idiomáticas (podem ser necessárias modificações).

a. O Candidato com mais chances foi eleito, folgadoamente. Porém, subiu à tribuna, na hora da vitória, com cara de _____.

_____.

b. O técnico Cuca entende a revolta do seu atacante, mas acredita que o desabafo foi feito apenas em um momento de cabeça _____.

_____.

Para o final das aulas dois e três, procurei propor tarefas mais lúdicas como jogos de mímica ou desenho, visando um momento de descontração depois de um trabalho mais focado no uso. Para o final da última aula, planejei uma tarefa (tarefa 5, aula 4) na qual os alunos devem entrevistar brasileiros para testar quais alterações nas EIs são aceitáveis. Por exemplo, é possível dizer “empurrar com a barriguinha” ou “levar com a barriga”? Com essa tarefa, busco promover a discussão sobre possíveis mudanças (ou não) na estrutura das EIs. Dessa forma, espero deixar claro que, apesar de serem tradicionalmente consideradas construções fixas, algumas EIs aceitam alterações e continuam sendo reconhecidas sem que ocorra uma perda no sentido figurado. Na tarefa proponho apenas dois exemplos, já que me parece que seria interessante escolher as EIs a serem analisadas a partir da curiosidade dos alunos. Cada aluno poderia testar mudanças em uma ou duas EIs e compartilhar suas descobertas com os colegas na aula seguinte. A seguir, mostro um exemplo de como seria planejada a entrevista.

Você conhece a expressão idiomática:

Empurrar com a barriga?	Sim	Não
O que ela significa? Pode me dar um exemplo?		
Você usa essa expressão?	Sim	Não
	Na fala	Na escrita

Vou ler essa expressão com algumas modificações e você vai me dizer se é possível ou não falar assim, certo?

EMPURRAR COM A BARRIGA	Sim	Não
Com a barriga empurrar		
Empurrar com a barriguinha		
Empurrar com o barrigão		
Levar com a barriga		

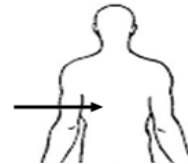
As tarefas 5 (aula 1), 4 (aula 2) e 4 (aula 3), têm o objetivo de despertar nos alunos a consciência sobre as situações nas quais eles poderiam se utilizar de EIs. Na tarefa 4 da aula 2, os alunos devem responder a algumas perguntas como “O que você viu no Brasil que o deixou de boca aberta?” ou “Você costuma pegar no pé de alguém? Em que situações?”; na tarefa 4 da aula 3, os alunos devem reescrever uma frase substituindo um correspondente simples por uma EI (ex. teimoso por cabeça dura) e fazer as alterações necessárias; e, visando a uma produção um pouco mais livre, a tarefa 4 da aula 4 propõe uma brincadeira que envolve a descrição de um personagem dado utilizando EIs, para que os colegas descubram de quem se trata.

Em algumas tarefas busco incentivar o aluno a associar as expressões a imagens, dessa forma, pretendo potencializar a memorização com o uso do “código duplo”, explicado no capítulo 2, segundo o qual é mais fácil recuperar um item lexical associado a uma imagem, uma vez que tal recuperação pode ser feita tanto através do léxico quanto da imagem. Na tarefa 2 da aula 1, uso as imagens principalmente para evitar problemas com o vocabulário recém aprendido das partes do corpo.

2. Vamos conhecer algumas expressões idiomáticas do português.

➤ Primeiro, vamos ligar cada expressão à figura da parte do corpo correspondente.

- a. Estar de **cabeça** para baixo b. Empurrar com a **barriga** c. Pegar no **pé**
 d. Conhecer como a **palma da mão** e. Dar as **costas** f. Custar os **olhos** da **cara**



Também proponho uma tarefa (tarefa 2, aula 2) baseada em Boers (2001), que explica que o significado de muitas EIs pode ser acessado através de uma imagem mental. Para isso, busquei expressões mais transparentes como “ficar de boca aberta” ou “apunhalar pelas costas”, cujos significados podem ser apreendidos com a imaginação de uma cena concreta na qual uma pessoa esteja de boca aberta ou sendo apunhalada pelas costas. Nessa tarefa, a ideia é que os alunos percebam que fazer hipóteses sobre as EIs a partir de uma imagem de suas palavras pode ser útil em alguns casos para descobrir o que elas querem dizer. Com o propósito de auxiliar os alunos, caso estes tenham dificuldades de elaborar uma cena mental, a professora pode fazer perguntas como “Uma pessoa que é apunhalada pelas costas sabia que isso iria acontecer?”, “Como se sente alguém que ficou de boca aberta com um acontecimento?”, etc. Outra sugestão pode ser apresentar algumas dessas EIs a partir de pequenos trechos de vídeo. Nesse caso, a professora pode chamar a atenção para possíveis efeitos de sentido levando em conta as condições de produção (propósito, interlocutores, formalidade da situação, etc.).

2. Leia a lista de expressões abaixo e imagine uma cena com cada uma delas. Após fazer isso, converse com os colegas sobre as imagens que vocês pensaram e tentem deduzir juntos os significados das expressões.

Empurrar com a barriga	Dar uma mão
Apunhalar pelas costas	Conhecer como a palma da mão
Ficar de cara fechada	Cruzar os braços
Ficar de boca aberta	Bater com o nariz na porta

Muitas das tarefas propostas podem ser feitas em duplas, mesmo quando isso não está explícito no enunciado. Essa é uma maneira de proporcionar aos alunos maior contato com o português por meio da interação com o colega, visto que eles terão que conversar para explicar ideias e negociar significados. Para Bulla, Lemos e Schlatter (2012, p. 9), “tanto as tarefas quanto o professor devem incentivar os participantes a interagir em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos”. Em tarefas nas quais os alunos devem fazer hipóteses sobre significado ou valoração das expressões, por exemplo, pode ser mais produtivo conversar com os companheiros de classe para chegar a uma conclusão. Essas interações com colegas também ampliam as possibilidades de interpretação que uma questão pode ter e possibilitam que a aula seja menos centrada na professora.

Para além do material que proponho aqui, sugiro que três produções da unidade didática incluam o uso das EIs aprendidas. Em uma das produções (tarefa 6, anexo B), o aluno deve responder a uma pergunta publicada no site *Yahoo Respostas* dando conselhos a uma pessoa sobre fazer ou não cirurgia plástica. Nessa produção é solicitado que o aluno use verbos modais ao aconselhar. Da mesma forma, pode ser sugerido que ele use alguma(s) das expressões idiomáticas vistas em aula. Assim, o aluno terá uma oportunidade para usar o que aprendeu de um modo mais contextualizado. A produção final da unidade é um miniconto baseado em uma animação muda (tarefa 23, anexo B). Nesse miniconto, os alunos devem criar uma

história para a animação. Creio que, assim como na tarefa anterior, pode ser sugerido aos alunos usar Els. Além das produções escritas, há uma tarefa oral de *role-play* entre médico e paciente (tarefa 7, anexo B) na qual algumas Els poderiam estar junto aos recursos linguísticos recomendados na elaboração do diálogo. Por exemplo, o paciente poderia dizer que “o remédio *custou os olhos da cara*”, ou que “vinha *empurrando os sintomas com a barriga*”. Sugerir o uso de Els nessas tarefas pode ajudar os alunos a recordarem-se das expressões conhecidas e também incentivá-los a usarem as Els em outras produções orais e escritas.

Como se pode ver, não segui exatamente a proposição de Paribakht e Wesche (1996, *apud* ZILLES, 2001) descrita no capítulo dois. Não propus tarefas de atenção seletiva, pois para isso seria necessário incluir textos com as Els, o que não aconteceu nessa proposta, porém, poderia ter sido feito. As tarefas de manipulação e interpretação das Els também foram diferentes das propostas por elas pois em nenhuma tarefa propus, por exemplo, a organização de Els fora de ordem ou de classificação das Els de acordo com sua função discursiva. No entanto, nas etapas de reconhecimento e produção, uso tarefas como as propostas pelas autoras, tais como relacionar as Els com seus significados, reconhecer o significado dentre as opções dadas e preencher lacunas sem opções. Conforme alertei anteriormente, a classificação de tarefas em categorias envolve sobreposições. Certas tarefas poderiam se encaixar em mais de uma categoria uma vez que trabalham, por exemplo, a reativação e manipulação de Els ao mesmo tempo (tarefa 1, aula 4) ou a valoração social e os sinônimos (tarefa 2, aula 3). Contudo, acredito que propus tarefas variadas que permitem pensar as Els a partir de vários pontos de vista.

5 A FACA E O QUEIJO NA MÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho abordei o ensino de expressões idiomáticas na aula de PLA, apresentei aspectos sobre o ensino e a aprendizagem de vocabulário em língua adicional e mostrei algumas perspectivas teóricas sobre expressões idiomáticas. Também procurei questionar a definição tradicional que afirma que as Els são estruturas fixas e possuem significados arbitrários. Além disso, apresentei uma proposta de material didático que procura sistematizar o ensino de Els. Nessa proposta, procurei salientar três aspectos que me pareceram fundamentais no ensino de vocabulário e, mais especificamente, de Els: repetição, contextualização e variedade de tarefas.

Sobre a repetição é importante frisar que não se trata apenas de repetir frases ou palavras de modo descontextualizado, mas sim que essa prática tenha objetivos e seja feita por meio de tarefas que proporcionem ao aluno uma reflexão acerca daquilo que está aprendendo. A repetição também inclui a retomada de termos aprendidos na aula anterior, visto que lembrar e praticar novamente o vocabulário visto dias antes auxilia no processo de aprendizagem.

A contextualização, por sua vez, é importante para que o aluno veja como o vocabulário aprendido é/pode ser usado. Apresentar em textos ou frases o que está sendo ensinado trará mais pistas sobre como se dá o seu uso adequado. Por conseguinte, é importante buscar contextos reais de uso. A internet tornou muito mais fácil a busca por corpus autêntico para ser usado em tarefas de ensino de língua. Com isso, o professor pode buscar exemplos de emprego de uma palavra ou expressão em um contexto original que provavelmente será mais rico do que um contexto inventado para a aula. Apesar de não ter sido proposto nesse material, utilizar textos, vídeos, tirinhas, etc. que contenham Els também seria bem-vindo, visto que seriam contextos mais completos e capazes de fornecer pistas melhores sobre o significado e o uso das Els.

Por último, a variedade de tarefas é importante para abordar diferentes aspectos do ensino de EIs bem como para manter o interesse dos alunos. Procurei que houvesse diferentes tipos de tarefas para que as aulas fossem diversificadas e também procurei alternar tarefas mais formais ou estruturais com outras mais livres e lúdicas. Mesmo quando as tarefas têm o mesmo objetivo - como descobrir o significado das EIs, por exemplo - é aconselhável diversificá-las para evitar a rotina. Há também outros jogos que poderiam ser propostos, tais como memória, bingo ou dominó. Em outras aulas, para retomar o vocabulário aprendido, jogos podem ser uma opção descontraída e envolvente para novas práticas.

Propus, no material didático apresentado aqui, uma abordagem a partir de um campo semântico específico (corpo humano), porém há outras abordagens possíveis. Uma proposta que acho particularmente interessante e que poderia ser utilizada para a elaboração de outros materiais futuramente é a de apresentação de EIs baseada em funções discursivas relevantes para o tema em discussão, por exemplo: EIs usadas para descrever pessoas física ou psicologicamente; EIs usadas para falar de relações amorosas, etc. Essa perspectiva também se alinharia ao construto teórico e metodológico do PPE, que visa à promoção do uso da língua para realizar ações no mundo. Dependendo de como fosse abordada essa proposta, ela também poderia estar de acordo com a perspectiva cognitivista, visto que poderia se pensar – no caso de EIs usadas para falar de relações amorosas – em uma exploração das metáforas conceituais que subjazem diferentes formas de entender relacionamentos. Isso também possibilitaria despertar a consciência metafórica presente na(s) língua(s) dos alunos.

Durante a elaboração deste trabalho, percebi que as EIs vêm se tornando mais presentes na pesquisa acadêmica ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Isso é muito importante, visto que a leitura desses estudos permite aos professores ampliar seu conhecimento teórico, o que deve resultar em um tratamento mais adequado das EIs em aula. Acredito que a pouca produção de materiais didáticos no que concerne a EIs em PLA deve-se a vários motivos, entre eles, à dificuldade de definir o que é EI, a falta de referencial teórico que indique quais expressões tratar em cada nível de ensino e,

principalmente, o pouco conhecimento sobre formas de abordar esse assunto e criar tarefas pedagógicas para ensiná-lo.

Espero que a reflexão apresentada neste trabalho sirva para ajudar os professores que desejem qualificar o ensino de vocabulário, especialmente de EIs, mostrando possíveis caminhos a serem seguidos em suas aulas de língua. Da mesma forma, espero que as tarefas propostas possam servir de inspiração para a criação de outros materiais para o ensino de língua.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIDERMAN, M. T. C. **Unidades complexas do léxico**. In: Rio-Torto, G.; Figueiredo, O.M; Silva, F. (Org.). Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela. 1ª ed. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, v. II, p. 747-757. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf>>. Acesso: em 29/05/2016.

BINON, J.; VERLINDE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem**. Pelotas, 2000, v. 1, p.119-165.

BOERS, F. **Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin**. Prospect, v. 16, nº. 3, dec. 2001, p. 35-43. Disponível em: <http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_16_no_3/Prospect_1,3_Article_3.pdf>. Acesso em: 15/05/2016.

BOERS F.; LINDSTROMBERG, S. How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: Boers, F. e S. Lindstromberg (orgs.), **Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology**. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 2008, p.1-61.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 103-135, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppglettras/edital2014/bulla_et_al_2012.pdf> Acesso em: 22/04/2016.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução** nº 9. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar 2000. p. 55-80.

COUGHLAN, P.; DUFF, P. A. Same task, different activities: Analysis of SLA task from an activity theory perspective. IN: Lantolf, J. P. ; Appel, G. (eds.) **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 173-191.

FERNANDES, E. M. F. **Expressões idiomáticas no português do Brasil: análise funcional-tipológica e seu ensino no âmbito de segunda língua.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

FORMENT FERNANDEZ, M. M. **La didáctica de La fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas.** Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html> Acesso em: 02/06/2016.

GIBBS, R.; COLSTON, H. **Interpreting figurative meaning.** Nova York: Cambridge University Press, 2012.

KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction.** 2ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By.** Chicago: Chicago University Press, 1980.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem.** Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

_____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996 (Coleção Ensaios, 7).

LEWIS, M. Learning in the lexical approach. In: LEWIS, M. (org.). **Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach.** Hove: Language Teaching Publications, 2000, p. 126-154.

LEGROSKI, M. Reflexões Acerca de Expressões Idiomáticas. **Revista Virtual de Letras - RevLet**, Jataí, v.4, n.1/2012 p.186-204, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/134.pdf>> Acesso em: 29/05/2016.

MARTINS, V. P. S. **Estratégias de compreensão de expressões idiomáticas por não nativos do português brasileiro.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

NAVARRO, C. **Didáctica de las unidades fraseológicas**. 2003. Disponível em: <<http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html>> Acesso em: 23/05/2016.

NUNBERG, G., SAG, I., WASOW, T. Idioms. In: **Language**. Washington, v. 70, Nº 3 (sep. 1994), p. 491-538.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.

PEDRO, M. L. **As expressões Idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios**. Dissertação de Mestrado (em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2007.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v.1. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIOS, T. H. C. As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 12, p. 381-399, 2009.

RUIZ GURILLO, L. **Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros**. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>> Acesso em: 02/06/2016.

SÖKMEN, A. Current trends in teaching second language vocabulary. In: N. Schmitt & M. McCarthy (orgs.), **Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy** (p. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Disponível em: <https://www.academia.edu/2344088/Current_trends_in_teaching_second_language_vocabulary>. Acesso em: 29/05/2016.

XATARA, C. M. O resgate das expressões idiomáticas. In: **Revista Alfa**, São Paulo: UNESP, v.39, p. 195-210, 1995.

_____, C. M. A web para um levantamento de frequência. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C.. (Org.). **Múltiplas perspectivas em lingüística**. Uberlândia: EDUFU, 2008a, p. 770-777. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_398.pdf>. Acesso em: 22/04/2016.

ZILLES, M. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Tarefas para o ensino de expressões idiomáticas

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

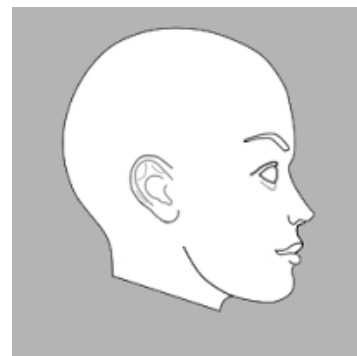
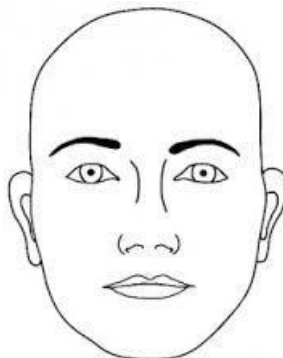
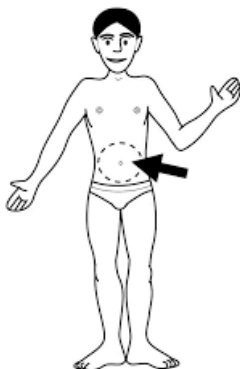
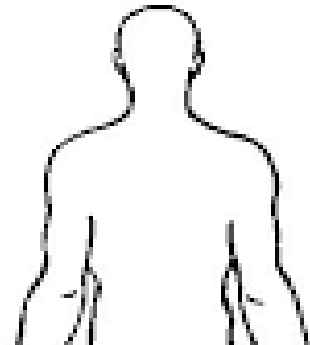
Você sabe o que significa *ser cabeça dura*? E *mão de vaca*? Você já fez algo *sem pé nem cabeça* ou comprou alguma coisa que lhe custou *os olhos da cara*?

As frases acima são *expressões idiomáticas*. As expressões idiomáticas têm significados *figurados*, isso quer dizer que elas não significam *literalmente* o que parecem. Por exemplo, dizer que uma pessoa é *cabeça dura*, não quer dizer que sua cabeça seja realmente mais dura ou mais resistente que o normal, mas sim que é uma pessoa *teimosa*, que não aceita conselhos dos outros.

1. **As expressões idiomáticas existem em *todas as línguas*. Você se lembra de alguma na sua língua para contar aos colegas? Liste algumas e explique para os colegas o que elas significam.**
 2. **Vamos conhecer algumas expressões idiomáticas do português.**
- Primeiro, vamos ligar cada expressão à figura da parte do corpo correspondente.

a. Estar de **cabeça** para baixo b. Empurrar com a **barriga** c. Pegar no **pé**

d. Conhecer como a **palma da mão** e. Dar as **costas** f. Custar os **olhos da cara**



- Agora vamos descobrir os significados das expressões idiomáticas. Relacione cada uma delas à definição correspondente.

Como já tenho o carro desde 2000 e o **conheço como a palma da minha mão**, sei que este comportamento não é normal.

Sabe, ando atrapalhada com tantas confusões; pode ser que as demais pessoas não percebam, mas o mundo **está de cabeça para baixo**.

Hoje em dia os automóveis estão **custando os olhos da cara**.

As meninas viviam **pegando no pé** dela por causa do cabelo e das roupas que ela usava.

Já ajudaste alguém e depois essa mesma pessoa te **deu as costas**?

Empurrar com a barriga não é característica brasileira, é um hábito mundial. Quem não se arrependeu por adiar suas tarefas para ficar assistindo TV.

() conhecer algo ou alguém nos detalhes.

() importunar insistentemente.

() estar muito conturbado, confuso, bagunçado.

() adiar providências ou soluções.

() custar muito caro.

() deixar de dar atenção a algo ou alguém, negar auxílio.

- Você conhecia alguma dessas expressões? Quais?

3. **Já sabemos o que essas expressões idiomáticas querem dizer. Vamos tornar isso mais claro utilizando-as para completar as frases abaixo.**

a. **de cabeça** para baixo b. empurrando com a **barriga** c. pegar no **pé**

d. como a **palma da sua mão** e. deu as **costas** f. custe os **olhos** da cara

i. Olha tenta não _____ dela porque ela vai cansar de você. Deixa fazer as coisas que ela gosta com as amigas.

ii. Reforma política: não podemos continuar _____. Por que alguns partidos são contra a reforma política?

iii. A sua vida já virou _____ em apenas duas horas? Tudo mudou?! Seu noivo diz que não quer mais casar com você! Depois, no mesmo dia você descobre que está grávida. O que mais pode acontecer hoje até meia-noite?

iv. Você continuaria namorando alguém que te _____ no momento doloroso em que você mais precisa?

v. Gente o que dou para o meu namorado no dia dos namorados? Não quero dar uma coisa que _____.

vi. Uma pessoa que esta casada há 10 anos conhece o seu parceiro _____?

(Adaptado de textos do site Yahoo Respostas)

4. **Pense no seu idioma. Existem expressões parecidas na forma ou no significado? Quais? Faça uma lista para mostrar aos colegas.**

EM PORTUGUÊS	NO MEU IDIOMA
Minha mãe brigou comigo porque o meu quarto estava de cabeça para baixo.	
Quero outro emprego, mas enquanto não acho, vou empurrando esse com a barriga mesmo.	
Gente meus pais estão me vigiando 24h por dia não to tendo liberdade pra nada... O que eu faço pra eles pararem de pegar no meu pé?	
Eu vou saber se estiver mentindo. Te conheço como a palma da minha mão.	
Ela me deu as costas e eu nunca soube o porquê.	
Estou querendo comprar um vinho nacional bom, mas não quero pagar os olhos da cara. Qual você me aconselha?	

(Fonte: diferentes páginas da web)

5. **Refleta sobre as perguntas abaixo:**

➤ O que pode estar/ficar de cabeça para baixo?
a vida a casa o carro o cabelo o casamento o mundo

➤ O que você pode empurrar com a barriga?
os problemas as decisões uma conversa uma dívida

➤ Você usaria essas expressões em quais dos seguintes contextos?
conversa entre amigos relatório de uma reunião falando com seu chefe produção de um artigo científico mensagem de texto de mãe para filho e-mail para a professora

Aula 2 -

1. Vamos relembrar as expressões que vimos na aula passada? Em grupos, leia as frases e tente lembrar-se dos significados. Faça suas anotações abaixo.

Expressão idiomática	Significado
Minha mãe brigou comigo porque o meu quarto estava de cabeça para baixo.	
Você continuaria namorando alguém que te deu as costas no momento doloroso em que você mais precisava?	
Uma pessoa que esta casada há 10 anos conhece o seu parceiro como a palma da sua mão?	
Quero outro emprego, mas enquanto não acho, vou empurrando esse com a barriga mesmo.	
Gente meus pais estão me vigiando 24h por dia não to tendo liberdade pra nada... O que eu faço pra eles pararem de pegar no meu pé?	
Estou querendo comprar um vinho nacional bom, mas não quero pagar os olhos da cara. Qual você me aconselha?	

2. Leia a lista de expressões abaixo e imagine uma cena com cada uma delas. Após fazer isso, converse com os colegas sobre as imagens que vocês pensaram e tentem deduzir juntos os significados das expressões.

Empurrar com a barriga	Dar uma mão
Apunhalar pelas costas	Conhecer como a palma da mão
Ficar de cara fechada	Cruzar os braços
Ficar de boca aberta	Bater com o nariz na porta

3. A partir das imagens mentais e das frases abaixo, tentem descobrir o significado de cada uma das expressões.

Frases	Possíveis significados
Fiquei de boca aberta quando soube que o filme foi feito em apenas 18 dias.	
Não queremos meter os pés pelas mãos	

e acabar contraindo dívidas que não possamos pagar.	
Não vale a pena fechar a cara. O humor é fundamental na vida.	
Estamos convencidos de que o governo federal deve ter o povo brasileiro na conta de um bando de burros que não enxergam um palmo diante do nariz.	
Cerca de 23 mil metalúrgicos decidiram cruzar os braços e paralisar a produção em 40 fábricas na região metropolitana de São Paulo.	
Depois que ele ganhou a eleição, apunhalou pelas costas a classe trabalhadora.	

(Fonte: www.deipf.ibilce.unesp.br)

Algumas vezes podemos ficar na dúvida se estamos tratando com uma expressão idiomática ou com uma frase literal. Se alguém diz não poder resolver um problema, pois está *com as mãos atadas*, é possível que ela de fato esteja com as mãos amarradas, mas é muito mais provável que ela queira dizer que a solução desse problema não depende de nada que ela possa fazer. Normalmente, podemos resolver essa dúvida através do contexto da frase.

4. Vejamos alguns pares de frases para identificar qual tem sentido figurado e qual tem sentido literal.

A) Boca aberta

Se você colocou, por exemplo, uma roupinha no cachorro e ele está de boca aberta, ofegante, muito provavelmente o frio já foi embora e ele está com calor.

Fiquei de boca aberta. Gostei muito da cozinha mediterrânea.

➤ O que você viu aqui no Brasil que o deixou de boca aberta?

B) Apunhalar pelas costas

Talvez você sinta que tenha sido apunhalado pelas costas porque sua ex-namorada e seu amigo agora estão juntos.

Jovem de 18 anos morre apunhalado pelas costas em Itamarandiba.

- **Você já foi apunhalado pelas costas? Como se sentiu?**

C) De cabeça para baixo

Estou um pouco preocupada, pois fiz o ultrassom e estou com vinte semanas de gestação e o meu bebê já está virado de cabeça para baixo.

O mundo está de cabeça para baixo e ninguém me avisou.

- **Que coisas podem ficar de cabeça para baixo?**

D) Pegar no pé

Eu não gosto de pegação no pé porque não sou mais adolescente, eu sou adulta.

Fernanda de Freitas foi surpreendida pelo namorado que pegou o seu pé e ficou um tempo admirando a beleza da atriz.

- **Você costuma pegar no pé de alguém? Em quais situações?**

E) Cruzar os braços

Se você cruzar os braços, vai ficar mais bonito na foto.

Você nunca vai conseguir um emprego se continuar de braços cruzados.

- **Como você fica quando alguém permanece de braços cruzados diante de um problema?**

(Fonte: diferentes páginas da web)

5. Agora que sabemos o significado das expressões idiomáticas, vamos brincar de mímica!

- Em duplas, vocês irão receber uma expressão idiomática. Cada dupla deve encenar uma situação com a sua expressão e os outros devem adivinhá-la.
- Das expressões que vimos até agora, quais vocês mais gostou? Você pretende usá-las?

Tarefa de casa

Pesquise mais duas expressões idiomáticas diferentes das que vimos e traga para a aula. Faça frases com elas para que os colegas entendam como usá-las.

Aula 3

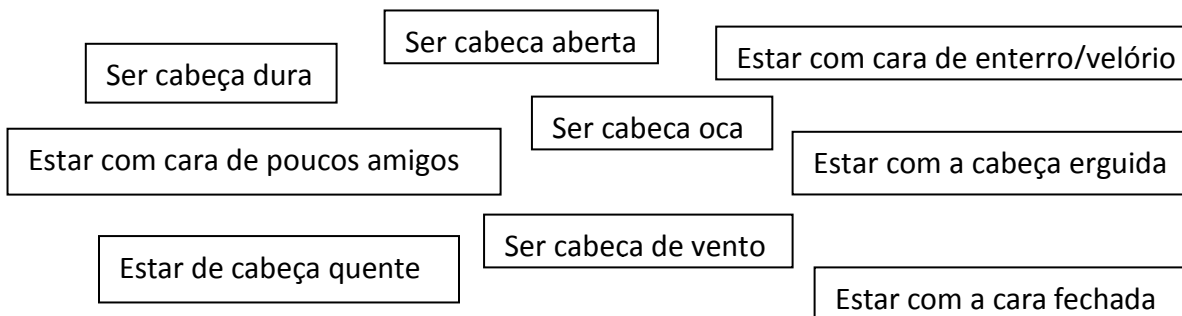
1. Vamos relembrar as expressões idiomáticas? Ligue as frases às definições.

Queria comprar uns tênis, mas eles estão custando os olhos da cara!	() ajudar, auxiliar.
Não sei o que aconteceu, mas depois que o chefe saiu da sala do Bruno, ele ficou de cara fechada.	() conhecer muito bem algo ou alguém.
Cresci numa cidade do interior com 30 mil habitantes. Conheço aquele lugar como a palma da minha mão.	() custar muito caro.
Fui lá abaixo visitá-la e convidá-la para ir comer uma fatia de bolo do Miguelito, mas dei com o nariz na porta.	() ficar surpreso ou admirado.
Se nos disponibilizarem um espaço, será um espaço de todos. Estará sempre aberto e estaremos sempre lá para dar uma mãozinha a quem precise dos nossos serviços.	() não fazer nada, demonstrar insatisfação ou má vontade para fazer alguma atividade.
Cerca de 23 mil metalúrgicos decidiram cruzar os braços e paralisar a produção em 40 fábricas na região metropolitana de São Paulo.	() não encontrar a pessoa com quem se quer falar, não ser atendido em algum lugar.
A nova novela, <i>Mulheres Apaixonadas</i> , tem deixado as mulheres de todas as idades de boca aberta.	() emburrar, manifestar seu mau humor ou seu descontentamento.

(Fonte: www.deipf.ibilce.unesp.br e outras páginas da web)

2. Vamos ver expressões usadas para descrever pessoas.

- Qual é a semelhança entre essas expressões?
- Você acha que elas têm um valor positivo (+) ou negativo (-)?



- Veja como seu colega classificou as expressões. Conversem sobre que motivos fizeram vocês classificarem as frases como positivas ou negativas.

d. Procure na internet o significado dessas expressões. Anote-os juntamente com frases que exemplifiquem o uso e depois compare com o que as outras duplas acharam.

e. Algumas das expressões acima podem ser consideradas sinônimos. Agrupe-as de acordo com a semelhança de significados.

f. Por que você acha que existem tantas expressões para descrever pessoas usando as palavras *cabeça* e *cara*?

3. Analise as situações abaixo e assinale se é adequado ou inadequado falar assim.

- a. Seu amigo se esquece de trazer para a aula a tarefa que vocês fizeram juntos e você diz: Você é um cabeça de vento! Sempre se esquecendo de tudo!

() adequado () inadequado

- b. O presidente da república esquece a folha com seu discurso em casa e o assessor dele diz: Senhor presidente, o senhor é um cabeça de vento! Sempre esquecendo tudo!

() adequado () inadequado

- c. Um menino está tentando convencer seu irmão mais velho de que existe um **atalho** para chegarem até a casa da sua vó mais rápido, mas o irmão que ir pelo caminho que já conhece. Então, o irmão mais novo diz: Você é muito cabeça dura, hein?!

() adequado () inadequado

- d. Um aluno está tentando convencer o professor de 60 anos que fazer prova não é importante, pois eles já fizeram muitos trabalhos. O professor não quer desistir da prova, então o aluno fala: Como você é cabeça dura, **sor**!

() adequado () inadequado

- e. Uma idosa tem Alzheimer e sempre esquece quais remédios deve tomar. Sua filha, cansada de explicar quais são, diz: A senhora tá cada dia mais cabeça oca!

() adequado () inadequado

- f. Você vai a um hospital visitar uma amiga cujo marido está em **coma**. Chegando lá, você vê sua amiga muito triste e pergunta: Por que você tá com essa cara de velório, querida?

() adequado () inadequado

- g. Sua mãe chega a casa e, vendo que você está de mau humor, pergunta: Por que essa cara fechada, filh@?

() adequado () inadequado

Glossário

Atalho = Caminho secundário que permite encurtar o trajeto ou chegar mais rapidamente.

Sor = diminutivo para professor.

Coma = [Medicina] Estado patológico em que há perda de consciência, ausência ou redução das .reações a estímulos e eventual alteração de funções vitais

Adaptado de Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <http://www.priberam.pt>

4. Muitas expressões idiomáticas podem ser substituídas por uma única palavra. Veja as frases abaixo e substitua a palavra destacada com uma das expressões do exercício 2.

- a. Você já deve ter se deparado com uma pessoa **teimosa**. É possível encontrá-las em toda parte: casa, roda de amigos ou trabalho. Como elas são totalmente inflexíveis, o relacionamento muitas vezes torna-se difícil – e em alguns casos, até mesmo impossível.
- b. Não posso estragar o meu dia só por estar mal humorado e **irritado**, isso não melhorará e nem mudará minha vida em nada.
- c. Will acha Lou insípida, irresponsável, demasiado excêntrica e **esquecida**.
- d. O resto do dia foi meio desagradável sabem, aquele clima meio pesado, minha sogra **triste** e a gente pouco conversando.

(Adaptado de páginas da web)

- Você nota alguma diferença nas frases trocando os equivalentes simples pelas expressões? Explique.

5. Em grupos, vamos brincar de Imagem & Ação. Você conhece esse jogo?

Regras:

- A turma se dividirá em grupos.
- A cada rodada, uma pessoa de cada grupo deverá ir ao quadro e desenhar a expressão idiomática sorteada.
- Pontuará o grupo que acertar primeiro a resposta.
- O grupo que também disser o significado da expressão e elaborar uma frase com ela ganhará 1 ponto extra;
- O tempo máximo para adivinhar será de 1 minuto!
- Não é válido escrever palavras nem falar!!

- Quando estiver fora da aula, preste atenção se você ouve alguém dizer alguma das expressões idiomáticas que você aprendeu em aula (ou outras), procure ver também em jornais ou na televisão. Se você vir/escutar alguma, anote e conte para a turma na próxima aula!

Aula 4 -

1. Complete as frases abaixo e depois as reescreva sem utilizar expressões idiomáticas (podem ser necessárias modificações).

a. O Candidato com mais chances foi eleito, folgadoamente. Porém, subiu à tribuna, na hora da vitória, com **cara de** _____.

_____.

b. O técnico Cuca entende a revolta do seu atacante, mas acredita que o desabafo foi feito apenas em um momento de **cabeça** _____.

_____.

c. Paris Hilton acaba de deixar o camarote cercada de seguranças e com **cara de**

_____.

_____.

d. Quer dizer que a Mary Jane agora não é mais alienada e **cabeça** _____ como no início das HQs? E que até curte ciências? Vamos ver no que vai dar.

_____.

e. Apesar de eu sempre ajudar no que eu posso, não gosto de pedir ajuda, mas tive que deixar de ser **cabeça** _____ e vir até aqui.

_____.

(Fontes: Yahoo Respostas, www.deipf.ibilce.unesp.br e outras páginas web)

2. Descubra qual o significado das expressões entre as opções abaixo.

a. Meu namorado é bem **mão de vaca**, não abre a mão nem pra dar tchau. Pra piorar, agora cismou que eu tenho que ajudar ele a pagar o imposto do carro dele.

Ser mão de vaca é ser: chato avaro explorador

b. Gente, alguém pode me **dar uma mãozinha** aqui? Como eu faço pra conseguir passar minhas fotos e arquivos da câmera para o pc?

Dar uma mão é: ajudar abandonar agarrar

c. Iniciativa privada fica **de mãos atadas** porque a politicagem impede qualquer negociação saudável e sem excessos de tributação, descontos e privilégios.

Ficar/estar com as mãos atadas é ficar: com o dinheiro de outra pessoa
impedido de agir sem incomodar

d. Não se pode afirmar que começou **com o pé esquerdo**, mas com certeza poderia ter começado o campeonato melhor.

começar com o pé esquerdo é começar com: sorte azar insegurança

e. Todo mundo quer começar o ano **com o pé direito**.

começar com o pé direito é começar com: sorte azar energia

f. Os planos econômicos, a princípio, parecem algo confuso e sem sentido e, à medida que nos aprofundamos em seus detalhes, percebemos que eles realmente **não têm pé nem cabeça**.

Não ter pé nem cabeça é não ter: solução dinheiro sentido

(Fontes: Yahoo Respostas, www.deipf.ibilce.unesp.br e outras páginas web)

➤ Por que você acha que existe essa relação entre direito e esquerdo com sorte e azar?

Vimos anteriormente que as expressões idiomáticas são estruturas pouco flexíveis.

➤ Algumas são fixas e não podem ser mudadas:

Não ter pé nem cabeça. (não ter/fazer sentido)

Não é possível dizer “Não ter cabeça nem pé”, nem dizer “Não ter pés nem cabeças” sem que a expressão perca seu sentido idiomático.

➤ A maioria das expressões pode ter o sujeito e o tempo verbal mudado:

Eu sou/Eles são cabeça oca.

Ela era cabeça dura.

➤ Em algumas, é possível inserir um modificador de intensidade:

Por que você está com essa cara tão fechada?

Minha chefe pega muito no meu pé.

➤ Em outras, não é possível:

× **Isso custou muito os olhos da cara.**

× **Isso custou muitos olhos da cara.**

3. **Veja as frases abaixo e converse com o colega sobre se a possibilidade de fazer as alterações propostas.**

- a. Ser muito mão de vaca
- b. Dar umas mãos
- c. Estar de mãos e pés atados

d. Levantar com a perna esquerda

e. Não ter pé nem mãos

4. Observe as figuras abaixo. Você receberá uma delas e terá que escrever um pequeno parágrafo descrevendo a(s) pessoa(s) e a situação que está acontecendo utilizando expressões idiomáticas. Os demais colegas deverão adivinhar de qual figura se trata.



(Fonte das imagens: Google Imagens)

Tarefa para casa

5. Vamos testar algumas mudanças nas expressões idiomáticas entrevistando a brasileiros e vendo se eles acham essas mudanças possíveis ou não? Depois, você vai apresentar suas conclusões para o resto da turma.

Entrevista

Idade:

Sexo:

Local de nascimento:

Você conhece a expressão idiomática:

Empurrar com a barriga?	Sim	Não
O que ela significa? Pode me dar um exemplo?		
Você usa essa expressão?	Sim	Não
	Na fala	Na escrita

Vou ler essa expressão com algumas modificações e você vai me dizer se é possível ou não falar assim, certo?

EMPURRAR COM A BARRIGA	Sim	Não
Com a barriga empurrar		
Empurrar com a barriguinha		
Empurrar com o barrigão		
Levar com a barriga		

Entrevista

Idade:

Sexo:

Local de nascimento:

Você conhece a expressão idiomática:

Empurrar com a barriga?	Sim	Não
O que ela significa? Pode me dar um exemplo?		
Você usa essa expressão?	Sim	Não
	Na fala	Na escrita

Vou ler essa expressão com algumas modificações e você vai me dizer se é possível ou não falar assim, certo?

Ser mão de vaca	Sim	Não
Ser mão de vaquinha		
Ser mãozinha de vaca		
Estar mão de vaca		
Ser muito mão de vaca		

Após fazer as entrevistas, a que conclusões você chegou?

Essa expressão é usada pelas pessoas que você entrevistou?

É possível fazer alterações? Quais?

O que mais você pode dizer aos colegas?

ANEXOS

ANEXO A – Jogo com Expressões Idiomáticas – BÁSICO II

4. Que tal jogarmos o jogo da memória com expressões que contenham partes do corpo?

O André é muito mão - de - vaca. Pedi um dinheiro emprestado, e ele não quis me emprestar.

É muito caro.

Fiquei de queixo caído quando eu vi a Madona na praia. Não acreditei!

Ele não prestou atenção, não deu importância.

O José fala pelos cotovelos. Não aguento mais ouvir a voz dele!!

Ele está frustrado, se sentindo decepcionado por ter perdido seu

Não confio nele. Ele tem olho grande, fica de olho em tudo que eu tenho.

Fiquei surpresa.

Minha mãe tem ouvido de tuberculoso, ela fica escondida ouvindo minhas conversas.

Ele precisa deixar de ser medroso e ter coragem.

Tudo que eu falei para ele entrou por um ouvido e saiu pelo outro.

É preciso ser flexível para sair das dificuldades.

O café no Antônio é o olho da cara.

Ele fala muito, sem parar.

É preciso ter muito jogo de cintura para lidar com essa situação.

Ela escuta muito bem!

Ele precisa deixar de ser bunda-mole!

Ele é mesquinho; não gosta de emprestar/dar dinheiro.

Ele está com dor de cotovelo porque a ex-namorada dele está com outra pessoa.

Ele tem inveja.

ANEXO B – Unidade Didática - Básico II



Material elaborado por Janaína Vianna Conceição, Caroline Scheuer Neves e Gabriela da Silva Bulla, com a colaboração de Fabíola Stein e Isadora Fantin.

Sugestões de melhoria para este material? Escreva para gsbuija@gmail.com.

Professor(a): _____

Aluno(a): _____

Básico II

Projeto 1

Unidade 2

Nesta unidade, vamos falar sobre *corpo, saúde e estética*.

Questões	Gêneros de compreensão oral e leitura	Gêneros de produção oral e escrita	Funções comunicativas	Aspectos linguísticos
<ul style="list-style-type: none"> - Qual a relação entre saúde e estética? - A ditadura da beleza afeta a minha vida? - O que leva uma pessoa a fazer cirurgias plásticas? 	<ul style="list-style-type: none"> - pergunta no Yahoo Respostas; - título de postagem de blog; - sinopse; - documentário; - animação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comentário no Yahoo Respostas para aconselhar; - História em quadrinho a partir de animação. 	<ul style="list-style-type: none"> - discutir sobre corpo e aparência; - Expressar prós e contras; - aconselhar; - consultar um médico (role-play); - fazer recomendações; - definir conceito (vaidade); - avaliar sinopses; criar falas em balões de pensamento para personagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário sobre partes do corpo, estética e saúde; - Vocabulário sobre características de partes do corpo; - expressões para manifestar (in)sucesso, (in)capacidade e habilidade ou inabilidade; - expressões para avaliar aspectos positivos e negativos; - verbos preferir, cuidar, se preocupar no presente do indicativo; - Futuro do pretérito para aconselhar pessoas; - infinitivo para definir e explicar conceitos; - expressões com os verbos <i>tomar e fazer</i>; - pronúncia e supressão de palavras.

BATE-PAPO INICIAL

→ Você cuida do seu corpo?

Por quê?

Como?

→ Você se preocupa com a sua aparência?

Por quê?

O que você (não) faz?

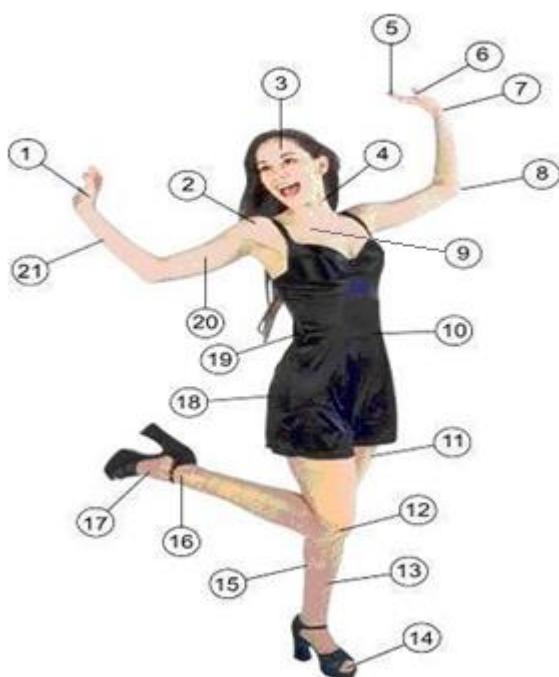
→ Você conhece outras culturas que se preocupem com o corpo de maneira diferente da sua?

PARTES DO CORPO

1. Você sabe as partes do seu corpo em português? Relacione as palavras do quadro abaixo com cada número. Consulte o dicionário caso necessário.

CORPO

O braço	O ombro	O pé	A mão	A barriga	O dedo do pé	A cabeça
A bunda	O cotovelo	O dedo da mão	O joelho	O pulso	A perna	A coxa
O pescoço	A unha	O calcanhar	O antebraço	O peito	As costas	A panturrilha



O olho	A bochecha	O nariz	O cabelo
A orelha	O queixo	A boca	

CABEÇA



ROSTO

A testa	A sobrancelha
A língua	O dente



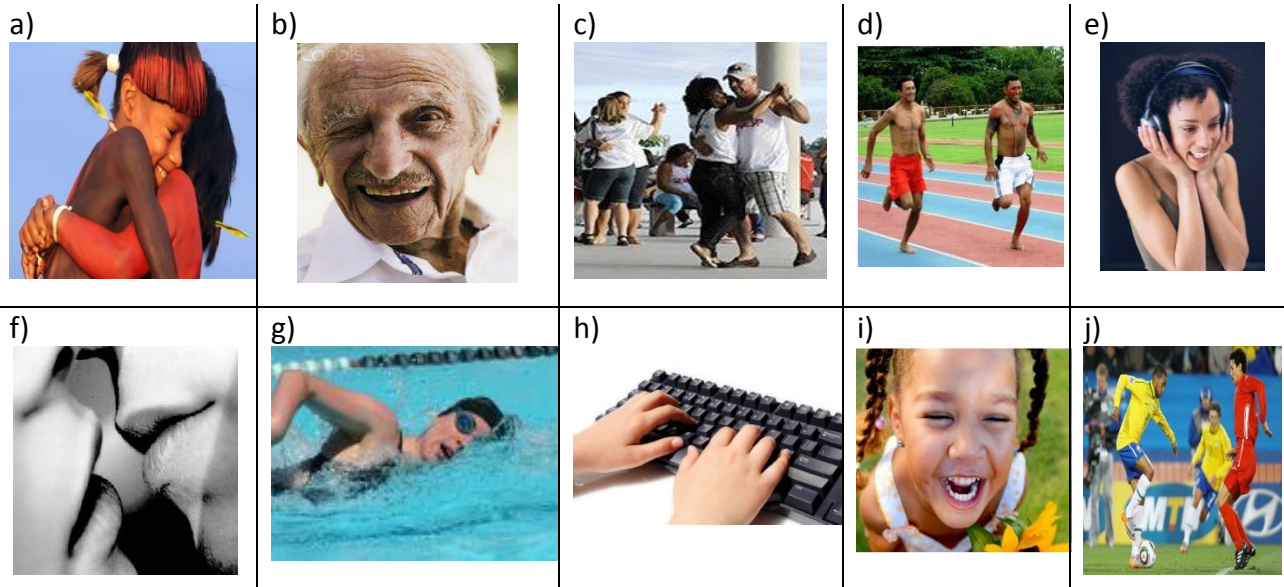
JOGO: EU APOSTO QUE VOCÊS...

2. A turma será dividida em 4. Cada grupo será desafiado pelos demais a encostar duas partes do corpo diferentes. Ex: *Eu aposto que vocês não conseguem encostar a orelha no joelho.* O grupo que conseguir realizar o maior número de desafios proposto pelos outros ganha. Antes do desafio iniciar, cada grupo poderá se reunir e pensar nos desafios que serão propostos.

Comentários durante o jogo

Quando seu grupo não consegue:	Não dá! Bah*, não conseguimos.../ a gente não conseguiu... Não tem como.../ Não rola... É impossível fazer isso! Puxa vida.../Que droga...
Quando seu grupo consegue:	Uau, conseguimos! Eu consegui! Nem acredito! Bah*, como tu consegue? Nossa, que elasticidade! Não acredito que conseguimos! Nós somos incríveis! Ninguém nos bate!

3. Você usa seu corpo para várias ações:



Quais são as ações das imagens acima? Quais partes do corpo você utiliza para realizar essas ações?

a) Abraçar

Braços

b)

c)

d)

e)

f)

g)

h)

i)

j)

Para saber sobre os cinco sentidos, vá até as páginas 24 e 25.

PARA FALAR DE ESTÉTICA

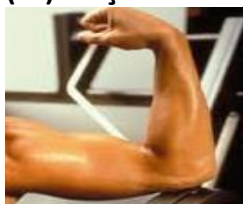
4. Discuta as questões abaixo.

a) Para você, quais partes do corpo estão mais relacionadas a padrões de beleza masculino e feminino? Por quê? Relacione os números 1 (mulher), 2 (homem) e 3 (mulher e homem) com as respectivas partes do corpo:



barriga tanquinho

braços definidos



peito sarado



costas largas



ombros largos



seios grandes



bunda grande



cabelo sedoso



braço forte



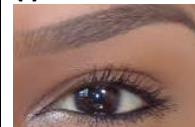
barba bem-feita



corpo sarado



sobrancelha delineada



pernas torneadas/ grossas



b) As partes do corpo acima, com essas características, são desejadas por muitos brasileiros. No seu país, quais partes do corpo são desejadas e com quais características? E para você e seus colegas? Converse e descubra.

Para saber mais sobre características de partes do corpo, vá para página 22.

CIRURGIA PLÁSTICA

5. Em dupla, discuta sobre as seguintes questões:

a) O que leva uma pessoa a fazer cirurgia plástica?

→ Na minha opinião, uma pessoa pode fazer cirurgia plástica, porque... ____ [exemplo: não gosta do seu corpo] ____.

→ As pessoas fazem cirurgias plásticas, porque... ____ [exemplo: não gostam do seu corpo] ____.

b) Quais são as vantagens e desvantagens de se fazer cirurgia plástica? Você já fez ou tem vontade de fazer? Se sim, em qual(is) parte(s)?

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Os benefícios de se fazer cirurgia plástica são...	Os malefícios de se fazer cirurgia plástica são...
As vantagens são...	As desvantagens são...
O (lado) bom de se fazer cirurgia plástica é que...	O (lado) ruim de se fazer uma cirurgia plástica é que...
Os pontos positivos de se fazer uma cirurgia são...	Os pontos negativos de se fazer uma cirurgia plástica são...

c) No seu país, as pessoas fazem cirurgias plásticas? Quais são as partes do corpo mais comuns para homens e para mulheres? Por quê?

d) Leia o título da postagem do blog da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBPC), (<http://www2.cirurgioplastica.org.br/blog/mais-de-23-milhoes-de-cirurgias-plasticas-foram-realizadas-em-2013-no-mundo/#comments>): Por que você acha que o Brasil lidera o ranking? Quem você acha que faz cirurgias plásticas no Brasil?

Para saber mais vocabulário de cirurgias plásticas, vá para 28.

BLOG OFICIAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIRURGIA PLÁSTICA

DE ACORDO COM ISAPS, BRASIL LIDERA RANKING DE CIRURGIAS PLÁSTICAS NO MUNDO

e) Quem faz mais cirurgias plásticas: homens ou mulheres? Por que você acha isso?

ACONSELHANDO PESSOAS

6. Leia a pergunta publicada no site *Yahoo Respostas*, aconselhe a pessoa que escreveu a postagem e responda as dúvidas dela. Utilize os verbos modais na sua resposta.

Nós podemos usar os **verbos modais *dever* e *poder* no futuro do pretérito** quando queremos

- dar um conselho,
- expressar uma opinião ou
- oferecer uma ajuda.

Os **verbos modais** são sempre acompanhados de verbos no *infinitivo*, que ocupam a posição de verbo principal.

Ex: Você **deveria** + **pensar** bem em qual decisão tomar.

Você **poderia** + **pedir** ajuda para um médico.

verbo modal *infinitivo*
no futuro do pretérito

+ possibilidade/ probabilidade + necessidade/ obrigação

VERBO PODER

VERBO DEVER

Lembre-se: o uso desses *verbos modais* no *futuro do pretérito* serve também para amenizar/suavizar o conselho/opinião/ajuda.

Saúde > Oftalmologia



Me aconselhariam uma cirurgia plástica?

Pessoalmente não gosto de meu nariz, não que seja tããão horrendo, mas me sinto completamente inferior, pois das pessoas que convivo sou a única que tem um nariz "feio"): isso baixa completamente minha autoestima, sem contar que no mundo onde vivemos a imagem se torna tudo, portanto não há como fugir da boa aparência, seja em outdoors, em propagandas ou em clipes de músicas, sempre há pessoas com narizes afinados como de boneca. Estou decidida a fazer uma cirurgia plástica, mas me dizem que é muuuito arriscado, e as chances de ficar pior é muito grande, e o pior! se algo der errado, o rosto é a parte de corpo mais visível de nosso corpo, tenho muito medo disso! vc acha arriscado? já fez ou tem conhecimento de alguma cirurgia de nariz? conhece alguém que não deu certo? devo fazer?

Fonte: **adaptado** de

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20120416192923AAYsSic>

Resposta:

ROLE-PLAY – MÉDICO E PACIENTE

7. Você fez uma cirurgia plástica recentemente e agora está sentindo muita dor. Você resolveu fazer uma consulta médica. O médico fez algumas recomendações para você. Em dupla, decida: quem será o médico e quem será o paciente? Qual das situações abaixo vocês querem encenar para a turma? Vocês podem escrever o diálogo para ajudar no planejamento. da cena.

SITUAÇÃO A	SITUAÇÃO B	SITUAÇÃO C
<p>Paciente: Você fez uma cirurgia para remodelar o nariz há uma semana. Agora seu nariz está sangrando de vez em quando. Além disso, faz três dias que você sente dor de cabeça.</p> <p>Médico/a: Dê algumas das recomendações abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tente não espirrar ou tossir, se possível. • Evite fazer esforço físico, como levantamento de peso ou exercício. • Não assue o nariz e não curve o corpo por várias horas após o episódio de sangramento. • Utilize um spray descongestionante em ambos os lados do seu nariz. • Sente-se ereto e se incline para frente. Permanecendo ereto, você reduz a pressão sanguínea nas veias do seu nariz. • Para dor de cabeça, tome um analgésico. 	<p>Paciente: Você fez uma cirurgia para reduzir o tamanho do seu estômago há dois meses. Agora faz dois dias que você sente muita dor de barriga, tontura, ânsia de vômito e diarreia.</p> <p>Médico/a: Dê algumas das recomendações abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tome líquido em abundância, de preferência água filtrada e/ou fervida, chás e sucos naturais. • Continue mantendo uma dieta balanceada. • Faça repouso. • Soro de reposição oral. • Evite contato físico com outras pessoas. • Lave bem as mãos. • Deixe tapetes e fios em lugares seguros para você não escorregar e cair. • Tome pílulas para reposição de nutrientes. 	<p>Paciente: Você fez uma cirurgia para retirar gordura localizada da sua coxa há um mês. Agora sua coxa está muito inchada e dolorida. Além disso, faz uma semana que você sente dor ao caminhar.</p> <p>Médico/a: Dê algumas das recomendações abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tome anti-inflamatório. • Coloque gelo. • Faça repouso. • Fique o maior tempo possível com a perna para cima. • Evite fazer esforço físico. • Faça massagem para ajudar na circulação sanguínea nessa região. • Coma alimentos ricos em proteínas e vitamina C. • Use meia compressiva. • Procure um fisioterapeuta. • Tome analgésico. • Faça uma radiografia • Use um relaxante muscular. • Coloque travesseiro embaixo da coxa inchada.

RECURSOS QUE VOCÊ PODE UTILIZAR

	Doutor	Paciente
PROBLEMA E SINTOMAS	<p>O que você está sentindo? Qual é o seu problema? Como posso ajudá-lo? Quais são seus sintomas?</p>	<p>Doutor, estou sentindo muita dor de cabeça, de barriga/ dor na coxa. Não estou me sentindo bem. Me dói tudo! Essa dor está me matando!</p>

HISTÓRICO DO PACIENTE	Você toma algum remédio? Tem alguma alergia? Você é alérgico a alguma coisa? Fez algum procedimento médico / cirúrgico ultimamente?	Eu parei de tomar o remédio faz [uma semana]. Eu tomo [nome do remédio]. Eu tenho alergia a [...] Faz [um mês] que fiz cirurgia plástica.
DURAÇÃO DA DOR	Faz tempo que você sente essa dor/ está com essa dor? Há quanto tempo você vem sentindo essa dor?	Faz pouco tempo/ muito tempo. Eu venho sentindo isso há [x dias, meses, anos].
RECOMENDAÇÃO	Doutor	Paciente
	Recomendo a você [tomar um antibiótico] Você tem que [fazer atividade física] Você deve [comer mais frutas e legumes] É aconselhável você [tomar bastante água]. Você deve tomar o remédio durante [x tempo]. Eu aconselho você a [tomar bastante água].	O que posso fazer, doutor? O que você o senhor recomenda? Durante quanto tempo eu devo tomar esse remédio?

VAIDADE

(adaptação de material produzido por Fabíola Stein e Cristina Uflacker)

8. Converse com o/a colega sobre as questões abaixo:

- a) Na sua opinião, o que é ser vaidoso?

<p>→ Ser vaidoso é gostar de... [exemplos: fazer ginástica cremes para o corpo rosto] verbo infinitivo substantivo</p> <p>→ Ser vaidoso é fazer... [exercício] Substantivo</p> <p>→ Uma pessoa vaidosa é uma pessoa que... [gosta de fazer ginástica faz ginástica vai na academia] verbo no presente</p>

- b) Você se considera uma pessoa vaidosa?

- c) Você já ouviu falar em metrossexuais? Qual é a relação disso com a vaidade?

- d) Na sua opinião, os homens que você conhece deveriam se preocupar mais com a beleza ou ser mais desleixados em relação à aparência? Por quê?
- e) Há muitos homens que consideram a preocupação com aparência “coisa de mulher” ou “coisa de gay”. O que você acha dessa ideia?

9. Relacione as partes do corpo com os seus respectivos cuidados:

	1 Usar sabonete
	1 Fazer hidratação
	1 Fazer limpeza de pele
	1 Fazer dieta balanceada
Cabelo	1 Fazer bronzeamento
Pele	artificial
Corpo	1 Fazer alisamento
Unhas	1 Fazer academia
	1 Fazer as unhas
	1 Fazer depilação
	1 Usar tonalizante
	1 Usar tonificante
	1 Usar adstringente

SINOPSE DE DOCUMENTÁRIO

10. A sinopse abaixo faz parte de um documentário do programa “Tabu”, produzido pela *National Geographic*. Neste programa, são discutidos assuntos que são evitados ou “proibidos” de se discutir na sociedade. Leia a sinopse abaixo e responda as perguntas que seguem com a sua dupla.

The image shows a screenshot of a YouTube video player. At the top left is the YouTube logo with 'BR' next to it. To the right is a search bar and a 'Carregar' button. The video title is 'Documentário: Tabu Brasil - Cirurgias Plasticas (Completo e Nacional) NatGeo'. Below the title is a channel icon for 'Visão do Mundo' and a red 'Inscrever-se' button with '3.979' subscribers. The video has 4.188 views. Below the video player are icons for 'Adicionar a', 'Compartilhar', 'Mais', 'Like' (30), and 'Comentários' (1). Below the video player, it says 'Publicado em 6 de mai de 2014'. The synopsis follows: 'Sinopse: Vivemos em uma sociedade que estabelece rígidos padrões de beleza a serem seguidos. Transformar o corpo através de intervenções cirúrgicas ficou cada vez mais acessível. Mas e quando a busca pela beleza entra em um ciclo sem fim, quando se tem um corpo que o impede do convívio social ou quando o exagero nas medidas compromete o equilíbrio e a saúde? Isso é... Tabu.' Below the synopsis are details: 'Categoria: Educação', 'Licença: Licença padrão do YouTube', 'Criado com: YouTube Video Editor', and 'Vídeos de origem: Visualizar atribuições'.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CFqtUI0sI7M>

- a) Por que o texto é uma sinopse?
- () apresenta uma notícia.
 - () apresenta um resumo, um relato breve de um documentário (mas poderia ser também de filmes, livros, peças teatrais, etc).
 - () apresenta um relato de viagem.
- b) Qual é a finalidade de uma sinopse?
- () contar toda a história de uma obra ficcional.
 - () dar instruções de uso de um aparelho eletrônico.
 - () atrair a atenção das pessoas para a história de um filme, livro, peça, etc.
- c) Você acha que esta é uma boa sinopse? Por quê?
- d) Você acha que esse assunto é um tabu ou não? Por quê?
- e) O que você espera encontrar no documentário?

DOCUMENTÁRIO “TABU” - INTRODUÇÃO

11. Você verá a introdução do documentário Tabu (00:00 até 00:45) sem som.

- a) O que está acontecendo nas cenas?
- b) Quem são as pessoas que aparecerem?

12. Assista a introdução do documentário agora com som (00:00 até 00:37). Ordene as partes de 1 a 4 na ordem que você escuta:

- () Mas nunca se dominou tão bem a técnica da cirurgia plástica como hoje.
- () Reformamos narizes, retiramos sobras, redistribuímos gordura, aumentamos quase tudo que queremos, redesenhamos o corpo para alcançar um padrão de beleza estabelecido pela cultura.
- () Há aproximadamente 4.000 anos atrás, o homem fez uma das primeiras interferências no corpo.
- () Mas foi somente acerca de um século que passou a usar bisturis e outros objetos perfurantes para reconstruir ou moldar partes do corpo consideradas imperfeitas.

13. De acordo com Joana Novaes, coordenadora do núcleo de Doenças da Beleza (PUC –RJ), qual é a grande questão, a grande máxima contemporânea? (13:33 até 13:53) Complete a frase com a opção que você escuta:

_____, porque, afinal de contas, você tem toda uma cena estética aliada à tecnologia a serviço da gente para isso.

- a) só é feio quem quer e você não deve conviver com o defeito, você muda...
- b) só é um meio quem quer e você tem que conviver, o perfeito você muda...
- c) só é feio quem quer e você tem que conviver com o defeito, você muda...
- d) só é um meio quem quer e você tem que conviver, o perfeito você usa bermuda...

➔ Você concorda com a Joana Novaes? Por quê?

14. Complete as lacunas com as palavras que você escuta: (14:07 até 14:30)

A maioria das pessoas quer ser reconhecida pelo seu _____, pelas suas

_____.

Mas algumas vezes quem dá o _____ para a vida social é o corpo construído cirurgicamente. Estamos vivendo mais, mas não aceitamos os sinais da velhice. O desejo é de _____. Na impossibilidade de pará-lo, tentamos a todo custo atrasá-lo.

➔ Você concorda com essa afirmação? Por quê?

CASO JAMES FRANÇA

15. Responda as questões a seguir:

a) Observe a fisionomia de James França (5:23 sem som), um homem que já fez cirurgias plásticas estéticas. Quantas cirurgias você acha que ele realizou? Em que partes do corpo? Por que você acha isso?

b) James se achava **o patinho feio da turma**; não saía no final de semana pelo excesso de _____ no rosto. (5:51 até 6:03)

() espinhas () carinhas() botox() linhas

c) Complete as lacunas de acordo com as palavras que você escuta. Abaixo, há um quadro com dicas para ajudar você. (07:30 até 08:12)

dez anos	Bisturi	Cirurgião	espelho	no rosto
sete anos	Imagem	Cirurgia	intervenções	corporal

Foram sete _____ em apenas _____. Ele seguiria fazendo _____ uma atrás da outra se não fosse impedido pelo próprio _____ plástico, que precisou ter uma conversa franca e direta com James.

Chega uma hora em que você tem que dar um basta porque ele começa a se enxergar de um modo como ninguém o enxerga. Ele tinha a sua _____ refletida no _____ distorcida.

Na época, ele me fez prometer que durante _____ eu não colocaria _____ no rosto, não mexeria mais.

d) James tem todo um cuidado especial com o rosto. Enumere esses cuidados de acordo com a ordem que você escuta: (33:33 até 34:38)

- () Passar corretivo para espinha
- () Tomar banho e lavar o rosto
- (2) Passar Creme anti- age para prevenir marcas de expressão
- () Passar produto para área dos olhos
- () Aplicar Protetor solar no braço e no rosto
- () Passar aparelho para retirar glândula oleosa do rosto

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA EM USO

16. Vamos analisar algumas falas do vídeo?

a) Nas frases abaixo, de que maneira você escuta as palavras em negrito?

→ só é feio quem **quer** e você não deve **conviver** com o defeito, você muda, porque, afinal de contas, você tem toda uma cena estética aliada à tecnologia a serviço da gente **para** isso. (13:33 até 13:53)

→ **Para** muitos homens ainda é um tabu **assumir** que fez alguma coisa. (5:23 até 5:31 com som)

b) Nesses casos, como os verbos *quer*, *conviver* e *assumir* foram falados?

- () Foram falados sem o *r* final. Não pronunciar o *r* final de verbos no infinitivo é comum no dia-a-dia das pessoas, inclusive podem aparecer em falas mais institucionais/monitoradas/formais.
- () Foram falados com o *r* final, porque todos os brasileiros falam assim em qualquer situação.

c) Você já ouviu outras pessoas falando assim (cortando o *r* no final de verbos no infinitivo e pronunciando o *para* utilizando uma das maneiras acima)? Em que situações?

d) Você conhece outras formas possíveis de pronunciara palavra *para*? Se sim, qual/quais?

OPINIÃO

17. O que você achou da história de James? Por quê?

18. Você sentiu vontade de assistir ao documentário completo? Por quê?

JOGO

19. Vamos jogar forca? Pense no vocabulário aprendido até aqui para pensar nas palavras que os colegas terão que adivinhar.



ESPELHO MEU

20. Leia a sinopse da animação “Espelho Meu” (<https://www.youtube.com/watch?v=LtzNzwMlSkA>) e responda:

- Você acha que essa é uma boa sinopse? Por quê?
- Que semelhanças e diferenças você vê entre a sinopse do documentário e da animação?
- Qual é a relação do título com a história, na sua opinião?

YouTube BR

Carregar

Espelho Meu - Animação Stop Motion

Gabriela Mello

Inscriver-se 2

10.516

+ Adicionar a Compartilhar Mais

16 2

Enviado em 21 de out de 2007

No camarim, sozinha em frente ao espelho, a personagem enfrenta na sua imagem mais do que suas próprias críticas. Mafalda, uma atriz em torno de seus 40 anos, busca na cirurgia plástica a resposta de suas insatisfações. Espelho Meu é um questionamento aos valores estéticos atuais. Uma crítica aos padrões de beleza impostos pela sociedade.

Direção: Gabi Mello
Realizado em: 2006

Categoria Filmes e desenhos
Licença Licença padrão do YouTube

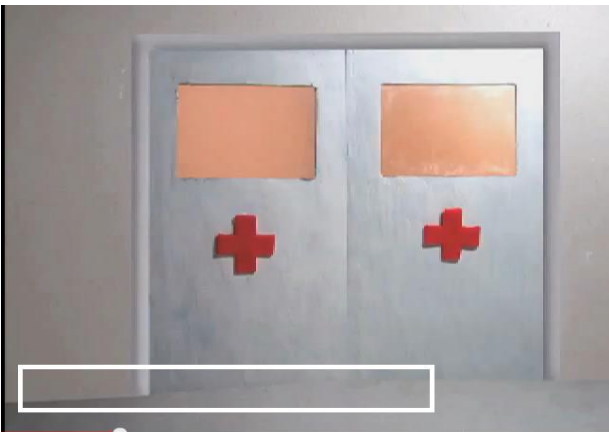
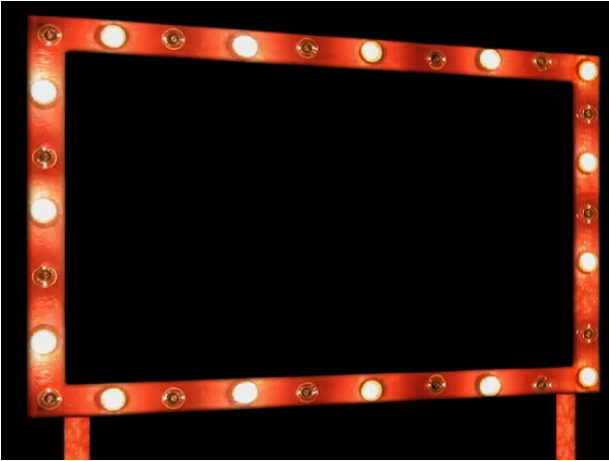
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=LtzNzwMlSkA>

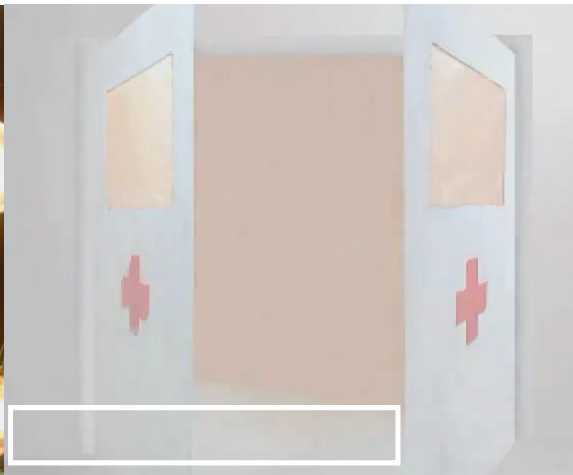
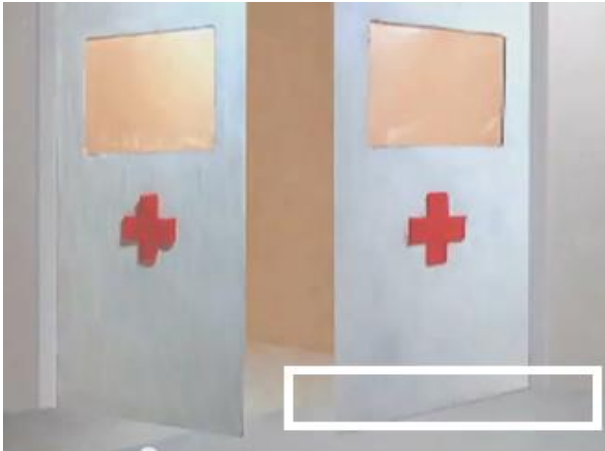
21. Assista à animação. Após assisti-la, responda as questões abaixo:

- Você gostou da animação? Por quê?
- Você acha que a animação consegue cumprir o objetivo proposto na sinopse? Por quê?
- O que você acha que acontece depois? Por que você acha isso?
- Na sua opinião, qual é a relação entre o texto do Yahoo Respostas “Me aconselhariam uma cirurgia plástica”, os trechos do documentário e a animação? De que maneira os textos conversam?

PRODUÇÃO TEXTUAL

- 22. Em grupos, criem os balões de pensamento da história. Depois, troquem as histórias com outros grupos. Qual foi a mais criativa? Por quê?**







23. Que tal criarmos com a turma um miniconto a partir da história? Para isso, vamos usar o passado (pretérito perfeito) para narrar o que aconteceu e o presente para relatar os pensamentos da Mafalda.

Verbos:

pensar	resolver	fazer	decidir	ficar	se olhar	colocar	ver
Ir	voltar	vir	achar	perceber	se sentir	arrumar	mexer

Palavras para dar continuidade à história:

Então	Mas	Depois de [verbo no infinitivo]	Antes de [verbo no infinitivo]	Novamente	Após [verbo no infinitivo]	Certo dia
-------	-----	---------------------------------	--------------------------------	-----------	----------------------------	-----------

Exemplo: Certo dia, Mafalda **se olhou** no espelho e **pensou**: “Não gosto do meu rosto. Acho que o problema é a minha boca”. Ela **achou** sua boca muito pequena.

→ O miniconto ficou legal? Publiquem para que outros possam ler!

O QUE APRENDI ATÉ AGORA:

24. Analise tudo o que você fez nesta unidade.

a) Complete a tabela com suas novas aprendizagens:

• de vocabulário:
• de estruturas gramaticais:
• sobre cultura brasileira:
• sobre o que mais você achar interessante:

b) De tudo o que foi visto nesta unidade, o que você precisa revisar ou estudar mais?

--