



Narjara Oliveira Reis

**UNIDADES FRASEOLÓGICAS IDIOMÁTICAS A *DAR COM*  
PAU NO LIVRO DIDÁTICO “PANORAMA BRASIL”**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Reis, Narjara Oliveira

Unidades fraseológicas idiomáticas a dar com pau no  
livro didático "Panorama Brasil" / Narjara Oliveira Reis ;  
orientadora, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão -  
Florianópolis, SC, 2016.  
175 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós  
Graduação em Linguística.

Inclui referências

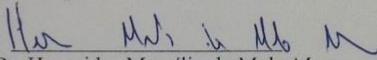
1. Linguística. 2. Português para Estrangeiros. 3.  
Unidades Fraseológicas Idiomáticas. 4. Ensino de  
Vocabulário. I. Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Linguística. III. Título.

NARJARA OLIVEIRA REIS

**UNIDADES FRASEOLÓGICAS IDIOMÁTICAS A DAR COM  
PAU NO LIVRO DIDÁTICO PANORAMA BRASIL: ENSINO  
DO PORTUGUÊS DO MUNDO DOS NEGÓCIOS**

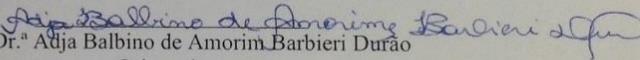
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 23 de maio de 2016.



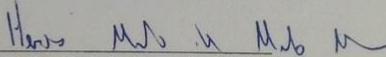
Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

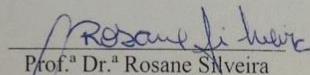


Prof.ª Dr.ª Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão  
Orientadora

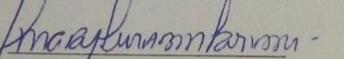
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade  
Universidade de Londrina



Prof.ª Dr.ª Rosane Silveira  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Dr.ª Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico esta investigação à minha nova família: Léo, meu noivo, e Ísis, minha filha ainda no ventre, cujas presenças têm me dado forças para seguir buscando.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente na resolução deste trabalho:

À minha mãe e guerreira Margarida Reis e ao meu pai José Reis, que têm comprometido suas vidas à formação responsável de duas filhas com amor, princípios e força (emocional e financeira) para lutarmos pelos nossos sonhos.

À minha irmã Nadia Reis da qual sempre tive apoio e amor incondicional.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, que tantas oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal tem me ofertado, que, mais que uma orientadora, tem sido uma amiga, pela competência e sabedoria acumulada nos vários anos de experiência docente e em pesquisas de excelência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, ao qual esta pesquisa se vincula, por todo o auxílio fornecido, pelo trabalho sério e pelo grau de exigência imposto, consequência do esmero para seguir formando mestres, doutores e pós-doutores de excelência, personificados nas pessoas de Evelise Santos Sousa e do Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura.

Ao NUPLE-UFSC (Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira da UFSC), nas pessoas das Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Rosane Silveira, Donesca Xhafaj e Susana Fontes, cujas permissões para consultar o acervo em suas gestões do núcleo possibilitou o levantamento de dados para esta pesquisa.

Aos colegas professores do NUPLE-UFSC Bruna Longo, Fernando Pedretti, Angélica, Anna Paula Seifert e Leonardo da Silva, assim como a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ina Emmel.

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Rosane Silveira e Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti que compuseram a banca de qualificação sugerindo encaminhamentos que enriqueceram a pesquisa.

Aos todos os meus grandes professores, que na graduação, na pós-graduação e nos corredores da UFSC sempre me incentivaram a trilhar o caminho do conhecimento. Em especial, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zilma Guesser, ao Prof. Dr. Stélio Furlan, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos cujo auxílio, presença e cujas orientações concedidas, assim como as palavras de apoio nunca serão suprimidas da minha memória.

Aos meus colegas da graduação e da pós-graduação que me auxiliaram na trajetória:

Tayse Marques, Heloísa Tramontim, Rafaela Miliorini Alves de Brito, Valéria Cunha dos Santos, Éderson Luis Silveira, Sara Folie, entre outros.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro concedido durante os dois anos de pesquisa.

À metafísica ou à força divina que me possibilitou o feito.

\_\_\_\_\_estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender.

(LISPECTOR, 1997, p. 9)



## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi avaliar a sistematização de unidades fraseológicas idiomáticas (UFIs) no livro didático *Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a), uma vez que essas unidades léxicas são abundantes nesse material. O alicerce teórico construído para identificação e seleção da unidade de análise (as UFIs) inclui a taxonomia elaborada por Corpas Pastor (1996), assim como outros autores que abordam o ensino desses itens à luz das contribuições da Psicolinguística. A pesquisa foi realizada a partir da elaboração de uma matriz de análise composta pelas contribuições dos referidos autores, que orientou a discussão sobre o papel das UFIs nos textos e atividades do livro didático escolhido. Deste modo, foi possível tecer considerações sobre os momentos em que a apresentação das UFIs e as atividades propostas com a finalidade de ensiná-las foram estruturadas de modo a proporcionar os estágios de entrada/ compreensão, armazenamento/ retenção e recuperação/produção das UFIs selecionadas, conforme propõem García (2003) e Lahuerta e Pujol (1993, 1996); sobre se o design é propício à memorização dos itens léxicos (DURÃO; ANDRADE, 2009); sobre as características fonológicas das UFIs foram exploradas para facilitar a compreensão (CHANNEL, 1988); sobre a seleção das UFIs conforme os graus de transparência e/ou opacidade (GARCÍA, 2003); sobre se a apresentação das UFIs é semanticamente motivada (em uso – textos – ou em campos semânticos) de modo a estimular associações no léxico mental (AITCHISON, 1987; CHANNEL, 1988; LAHUERTA, PUJOL, 1993, 1996; McCARTHY, 1990; GARCÍA, 2003), entre outros aspectos. Os resultados apontam para a apresentação das UFIs e o desenho das atividades como favoráveis ao ensino de UFIs no estágio de compreensão, no que diz respeito ao grau de transparência das UFIs e à exploração de tópicos recomendados pelos autores da matriz teórica. No entanto, foram identificadas lacunas no que diz respeito aos momentos de retenção e produção das UFIs. Como contribuição, sugere-se o enriquecimento amplo emprego de atividades que favoreçam as etapas mencionadas.

**Palavras-chave:** Português para Estrangeiros. Unidades Fraseológicas idiomáticas. Ensino de Vocabulário.



## ABSTRACT

The aim of this research was to evaluate the idioms systematization in *Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a) material for language teaching, as there are many of this lexical units in it. The theoretical framework designed for identification and selection of the analysis unit (idioms) includes Corpas Pastor (1996) idioms taxonomy as well as researchers to whom the Psycholinguistics approach is an important guideline. These researchers contributions generated an analysis pattern guiding the discussion about idioms presence in the teaching material texts and activities. Thus, it was possible to draw considerations about the moments in which the idioms presentation and proposed activities designed with the aim to teach them, was structured so that the input/comprehension, storage/retention and recovery/prduction idioms stages were selected according to García (2003) and Lahuerta & Pujol (1993; 1996); as well as if the design in favour of idioms memorization (DURÃO; ANDRADE, 2009); if the idioms phonological characteristics were focused in order to facilitate comprehension (CHANNEL, 1988); if the idioms selection was made in accordance with the idioms degrees of transparency and/or opacity (GARCÍA, 2003); if the idioms presentation is semantically motivated (in use – texts – or in semantic fields) stimulating mental lexicon associations (AITCHISON, 1987; CHANNEL, 1988; LAHUERTA, PUJOL, 1993, 1996; McCARTHY, 1990; GARCÍA, 2003), among others aspects. The results indicated idioms presentation and activities design as useful to idioms teaching in the comprehension stage, in what concerns idioms transparency and to explore recomended topics suggested by the researched authors. However, gaps related to idioms retention and production stages were found. As a contribution, extensive use of the activities favoring the stages mentioned.

**Keywords:** Portuguese as a Second Language. Idioms. Vocabulary Teaching.



## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – <i>Nueva propuesta de clasificación de las unidades fraseológicas em Español</i> .....   | 47  |
| Figura 2 – “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” .....   | 96  |
| Figura 3 – Texto “Três Cs engordam o Agronegócio” .....   | 103 |
| Figuras 4 e 5 – Texto “Sabor Tropical” .....  | 105 |
| Figura 6 – Texto Atividade 14 .....   | 106 |
| Figura 7 – Atividade com a UFI “ganhar o mundo” .....   | 108 |
| Figura 8 – Atividade 16 com a UFI “onda favorável” .....  | 109 |
| Figura 9 – Atividade 19 com as UFIs “ter olho gordo, estar de olho, ser um laranja, descascar um abacaxi, ter água de coco na cabeça e ser um banana” ..... | 110 |
| Figura 10 – Entrevista com o Sr. Tatsuhiko Nishio .....   | 112 |
| Figura 11 – Atividade 24 com a UFI “altos e baixos” .....   | 114 |
| Figura 12 – Texto “Compras com Tato” .....  | 115 |
| Figura 13 – Texto “Carro à Brasileira” .....  | 116 |
| Figura 14 – Texto “A Inclusão da Sucata Eletrônica” .....   | 117 |
| Figura 15 – Textos biográficos de Rodolfo Rumpf, Marcos Antônio Machado e Miguel Nicolelis .....  | 118 |
| Figura 16 – Entrevista com Victor Ghigliazza .....  | 118 |
| Figura 17 – Atividade 3 com UFI <i>ter pontos fortes e arrumar trabalho</i> .....   | 121 |
| Figura 18 – Texto da seção “Culinária” .....  | 123 |
| Figura 19 – Texto 4 com a UFI “voltar à raiz” .....   | 124 |
| Figura 20 – Texto “Felicidade Interna Bruta” .....  | 125 |
| Figura 21 – Atividade 13 com a UFI “enxugar o quadro de pessoal” .....  | 126 |
| Figura 22 – Entrevista com Raul Arrieta .....   | 127 |
| Figura 23 – Atividade com a UFI “olho brilhar” .....  | 127 |
| Figura 24 – Texto e Atividades “Os gostos e as Escolhas da Geração Bossa Nova” .....  | 129 |
| Figura 25 – Texto “O Doutor dos Regimes, com Pinta de Galã e 9.000 Pacientes” .....   | 130 |
| Figura 26 – Texto “Como se Livrar das Saias Justas” .....   | 131 |
| Figura 27 – Texto “Para não Errar” .....  | 131 |
| Figura 28 – Entrevista com Michel Rey .....   | 132 |
| Figura 29 – Atividade 18 com a UFI “tentar a vida” .....  | 133 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 30 – Texto “Um Programa Bem Legal com os Índios, em Pleno Xingu” .....   | 134 |
| Figura 31 – Texto “Você já ouviu falar em ‘Futebolês?’” .....   | 135 |
| Figura 32 – Atividade 7 com as UFIs relacionadas ao futebol .....   | 136 |
| Figura 33 – Seção de “Dicas e Sugestões” .....  | 137 |
| Figura 34 – Texto “Agricultura Tenta se Livrar da Fama de Vilão do Desmatamento” .....  | 138 |
| Figura 35 – Texto “Energia Renovável” .....   | 139 |
| Figura 36 – Texto “Taxa pelo Uso da Água” .....   | 140 |
| Figura 37 – Texto “Engenheiro Brasileiro Desenvolve Tecnologia Alternativa com Garrafas PET” .....  | 141 |
| Figura 38 – Atividade 10 com a UFI “dizer respeito a” .....   | 141 |
| Figura 39 – Texto “A Arte do Bem-Querer” .....  | 142 |
| Figura 40 – Atividade 13 com a UFI “ajudar o próximo” .....   | 143 |
| Figura 41 – Texto “Brasileiros no Mundo” .....  | 144 |
| Figura 42 – Atividade 8 com a UFI “estar em voga” .....   | 144 |
| Figura 43 – Atividade 8 com as UFIs “tirar do atoleiro, cortar empregos, cortar custos, enxugar a empresa, ser fera, ter jogo de cintura e chegar com a tesoura na mão” ..... | 145 |
| Figura 44 – Atividade 9 com as UFIs “chegar com a tesoura na mão, enxugar a empresa, ter jogo de cintura e ser fera” Atividade 8 com a UFI “estar em voga” .....              | 146 |
| Figura 45 – Texto “Executivo Brasileiro está em Alta no Exterior” Atividade 8 com a UFI “estar em voga” .....   | 146 |
| Figura 46 – Atividade 20 com a UFI “dar-se bem” Atividade 8 com a UFI “estar em voga” .....   | 147 |
| Figura 47 – Capa do livro Português para Estrangeiros – Primeiro Livro .....  | 163 |
| Figura 48 – Capa do livro Português para Estrangeiros – Segundo Livro .....   | 163 |
| Figura 49 – Lista de Expressões Correntes e Populares .....   | 163 |
| Figura 50 – Capa do livro “Muito Prazer: fale o português do Brasil” .....  | 164 |
| Figura 51 – Atividade de Ampliação do Vocabulário com “Expressões com partes do corpo” .....  | 164 |
| Figura 52 – Continuação da atividade de Ampliação do Vocabulário com “Expressões com partes do corpo” .....   | 164 |
| Figura 53 – Capa do livro “Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros – Ciclo Básico 1 e 2” .....  | 165 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 54 – Capa do livro “Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros – Livro de Exercícios – Ciclo Básico 1 e 2” ..... | 165 |
| Figura 55 – Lista de Expressões idiomáticas compostas por nomes de animais .....   | 166 |
| Figura 56 – Capa do livro “Tudo bem? português para a nova geração” volume 1 .....   | 166 |
| Figura 57 – Capa do livro “Tudo bem? português para a nova geração” volume 2 .....   | 166 |
| Figura 58 – Atividade do livro “Tudo bem? português para a nova geração” volume 1 .....  | 167 |
| Figura 59 – “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....   | 168 |
| Figura 60 – “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....   | 168 |
| Figura 61 – Seção Psiu! Unidade 20 “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....  | 168 |
| Figura 62 – Seção Psiu! Unidade 20 “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....  | 168 |
| Figura 63 – Seção Psiu! Unidade 20 “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....  | 168 |
| Figura 64 – Seção Psiu! Unidade 20 “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....  | 168 |
| Figura 65 – Seção Psiu! Unidade 20 “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....  | 168 |
| Figura 66 – Seção Psiu! Unidade 20 “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....  | 168 |
| Figura 67 – Seção Psiu! Unidade 20 “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” .....  | 169 |
| Figura 68 – “Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros”- livro texto .....   | 169 |
| Figura 69 – “Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros”- livro de exercícios .....   | 169 |
| Figura 70 – “Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros”- livro texto .....   | 169 |
| Figura 71 – “Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros”- livro de exercícios .....   | 169 |
| Figura 72 – “Tudo Bem: Português do Brasil” - livro do aluno .....   | 170 |
| Figura 73 – “Tudo Bem: Português do Brasil” – segundo livro .....  | 170 |
| Figura 74 – “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros” .....   | 170 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 75 – “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros” Manual do Professor .....  | 170 |
| Figura 76 – “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros” Livro de Textos e Exercícios de Produção Oral .....                            | 170 |
| Figura 77 – “Oi, Brasil” .....  | 171 |
| Figura 78 – “Falando...Lendo...Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros” .....   | 171 |
| Figura 79 – “Falando...Lendo...Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros” Caderno de Testes .....   | 171 |
| Figura 80 – “Falando...Lendo...Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros” Respostas aos Exercícios do Livro do Aluno e do Caderno de Testes ..... | 171 |
| Figura 81 – “Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros” .....   | 172 |
| Figura 82 – “Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros” Livro de Exercícios .....   | 172 |
| Figura 83 – “Aprendendo o Português do Brasil: um curso para estrangeiros” .....  | 172 |
| Figura 84 – “Aprendendo o Português do Brasil: um curso para estrangeiros” Guia Pedagógico para o Professor .....   | 172 |
| Figura 85 – “Português Sem Fronteiras” .....  | 173 |
| Figura 86 – “Ponto de Encontro: Portuguese as a world language”..   | 173 |
| Figura 87 – “Ponto de Encontro: Portuguese as a world language”<br>Brazilian student activities manual .....  | 173 |
| Figura 88 – “Você quer aprender português?” Níveis 1 e 2 .....  | 174 |
| Figura 89 – “Você quer aprender português?” Níveis 3 e 4 .....  | 174 |
| Figura 90 – “Fala Brasil: Português para Estrangeiros” .....  | 175 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – Papel do Léxico no séc XX .....  | 40  |
| Tabela 2 – Quadro sobre memória (DURÃO; ANDRANDE, 2009) ..                                | 62  |
| Tabela 3 – Matriz de Análise – Implicações para o Ensino de Vocabulário e UFIs .....      | 91  |
| Tabela 4 – Presença das UFIs no livro didático Panorama Brasil .....                      | 98  |
| Tabela 5 – Presença das UFIs no livro didático Panorama Brasil por unidade temática ..... | 99  |
| Tabela 6 – Classificação de UFIs (CORPAS PASTOR, 1996) .....                              | 99  |
| Tabela 7 – Tabela Resumitiva – Unidade 1 .....  | 101 |
| Tabela 8 – Tabela de UFIs – Unidade 1 .....   | 102 |
| Tabela 9 – Tabela Resumitiva – Unidade 2 .....  | 114 |
| Tabela 10 – Tabela de UFIs – Unidade 2 .....  | 115 |
| Tabela 11 – Tabela Resumitiva – Unidade 3 .....   | 119 |
| Tabela 12 – Tabela de UFIs – Unidade 3 .....  | 119 |
| Tabela 13 – Tabela Resumitiva – Unidade 4 .....   | 125 |
| Tabela 14 – Tabela de UFIs – Unidade 4 .....  | 125 |
| Tabela 15 – Tabela Resumitiva – Unidade 5 .....   | 128 |
| Tabela 16 – Tabela de UFIs – Unidade 5 .....  | 128 |
| Tabela 17 – Tabela Resumitiva – Unidade 6 .....   | 133 |
| Tabela 18 – Tabela de UFIs – Unidade 6 .....  | 133 |
| Tabela 19 – Tabela Resumitiva – Unidade 7 .....   | 134 |
| Tabela 20 – Tabela de UFIs – Unidade 7 .....  | 134 |
| Tabela 21 – Tabela Resumitiva – Unidade 8 .....   | 137 |
| Tabela 22 – Tabela de UFIs – Unidade 8 .....  | 137 |
| Tabela 23 – Tabela Resumitiva – Unidade 9 .....   | 142 |
| Tabela 24 – Tabela de UFIs – Unidade 9 .....  | 142 |
| Tabela 25 – Tabela Resumitiva – Unidade 10 .....  | 143 |
| Tabela 26 – Tabela de UFIs – Unidade 10 .....   | 143 |



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CELPE-Bras – Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Cf. – Conferir

DiCoPoEs – Dicionário Contrastivo Português-Espanhol

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

L3 – Terceira Língua

L4 – Quarta Língua

LD – Livro didático

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

MRE – Ministério das Relações Exteriores

NUPLE-UFSC – Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira da

Universidade Federal de Santa Catarina

PLE – Português Língua Estrangeira

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

UF – Unidade Fraseológica

UFI – Unidade Fraseológica Idiomática

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.



## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>25</b>  |
| 1.1 JUSTIFICATIVA .....   | 27         |
| 1.2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA .....   | 27         |
| 1.3 LINGUÍSTICA E AS UFIS .....   | 30         |
| 1.4 PSICOLINGUÍSTICA E AS UFIS .....  | 32         |
| 1.5 O LIVRO DIDÁTICO .....  | 33         |
| 1.6 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....   | 35         |
| <b>1.7 PROBLEMA GERAL DE PESQUISA</b> .....   | <b>35</b>  |
| <b>1.8 OBJETIVO GERAL</b> .....   | <b>36</b>  |
| <b>1.9 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....  | <b>37</b>  |
| <b>2 ALICERCE TEÓRICO</b> .....   | <b>39</b>  |
| 2.1 A RELEVÂNCIA DO LÉXICO NO SÉCULO XX .....   | 39         |
| 2.2 CONSIDERAÇÕES LINGUÍSTICAS SOBRE UFIS .....   | 42         |
| <b>2.2.1 Fraseologia</b> .....  | <b>43</b>  |
| <b>2.2.2 Taxonomia de Corpas Pastor (1996)</b> .....  | <b>45</b>  |
| 2.2.2.1 Colocações .....  | 47         |
| 2.2.2.2 Locuções .....  | 49         |
| 2.2.2.3 Enunciados Fraseológicos .....  | 51         |
| 2.3 CONSIDERAÇÕES PSICOLINGUÍSTICAS SOBRE UFIS .....  | 52         |
| <b>2.3.1 O Léxico Mental e o Processamento de UFIs</b> .....  | <b>52</b>  |
| <b>2.3.2 Implicações para o ensino de Vocabulário e UFIs</b> .....  | <b>59</b>  |
| 2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS .....   | 82         |
| <b>2.4.1 O Livro Didático de PLE</b> .....  | <b>83</b>  |
| <b>3 METODOLOGIA</b> .....  | <b>89</b>  |
| 3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA .....   | 89         |
| 3.2 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....   | 90         |
| 3.3 PARÂMETROS DE ANÁLISE .....   | 90         |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....   | <b>95</b>  |
| 4.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO “PANORAMA BRASIL: ENSINO DO PORTUGUÊS DO MUNDO DOS NEGÓCIOS” .....                       | 95         |
| 4.2 CLASSIFICAÇÃO DAS UFIS SEGUNDO CRITÉRIOS DE CORPAS PASTOR (1996) .....                                      | 99         |
| 4.3 UNIDADE 1 – AGRONEGÓCIOS .....  | 101        |
| <b>4.3.1 Texto com as UFIs <i>bola da vez e jogar para escanteio</i></b> .....                                  | <b>102</b> |
| <b>4.3.2 Texto com as UFIs <i>maré favorável, vender a preço de ouro, dar vida a e ganhar o mundo</i></b> ..... | <b>105</b> |
| <b>4.3.3 Atividade com as UFIs <i>maré favorável e vender a peso de ouro</i></b> .....                          | <b>106</b> |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3.4 Atividade 15 com a UFI <i>ganhar o mundo</i> .....  | 108 |
| 4.3.5 Atividade 16 com a UFI <i>onda favorável</i> .....  | 109 |
| 4.3.6 Atividade 19 com as UFIs <i>ter olho gordo, estar de olho, ser um laranja, descascar um abacaxi, ter água de coco na cabeça e ser um banana</i> ..... | 110 |
| 4.3.7 Texto 13 com as UFIs: <i>ter um pé atrás, vestir a camisa, ter sempre uma desculpa na ponta da língua e dar uma escapadinha</i> .....                 | 112 |
| 4.3.8 Atividade 24 com a UFI <i>altos e baixos</i> .....  | 114 |
| 4.4 UNIDADE 2 – TECNOLOGIA .....  | 114 |
| 4.4.1 Texto 2 com a UFI <i>ter tudo a ver</i> .....   | 114 |
| 4.4.2 Texto 3 com a UFI <i>vir para ficar</i> .....   | 116 |
| 4.4.3 Texto 6 com a UFI <i>ser um verdadeiro...</i> .....   | 117 |
| 4.4.4 Atividade 24 com a UFI <i>ganhar destaque</i> .....   | 117 |
| 4.4.5 Texto 10 com a UFI <i>dominar um idioma</i> .....   | 118 |
| 4.4.6 Atividade 26 com a UFI <i>dominar um idioma</i> .....   | 119 |
| 4.5 UNIDADE 3 – ARTE E CULTURA .....  | 119 |
| 4.5.1 Atividade 3 com UFI <i>ter pontos fortes e arrumar trabalho</i> .....   | 120 |
| 4.5.2 Atividade referente ao Texto 2 com UFI <i>ponto forte, ganhar as mesas e ser uma onda e vir para ficar</i> .....                                      | 122 |
| 4.5.3 Texto 4 com UFI <i>voltar à raiz</i> .....  | 124 |
| 4.6 UNIDADE 4 – SAÚDE .....   | 125 |
| 4.6.1 Texto 3 com UFI <i>estar bem na fita</i> .....  | 125 |
| 4.6.2 Atividade 13 com UFI <i>enxugar o quadro de pessoal</i> .....   | 126 |
| 4.6.3 Texto 10, atividade 25 com UFI <i>fazer o olho brilhar</i> .....  | 127 |
| 4.7 UNIDADE 5 – ESTILO DE VIDA .....  | 128 |
| 4.7.1 Atividade 6 com UFI <i>criar um paralelo</i> .....  | 128 |
| 4.7.2 Texto 6 com UFI <i>entrar em forma</i> .....  | 130 |
| 4.7.3 Texto 7 com UFI <i>saia justa</i> .....   | 130 |
| 4.7.4 Texto 8 com UFI <i>correr riscos</i> .....  | 131 |
| 4.7.5 Texto 11 com UFI <i>tentar a sorte</i> .....  | 132 |
| 4.7.6 Atividade 18 com UFI <i>tentar a vida</i> .....   | 132 |
| 4.8 UNIDADE 6 – TURISMO .....   | 133 |
| 4.8.1 Texto 6 com UFI <i>caminhar a passos largos</i> .....   | 134 |
| 4.9 UNIDADE 7 – ESPORTES .....  | 134 |
| 4.9.1 Texto 7 com as UFIs <i>dar zebra, pimba na gorduchinha, ficar-deixar para escanteio, pisar na bola, marcar um gol e falar sério</i> .....             | 135 |
| 4.9.2 Atividade 7 com as UFIs <i>comer a bola, tirar o time de campo, bater um bolão pendurar as chuteiras, correr para o abraço, marcar</i>                |     |

|   |     |
|---|-----|
| <i>um gol, um a zero, ficar-deixar para escanteio, vestir a camisa, pisar na bola e entrar de sola</i> .....  | 136 |
| 4.10 UNIDADE 8 – MEIO AMBIENTE .....  | 137 |
| 4.10.1 Texto 3 com a UFI <i>ser vilã</i> .....  | 137 |
| 4.10.2 Texto 4 com a UFI <i>abrir as portas para</i> .....  | 138 |
| 4.10.3 Texto 5 com a UFI <i>ter impacto</i> .....   | 138 |
| 4.10.4 Texto 6 com a UFI <i>nada a perder</i> .....   | 140 |
| 4.10.5 Atividade 10 com a UFI <i>dizer respeito a</i> .....   | 140 |
| 4.11 UNIDADE 9 – TERCEIRO SETOR .....   | 142 |
| 4.11.1 Texto 7 com a UFI <i>ajudar o próximo</i> .....  | 142 |
| 4.11.2 Atividade 13 com a UFI <i>ajudar o próximo</i> .....   | 143 |
| 4.12 UNIDADE 10 – EMIGRAÇÃO .....   | 143 |
| 4.12.1 Texto 4 com a UFI <i>estar em voga</i> .....   | 144 |
| 4.12.2 Atividade 8 com a UFI <i>estar em voga</i> .....   | 144 |
| 4.12.3 Atividade 8 com as UFIs <i>tirar do atoleiro, cortar empregos, cortar custos, enxugar a empresa, ser fera, ter jogo de cintura e chegar com a tesoura na mão</i> ..... | 145 |
| 4.12.4 Atividade 9 com a UFI <i>chegar com a tesoura na mão, enxugar a empresa, jogo de cintura, ser fera</i> .....   | 145 |
| 4.12.5 Atividade 18 com a UFI <i>levar vantagem</i> .....   | 146 |
| 4.12.6 Atividade 20 com a UFI <i>dar-se bem</i> .....   | 147 |
| 4.13 RESUMO ANALÍTICO .....   | 147 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 149 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 151 |
| <b>APÊNDICE A – Livros Didáticos de PLE</b> .....   | 163 |



## 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação vincula-se à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras sob orientação da Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, cujos campos de atividade incluem, dentre outros, os campos que foram acionados neste trabalho: a Lexicografia, a Fraseologia e a Análise de Materiais Didáticos. A breve trajetória acadêmica e profissional da mestranda em questão envolve, no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa a estrangeiros (a alemães, holandeses, argentinos, colombianos, poloneses, russos, franceses, leste-timorenses, estadunidenses, canadenses, dentre outras nacionalidades)<sup>1</sup> e no exterior (a russos e peruanos)<sup>2</sup>.

A sala de aula de língua estrangeira envolve indivíduos singulares do ponto de vista da língua materna dos envolvidos. Cada uma dessas pessoas traz para o ambiente da sala de ensino, entre outras características, um olhar mais ou menos consciente sobre o que é aprender línguas, uma motivação maior ou menor para conhecer a língua-cultura de cada idioma em estudo, uma capacidade cognitiva para gerenciar suas faculdades mentais relacionadas a maior ou menor grau de memória, maior ou menor habilidade de lidar com críticas, maior ou menor autodisciplina para organizar o conhecimento que está aprendendo (DURÃO, ANDRADE, 2009, p. 28). Nesse cenário, no que se refere ao português como língua estrangeira, o livro didático, muitas vezes, é o principal companheiro de trabalho do/a professor/a, que, para completar o quadro, nem sempre conta com formação específica para lidar com o seu público, mas ainda assim, vê-se na função de desenvolver estratégias para adaptar o material didático às características de seus alunos (DINIZ et al, 2009, p. 265).

O contato comprometido com a pluralidade dos sujeitos aprendentes suscita reflexões acerca dos fatores implicados nos processos de ensino e aprendizagem em geral, de línguas estrangeiras e da língua portuguesa a estrangeiros, em específico. É o caso das autoras deste trabalho que reunindo interesses investigativos, considerando os lugares de pesquisa e atuação, o crescente interesse que o ensino de

---

<sup>1</sup> PET-Letras, UFSC, abr-jul, 2011; AIESEC, set-dez, 2011; Floripawave Language Center, set, 2012; Global Language, jun-dez 2012; Projeto de Extensão no DLLV, UFSC, ago-dez, 2012; Step 1 Idiomas, jan-mar, 2014.

<sup>2</sup> AIESEC-Tomsk, Sibéria, Rússia, set-dez, 2011; Casa do Brasil, Arequipa, Peru, jan-mai, 2013.

vocabulário tem apresentado nos estudos em língua estrangeira, mestranda e orientanda, decidiram caracterizar a presença de um elemento do léxico da língua portuguesa - as unidades fraseológicas idiomáticas, doravante UFIs - em um material didático voltado a estrangeiros que querem aprender o português brasileiro - o livro *Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios*.

À luz de descobertas da Psicolinguística sobre a organização e o acesso aos itens lexicais na mente e sobre o processamento de UFIs, buscaram conhecer o trabalho de autores que se ocupam de princípios da Psicolinguística aplicados à didática do ensino de línguas estrangeiras. Nosso posicionamento, assim como o de outros autores que serão posteriormente mencionados, é o de que a alta frequência dessas unidades léxicas nos gêneros orais e escritos e sua singularidade formal justifica uma elaboração didática específica nos materiais de ensino que levem em conta as especificidades cognitivas exigidas para a sua adequada retenção no repertório léxico mental dos aprendizes.

Com o intuito de definir o que é UFI, utilizamos uma perspectiva linguística: a taxonomia de unidades fraseológicas de Corpas Pastor (1996) e, também, uma perspectiva psicolinguística: a posição de que o processamento de UFIs é equivalente ao de uma unidade léxica simples. Corpas Pastor (1996) constrói sua posição teórica a partir da análise de taxonomias anteriormente elaboradas no universo das unidades fixas da língua no Espanhol para sugerir uma tipologia própria que leva em conta a fixidez e a capacidade de formar um enunciado completo como suas características mais relevantes. A Psicolinguística, através da experimentação, hipotetiza como se dá o processamento dessas unidades fixas da língua, em específico, as idiomáticas (*idioms*), e a hipótese de que há um modo idiomático próprio para a interpretação de idiomatismo será refutada por meio dos experimentos feitos por Swinney e Cutler (1979), Cutler (1983) e reforçados por Gibbs e Gonzales (1985).

As posições dos autores da Linguística e da Psicolinguística escolhidos possuem cada qual uma perspectiva singular e um modo de olhar para o que é chamado, em geral, de expressões idiomáticas que cremos ser pertinente para a consideração deste objeto.

A fim de contextualizar nosso interesse no estudo do léxico, compusemos um subcapítulo que contempla a crescente importância do tema nas pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras. Para compreender de que maneira o falante nativo constrói o repertório léxico de língua materna, foram utilizados estudos elaborados em língua inglesa que cobrem parte das reflexões, hipóteses e experimentos feitos sobre o léxico mental até mais ou menos metade da década de 80

(AITCHISON, 1987). Em seguida, inserimos ressalvas feitas à generalização dos dados de língua materna para língua estrangeira, assim como conceitos que são interpretados de uma maneira pelo viés da Psicolinguística e de outro pelo da Linguística, como a noção de “erro”, por exemplo (CHANNELL, 1988).

Para a composição de um quadro investigativo das UFIs no livro didático selecionado, utilizamos, além de resultados de experimentos sobre o processamento desses itens lexicais (SWINNEY; CUTLER, 1979; CUTLER, 1983; GIBBS; GONZALES, 1985), reflexões instrucionais direcionadas a professores (CARTER e McCARTHY, 1988; GAIRNS; REDMAN, 1988; McCARTHY, 1990; LAHUERTA; PUJOL, 1993; LAHUERTA; PUJOL, 1996). Também entendemos ser necessário desenvolver um capítulo sobre materiais didáticos, no qual apresentamos obras destinadas ao ensino do português a estrangeiros<sup>3</sup>.

Finalmente, apresentamos as análises conforme o quadro teórico composto com a finalidade de servir como um ponto de vista circunstanciado em evidências de experimentos da Psicolinguística a contribuir para o ensino dessas abundantes formas da língua que são as UFIs.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Elaboramos esta seção de modo a espelhar a totalidade da pesquisa. Desta forma, cada tópico corresponde a um tema desenvolvido nesta investigação e contém sua justificativa.

## 1.2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sobre o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, as orientações que temos no país estão materializadas em dois conjuntos de documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD (BRASIL, 2014). Dentre outros objetivos,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar **diversidades regionais, culturais, políticas**

---

<sup>3</sup> O panorama delineado sobre essas obras só nos foi possível construir graças à possibilidade de consulta ao acervo do NUPLE-UFSC (Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira da UFSC).

existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao **conjunto de conhecimentos socialmente elaborados** e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 05)

O PNLD faz ecoar os pressupostos da LDB 9.394/1996 sobre o Ensino Médio, que determina “a formação ética do educando, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, bem como a preparação para o trabalho a sua formação cidadã”.

No contexto europeu, o Quadro Europeu Comum de Referência, QECR, de 2001, define níveis de referência para a proficiência em línguas definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa – inclusive a competência léxica (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Os documentos anteriormente citados compreendem os aspectos não linguísticos associados à performance (desempenho). Consideramos que esses objetivos refletem nosso entendimento do que seja ensinar e aprender língua estrangeira de um modo geral – a apreensão de um conjunto de saberes linguísticos e não linguísticos necessários para o uso da língua.

No âmbito do Português Língua Estrangeira (PLE), o Celpe-Bras<sup>4</sup> está sob responsabilidade do INEP, “órgão da administração indireta do MEC, em interface com o Ministério das Relações Exteriores (MRE)”. O exame avalia a proficiência em língua portuguesa brasileira por meio de tarefas de produção oral e textual e compreende que a língua deve ser avaliada em uso (BRASIL, 2015). O instrumento é precursor de uma perspectiva sociointeracionista de avaliação de proficiência em língua estrangeira e tem por objetivo identificar o nível de conhecimento linguístico discursivo de um indivíduo na variante brasileira da língua portuguesa (DELL’ISOLA, 2014 p. 8). Desta forma, não há nivelamento nas provas do CELPE-Bras, pois “um único exame conduz a diferentes resultados, dependendo do conjunto de habilidade comprovadas pelo candidato”.

---

<sup>4</sup> É a única Certificação para Estrangeiros outorgada e reconhecida oficialmente pelo governo brasileiro (BRASIL, 2015).

O desempenho dos candidatos é avaliado analítica e holisticamente, a partir de critérios estabelecidos para cada tarefa a que o examinando é submetido. Ao conjunto de tarefas executadas em cada exame, é atribuído um valor que representa o nível de proficiência comprovado pelo candidato, relativamente ao seu desempenho linguístico na variante brasileira da língua portuguesa naquele exame (DELL'ISOLA, 2014, p. 8)

Apesar de não haver um documento brasileiro elaborado especificamente para embasar os procedimentos relativos ao ensino e à avaliação do ensino de PLE de forma geral, como ocorre em países da Europa que possuem o QECR, uma linha de estudos no Brasil tem apontado que o construto teórico do Celpe-Bras tem gerado *efeitos retroativos* (*backwash* ou *washback*) no ensino, na elaboração de livros didáticos voltados ao ensino de PLE e na cultura de aprender de candidatos que se submetem à preparação para o teste (SILVA, 2006; ALMEIDA, 2012; CONRADO, 2013). Esse conceito diz respeito ao “impacto ou à influência que exames ou testes e avaliação geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2004, p. 203).

Desta forma, o Celpe-Bras tem servido como notável influência na cultura de aprender, de ensinar e de avaliar em língua estrangeira fazendo o papel de um documento oficial que regimenta potencialmente, como os vestibulares, o ENEM e o outros exames que também agem com a força invisível do efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004, p. 204). É importante salientar que “uma das justificativas para a implementação do Celpe-Bras foi o efeito potencial que o exame poderia ter como instrumento redirecionador do ensino de PLE no Brasil e no exterior” (DELL'ISOLA et al, 2003, p. 162). Esta posição é assumida por integrantes da equipe que elaborou o exame solicitado pelo governo brasileiro em 1993, quando a Comissão para Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi constituída pelo MEC<sup>5</sup> (DELL'ISOLA et al, 2003).

A existência de ações oficiais que buscam estimular a reorientação do ensino de PLE por vias que se consideram mais “alinhadas com as tendências contemporâneas” (DELL'ISOLA et al,

---

<sup>5</sup> <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>

2003) não deve nos fazer cegar no sentido de focar nossas pesquisas sob estas perspectivas, muito menos, de ignorá-las. Como bem apontou Popper (1980, p. 27), o cientista teórico ou empírico “promove declarações, ou sistemas de declarações, e os testa passo a passo. No campo das ciências empíricas, mais particularmente, ele constrói hipóteses, ou sistemas de teorias, e os testa contra a experiência pela observação e experimentação”<sup>6</sup>.

Nosso procedimento nesta investigação sobre um livro didático singular da área de PLE não é o de generalizar cisnes<sup>7</sup>, agindo indutivamente, sobre os achados de nossa pesquisa – depreendendo dela o que “deve ser feito” – de outro modo, é o de contribuir para o que pode, também, ser feito a partir do que nos foi possível observar deste campo com o tempo que tivemos e de acordo com o propósito investigativo de uma Dissertação de Mestrado. Desse modo, acreditamos justificar-se o nosso olhar por sobre a questão de pesquisa escolhida.

### 1.3 LINGUÍSTICA E AS UFIS

A Fraseologia é um campo científico para o qual distintos autores têm chamado a atenção, em especial sobre questões relacionadas ao conhecimento léxico e ao ensino de línguas estrangeiras (DURÃO, 2004, 2011a, 2011b; DURÃO, EL-HASANI, 2005; DURÃO, ROCHA, 2005, 2009; DURÃO, ANDRADE, 2009; ROCHA, DURÃO, 2008; MONTEIRO-PLANTIN, 2014; ROCHA, DURÃO, 2009; ÁLVAREZ, 2010; GUALDA, 2008; PENADÉS MARTÍNEZ, 1999; GARCÍA, 2003, RUIZ GURILLO, 2003).

A Lexicografia – área destinada à confecção de dicionários – é também favorecida por investigações no campo da Fraseologia. É o caso do projeto de pesquisa Dicionário Contrastivo Português-Espanhol

---

<sup>6</sup> “A scientist, whether theorist or experimenter, puts forward statements, or systems of statements, and tests them step by step. In the field of the empirical sciences, more particularly, he constructs hypothesis, or systems of theories, and tests them against experience by observation and experiment” (POPPER, 1980, p. 27).

<sup>7</sup> Referência à discussão sobre o Problema da Indução em Popper (1980, p. 27), em que o autor afirma “no matter how many instances of white swans we may have observed, this does not justify the conclusion that *all* swans are white” (POPPER, 1980, p. 27).

(DiCoPoEs) composto por pesquisadores que defendem a concepção de uma Lexicografia Bilíngue Contrastiva e a elaboração de dicionários bilíngues contrastivos. As reflexões de uma série de investigadores coordenados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, ancorados epistemologicamente na Análise de Erros – vertente mais recente da Análise Contrastiva – formará um banco de dados de acordo com o projeto lexicográfico que deu origem ao Dicionário de Falsos Amigos Português-Espanhol (DiFaPE) (DURÃO, 2014).

Apesar de haver, como a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão e outros autores citados, especialistas em Fraseologia e Lexicografia no país, que lideram projetos da alçada do DiCoPoEs, ainda há pouca visibilidade para projetos deste tipo. Monteiro-Plantin (2014) chama atenção para a ausência de disciplinas de Lexicografia nos cursos de Letras oferecidos nas universidades brasileiras, condição que prejudicaria a formação de professores. Ao tratar do ensino, Monteiro-Plantin (2014, p. 115) afirma que “há uma marginalização das UFIs no ensino de língua materna [e também no de português como língua estrangeira] e que esse é o principal desafio para os estudos fraseológicos no Brasil”. A autora acredita que

[...] faz-se necessário encurtar a distância entre a pesquisa e o ensino, através da formação de professores e da produção de material didático pertinente, para a inserção das UFIs como formas pertencentes ao sistema linguístico, que devem ser descritas e analisadas, tais quais as formas livres (MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 115).

Além dos problemas elencados, Monteiro-Plantin (2014, p. 115) julga que:

[...] é preciso preencher a lacuna existente no estabelecimento do mínimo pareológico brasileiro, que diz respeito à fixação de um conjunto prioritário de parêmas que devam ser ensinadas em língua materna e em português como língua estrangeira (MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 115).

Além disso, também prejudica a consolidação de uma nomenclatura que seria necessária, pois seria “imprescindível a definição, exemplificação e explicitação das características de tais unidades, bem como o papel que desempenham em nossa língua

materna”. Das várias maneiras de referir-se às unidades fraseológicas, encontramos:

[...] fraseologismos, unidades fraseológicas, frasemas, formas fixas, expressões cristalizadas, idiomatismos, expressões idiomáticas, fórmulas de rotina, fórmulas conversacionais, pré-fabricados linguísticos, frases proverbiais, colocações e pragmatemas (MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 115).

Consideramos que as reflexões propostas por Monteiro-Plantin (2014) são pertinentes e na ausência de uma nomenclatura brasileira que supra a lacuna de nomenclaturas existentes, escolhemos para a nossa análise conceitos que foram definidos com relação ao Espanhol, língua que, apesar das suas particularidades, guarda semelhanças com a nossa língua.

Acreditamos que o ensino-aprendizagem das UFIs da língua portuguesa brasileira, pela compreensão metafórica que pressupõem, pode favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e socioculturais, uma vez que seu adequado emprego pressupõe conhecimentos de mundo, sintáticos, semânticos, pragmáticos, fonológicos, discursivos, dentre outros. Deste modo, justifica-se tratar deste aspecto em relação ao livro destinado ao ensino de Português a Estrangeiros utilizado como objeto de estudo nesta pesquisa.

#### 1.4 PSICOLINGUÍSTICA E AS UFIS

O conceito de léxico mental tem sido utilizado para indicar como os seres humanos armazenam e acessam palavras em sua mente (AITCHISON, 2012, p. IX).

O léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interactiva e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a recepção e produção linguística (BERNARDO, 2010, p. 29).

O léxico mental seria um “lugar” no sistema cognitivo em que as palavras se associam a conceitos de maneira dinâmica, cujas associações

estão constantemente disponíveis para novas conexões e novas significações.

A imagem abstrata que melhor vem representando o léxico mental é a de uma **rede** mutável e fluida à qual sempre é possível adicionar informações novas assim como modificar informações existentes e estabelecer relações distintas. Essa rede é configurada como um **sistema de associações** cujas informações podem ser: fonéticas, gráficas, semântico-enciclopédicas, categoriais, situacionais, etc. O valor de cada uma das unidades léxicas reside nas **relações** que estabelecem com outras, sendo essas relações **variáveis** em quantidade e tipo de associações.

Diferentes tipos de experimentos psicolinguísticos sobre o processamento de UFIs (*idioms*) têm fortalecido a hipótese de que a interpretação de UFIs é mais rápida que nos contextos em que essas unidades são induzidas a um contexto literal, ou seja, reafirmam a hipótese da representação lexical. Por exemplo, em “João chegou sujo da chuva em casa e Maria pediu para que ele batesse as botas”, “bater as botas” tem um significado literal e em “João já estava moribundo e Maria não sabia se apaziguaria mais seu sofrimento se ele batesse as botas” tem sentido idiomático. Na segunda frase, o tempo de processamento do conjunto de palavras “batesse as botas” seria mais rápido que na primeira, o que sustentaria a hipótese linguística de as UFIs formarem um bloco unitário de sentido, como veremos mais adiante em seções específicas.

Consideramos que conhecer como se dá a organização das palavras na mente de adultos e de crianças pode fornecer pistas sobre como falantes estrangeiros as organizam e as acessam, desde que relativizados o tempo de maturação e a experiência de vida díspares entre os dois grupos de indivíduos. Além disso, verificar as hipóteses sobre o processamento cognitivo de UFIs pode nos auxiliar a compreender a natureza dessas unidades léxicas. Daí, o interesse em associar descobertas do campo da Psicolinguística e Taxonomias da área da Fraseologia para delinear melhor o objeto em observação e seu armazenamento e acesso na mente humana (ainda que os estudiosos em geral disponham de poucos dados para representar a cena final da situação em riqueza de detalhes).

## 1.5 O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático não é um instrumento indispensável para o ensino, porém pode ser facilitador tanto para professores quanto para

alunos. De acordo com Verceze e Silvino (2008, p. 85), o material didático ideal é aquele elaborado com o propósito de organizar e graduar conteúdos de acordo com as especificidades do aluno. Nele, ocorre a divisão de uma quantidade de informações em um espaço (material ou virtual) situado em sequência, cujos dados prévios e conseguintes, regra geral, sempre podem ser consultados pelo professor e pelo aluno. A linearidade dos materiais didáticos dá um sentido de continuidade e progressão, diminuindo as expectativas do aluno sobre o que irá aprender e do professor que não precisa sempre criar sequências para as aulas dadas.

Em um ambiente pedagógico ideal, o professor estaria “para além” do material didático. Munido de uma consciência sobre as orientações metodológicas historicamente desenvolvidas e seus pressupostos epistemológicos, seria ele capaz de utilizar a seu favor os conhecimentos de que dispõe para perceber em seus alunos uma predisposição a tal ou qual método ou abordagem, escolhendo aquele que melhor se encaixaria para cada um.

Considerando que o material didático ideal, o professor ideal e o ambiente pedagógico ideal inexistem, restam-nos, de um lado, materiais que nos são disponíveis, elaborados em torno de uma ou mais metodologia, por vezes conflitante, que nunca respondem 100% ao que professores e alunos anseiam, e, do outro lado, professores que nem sempre estão cientes do que subjaz ao construto teórico do livro em mãos, mas que precisam encenar em meio a uma negociação entre os seus conhecimentos prévios e as propostas do livro didático frente a uma turma de indivíduos complexos e ávidos por palavras finais sobre esta matéria amorfa que é a língua (BROWN, 1980; WILSON, 2008; LEFFA, 2008).

De todo modo, o que se pode afirmar sobre esse contexto é que materiais didáticos, mesmo imperfeitos, são uma das principais ferramentas utilizadas por professores de línguas e, por este motivo, devem ser investigados quanto ao que propõem para ser ensinado e como (VERCEZE; SILVINO, 2008).

A sistematização dos conteúdos sobre língua em materiais didáticos nem sempre é cientificamente respaldado e a história dos materiais didáticos é repleta de exemplos sobre materiais e abordagens metodológicas sustentados apenas pelas hipóteses de seus idealizadores. Um exemplo é a posição do Método Audiolingual de que o órgão da aprendizagem seria o ouvido. Para o idealizador, a simples visão de uma palavra grafada poderia retardar o desenvolvimento do aprendiz (PAIVA, 2009).

Por acreditar que a reflexão científica é transformadora e, como tal, pode auxiliar no refinamento de nossas práxis, justifica-se caracterizar o modo como materiais didáticos apresentam e compõem atividades sobre as UFIs da língua.

## 1.6 O *CORPUS* DA PESQUISA

O livro didático escolhido para análise, “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a), diferencia-se bastante da maioria dos livros de PLE pesquisados (CARVALHO, 2011). Esse LD oferece grande variedade de textos autênticos e uma organização de unidades com enfoque temático (não gramatical), voltada a um público com um interesse em específico: aprender o português do “mundo dos negócios”. Nesse livro há abundante uso de textos que têm UFIs. Este objeto visa a orientar, portanto, a materialidade da pesquisa que se delinea nos tópicos previamente justificados.

Em seguida, definiremos o Problema Geral de Pesquisa e os Objetivos Geral e Específicos.

## 1.7 PROBLEMA GERAL DE PESQUISA

Esta pesquisa partiu de dois pressupostos: 1. As UFIs são itens léxicos correntes na língua oral e escrita e, como tais, seu conhecimento é fundamental para aqueles que desejam ter domínio da língua que estão a aprender (VARGAS, DURÃO, 2010, p. 1); 2. A maioria dos materiais didáticos de ensino de língua estrangeira parece abordar as UFIs esparsamente e sem sistematização.

Considerando a primeira pressuposição um *a priori* deste trabalho, decidiu-se verificar dentre os materiais disponíveis no Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira da UFSC - NUPLE-UFSC<sup>8</sup> se a segunda pressuposição era verdadeira ou falsa. Foi feito um levantamento da presença das UFIs nestes livros didáticos e chamou a atenção o livro didático “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” que apresenta, em todas as 10 unidades temáticas textos (dois ou mais) e atividades que têm UFIs. Com o segundo pressuposto desafiado, o livro foi escolhido para figurar

---

<sup>8</sup> <https://nuple.wordpress.com/>

como central na pesquisa e uma primeira pergunta foi elaborada: como se dá a sistematização destas UFIs?

Após esse momento, a pesquisa orientou-se para a constituição de uma bibliografia de pesquisa que pudesse dar suporte à análise destes itens léxicos no material didático em questão. Em primeiro lugar, buscou-se definir no que consiste *unidade fraseológica idiomática* à luz da Fraseologia, subdisciplina da Linguística. Em seguida, partiu-se para a busca por metodologias de ensino que contemplassem esses itens lexicais. Neste percurso, reflexões sobre memória, aprendizagem léxica e léxico mental em Durão e Andrade (2009) e Lahuerta e Pujol (1996), que se referem às contribuições da Psicologia Cognitiva para melhor circunstanciar o ensino de vocabulário, marcaram o encaminhamento da pesquisa que se decidiu pela compreensão sobre O que é o léxico mental? Como os itens lexicais são armazenados e acessados neste dicionário da mente? Como as UFIs são processadas?

Seguindo este viés teórico, compreendeu-se que seria interessante analisar as potencialidades cognitivas – ainda que se tratasse de uma pesquisa não experimental – relacionadas ao processamento, armazenamento e acesso às unidades de modo a ter uma justificativa plausível, embasada em procedimentos científicos, dando suporte às metodologias de ensino destinadas ao ensino de vocabulário e de UFIs. A partir desse momento da pesquisa, buscaram-se respostas finais sobre como o aparato cognitivo apreende as unidades léxicas e, a partir disso, como é possível favorecer condições em materiais didáticos de língua estrangeira para que este conhecimento seja apropriado pelo aprendiz. Por fim, procuramos por orientações fornecidas por outros autores que também refletem sobre o ensino de vocabulário e de UFIs através de uma visão cognitivista.

Finalmente, o problema de pesquisa formulado ao longo desta busca motivou a composição da matriz teórica analítica a partir da bibliografia encontrada que o delineou. Pretende-se, pois responder à primeira pergunta de pesquisa sobre como é feita a sistematização das UFIs no livro didático escolhido e as demais perguntas, secundárias, cujas respostas nos encaminharam para compor a resposta à primeira.

## 1.8 OBJETIVO GERAL

Avaliar a sistematização de UFIs no livro didático “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a) conforme metodologias de ensino embasadas em parâmetros cognitivistas.

## 1.9 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e classificar as UFIs no livro didático “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a) utilizando a taxonomia de Corpas Pastor (1996);
- Analisar as estratégias utilizadas para seleção e exposição das UFIs nos textos e atividades do *Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios*;
- Avaliar o potencial didático dessas estratégias no que diz respeito ao ensino das UFIs;
- Contribuir para reflexões sobre o ensino de vocabulário em geral e UFIs em específico.



## 2 ALICERCE TEÓRICO

Esta seção está subdividida em três. A primeira intitula-se “A relevância do léxico no século XX” e pretende estabelecer uma visão sobre o aumento de interesse nas pesquisas e no ensino sobre o léxico, a segunda “Considerações linguísticas sobre unidades fraseológicas idiomáticas” e a terceira “Considerações psicolinguísticas sobre unidades fraseológicas idiomáticas” que pretendem embasar linguística e psicolinguisticamente, respectivamente, a discussão sobre as UFI.

### 2.1 A RELEVÂNCIA DO LÉXICO NO SÉCULO XX

Vallejo (2005, p. 11-36) traçou um panorama que abrange três momentos distintos de valorização do léxico no século XX. Esse panorama mostra o vocabulário em um lugar periférico no ensino-aprendizagem e nas pesquisas, passando por um momento intermediário, em que lacunas de estudo nessa área começaram a ser apontadas, para chegar a ocupar um ponto central no debate. Neste movimento, a concepção de língua também passa por revisões.

Até a década de 1970, na primeira etapa, considera-se a língua como um sistema no qual a estrutura determina a forma, portanto a formação da sentença é enfatizada, isto é, a estrutura. A ênfase do estudo da língua está na Gramática, especificamente, na Sintaxe. O léxico não é considerado nem como objeto de ensino, nem como objeto de pesquisa. Gramática e Léxico são domínios distintos. Saber uma língua, nesta etapa, implicava conhecer todas as suas combinações possíveis. Nessa abordagem, aprender uma língua é repetir estruturas corretamente.

Na década de 80, na segunda etapa, surgem trabalhos que apontam para a importância das palavras na compreensão da sentença e começa-se a considerar o léxico como necessário, mesmo que Gramática e Léxico ainda sejam entidades vistas separadamente e sejam consideradas interdependentes, porém não indissociáveis. Saber uma língua era ter a competência de se comunicar, utilizando-a. Aprender-la envolvia conectar palavras de acordo com a sua função no texto.

Na terceira etapa, a distinção entre Gramática e Léxico se desfaz, pois se percebe que são indissociáveis, interdependentes e desconectáveis. O vocabulário passa a ocupar papel central nas pesquisas que chamam atenção para a necessária mudança de foco no ensino de línguas. Saber uma língua passa a ser desenvolver a habilidade de utilizar unidades lexicais conforme os propósitos

desejados para a adequada atuação no mundo. Aprendê-la passa a ser associar matrizes cognitivas a unidades léxicas (palavras ou unidades maiores que uma palavra) em um processo contínuo, preparando a rede que forma o léxico mental para agir no mundo em língua estrangeira.

Todas as concepções citadas vigoram até então, pois não há respostas definitivas sobre o funcionamento do cérebro ou sobre a constituição das línguas. Apesar disso, é importante conhecer trabalhos que marcaram a transição entre os momentos referidos. Com esta intenção, Vallejo (2005, p. 12) cita três etapas que foram esquematizadas na Tabela 1:

*Tabela 1 - Papel do Léxico no Século XX*

|   | <b>PRIMEIRA ETAPA: Estruturas Linguísticas e Listas de Palavras</b>  | <b>SEGUNDA ETAPA: Rumo à Valorização do Léxico.</b>                    | <b>TERCEIRA ETAPA: Os aspectos qualitativos do desenvolvimento do Léxico.</b>   |
|---|--|--|---|
| <b>Período</b>                            | Até a déc de <b>1970</b>   | De <b>1970</b> a <b>1983</b>   | De <b>1983</b> até então (2005)   |
| <b>Teorias Linguísticas de Referência</b> | Abordagem Estruturalista; Primeira Etapa dos Estudos Contrastivos.   | Linguística Textual; Linguística Cognitiva; Etnografia da Comunicação. | Linguística Textual; Análise do Discurso; Pragmática; Lexicografia Explicativa ou Combinatória.   |
| <b>Concepção do léxico</b>                | Léxico é uma <b>lista de palavras organizada por paradigmas flexivos</b> . O conceito de estrutura não se relaciona com o léxico, só com a sintaxe. Foco na Gramática. | Necessidade de dar ao léxico status de <b>habilidade autônoma</b> .    | Produzir língua não é simplesmente um processo sintático regido por regras, pois envolve também a <b>recuperação de unidades sintagmáticas maiores na memória</b> . Considera-se a existência de unidades léxicas |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | maiores que as palavras.  |
| <b>Concepção do processo de aprendizagem</b> | O processo de aquisição de vocabulário <b>não é estudado.</b>  | Aprender vocabulário é considerado um <b>processo complexo</b> , pois demanda o conhecimento de todas as combinações forma-significado e sua distribuição. | O papel do léxico é indicado como sendo <b>fundamental</b> para a aprendizagem. Para a compreensão do conhecimento léxico é necessário analisar a organização do léxico mental e os mecanismos de processamento da linguagem. |
| <b>Método de Ensino</b>                      | Memorização de <b>listas de palavras descontextualizadas</b> . Uso de frequência para seleção do vocabulário e <b>repetição</b> para o ensino. | <b>Enfoque comunicativo</b> prioriza a fluidez à precisão. <b>Enfoque Natural</b> ensina estratégias para preencher os vazios léxicos.                     | Quatro tendências distintas na aprendizagem a partir: 1. Do <b>contexto</b> ; 2. Do <b>desenvolvimento de estratégias</b> ; 3. Da <b>instrução explícita</b> ; 4. De <b>tarefas em sala de aula</b> .                         |

Pressupondo que a concepção de língua subjaz à concepção de léxico, observamos a partir da tabela acima que essas visões aliadas à compreensão sobre como se dá a aprendizagem, repercute diretamente no método de ensino. Pensar a língua como estrutura e possuir uma base behaviorista para a compreensão da aprendizagem pode levar à confiança de que a repetição de estruturas e a correção das formas no momento do erro são elementos que por si só bastam à aprendizagem. Na primeira etapa apresentada no quadro, não existe preocupação com a maneira com a qual aprendemos vocabulário.

A abordagem behaviorista aplicada à linguagem por Skinner foi fortemente criticada por Chomsky (1959), por transferir conclusões de

experimentos realizados com animais não humanos<sup>9</sup> para a compreensão da interação humana. No primeiro caso, os experimentos se deram em ambientes controlados com poucas variáveis, situação incomparável à interação humana que, além de possuir uma série de motivações que estão fora do controle do observador, não poderia ser simplificada ao ponto de assumirmos que a previsão de reações é possível. Chomsky (1959) acusou a obra de reducionista e absurda.

O impacto do ensaio de Chomsky sobre o livro de Skinner foi também intenso no meio linguístico, uma vez que chamou atenção para a necessária consideração da complexidade inerente à mente humana e para o pouco que ainda se conhecia sobre ela. Essa visão influenciou definitivamente o olhar para a linguagem humana e a mudança de paradigma, a partir dos conceitos de competência e desempenho (CHOMSKY, 1985).

Uma das consequências dessa crítica foi o questionamento sobre as capacidades mentais do indivíduo para a aprendizagem, preocupação que direcionou o olhar dos pesquisadores da psicolinguística, fortemente influenciada pelo cognitivismo e pela teoria gerativista.

Na segunda etapa, há uma modificação do olhar da sentença para o texto; o produtor e o receptor do texto começam a ter uma valorização e o léxico é considerado relativo, ou seja, pode variar sua funcionalidade de um texto a outro. Nesse momento, começa-se a desenvolver um olhar por sobre o sujeito em interação e os efeitos de linguagem começam a ser observados de modo criterioso.

Já na terceira etapa, entende-se como necessária a investigação sobre como se dá o processamento da linguagem para analisar a organização do léxico. Nesse sentido, a produção e recepção linguística não estão mais associadas a um automatismo. O olhar para o léxico refina-se ainda mais.

Das três etapas citadas, a terceira, que tem influenciado o debate científico sobre o ensino e a aprendizagem de vocabulário nas últimas décadas, interessa-nos sobremaneira.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES LINGUÍSTICAS SOBRE UFIS

Nesta seção, apresentamos a discussão sobre UFIs situada no campo da Fraseologia e a Taxonomia de Corpas Pastor que auxiliaram a

---

<sup>9</sup> Ratos e macacos.

composição de uma definição para o que denominamos UFI, a unidade de análise desta pesquisa.

### 2.2.1 Fraseologia

De acordo com Penadés Martínez (1999, p. 11), historicamente, a concepção e o estabelecimento da Fraseologia foram desenvolvidos por dois linguistas russos, Polivanov, que concebeu o estudo dos significados individuais das expressões fixas como disciplina em 1928, e Vinogradov, que estabeleceu os conceitos centrais, o âmbito e o escopo da Fraseologia na década de 1940. Ainda de acordo com Penadés Martínez (1999, p. 12), Casares exerceu papel pioneiro, em 1950, ao publicar “*Introducción a la lexicografía moderna*”. No contexto espanhol, Corpas Pastor vem a ser nome de destaque nesse meio em função da publicação, em 1996, do “*Manual de Fraseología*”.

O processo de reprodução, em outras palavras, de repetição sem alteração da forma material, conduz à institucionalização ou convencionalização das estruturas e compõe a *fixação* – traço constitutivo e definidor dessas unidades, autônomas do ponto de vista semântico-sintático (ZULUAGA, 2001, p. 51). Essas “frases mínimas” da língua cristalizam-se na memória coletiva dos indivíduos de determinada comunidade de fala (XATARA, 1997, p. 220).

Para Dubois *et al* (1973, p. 330), expressão idiomática é “qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla”. Xatara (1988, p. 170), ao afirmar que é uma unidade locucional ou frasal, adiciona ao conceito maior densidade. Esse tipo de *lexia complexa* tem significação estável no seio de uma tradição cultural, ou seja, é *cristalizada* em um contexto cultural específico, possui combinatória única ou bastante restrita, o que a torna *indecomponível* e é *conotativa*, pois sua interpretação semântica não é derivada da soma dos significados individuais dos elementos que a constituem.

Durão e El-Hassani (2005, p. 114) afirmam que as expressões idiomáticas, do ponto de vista morfológico, funcionam como blocos de significado unitário que podem ser ou *transparentes*, ou seja, a dedução do seu significado é possível a partir da dedução das unidades léxicas (palavras) integrantes separadas, ou *opacas*, quando os significados dos blocos de significado unitário não podem ser deduzidos a partir da decodificação das unidades léxicas que o constituem. Nas palavras de Álvarez (1998, p. 103), expressão idiomática é:

[...] uma combinação (sintagma) metafórica que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando do individual para o social) numa determinada língua apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista semântico, numa expressão idiomática o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global do conjunto não é igual à soma do significado das partes, isto é, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma de seus elementos (ÁLVAREZ, 1998, p. 103).

A intenção deste trabalho não é aprofundar a discussão dos limites conceituais que distinguem as expressões idiomáticas de outros tipos de UFIs, mas consideramos pertinente apresentar esse conceito por ter emprego abundante na literatura em língua portuguesa. Em geral, as definições apontam para a formação de blocos de significação unitária com dois ou mais elementos, os quais pressupõem para o uso adequado, conhecimento sociocultural universal ou compartilhado por uma cultura em específico (VARGAS, DURÃO, 2010, p. 7). As UFIs, em específico, são parte importante do léxico de uma língua e o ensino-aprendizagem dessas unidades pode servir tanto para o desenvolvimento da competência cultural (GUALDA, 2008, p. 59) quanto comunicativa (ORTIZ ÁLVAREZ, 2010, p. 158) da língua-alvo.

Dois características essenciais das unidades fraseológicas são ressaltadas por Gualda (2008, p. 81), a sua *fijación*, ou seja, a sua construção sintagmática rígida (mais ou menos rígida, como veremos adiante) e a sua *idiomaticidad*, isto é, a propriedade semântica de algumas unidades pluriverbais de não possuírem um significado total como resultante da soma dos significados individuais dos elementos que as compõem (VARGAS, 2011, p. 63). Frequentemente, a fixação é acompanhada da propriedade léxico-semântica conhecida como idiomaticidade, ou seja, a característica de formar um bloco de sentido único.

Vários autores destacam o potencial das UFIs para a aprendizagem de Português como Língua Estrangeira ou Segunda Língua, porque dentre as unidades que compõem o léxico de uma língua, as UFIs favoreceriam “maior conhecimento da língua-alvo” (BALDO, 2014, p. 376). E isso seria possível porque é necessária a percepção deste bloco estrutural dentro de cada contexto específico, o que geraria uma gama de conhecimentos para atingir a capacidade de

usar essas unidades léxicas (ÁLVAREZ, 2010; ÁLVAREZ, MACHADO, 2010).

Frete à falta de consenso sobre a tipologia de unidades fraseológicas do espanhol, Gualda (2008, p. 82) propõe uma classificação a partir de exemplos – que, segundo a autora, “é o que sempre serve aos professores”<sup>10</sup> – a partir dos traços que permitem isolar cada tipo:

1. “De alto valor expressivo, de validez quase universal, [...] não são restritas a apenas uma comunidade linguístico-cultural”<sup>11</sup> (GUALDA, 2008, p. 82) (ex.: “*Una golondrina no hace verano*” (espanhol), “*Una rondina no fa primavera*” (italiano), “Uma andorinha só não faz verão” (português));
2. “Que constituem uma inserção no discurso, sem função sintática delimitável”<sup>12</sup>;
3. “Os provérbios: formas muito ligadas à cultura que exigem o conhecimento de um estado de coisas e, por isso, servem para dar a conhecer formas de ser, de sentir e de se expressar em uma dada comunidade”<sup>13</sup> (ex.: “*Lo que la naturaleza no da, Salamanca no presta*” (espanhol), “Quem desdenha quer comprar” (português)).

Na próxima subseção, apresentaremos a proposta de Corpas Pastor (1996), a qual utilizaremos neste trabalho.

## 2.2.2 Taxonomia de Corpas Pastor (1996)

Corpas Pastor (1996, p. 50), após analisar diversas classificações de unidades fraseológicas (UFs) (cf. Corpas Pastor, 1996, p. 32-50), julgou-os incompletos ou incapazes de abranger o sistema fraseológico

---

<sup>10</sup> “*Convendrá comprobar con ejemplos, que son los que siempre sirven al profesor de lenguas, los rasgos que permiten aislar cada tipo*” (GUALDA, 2008, p. 82).

<sup>11</sup> “*Valor muy alto de expresión general, de validez casi universal. No todas son lo que se conoce como refrán, pero todas se podrían aplicar a situaciones de rasgos comunes ligadas a una comunidade linguístico-cultural concreta*” (GUALDA, 2008, P. 82).

<sup>12</sup> “*Constituyen inserciones em el discurso, sin función sintáctica claramente delimitable a diferencia de las locuciones*” (GUALDA, 2008, p. 83) A autora não fornece exemplos.

<sup>13</sup> “*Las parêmias son formas muy ligadas a la cultura, exigen conocimiento de un estado de cosas, y por ello mismo sirven para dar a conocer formas de ser, de sentir y de expresarse de una comunidad dada*” (GUALDA, 2008, p. 83)

do espanhol. Os vários esforços que fez no sentido de delimitar, classificar, caracterizar e sistematizar essas UFs resultaram em distintas tipologias que mesclam elementos de tipo semântico, pragmático, sintático (CORPAS PASTOR e MORAY, 2002) utilizando como base os seguintes critérios ou definições (CORPAS PASTOR, 1996, p. 50):

1. Elemento oracional ou oração completa;
2. Fixação no sistema, na forma ou na fala;
3. Fragmento de enunciado ou enunciado completo;
4. Restrição combinatória ou limitada ou total;
5. Grau de motivação semântica.

Em contrapartida à insuficiência teórica dos modelos, essa mesma autora propôs um sistema no qual dois critérios dos anteriormente expostos são combinados:

1. O critério de constituição de enunciado (ato de fala);
2. O critério de fixação (na norma, no sistema ou na fala).

Por *enunciado*, Corpas Pastor (1996, p. 50) compreende uma unidade de comunicação mínima, produto de um ato de fala, que corresponde geralmente a uma oração simples ou composta, mas que também pode constar de um sintagma ou de uma palavra (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51). A partir desta definição são estabelecidos dois grupos de unidades fraseológicas:

- a. Grupo das UFs que não constituem enunciados completos;
- b. Grupo das UFs que constituem enunciados completos.

Em relação ao tipo de fixação, três seriam os tipos:

- a. Fixação pela norma (colocações);
- b. Fixação pelo sistema (locuções);
- c. Fixação pela fala (enunciados fraseológicos).

Desta maneira, as *colocações* seriam UFs que não constituem enunciados completos e que têm fixação pela norma da língua, i.e., pela tradição; as *locuções* seriam UFs que também não são enunciados completos, cuja fixação se dá pelo sistema, ou seja, pelas regras subjacentes à língua e os *enunciados fraseológicos* seriam enunciados completos fixados pela fala (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51).

A proposta encerra a seguinte distribuição:

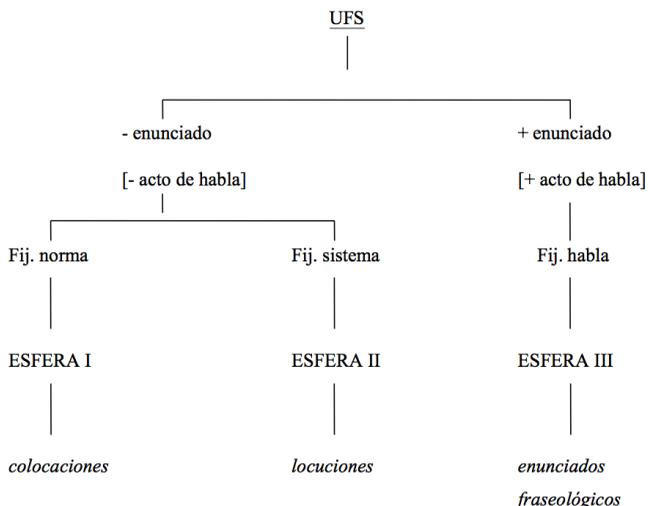


Figura 1 - Nueva Propuesta de Clasificación de las Unidades Fraseológicas en Español (CORPAS PASTOR, 1996, p. 52)

### 2.2.2.1 Colocações

Segundo Corpas Pastor (1996), o conceito de *colocação* foi introduzido por Firth, em 1957 (WELKER, 2004, p. 140), e responde à combinação de duas ou mais palavras que aparecem usualmente juntas. Segundo Welker (2004, p. 140), na combinação *noite escura*, um dos significados de *noite* é sua *colocabilidade* com *escuro*. Nessa combinação, há uma *base* ou *nódulo*, que é a parte qualificada ou detalhada pelo *colocado* que é, por sua vez, o qualificador da base. Em *noite escura* = *noite* é a base e *escura* é o colocado; em *chove torrencialmente*, *chover* é a base e *torrencialmente* é o colocado; em *fumante inveterado*, *fumante* é a base e *inveterado* é o colocado. Corpas Pastor (1996) entende por colocação a propriedade das línguas que os falantes têm de produzir certas combinações de palavras entre uma quantidade de combinações teoricamente possíveis (CORPAS PASTOR, 1996, p. 66). Do ponto de vista do sistema da língua, são sintagmas completamente livres, gerados a partir de regras, mas que ao mesmo tempo, apresentam certo grau de restrição combinatória determinado pelo uso. Assim como as locuções, as colocações não se

constituem atos de fala em si mesmos. A diferença entre elas é a de que as colocações são unidades estáveis, combinações “pré-fabricadas” na norma, não no sistema. A mesma autora também denomina colocação as combinações assim resultantes (CORPAS PASTOR, 1996, p. 53). É, portanto, uma *propriedade* (colocabilidade) e uma *unidade fraseológica*<sup>14</sup>, um conceito e uma unidade léxica complexa. A taxonomia que Corpas Pastor (1996, p. 66) apresenta diz respeito à categoria gramatical, à relação sintática e certos aspectos semânticos relevantes existentes entre os colocados. De acordo com essa estudiosa, as colocações podem ser compostas por:

1. substantivo (sujeito) + verbo = *correr um rumor; desabar o mundo*. Neste tipo de colocação, o verbo denota uma ação característica da pessoa ou coisa designada pelo substantivo (CORPAS PASTOR, 1996, p. 67).

2. verbo + substantivo (objeto) = *preencher uma lacuna; desempenhar um cargo*. Os verbos destas combinações apresentam extensões colocacionais de proporções variáveis: desde praticamente ilimitados a praticamente fixos, com categorias intermediárias. Ao primeiro tipo correspondem colocações cujos colocados e bases compartilham o mesmo campo semântico: *desempenhar um cargo, uma função, um papel*. No outro extremo, estão aquelas colocações que apresentam um padrão combinatório muito limitado como *conciliar o sono*. E entre os casos intermediários, ex.: *assumir uma responsabilidade*, formam um grupo bastante homogêneo as colocações formadas por um verbo deslexicalizado (cujo significado não está presente) e a carga semântica fundamental é dada pelo substantivo. Tratam-se de verbos altamente polissêmicos *dar, tomar, fazer* ou *pôr* cuja carga semântica só adiciona determinados aspectos verbais, como

---

<sup>14</sup> É importante salientar que a posição de Corpas Pastor (1996, p. 66) não é a que foi adotada no Projeto Banco de unidades colocações léxicas (BanCo), do qual faço parte como colaboradora junto à orientadora deste projeto, Profa Dra Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Colocações são unidades *semi-fraseológicas* e não *fraseológicas*. Durão defende que “se o componente léxico que ocupa a posição de *núcleo semântico* de cada colocação é selecionado de forma regular e não restringida, enquanto que o *colocativo*, isto é, o outro componente léxico de cada colocação é selecionado de forma irregular e restringida, as colocações não são unidades fraseológicas como alguns estudiosos do léxico postulam, mas *unidades semi-fraseológicas*, considerando que apenas parte de cada colocação é selecionada livremente do conjunto léxico de cada língua”.

começo, final, duração e causatividade. Distinguem-se neste aspecto dos verbos simples equivalentes do tipo *tomar uma decisão/decidir, dar um começo/começar e ter repercussão/repercutir*. Segundo Corpas Pastor (1996, p. 70), a proliferação deste tipo de colocação pode ser devida a que os substantivos, em claro contraste com os verbos, apresentam maiores possibilidades de modificação. Frequentemente, tratam-se de especificações qualitativas combinadas entre si, como em *tomar várias decisões acertadas*. Também ocorrem colocações em que o substantivo é o núcleo preposicional de características semelhantes, como em *pôr em funcionamento e pôr à prova*;

3. adjetivo + substantivo = *fonte fidedigna; importância capital; erro garrafal; relação estreita*. Os adjetivos têm status de colocativos nestas combinações. Às vezes, o valor é compartilhado por uma série de substantivos, por ex.: *olfato apurado, paladar apurado, visão apurada*;

4. substantivo + preposição + substantivo = *tablete de chocolate; dente de alho*. As colocações deste tipo indicam a unidade que forma parte uma entidade menor ou um grupo ao qual pertence um determinado indivíduo. De outro tipo, também ocorrem as que se referem a função Mult (conjunto de), como *ciclo de conferências, enxame de abelhas* (CORPAS PARTOR, 1996, p. 74);

5. verbo + advérbio = *faz pouco (há pouco), há muito, falar abertamente*. Os advérbios que entram neste grupo são os de modo e intensidade como *afirmar veementemente, pedir encarecidamente*;

6. adjetivo + advérbio = *redondamente enganado, muito batido, profundamente adormecido*. Aqui, a tipologia dos advérbios também é de modo e intensidade como nas combinações anteriores *diametralmente oposto*. Em todas essas situações, há uma intensificação da base (o adjetivo) pelo colocado (o advérbio).

### 2.2.2.2 Locuções

Segundo Corpas Pastor (1996, p. 88), as locuções são unidades fraseológicas do sistema da língua que não constituem enunciados completos e, em geral, funcionam como elementos oracionais. A divisão tradicional das locuções é segundo o critério oracional que desempenham, independentemente de serem comutáveis por palavras simples ou por sintagmas e é este o critério seguido por Corpas Pastor (1996, p. 93). Assim, esta autora distingue locuções nominais, adjetivas, adverbiais e verbais, que podem constituir o núcleo de sintagmas nominais, adjetivos, adverbiais ou verbais, respectivamente. Tratam-se de construções cujos núcleos ou elemento principal do sintagma poderia

substituir, desde um ponto de vista estritamente formal (não semântico), a estrutura inteira e desempenhar suas mesmas funções:

1. *locuções nominais* - formadas por sintagmas nominais de distintas complexidades: *substantivos + adjetivos*, ex.: *vacas magras, golpe baixo, mosca morta*. O segundo grupo são *zero à esquerda, pés de galinha* (rugas); outro padrão frequente é o formado por dois substantivos (ocasionalmente dois verbos) unidos pela conjunção ‘e’, como *a flor e a nata, morde e assopra*. Os padrões sintáticos mais produtivos são os formados por substantivo + adjetivo e por substantivo + preposição + substantivo = *lágrimas de crocodilo*. As locuções nominais podem exercer a mesma função que um substantivo ou que um sintagma nominal;

2. *locuções adjetivas* - assim como os adjetivos, desempenham as funções oracionais básicas de atribuição e predicação. Geralmente estão constituídas de adjetivo/particípio + preposição + substantivo = *são e salvo*; além de muitas comparações estereotipadas = *forte como Hércules, mais realista que o rei*;

3. *locuções adverbiais* - as unidades fraseológicas de estrutura muito diversa. Em geral, tratam-se de sintagmas prepositivos que, por questões de índole semântica ou funcional parecem ter certa relação com a categoria gramatical de advérbio = *de improviso, a bordo, a princípio*;

4. *locuções verbais* - expressam processos formando os predicados com ou sem complementos. Apresentam grande diversidade morfológica. Podem ser compostos por um binômio formado por dois núcleos verbais unidos por conjunção que levam complementos do tipo *ir e vir, revolver céus e terra, custar os olhos da cara*. Também podem ser compostas de verbo e pronome *dar com (alguém/algo); tomar (algo/alguém) por*. Também abundam as locuções verbais que apresentam padrões sintáticos mais complexos, formadas por *verbo + copulativo + atributo*: *ser o retrato vivo de alguém*; por *verbo + complemento e*, fundamentalmente, por *verbo + objeto* com complementação opcional;

5. *locuções prepositivas* - denominam-se aquelas unidades fraseológicas suscetíveis de constituir o núcleo de um sintagma prepositivo. Estão formadas por um advérbio (ou substantivo adverbializado) seguidos de uma preposição e precedidos por outra = *com vistas a, em cima de*;

6. *locuções conjuntivas* - são caracterizadas por não poder formar sintagmas completos, nem poder ser deles núcleo, são coordenadas ou subordinadas, ainda que não haja uma separação taxativa entre uma e outra. Entre as coordenadas = *ora... ora, ainda que*. Entre as

subordinadas = *por... que, enquanto isso, tão logo quanto, para que (a fim de que)*;

7. *locuções clausais* - locuções formadas por vários sintagmas dos quais ao menos um deles é verbal. Tratam-se de frases com um sujeito e um predicado que expressam um juízo, uma proposição = *como manda o figurino*.

### 2.2.2.3 Enunciados Fraseológicos

Os *enunciados fraseológicos* são unidades fraseológicas que constituem enunciados completos em si mesmos. Caracterizam-se por constituírem atos de fala e por apresentarem fixação interna (de forma e de conteúdo) e externa. Corpas Pastor (1996, p. 132) as divide em *parêmiias* e *fórmulas rotineiras*. As *parêmiias* são unidades fraseológicas fixas que possuem significado referencial e autonomia textual enquanto nas *fórmulas rotineiras* o significado é do tipo social, expressivo ou discursivo e seu significado está condicionado pelo contexto (situações e circunstâncias concretas).

As parêmiias denominam uma situação ao relacionar o comentado a uma classe de situações. Muitas delas têm, além disso, valor de verdade geral, independente da situação a qual se aplicam. As que não cumprem esse critério, são consideradas *enunciados de valor específico*. Corpas Pastor (1996, p. 163) chama atenção para a característica de denotarem de forma indireta por analogia, por seus significados não se esgotarem em nenhum princípio semântico apresentado por estudiosos. Isto porque “a interpretação *standard* do significado nunca se dá de forma literal, nem a soma do significado de seus componentes” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 163). As paráfrases não conseguem atingir o significado de tais unidades fraseológicas. “A compreensão do significado *standard* das parêmiias depende exclusivamente da competência do falante” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 163). A autora enumera uma série de recursos necessários para atingir essa compreensão, segundo ela, condicionada pela interação de diversos parâmetros, como a ativação de mecanismos de inferência embasados em conhecimento enciclopédico do falante, a atenção ao contexto situacional e o desencadeamento de operações cognitivas (abstração, generalização, inferências analógicas, etc.). As parêmiias podem ser:

1. Enunciados de valor específico: não cumprem o critério de verdade geral independentemente da situação à qual se aplicam, por isso intitulam-se de valor *específico* (CORPAS PASTOR, 1996, p. 138). Para aplicar o teste do valor específico, faz-se uma pergunta à parêmia:

“É uma verdade em si mesma?”. Ex.: *As paredes ouvem; Uma andorinha só não faz verão*;

2. Citações: Tem uma origem conhecida. *Meu reino por um cavalo* (Shakespeare). *Toda unanimidade é burra*.

3. Refrãos: Possuem origem desconhecida. “Pelos frutos se conhecem as árvores”

4. Fórmulas rotineiras: Correntes na língua cotidiana: “Tudo certo?”, “Como vai?”.

Apesar das evidentes semelhanças entre as locuções e os enunciados fraseológicos, é importante ressaltar algumas diferenças (CORPAS PASTOR, 1996, p. 134):

1. as parêmsias oferecem alto grau de generalização frente às locuções, que se referem à situações precisas;

2. as parêmsias constituem enunciados introduzidos como tais no discurso e não permitem modificações, salvo de concordância, enquanto as locuções permitem certas transformações e inserções, funcionando como elementos sintáticos das orações nas quais se integram;

3. as locuções formam parte do sistema da língua, enquanto as parêmsias são unidades de fala. Trata-se mais de um fenômeno cultural que um fenômeno linguístico em sentido estrito.

Utilizaremos o conceito de UFIs para fazer referência às unidades fraseológicas que apresentam idiomatismo.

## 2.3 CONSIDERAÇÕES PSICOLINGUÍSTICAS SOBRE UFIS

Nesta seção, exporemos o conceito de léxico mental, experimentos sobre o processamento de UFIs e, em seguida, as implicações para o ensino de vocabulário.

### 2.3.1 O Léxico Mental e o Processamento de UFIs

O conjunto de palavras de uma língua, o léxico, é composto de “milhares de palavras que se ampliam constantemente” (DURÃO, ANDRADE, 2009, p. 24). Ao lugar na mente no qual se armazenam os itens léxicos denomina-se *léxico mental*. Cotlheart *et ali* (2001, p. 208) supõem que o conceito de léxico mental foi inserido na Psicolinguística com Anne Treisman em sua tese doutoral de 1961. De acordo com Colheart *et ali* (2001, p. 208), as hipóteses feitas por Treisman envolviam a postulação de um léxico mental (ela usava o termo “dicionário” ao invés de léxico) com entradas únicas para o

reconhecimento de palavras, presumindo que compunham a correspondência entre sinais com algum tipo de dicionário (COLTHEART et ali, 2001, p. 28). Estudos posteriores serviram para delinear com mais eficácia o termo.

Aitchison (1987), a partir do procedimento comum à Psicolinguística de geração de hipóteses e modelos para desenhar experimentos, elaborou uma obra que reuniu informações em torno do funcionamento do léxico mental, na tentativa de fornecer um esboço geral sobre o seu funcionamento. Os dois questionamentos indicados na sequência orientaram o seu percurso de pesquisa:

1. como os seres humanos conseguem armazenar tantos itens lexicais?;

2. como conseguem encontrar aqueles itens lexicais que buscam?

A quantidade surpreendentemente grande de itens lexicais que um adulto culto é capaz de conhecer suscita a primeira reflexão e a velocidade de acesso a eles, a segunda. As observações da autora (AITCHINSON, 1987, p. 8) sugerem tratar-se de um aparato altamente organizado. O armazenamento de palavras no cérebro humano, comumente referido como “dicionário mental” - ou utilizando a palavra grega para dicionário (lexikón) “léxico mental” – porém as diferenças entre o dicionário natural (mental) e os dicionários não naturais (em livro ou virtuais), guardam dessemelhança extrema de organização e conteúdo. A análise de escorregões da língua materna (*slips of the tongue*) cometidos por adultos levam a supor que não é a ordem alfabética que motiva a organização do léxico mental (AITCHISON, 1987, p. 09). Confusões como: “*He told a funny antidote*”, com “*antidote*” no lugar de “*anecdote*”, entre as exemplificadas pela autora, sugerem uma proximidade entre esses pares de palavras motivada por critérios de organização que parecem levar em conta não só o início dos itens lexicais, mas também aspectos de sua estrutura sonora, como o fim do item lexical, o padrão entoacional e a vogal tônica (AITCHISON, 1987, p. 10; FAY e CUTLER, 1977, p. 505).

Enganos como o citado, de acordo com a autora (AITCHINSON, 1987, p. 10), mostram que o léxico mental provavelmente não deve ser organizado apenas com base nos sons. Segundo Aitchison (1987, p. 10), o significado também é levado em consideração, já que de acordo com registros encontrados em bancos de erros, os seres humanos confundem com frequência palavras de significados similares, como em “*Please, hand me the tin opener*” quando o falante queria quebrar uma noz e, portanto, mais acertadamente, deveria ter dito “*nutcracker*” em vez de “*tin opener*” (AITCHISON, 1987, p. 10).

Segundo Aitchison (1987, p. 10), a maioria dos dicionários gerais não utilizam critérios morfológicos ou semânticos em sua organização. Destaque-se que a autora refere-se exclusivamente aos dicionários gerais de língua, não fazendo referência a dicionários temáticos e de sinônimos, por exemplo, que utilizam o critério semântico em sua sistematização.

Aitchison (1987, p. 11) chama atenção também para o conteúdo que costuma aparecer nos dicionários gerais. Os dicionários gerais, muito especialmente os impressos, possuem uma quantidade limitada de entradas e, portanto, um conteúdo fixo, já que os dicionários eletrônicos e abertos são modificados constantemente, tendo não só o número de seus lemas modificados, mas também o seu conteúdo no geral. Já o dicionário mental pode ser aumentado indefinidamente sem limite, sem fixidez e é muito difícil precisar, senão, impossível, a quantidade exata de itens lexicais que uma pessoa é capaz de conhecer. Novas unidades léxicas são adicionadas constantemente, a pronúncia pode ser alterada e também o significado das que já existem.

A maior diferença indicada pela referida estudiosa no que se refere ao conteúdo do dicionário mental em relação ao dicionário físico é a quantidade de informações sobre cada entrada, muito maior no primeiro que no segundo, por exemplo, sobre frequência de uso, adequação às situações, norma, possibilidades sintáticas, colocabilidade, indicações sobre pronúncias variadas de um mesmo item etc.

Com o intuito de providenciar um modelo para o funcionamento do léxico mental, Aitchison (1987, p. 15-36) apresentou resultados de investigações que serviram como pistas para a construção de seus argumentos, a partir do modo como as pessoas se comportam. Essas pistas são oriundas de quatro fontes distintas:

1. Casos de procura por palavras e desvios da língua cometidos por pessoas normais (sem disfunções do sistema cognitivo) - quando ao querer dizer x, diz y;
2. Problemas para encontrar palavras que pacientes afásicos apresentam;
3. Experimentos psicolinguísticos ("*word association*"; experimentos envolvendo o fenômeno "*tip of the tongue*" (TOT); *lexical decision tasks*; "*phoneme monitoring*"; "*priming*"; *word-learning*, dentre outros);
4. Trabalhos de linguistas teóricos (cf. AITCHISON, 1987, p. 23-25).

A partir da investigação desses elementos, a autora propôs esquemas voltados para a compreensão do armazenamento e acesso de palavras no dicionário mental de adultos e crianças.

Uma das hipóteses levantadas pela autora sobre como as palavras são organizadas na mente é a de uma rede de palavras – a maneira como

os seres humanos conectam as palavras em sua mente. De acordo com o ponto de vista da autora, as palavras se organizam em campos semânticos. Nesses campos semânticos haveria dois tipos de ligações que, segundo a autora, parecem ser particularmente fortes: as conexões entre coordenados (palavras de uma mesma categoria, como sal, pimenta e mostarda) e ligações colocacionais (por exemplo, água salgada). A referida autora chegou a essas conclusões a partir de diferentes fontes de evidências. Por exemplo, de testes de associação em que são apresentadas listas de palavras para as quais o sujeito tem que dizer a primeira palavra associada àquela que vem à mente e de erros de falantes normais que corroboram o resultado dos testes de associação e análise da língua do vocabulário de pacientes afásicos que apresentam perda em toda uma categoria, mas mantém a capacidade de associar colocações e oposições, indicando a fixidez dessas relações no léxico mental mesmo após traumas cognitivos severos. A teoria de redes até então é a que tem se mostrado mais plausível (AITCHISON, 1987, p. 72-85).

Aitchison (1987, p. 175) afirma que tanto na produção oral quanto no reconhecimento das palavras são ativados mais itens lexicais do que o necessário. Na produção, os desvios dizem respeito a escolhas malsucedidas. A esse modelo de ativação simultânea de múltiplos itens a autora denominou “*spreading activation*” (AITCHISON, 1987, p. 189).

Uma das evidências de que há uma instabilidade na organização do léxico mental oferecida pela autora é o fenômeno de regressão do conhecimento da criança. Resultados de experimentos sugerem que as crianças adquirem o significado das palavras a partir de três procedimentos básicos: rotulação, agrupamento e formação de uma rede. Segundo Aitchison (1987, p. 96), a rotulação desenvolve-se lentamente, entre um e dois anos de idade. Provavelmente, nesta fase não se pode falar ainda de um léxico mental. A tarefa de agrupamento, a classificação de certo número de objetos sob um mesmo rótulo particular envolve dois tipos de erros: a subgeneralização e a supergeneralização. Neste momento, a classificação dos objetos, de acordo com a autora, é condicionada à experiência de mundo. Em sendo limitada, é fácil que a criança incorra em erros como denominar “cachorro” a todo quadrúpede, caso de supergeneralização, ou comona situação em que a criança se recusava a aplicar “*white*” à “folha branca”, porque no seu entendimento, essa unidade léxica referia-se somente à neve, provavelmente porque aprendeu o termo nesse contexto e levou algum tempo para que ela associasse a unidade léxica a outros contextos

(AITCHISON, 1987, p. 90). A explicação dada pela estudiosa para isso seria um erro de análise: as crianças, assim como os adultos, parecem trabalhar a partir de protótipos, mesmo que costumem analisar os protótipos de maneira diferenciada. Já a formação de redes ocorre gradualmente e pode continuar indefinidamente durante a vida do indivíduo. Quando começam a ser aprendidos, os itens léxicos simples são aplicados a um contexto limitado. Então, as ligações colocacionais têm prioridade no início da infância. Gradualmente, os itens léxicos simples são integrados em redes e ligações que são construídas entre coordenados (itens de um mesmo grupo), talvez parcialmente como uma consequência da aquisição da sintaxe e parcialmente para permitir um rápido acesso à medida que o vocabulário aumenta (AITCHISON, 1987, p. 6-7).

A experiência com crianças em fase de aquisição e com aprendizes de língua estrangeira L2, L3 ou L4, de acordo com a autora, levanta a suspeita de haver analogia entre o processo de aquisição de L1 em crianças e o processo de aquisição de L2, L3 ou L4 em adultos. Parece haver uma relação muito próxima entre os erros (linguísticos) cometidos pelos dois grupos no que diz respeito, por exemplo, à regularização de normas de verbos regulares e à afixação inadequada, por exemplo. Estas reflexões suscitam a hipótese de que ocorrem procedimentos similares com a mente de um aprendiz de L2, L3 ou L4, ou seja, que há reestruturação do léxico mental na aquisição de conceitos da língua-alvo de acordo com a ampliação dos conhecimentos de mundo do falante nesta língua. Assim, da mesma maneira que os experimentos citados anteriormente sugerem que há um dinamismo na formação do léxico mental exemplificando a categorização não estável em crianças adquirindo L1, pondera-se que o mesmo pode ocorrer com o dicionário mental de aprendizes de L2, L3 ou L4. Segundo Aitchison (1987, p. 140), “crianças e adultos têm entradas muito similares, ainda que as crianças aparentem ter características proeminentes na armazenagem, em particular, os padrões rítmicos e a sílaba tônica”.

A conexão aparentemente grande entre as categorias de classes de palavras e o sentido abstrato de uma unidade léxica (semântica) reforça a proposta de um módulo que leve em conta a associação integradas dessas duas características em um mesmo componente no léxico mental. O outro módulo estaria relacionado aos sons, já que evidências apontam que há partes das unidades léxicas mais suscetíveis de serem memorizadas que outras, como os sons do começo e do final e o padrão rítmico dos itens lexicais.

Além de saber como o léxico mental é formado e de dar a conhecer algumas de suas peculiaridades, é interessante saber como se dá a ampliação do conhecimento de uma unidade léxica já existente no léxico mental e a criação de novos itens lexicais. Abaixo, segue um breve resumo de como Aitchison (1987, p. 198-199) desenha o perfil do léxico mental com sua flexibilidade e capacidade de criação características.

O léxico mental é composto por itens lexicais. Cada um deles assemelha-se a uma moeda com dois lados: um para o significado e a classe de palavras e outro para a estrutura sonora. Cada lado dessa “moeda-item lexical” tem suas particularidades codificadas pelo sistema e associa-se a outros itens lexicais que compartilham as mesmas características. Desta forma, os critérios de análise dos itens léxicos para a formação de redes dizem respeito ao significado, à classe de palavras, aos sons e à estrutura morfológica.

Cada lado da moeda representaria um módulo. Assim, pode-se afirmar que o *layout* do dicionário mental é formado por dois módulos principais: o semântico-sintático (para o significado e a classe de palavras) e o fonológico (para os sons). Esses módulos associam-se a outros (relativos à sintaxe e a habilidades cognitivas gerais), não possuem barreiras rígidas, são redes complexas de conexões relativamente fixas e estrutura fluida. Novas conexões podem ser adicionadas e as antigas permanecem sempre passíveis de modificação. O modelo semântico-sintático serve especificamente para a produção – itens lexicais de mesmo campo semântico são dispostos proximamente – e o módulo fonológico, para a compreensão – com itens lexicais de sons similares agrupados.

O processamento é feito em paralelo, ou seja, a partir da ativação simultânea de múltiplas conexões. Enquanto a rede está em uso, os processos de ativação e inibição ocorrem de modo corrente, refinando a pesquisa.

A análise e a comparação de itens lexicais é o que permite a criação de novos itens lexicais através da percepção de partes que se repetem na formação de palavras: os morfemas. A partir desse conhecimento, é possível criar novos itens lexicais.

Sobre como as UFI são armazenadas no léxico mental, uma série de pesquisas objetivaram fornecer um modelo de performance para o processamento de sentenças. Swinney e Cutler (1979), por exemplo, no

intuito de preencher uma lacuna sobre a compreensão de significados não literais, elaboram um experimento sobre o processamento de UFIs<sup>15</sup>. Para os autores, a grande abundância desse tipo de unidade lexical na língua justificaria a consideração dos processos envolvidos na compreensão das UFIs em qualquer modelo de processamento de sentenças que se queira completo. As UFIs são definidas por Swinney e Culter (1979, p. 523) como “frase com dois ou mais itens lexicais cujo significado não pode ser apreendido a partir da compreensão dos significados unitários de seus itens componentes”<sup>16</sup>. Nesse sentido, as UFIs “desafiam os conceitos tradicionais da análise sintática e semântica”<sup>17</sup> (SWINNEY; CUTLER, 1979, p. 523). Esses problemas são agravados pela contradição de algumas UFIs à “boa formação sintática” ao violarem ambas as restrições seletivas e subcategoriais que existem na gramática teórica. Por exemplo, na frase “problemas sanitários jogaram para escanteio os principais concorrentes do país” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 13), é improvável que o verbo “jogar” selecione uma outra nação e menos improvável ainda que um agente do verbo “jogar” possa ser algo como “problemas sanitários”.

Além destes problemas, há o caso da ambiguidade quando o sentido literal também é possível, como no caso de “chutar o balde” que respeita as delimitações gramaticais para seleção e subcategoria, porém, também contém o sentido figurado nas possibilidades de significação a ele associadas. O problema, então, seria desenvolver uma teoria que abrangesse ambos os tipos de construções - as amenas (*amenable*) e as não amenas (*nonamenable*) - para a análise tradicional de composição. E foi este desenho o escolhido para a experimentação (SWINNEY; CUTLER, 1979), que pudesse verificar o processamento de sentenças que permitiam a ambiguidade em comparação com aquelas cujo sentido poderia ser literal, no caso de “ser um banana”, por exemplo. Os autores desafiariam, com esse experimento, a hipótese vigente no momento que se posicionaram a favor de um modo de processamento idiomático, ou seja, os resultados da experimentação desta linha apontavam para um tipo de processamento singular para UFIs que diferia do processamento

---

<sup>15</sup>*idioms*, para os autores.

<sup>16</sup>“An idiom is a string of two or more words for which meaning is not derived from the meanings of the individual words comprising that string” (SWINNEY; CUTLER, 1979, p. 523).

<sup>17</sup>“Thus, by and large, idioms defy traditional concepts of syntactic and semantic analysis” (SWINNEY; CUTLER, 1979, p. 523).

de unidades lexicais simples (individuais, por exemplo). Esta perspectiva denomina-se *Idiom List Hypothesis*.

Criticando partes obscuras dos resultados dos experimentos que favoreciam a *Idiom List Hypothesis*, bem como os resultados considerados insatisfatórios por Swinney e Cutler (cf. SWINNEY; CUTLER, 1979), estes autores alcançaram dados que se voltaram para outra perspectiva: a de que não há um modo específico de processamento de unidades fraseológicas idiomáticas, do contrário, as UFIs seriam processadas de modo similar a qualquer item lexical simples (composto por uma unidade léxica apenas). Esta perspectiva denominou-se *Lexical Representation Hypothesis* e foi confirmada por experimentos posteriores (cf. SWINNEY; CUTLER, 1983; GIBBS; GONZÁLES, 1985).

Desta forma, compreendemos que devemos considerar as UFIs como unidades léxicas singulares no que diz respeito ao armazenamento e acesso ao léxico mental. A peculiaridade na estrutura desses itens lexicais complexos repercutirá no posicionamento didático dos pesquisadores que indicam os meios mais adequados para o ensino dessas formas lexicais, como veremos na próxima seção.

### 2.3.2 Implicações para o Ensino de Vocabulário e UFIs

Críticas têm sido feitas a abordagens que entendem língua como um *produto* (LAHUERTA; PUJOL, 1996; VALLEJO, 2005). No que tange ao ensino do léxico, em específico:

[...] atitudes pedagógicas tais como a apresentação de listas de palavras descontextualizadas, a proposição de atividades com lacunas para preenchimento, a repetição de modelos, a exposição de um grande número de unidades lexicais por encontro reflete uma concepção de aprendizagem, de língua e de ensino do vocabulário que confunde mostrar com ensinar, ensinar com aprender e repetir modelos com produzir língua (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 123).

Como discutido anteriormente, pesquisas desenvolvidas no contexto da Psicolinguística, em contrapartida, têm apontado para o elemento processual da aprendizagem do léxico. Consequentemente, conceitos oriundos das ciências cognitivas têm servido para identificar de forma mais circunstanciada os processos mentais inerentes à aprendizagem de qualquer L2, assim como implementar estratégias mais

eficazes, de acordo com o comportamento dos sistemas cognitivos (BERNARDO, 2010, p. 28).

O ensino do léxico compreendido como um *processo* seria cumulativo, dinâmico, pretende chegar gradualmente de um objetivo a outro, não ensina a imitar modelos, ensina a elaborar os produtos (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 123). Esta perspectiva exige a reformulação de alguns conceitos para pensar na unidade mínima que compõe as formas do léxico mental. O conceito de *palavra* não seria considerado o mais adequado. Primeiro, por possuir difícil definição, e também, por referir-se a uma unidade delimitada que não abrange as ocorrências fixas e usuais de palavras que costumam coocorrer na língua, como as locuções, as colocações e as frases feitas.

Esta condição descaracterizaria como parte do léxico unidades como “bom dia”, “cachorro que late não morde”, “muito embora”, “chutar o balde”, “ao acaso”, entre outras, que possuem um sentido quando combinadas diferente do sentido que apresentam quando isoladas, “*es muy probable que ‘por favor’, ‘oveja negra’ o ‘a quien Dios se la dió’ funcionen como una unidade léxica y no como un conjunto de palabras*” (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 122).

Nas frases (1) “Ele é um bom menino” e (2) “Bom dia!”, a unidade “bom” tem certas limitações para o uso. Podemos dizer que em (1), “bom” é um adjetivo que poderia ocorrer em outra posição: “Ele é um menino bom” e, ainda assim, continuaria a ter o mesmo sentido. Porém, o mesmo não ocorre em (2), cuja acepção de “cumprimento de chegada ou despedida que se faz a alguém de manhã” (PRIBERAM, 2013), associada a essa combinação quando aparece na ordem “bom” + “dia”, seria modificada caso fosse construída a frase “Dia bom!”. A unidade “bom” não deixaria de ser um adjetivo, porém, “dia bom!” deixaria de ter função de cumprimento na comunicação, ou melhor, de fórmula rotineira, e passaria a ser uma combinação não fixa de unidades léxicas simples da língua.

Além da ordem, a fixidez também é característica da estrutura de duas (ou mais) palavras em coocorrência, como exposto em capítulo anterior. Dizer “Bom dia!” pela manhã, como um cumprimento, não é o mesmo que dizer “Ótimo dia!” na mesma situação. A unidade “bom” parece perder o caráter de adjetivo que possui quando em geral se associa a um nome, uma vez que não é intercambiável para a composição da fórmula rotineira e passa a fazer sentido apenas em coocorrência com “dia”, em uma posição específica.

Portanto, como o exemplo citado, a denominação *unidade léxica* faz referência às unidades monoverbais e também às estruturas fixas da

língua, pluriverbais, compostas por mais de uma palavra, como as unidades fraseológicas (colocações, locuções e enunciados fraseológicos). Este conceito (*unidade léxica*, *item lexical*, *item léxico* ou *unidade lexical*) por ser dinâmico, por ser pessoal, por poder conter mais informações que o conceito “palavra” e superar os limites desse conceito é apontado como o mais adequado para denominar os componentes do *léxico mental* que o conceito de “palavra” (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 122):

*Léxico mental puede definirse como el conjunto de unidades léxicas que un hablante tiene atesoradas y que es capaz de reconocer y/o es capaz de utilizar en mensajes orales o escritos* (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 121).

A formação do conhecimento léxico está relacionada com o conhecimento de mundo, uma vez que é esse conhecimento o responsável pela carga significativa das unidades léxicas do sistema. O conhecimento de mundo não é estático, já que se modifica a cada nova experiência, da mesma maneira o conhecimento léxico também se modifica. À medida que novas situações são apresentadas, vamos adaptando nosso aparato conceitual para adaptá-las a esses novos conhecimentos. Em um primeiro momento, é necessário um esforço de compreensão que minora conforme nos familiarizamos com a unidade em questão, a partir do contato com alguns dos contextos em que pode ocorrer. Depois de feitas associações suficientes que possibilitem o acesso à unidade no léxico mental é possível utilizar as novas unidades léxicas. Lahuerta e Pujol (1996) e García (2003) apresentam três estágios necessários para que ocorra a apreensão das unidades léxicas no léxico mental. Discorreremos sobre este assunto mais adiante ainda neste capítulo.

A visão sobre o léxico mental como um “*local*” abstrato de armazenamento e de acesso sugere um novo olhar para o quadro de ações didáticas exigidas para a estruturação de uma metodologia de ensino, dentre elas, a concepção de materiais didáticos que nos interessa nesta investigação. Em outras palavras, ao nos aproximarmos de explicações coerentes sobre o armazenamento e o acesso a essas unidades no sistema é possível delinear uma metodologia cujo objetivo seja “dotar o aluno com instrumentos que lhe permitam compreender e gerar mensagens com o fim de se comunicar no maior número de situações possíveis” (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 118) [tradução nossa]. No entanto, é necessário fazer ressalvas quanto à aplicação dos conhecimentos oriundos de pesquisas experimentais em Psicolinguística

no ensino. Os autores relacionados abaixo posicionam-se no entre-lugar entre evidências de pesquisas sobre o léxico mental e o ensino de línguas apresentando sugestões sobre como fazer uma conexão sobre esses conhecimentos que possam dirigir-se ao contexto de ensino e de aprendizagem de vocabulário.

Durão e Andrade (2009, p. 26-28) apresentam fatores relevantes sobre a aprendizagem do léxico relacionados à memória. Estudos de Durão (2007) aplicados à aprendizagem levam em conta três tipos de memórias descritos pelos estudos científicos da área (cf. Tabela 2)

Os estímulos externos são captados ininterruptamente pelos órgãos da visão, da audição, do olfato, do tato, do paladar e transformados em padrões de imagens, sons, odores, percepção de formas e de sabores e é a *memória sensorial* a responsável por recebê-los. Porém as informações coletadas só são capazes de permanecer disponíveis por breves períodos de tempo, salvo se forem ‘selecionadas’ para entrar na *memória de curto prazo* (DURÃO, ANDRADE, 2009, p. 27). Neste caso, se não forem recodificadas na *memória de longo prazo*, vinculando-se a informações pré-existentes, perder-se-ão. De outro modo, uma vez recodificadas e associadas ao conteúdo prévio, seu conteúdo semântico passará a fazer parte do *esquema de conhecimento* do indivíduo (DURÃO, ANDRADE, 2009, p. 27). Portanto, o que constitui aprendizagem para Durão (2007) é “a associação de novas informações às já existentes na *memória de longo prazo*, daí que se possa afirmar que o que determina a aprendizagem de unidades léxicas é a sua associação com unidades léxicas já aprendidas” (DURÃO, ANDRADE, 2009, p. 28). Daí a importância de estimular no aprendiz o resgate de seus conhecimentos prévios sobre o conceito ou a unidade e auxiliá-lo na construção do novo conceito ou item léxico.

Tabela 2 – Quadro sobre Memória (DURÃO, ANDRADE, 2009)

|  |
|--|
| Memória Sensorial  |
| Memória de curto prazo<br>- <b>memória imediata</b><br>- <b>memória operativa</b>          |
| Memória de longo prazo<br>- <b>memória declarativa</b><br>- <b>memória não-declarativa</b> |

A aprendizagem de novas unidades léxicas ocorre (pode ocorrer) durante todo o período de vida de um indivíduo, independentemente de sua língua materna. Porém,

A tarefa de dominar o vocabulário de LE constitui-se como um exercício muito mais árduo, afinal, para desenvolvê-lo, o aprendiz deve absorver e sedimentar em seu léxico mental uma nova rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas específicas da LE em questão, que ainda por cima quase sempre não está disponível como *input* falado e/ou escrito em seu contexto vivencial (DURÃO, ANDRADE, 2009, p. 28).

ou, por outras palavras, um esforço maior é necessário para aprender uma língua estrangeira, pois conceitos novos terão de ser aprendidos ou reestruturados para alargar o conhecimento prévio sobre a relação entre unidades léxicas, sobretudo quando não houver equivalência entre as unidades da L1 e da LE (PAVLENKO, 2009).

Channel (1988, p. 84) contribui para o campo ao fazer algumas ressalvas necessárias sobre conceitos que não têm significação equivalente nos campos da linguística e da psicolinguística. A intenção da autora é colocar-se na posição intermediária entre psicolinguistas interessados na natureza do léxico mental em L1 e as pessoas que trabalham com aquisição lexical em L2. A noção de erro (*speech error*), por exemplo, para a Psicolinguística não é a mesma encontrada para a Análise de Erros da Linguística. Para a Psicolinguística, ‘erro’ significa: um desvio inconsciente da língua resultado de um processamento mental errado, enquanto para a Análise de Erros Linguística, significa: desvios sistemáticos da norma padrão da língua-alvo, observáveis, a partir dos quais podemos notar que partes da língua-alvo o aprendiz ainda não sabe totalmente ou adquiriu parcialmente. Então, erros de L1 são utilizados como evidência sobre o que o falante sabe e erros de L2 sobre o que ele ainda não sabe. Este ponto de vista deve ser relativizado.

Pesquisas feitas por Durão (2004) na área de Análise de Erros na Interlíngua de aprendizes de L2 apontam para uma definição de ‘erro’ em L2 que difere da posição de Channel (1988, p. 84). Segundo Durão (2004, p. 51), após a subdivisão feita por Corder (1981) entre erros sistemáticos e erros não sistemáticos, as definições sobre ‘erro’ que se seguiram não satisfizeram a pesquisadora. Segundo Durão, “*tanto hablantes nativos como personas educadas que tienen un discurso aparentemente fluido [...] exhiben producciones lingüísticas con falsos comienzos, cláusulas incompletas, titubeos etc*”. Ou seja, de acordo com

essa pesquisadora, a concepção de erro na terminologia linguística assemelhar-se-ia ao conceito em psicolinguística apresentado por Channel (1988, p. 84) – a de que também diz respeito ao que o aprendiz de L2 sabe. Em suma, após examinar propostas de definição do termo e frente à dificuldade de lançar uma definição sem limitações, Durão (2004, p. 52) conclui que

[...] *de modo independente al concepto de error que cada investigador o profesor tenga, un mejor entendimiento de las emisiones producidas por aprendientes de LE sirve para la comprensión de lo que el alumno sabe y de lo que el alumno no sabe en cada momento de aprendizaje* (DURÃO, 2004, p. 52).

Channell (1988) elabora um resumo das descobertas de pesquisas e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de vocabulário em L2. Porém, antes de iniciá-lo, apresenta uma série de ressalvas. A primeira, relativa à diferença entre aquisição e aprendizagem.

Channell (1988, p. 84) sustenta que em se falando de L2, ela considera que aprendizagem é o processo e a aquisição é o resultado final deste processo. Ela entende que uma unidade lexical pode ser considerada como adquirida por um aprendiz quando a) seu significado pode ser reconhecido e compreendido (ao invés de apenas inferido), ambas as situações dentro e fora de contexto e b) quando ela pode ser utilizada naturalmente e com propriedade em uma situação. Aprender unidades lexicais demandaria estratégias conscientes empregadas com a finalidade de levar à aquisição. Além desta distinção, é apresentada a oposição entre uso produtivo e uso receptivo de vocabulário. Em geral, aprendizes adquirem controle receptivo de unidades léxicas antes do controle ativo (Channel, 1988, p. 84). Em sala de aula, muitas vezes, o aluno é solicitado a proferir unidades léxicas sem que estejam totalmente seguros do seu significado – especialmente quando vocabulário novo é introduzido através da leitura. Segundo Channell (1988, p. 84), este tipo de produção não representa de nenhuma maneira evidência alguma de aquisição. Conforme a definição de aquisição dada anteriormente, a aquisição receptiva precede a produtiva. Isso é válido tanto para aquisição em L1 quanto em L2. Uma questão importante é que muito do vocabulário receptivo nunca vem a tornar-se parte da capacidade produtiva, mas permanece parte da competência receptiva. Então, a compreensão de itens lexicais consiste primeiro em compreensão (apenas para alguns itens) e só depois em compreensão mais produção.

Outra ressalva feita é a necessidade que a autora vê em levantar uma hipótese de trabalho ou um modelo sobre como o processamento da fala acontece. Fay e Cutler (1977) propõem que um dispositivo para a produção deve criar uma forma gramatical para um significado desejado, marcada com as categorias sintáticas das unidades lexicais, que são depois encontradas no léxico mental e colocadas na fôrma gramatical para o processamento em curso. Um dispositivo de compreensão, em oposição, decodifica sons em segmentos que possuem o comprimento de unidades léxicas e procura no léxico mental por significados para emparelhá-los. Tal visão implicaria que tanto para o usuário de L1 quanto o de L2, os dois processos distintos de produção (seja na fala ou na escrita) e compreensão (seja na audição ou na leitura) fazem usos diferenciados do armazenamento das unidades léxicas na mente (CHANNELL, 1988, p. 85).

Parte do processo de produção consiste em selecionar unidades léxicas apropriadas de acordo com o significado a ser transmitido. A forma da unidade léxica é, então, convertida em uma forma fonológica para o processamento subsequente em fala. Logo, a direção do mapeamento é significado → som. Na compreensão, a direção é som → significado (CHANNELL, 1988, p. 85; FAY; CUTLER, 1977). Essas diferenças podem sugerir que o arranjo ideal para o armazenamento de unidades léxicas para produção seria de acordo com o significado, enquanto, para compreensão, seria de acordo com o som.

A terceira questão preliminar envolve três relações correlatas ligadas às relações entre os léxicos mentais em diferentes falantes e no mesmo falante que tem mais de uma língua. A primeira questão é o quanto o léxico mental da L2 pode ou não refletir o léxico mental da L1 de um mesmo indivíduo. Essa é parte de uma questão mais ampla sobre a organização geral da mente de uma pessoa que fala mais de uma língua (CHANNELL, 1988, p. 85). Evidências de estudos apontam para a relação similar entre unidades léxicas de línguas distintas e seu conceito (quando existe correlação), ser análoga a relação entre unidades léxicas sinônimas de uma mesma língua (CHANNELL, 1988, p. 86). A segunda questão colocada por Channell e também relacionada diz respeito a se a organização linguística mental do léxico bilíngue é similar à do monolíngue ou se é qualitativamente diferente – ou seja, se o léxico bilíngue é só mais do mesmo ou se há diferenças substanciais. Channell (1988, p. 86) afirma que no momento ainda não se sabia realmente.

Channell (1988) cita os estudos de Fay e Cutler (1977) sobre erros de processamento e o léxico mental de L1 que sugerem a

existência uma quantidade ínfima de erros aleatórios de processamento. A pesquisa analisou uma extensa quantidade de dados que apontou para motivação semântica, fonológica e pragmática quando do erro de acesso às unidades léxicas no dicionário mental, o que sugere uma organização que privilegie essas condições para a formação de redes. Fay e Cutler (1977) concluíram que é improvável que haja duas listas – uma para a produção e outra para a compreensão – pois, se o léxico fosse organizado de acordo com a fonologia, não haveria erros semânticos e do contrário, se o critério de organização fosse semântico, não haveria erros fonológicos. A partir desta reflexão, os autores argumentam que deve haver um único léxico, fonologicamente organizado e acessado por duas redes diferentes, uma fonológica e outra semântica. Além disso, 98% dos erros apresentaram motivação fonológica e possuem o mesmo número de sílabas que as unidades léxicas alvo (as que se queria dizer) e 98% desses erros apresentaram o mesmo padrão entoacional. Isso leva a crer que as palavras são primeiramente organizadas de acordo com o número de sílabas e/ou padrão entoacional e só depois em sons específicos.

Sobre a similaridade entre o léxico mental de falantes nativos e aprendizes de L2 de uma língua em particular, uma semelhança que Channell (1988, p.88) localiza no “comportamento lexical” diz respeito à natureza dos erros para os dois grupos. Channell (1988, p. 88) aponta que até o momento, não haveria evidências suficientes que sustentassem o fato de haver mais similaridades entre o léxico mental de L1 e o de L2, portanto, mais pesquisas deveriam ser feitas sobre o assunto.

A partir dessas conclusões teóricas, Channell (1988, p. 93) propõe que:

1. Para L1 há somente um léxico mental, fonologicamente organizado, com tonicidade da palavra, estrutura da sílaba e sintaxe atuando como organizadores de alto nível. Este léxico é acessado por redes distintas de produção e percepção, mas que estão interligadas.
2. Os léxicos de L1 e L2 de um mesmo falante estão claramente conectados, fonologicamente, semanticamente e associadamente. Falantes podem fazer conexões conscientes entre eles.
3. A evidência de que o léxico mental de falantes de L2 de uma dada língua se assemelha ao léxico mental de falantes de L1

é esparsa. Há semelhanças e diferenças no comportamento lexical (CHANNELL, 1988, p. 93)<sup>18</sup>.

As implicações para o ensino de vocabulário a partir da discussão apresentada por Channell (1988, p. 94) seriam as seguintes:

1. Uma vez que o léxico mental parece ser uma entidade independente no processamento, justificam-se abordagens de ensino que optam por ensinar o vocabulário separadamente. Não é sempre necessário integrar vocabulário com a comunicação geral;
2. A apresentação do vocabulário deveria prestar atenção especificamente à pronúncia, em particular à sílaba tônica. Então, a apresentação visual e a leitura podem não ser a melhor maneira de introduzir novo vocabulário;
3. Os aprendizes deveriam ser encorajados a fazer suas próprias associações lexicais quando eles estão aprendendo novo vocabulário efetivamente. (Porém, até então não sabemos que tipos de associações são mais úteis para auxiliar a retenção).
4. As conexões semânticas têm um papel importante na produção. Isso sugere o uso de métodos de apresentação baseados em campos semânticos (CHANNELL, 1998, p. 94).<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> “1. For L1 there is only one mental lexicon, phonologically arranged, with word stress, syllable structure and syntax acting as high level organizers. This lexicon is accessed by distinct but interlinked networks for production and perception;

2. L1 and L2 lexicons within the same speaker are clearly linked, phonologically, semantically associationally. Speakers can make conscious links between them;

3. Evidence that the L2 user’s mental lexicon of a given language resembles the L1 user’s mental lexicon is sparse. There are both similarities and differences in lexical behavior.” (CHANNELL, 1998, p. 93)

<sup>19</sup> “1. Since the lexicon appears to be an independent entity in processing, there is justification for teaching approaches with make vocabular work a separate learning activity. It is not essential always to integrate vocabulary with general communication;

Evidências de que os desvios na interlíngua de aprendizes também não são aleatórios são apresentadas em trabalhos de linguistas que sustentam essa proximidade. Ligados à Análise de Erros de Corder (1981), suas pesquisas identificaram sistematicidade nos erros tanto na produção escrita (DURÃO, 2004) quanto na produção oral (GÓES, 2011). Apesar de não estarem circunscritos no âmbito da pesquisa experimental situada na psicolinguística, os autores também se valem de conceitos oriundos do cognitivismo para respaldar seus achados.

Outros autores também concordam com o fato de haver dois processos que devem ser levados em conta para o ensino de vocabulário – um para a percepção e outro para a produção. Estes autores são Lahuerta e Pujol (1996), que também compreendem como importante a atenção aos avanços em Linguística Cognitiva para melhor circunstanciar as escolhas metodológicas feitas por professores de línguas.

Segundo Lahuerta e Pujol (1996), a formação do conhecimento léxico está relacionada com o conhecimento de mundo, uma vez que é esse conhecimento o responsável pela carga significativa das unidades léxicas do sistema. Uma vez que o conhecimento de mundo não é estático, modifica-se a cada nova experiência, da mesma maneira ocorre com o conhecimento léxico. À medida que novas unidades léxicas são apresentadas nosso aparato conceitual vai se modificando para adaptá-las a esses novos conhecimentos. Em um primeiro momento, é necessário um esforço de compreensão que minora conforme nos familiarizamos com o novo conteúdo, a partir do contato com alguns dos contextos em que pode ocorrer. Em seguida, leva um tempo até que o aparato se acostume com as unidades léxicas em questão. E por fim, somente depois de feitas associações suficientes que possibilitem o acesso à unidade no léxico mental é possível utilizar as novas unidades léxicas (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 121). Esses três estágios

*2. Presentation of vocabulary should pay specific attention to pronunciation, in particular word stress. So visual presentation and reading may not be the best ways to introduce new vocabulary;*

*3. Learners should be encouraged to make their own lexical associations when they are actively learning new vocabulary. (However, at present we do not know what kind of associations are the most useful in aiding retention);*

*4. Semantic links play an important role in production. This suggests the use of semantic field based presentation methods on the lines of that exemplified” (CHANNELL, 1988, p. 94).*

envolvidos no processo de aprendizagem lexical são denominados por Lahuerta e Pujol (1996, p. 125) como:

1. **Estágio de Compreensão** ou reconhecimento de elementos constitutivos da linguagem;
2. **Estágio de Retenção** dos aspectos relevantes desses elementos;
3. **Estágio de Produção** ou utilização de tais elementos.

Para ilustrar os três estágios, os autores utilizam um exemplo concreto: o aparecimento da palavra *vírus informático*. Em um primeiro momento, na primeira vez em que se ouviu, uma série de interpretações veio à mente das pessoas através de seus elementos constitutivos ao ponto de se chegar a pensar que se tratava de uma doença que afetava todos os computadores. Porém, havia informações em periódicos e informativos de que não era uma doença de contágio natural, mas sim um programa cuja finalidade era danificar outros programas do computador. A primeira interpretação foi errônea e seguiu sendo por certo tempo até que o conteúdo das informações esclareceu de que se falava. Os autores salientam também que levou certo tempo até que reconhecêssemos essa unidade léxica como algo familiar que não exigisse um esforço de compreensão cada vez que aparecesse. Agora, somos capazes de utilizar “vírus informático” em certas ocasiões como a presente porque a unidade léxica já forma parte do nosso vocabulário produtivo (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 113). Segundo as reflexões recém vistas de Channell (1988), poderíamos acrescentar que a unidade léxica em questão faria parte do nosso vocabulário produtivo e *receptivo*.

Neste sentido, estes seriam os três estágios de apreensão de uma unidade léxica no vocabulário produtivo:

1. O primeiro momento, é o **estágio de compreensão** ou interpretação das unidades léxicas. Frente a um enunciado qualquer, o indivíduo utiliza uma série de recursos que lhe permitem interpretar a mensagem a partir de seus elementos (inferências). A compreensão pode ser de novas unidades léxicas ou de unidades já compreendidas e memorizadas anteriormente. No exemplo anterior, uma série de interpretações eram feitas sobre o conteúdo de “vírus informático”, unidade antes desconhecida. Não é tão importante o fato de que as interpretações estavam erradas quanto o fato de ter-se estabelecido uma relação forma-significado. De fato, quando entendemos corretamente seu conteúdo, não estamos criando uma nova unidade léxica, senão reinterpretando-a e ampliando a informação que tínhamos sobre ela (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 119).

2. O segundo momento seria o **estágio de retenção** das unidades léxicas, que só é possível se tiver havido um estágio prévio de compreensão. Compreensão não é sinônimo de retenção. Voltando ao caso de “vírus informático”, as primeiras vezes eram compreendidas como unidades novas, pois a unidade lexical não estava retida. Foram as sucessivas aparições e a sua popularização os fenômenos que provocaram a retenção. Esta é uma parte central porque permite a interpretação de mensagens que contém palavras já compreendidas em mensagens anteriores e permite sua utilização em enunciados do próprio falante (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 119).

3. O terceiro momento seria o **estágio de produção** de unidades léxicas, quando já estão disponíveis para uso. Este só pode ocorrer quando tiver havido compreensão e retenção dos itens lexicais. É o último estágio que foi apresentado no exemplo de “vírus informático”. Uma vez estabelecida e retida a relação conceito-forma, é possível fazer uso dela (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 120).

Lahuerta e Pujol (1993, p. 120) também citam o fenômeno de compreensão como fonologicamente motivado e o de produção como semanticamente motivado, a partir das evidências apontadas por Aitchison (1987) já amplamente discutido. Quando uma palavra não é compreendida porque não foi retida, seriam feitas interpretações a partir do contexto da comunicação e do texto anterior e posterior a essa unidade léxica, com a finalidade de dar sentido à mensagem. Quando a unidade léxica já foi retida previamente, o contexto seria o principal detonador que ativa o léxico mental (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 20). O contexto, o texto anterior e, em menor medida o posterior, permitiriam interpretar corretamente as palavras. Por isso a incoerência, a troca de temas e a polissemia dificultariam a compreensão (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 20).

A produção seria um sistema inverso em que se ativa um valor e se seleciona entre distintos candidatos (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 20). Assim como Channell (1988), Lahuerta e Pujol reforçam:

*Sólo se retiene lo que se comprende (aunque se haya comprendido mal) y sólo se utiliza lo que se retiene. Ésta es la causa de que el vocabulário receptivo no incluya todas las unidades que en alguna ocasión há comprendido un hablante y de que el vocabulario receptivo (también llamado, cada vez menos, pasivo) sea mayor que el productivo (también llamado activo)* (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 20).

Vê-se que, a partir da perspectiva até então explorada, o processo de ensino/aprendizagem ganha complexidade tal que não é possível fazer afirmações definitivas sobre uma unidade léxica, uma vez que possuir uma unidade léxica no léxico mental, neste paradigma, não significa possuir informações fonéticas, gráficas, sintáticas, semântico-enciclopédicas, pragmáticas, categoriais e situacionais sobre ela, mas compor associações significativas que façam com que elas estejam disponíveis em momentos posteriores de interação. Uma vez que o conhecimento é entendido como dinâmico e acumulativo, não se aprende tudo de uma só vez. Assim, é possível falar de graus de domínio ou de conhecimento de uma língua, mas não de desconhecimento (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 121).

Para o processo de produção da língua, Lahuerta e Pujol (1996, p. 121), analogamente à Scaramucci (1995), afirmam que, de maneira geral, o ensino/aprendizagem deve seguir pautas adequadas aos processos associados ao uso da linguagem.

A partir das premissas expostas anteriormente, Lahuerta e Pujol (1993; 1996) citam três procedimentos segundo os quais se poderia trabalhar o léxico:

1. Explicar as palavras, mas ensinar a compreender mensagens e a inferir significados, apesar de haver palavras desconhecidas na mensagem (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 121);
2. Não pedir que as unidades léxicas sejam meramente memorizadas, mas sugerir meios que favoreçam sua interiorização (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 121);
3. Pedir que se incorpore a utilização das novas unidades, indicando meios adequados para favorecer o uso significativo (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 121);
4. Favorecer marcos que ativem o léxico mental a partir do contexto (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 126);
5. Em exercícios de compreensão, as imagens podem auxiliar a produzir hipóteses sobre o texto verbal (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 127);
6. O ensino de unidades léxicas prévio à leitura pode ser útil para certos níveis, quando se conhece o grau de dificuldade que um texto pode apresentar para uma determinada turma (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 127);
7. Para a apresentação de vocabulário podem ser utilizados outros estímulos como: a mímica, a onomatopeia, o gesto, a sinonímia, a antonímia, a exemplificação por meio de frases, a exemplificação por meio de situações e a explicação (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 128-129);

8. A associação fonética de uma unidade léxica da L2 a uma da L1 através de uma imagem que combina elementos significativos de ambas as unidades. Ainda que, segundo a interpretação dos autores do funcionamento do léxico mental, o tipo de associação mais valiosa seja a de tipo semântico (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 130).

9. O ensino de itens lexicais por meio de listas deve ser evitado porque o conhecimento de uma unidade lexical não se resume a uma informação apenas sobre ela, a oportunidade de conhecer contextos nos quais ela ocorre, outros itens léxicos que se associam a ela e associações próprias do aluno favorecem melhores condições para a sua apreensão (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 130).

McCarthy (1990, p. 102) afirma que as informações contextuais são essenciais para o discurso e o autor refere-se aos campos de aplicação da unidade léxica (ex.: esportes, finanças), na caracterização entre os participantes, (formal/informal; hierárquico/igualitário) e na caracterização do modo (por exemplo: falado/escrito, palestra/carta de amor). Portanto, adequação ao discurso é uma importante informação sobre a unidade léxica.

Assim, subentende-se que o professor de línguas, elaborador de materiais ou de programas de ensino, deve ter conhecimentos sobre a) como inferir significados a partir de contextos/como compreender mensagens apesar das unidades desconhecidas, b) o funcionamento da memória e c) os meios de pedir a produção do aluno, modos de estimulá-la e favorecer o uso significativo destas unidades.

Para que o aluno possa compreender uma unidade léxica, é necessário que tenha tempo de acomodá-la ao seu sistema cognitivo. Ao receber conteúdo desconhecido, ele realizará um esforço para associá-la a informações preexistentes em seu sistema. Por este motivo, *não se recomenda a exposição a um grande número de unidades novas de uma vez*, caso contrário, corre-se o risco de não deixar tempo para que ocorra a compreensão dos itens léxicos apresentados. Esta é uma das razões pelas quais se sugere que as unidades sejam apresentadas em contexto, já que nesta situação, é possível criar um *ambiente de associações* que prepare a rede para a nova unidade. O contexto orientaria os sentidos, limitando a ocorrência dos conceitos relativos às unidades, dando maior possibilidade para a compreensão de novas unidades.

Gairns e Redman (1986) apontam que nas primeiras 24h após o primeiro contato com uma informação nova **compreendida**, ela está bastante disponível mentalmente, e se for repetida, ela poderá ser retida por mais tempo, mas se não for, depois disso, poderá ser esquecida e só lembrada em um novo contato (LAHUERTA; PUJOL, 1993, p. 126).

A **repetição** (de uma notícia, piada que se ouve em situações significativas) também aqui é apontada como uma estratégia fundamental para a aprendizagem, pois possibilita que uma informação disponível na memória de curto prazo esteja disponível na memória de longo prazo. Uma grande quantidade de informação é perdida nas primeiras 24h e, se não é utilizada, a perda é ainda maior após uma semana (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 127).

Além da apresentação esparsa de unidades, com respeito às características individuais (conhecimento prévio, características de aprendizagem) dos aprendentes, é importante que não se dê informação sobre as unidades, mas que seja criado um ambiente favorável ao processamento das mesmas. Isso quer dizer que falar sobre as características de uma palavra – fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas não necessariamente ativa meios de apreensão no sistema cognitivo do aluno. Para que seja estabelecida uma predisposição para a apreensão do conteúdo, é necessário que os próprios aprendizes busquem relações das novas unidades com as prévias, a partir do fomento a associações. O professor passa a ser um estimulador de associações, de modo a favorecer a autonomia do aprendiz, ao invés de ser mero produtor de conteúdos que devem ser repetidos. O aprendiz, uma vez que é estimulado a tomar a frente do seu processo de aprendizagem, passa a ser agente do seu aprendizado, torna-se responsável por apropriar-se dos conteúdos ao relacioná-lo com seu conhecimento de mundo. Essa situação favorece um encontro significativo com as novas unidades. Lembrando que, conforme sugere Channell (1977) este primeiro contato seja mais adequado se a apresentação estiver focada no **caráter fonológico** da unidade léxica.

García (2003) afirma que falta coerência epistemológica na discussão e no tratamento dessas unidades entre os teóricos sobre o que sugere o QECR – Quadro Europeu Comum de Referência. A inexistência de indicadores precisos sobre que unidades léxicas devem ser ensinadas, assim como, a partir de que níveis, faz com que cada teórico tome posição a partir da própria interpretação. Critérios inadequados sobre o nivelamento no QECR são apontados por Penadés Martínez (1999, p. 23) como resultado de uma falta de investigação sobre o tema, condição que agrava a disparidade de opiniões sobre a questão. Para que houvesse uma indicação adequada sobre que unidades fraseológicas ensinar em cada nível, deveria haver pesquisas sobre “a que níveis pertencem essas unidades, com que frequência elas aparecem na língua e quais as condições de uso” (PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 24) [tradução nossa].

Porém, sobre o nivelamento, Penadés Martínez (1999, p. 33) chama atenção para a falta de estudos sobre sequenciação em sala de aula, situação que transferiria ao professor a responsabilidade de seleção das unidades léxicas. Esta autora sugere que o dicionário seja o instrumento de pesquisa para a seleção. Penadés Martínez (1999, p. 33) crê que é possível a inserção das UFIs desde os primeiros níveis, desde que sejam de fácil compreensão, ou seja, transparentes. Posição com a qual concordam Gualda (2008, p. 79-80) e García (2011).

Sobre o ensino-aprendizagem das UFIs, Penadés Martínez (1999, p. 35), após analisar livros didáticos de ELE e dicionários, propõe uma série de critérios para o ensino dessas unidades:

1. O professor deve apresentar ao alunado as características das UFIs: a idiomaticidade, a fixação e conteúdos pragmáticos;
2. Em seguida, o professor deve formular um exemplo-base, uma forma abstraída da UF;
3. Sobre a reunião em listas, a autora cita um critério unificador como uma palavra, referida a áreas temáticas, como em “cabeça”, por exemplo, que pode gerar “não ter pés nem cabeça”, “estar com a cabeça nas nuvens” ou “procurar chifres em cabeça de cavalo”.

Após a fase de apresentação, seguir-se-ia a prática, através de exercícios elaborados de modo a verificar se o aluno “captou o significado e o uso da unidade, [...], ou seja, se é capaz de voltar a utilizá-la em outras práticas e se as memorizou”<sup>20</sup> (PENADÉS MARTINEZ, 1999, p. 36).

Sobre a memorização das UFIs, Penadés Martinez (1999, p. 36) afirma que a Linguística teórica e a Psicolinguística têm comprovado que os signos linguísticos podem estar ligados a outros signos por antonímia, ou seja, ao ouvir um estímulo como a palavra “bom”, a próxima mais frequente que qualquer outra palavra seria “mau”. Ou que ao adicionar traços ao hiperônimo *fruta*, chegar-se-ia à *maçã*, ou adicionando traços ao hipônimo *maçã*, alcançaríamos o hiperônimo *fruta*. Essas regras de associação e supressão de traços explicariam as associações entre palavras quase sinônimas *aroma-cheiro*. Segundo Penadés Martinez (1999, p. 43), isso significaria que os signos

---

<sup>20</sup> “Concluida la fase de presentación, se iniciaria la práctica a través de ejercicios encaminados, como se há dicho, a comprobar que el alumno ha captado el significado y uso de las unidades fraseológicas, que es capaz de volver a utilizarlas em otras sesiones de trabajo y en otras prácticas y que, por último, las ha memorizado” (PENADÉS MARTINEZ, 1996, p. 36).

linguísticos que estão em relação de antonímia, hiponímia-hiperonímia e sinonímia, associam-se e constituem **séries mnemônicas virtuais** que podem ser de grande utilidade para memorizar e aprender unidades linguísticas com traços especiais como a fixação formal e semântica característica das UFIs (PENADÉS MARTINEZ, 1999, p. 43).

A partir de outro ponto de vista, Ruíz Gurillo (2000, p. 04) entende que as UFIs não devem ser ensinadas a alunos em nível básico, pois “as dificuldades inerentes à compreensão exigem um conhecimento abundante de espanhol” e por sua aprendizagem “supor a aquisição de esquemas culturais às vezes ainda não aprendidos, referentes à história da Espanha, à religião, etc” (RUIZ GURILLO, 2000, p. 04).

A autora aponta ainda para a falta de aporte contextual sobre uso e ausência de definição sobre estas unidades léxicas, chamando a atenção para que, apesar de contarmos com o trabalho do professor, “o livro de texto deveria constituir um apoio mais firme das salas de aula” (RUÍZ GURILLO, 2000, p. 02). Um dos exemplos citados refere-se à inserção de atividades em um livro-texto que agrupava UFIs motivadas por uma das unidades léxicas individuais que dela fazem parte, o que, segundo a autora, resulta em contra senso se considerarmos que as combinações fixas constituem-se como “uma combinação de unidades simples que se reproduz no falar de forma unitária, nunca segmentada”, as UFIs, em específico, resultam em caso mais grave, justamente por serem um bloco unitário de sentido, que não pode ser deduzido a partir das suas partes componentes (RUÍZ GURILLO, 2000, p. 04). Algumas das conclusões da autora sobre a análise dos livros didáticos no contexto de ensino do Espanhol como Língua Estrangeira em 2000:

1. A fraseologia não tem sido tratada com a profundidade devida;
2. Os exemplos nos quais as unidades fraseológicas se incorporam às unidades temáticas tomando um de seus componentes como base a classificação, sem levar em conta as diferenças que esse componente causa na em tal unidade, transmitem-nos, geralmente, uma ideia equivocada da realidade, já que essa expressão, devido à sua fixação, forma um bloco unitário e, por isso, *não pode ser tratada como uma combinação livre de palavras*;
3. A falta de indicação dos contextos de uso adequados nos quais empregar as unidades fraseológicas poderia dificultar sua assimilação por parte do estudante;
4. Dever-se-ia ter presente na exemplificação que algumas combinações que aparecem nos manuais atuais já caíram em desuso. (RUIZ GURILLO, 2000, p.04) [grifo nosso]

García (2003, p. 37) opõe-se ao critério de escolha de um item léxico temático, uma vez que UFIs que contém uma mesma palavra podem possuir significados tão distintos que passam a dificultar as associações requeridas para a aprendizagem. Desta maneira, mais adequado seria partir de uma relação semântica entre as unidades, reunindo as que possuem palavras distintas, mas significados similares, como exemplo: “chutar o balde” e “tirar o cavalo da chuva”, ambas denotando “desistir”.

De acordo com os autores nos quais se embasa:

*There is no sense in grouping them [idioms] on the basis of the individual words as they normally give little indication of the sense of the unit; and idioms rarely come in suficiente number at respective levels to warrant being a self-contained lexical set* (GAIRNS; REDMAN, 1986, p. 36).

E prosseguem afirmando que as UFIs deveriam ser tratadas como itens individuais, ensinadas à medida que aparecem e enfatizadas de acordo com a sua utilidade (GAIRNS; REDMAN, 1986, p. 36). Também notam que é comum o interesse dos alunos por este tipo de unidade léxica, porém usualmente, preferem as menos úteis. Neste caso, os autores sugerem que o professor aproveite o momento para incluir as UFIs que possam ser úteis para os alunos.

García (2003, p. 33) sugere a utilização de conceitos oriundos do cognitivismo para a elaboração de glossários nivelados. Deste modo, utiliza a hipótese de que o léxico mental se organiza em torno de redes semânticas, de acordo com associações variadas (de natureza morfológica, léxica ou temática) (GAIRNS; REDMAN, 1986; AITCHISON, 1987; McCARHTY, 1990). Assim, seria possível afirmar que haveria uma relação diretamente proporcional entre as relações associativas e a retenção de léxico (maiores relações associativas = maior retenção de léxico).

Desta maneira, García (2003, p. 34) conclui que seria de grande utilidade a apresentação das UFIs de maneira **semanticamente agrupada**, de maneira a favorecer a criação de **esferas de significado**. O autor propõe o nivelamento através do critério da transparência para os níveis mais básicos, pois quanto maior for a transparência, maior seria a facilidade de apreensão da unidade e, conseqüentemente, maior a suscetibilidade de incluir a unidade em níveis iniciais. O autor também lamenta a falta de glossários e dicionários que agrupem semanticamente essas unidades e sugere, assim como Penadés Martínez (1999, 24-25)

que o professor é que deve escolher as unidades que considera mais necessárias para os aprendizes-alvo.

Segundo García (2003, p. 36-37), sobre o ensino de UFIs, não é suficiente a escolha da unidade pelo critério da adequação lexical, pois a palavra núcleo pode ser adequada ao nível do aluno, mas a estrutura pode ser de sintaxe complexa. Neste sentido, admite-se a suscetibilidade à gradação e, por este motivo, ficariam evidentes, segundo o autor, as contribuições que a Linguística Contrastiva poderia vir a fornecer em turmas monolíngues. Em suma, o critério básico seria a junção dos critérios lexical e sintático - concomitantemente. Como resumo de sua proposta, poderíamos enfocar três aspectos de importância:

1. **Integrar UFIs** na programação didática ligada aos campos semânticos na mente dos nossos alunos, por mais principiantes que sejam;
2. Não ensinar palavras, mas recorrer ao **mapa conceitual** evocado por elas;
3. Procurar levar o aluno à **formação de conceitos**, superando os significados ou usos nas frases, ainda que também possam ser úteis, principalmente, nas fases iniciais.

A introdução das UFIs, uma vez elaborado um corpus adequado para o ensino, deve respeitar as fases de:

- a. **Entrada;**
- b. **Armazenamento;**
- c. **Recuperação.**

Estas fases seriam equivalentes aos três estágios já citados e explanados em Lahuerta e Pujol (1996): estágio de compreensão, de retenção e de produção.

Experimentos mais recentes sobre representação lexical bilíngue levam a crer que esta hipótese faz sentido, pelo menos em L2. Segundo Pavlenko (2009, p. 141), estudos focados na relação entre palavras e seus referentes no mundo real revelaram diferenças linguísticas profundas em todos os domínios, incluindo categorias linguísticas ligadas a unidades léxicas concretas. Essas descobertas sugerem que bilíngues precisam desenvolver diferentes categorias parcialmente, se eles querem utilizar a língua-alvo apropriadamente. A segunda descoberta importante envolve a existência de dois tipos de representações completamente compartilhadas que têm diferentes implicações para a performance bilíngue: (1) no caso da equivalência conceitual, eles refletem seus léxicos monolíngues e os direcionam à performance na língua-alvo e (2) no caso de (não)equivalência parcial, as representações são estabelecidas como resultado de uma transferência

conceitual, convergência ou reestruturação parcial e podem levar a desvios na performance em L2. E a terceira e mais dramática das descobertas envolve a natureza da aprendizagem de segunda língua. Anteriormente, era comumente assumido que o objetivo de um adulto aprendiz de L2 era não aprender novos conceitos, mas aprender novos mapeamentos entre os conceitos e as unidades léxicas da L2. De maneira oposta, as descobertas revistas por Pavlenko (2009, p. 140) revelam que no centro da aprendizagem de vocabulário em L2 estão os processos de reestruturação conceitual, que consiste no reajuste da estrutura categorial e das suas fronteiras de acordo com as restrições da categoria linguística alvo e o desenvolvimento conceitual que é o desenvolvimento de novas representações multimodais que permitem aos falantes o mapeamento de novas palavras em referentes do mundo real similares ao de falantes nativos da língua-alvo (PAVLENKO, 2009, p. 140).

Estes processos manifestam-se distintamente nos vários estágios de desenvolvimento bilíngue. Nos estágios iniciais, aprendizes de L2 podem adquirir uma definição explícita ou uma tradução de uma unidade léxica em particular. No caso de equivalência conceitual, esta unidade lexical será então conectada a sua tradução equivalente e a uma categoria linguística pré-existente. No caso de não-equivalência parcial, no entanto, essa ligação poderá levar à performance errônea. No caso de não equivalência conceitual, uma definição explícita deve existir, na ausência de uma representação conceitual multimodal, o que significa que os aprendizes não estarão habilitados a usar as unidades léxicas nos contextos apropriados (PAVLENKO, 2009, p. 140). Tanto a reestruturação conceitual quanto o desenvolvimento de novas categorias linguísticas parecem ser processos graduais. No caso da reestruturação conceitual, estudos demonstraram que com o aumento da experiência de língua (medidos como tempo de ensino formal e tempo de imersão), os usuários de inglês como segunda língua ficaram melhores em acertar os nomes adequados dos aparelhos domésticos e apresentaram mais concordância entre os julgamentos de objetos típicos. Assim, com tempo e input adequado, alguns usuários de L2 são bem-sucedidos na reestruturação conceitual e no desenvolvimento de fluência conceitual, que seria a performance de acordo com as restrições das categorias da língua-alvo. Como resultado, esses usuários podem ter uma performance à maneira da língua-alvo nas duas línguas. Inclusive, bilíngues que experimentam uma alteração no domínio, podem eventualmente exibir a influência de categorias da L2 na sua performance em L1.

Pavlenko (2009, p. 125) aponta que, com exceção do *Distributed Feature Model*, de de Groot (1992 *apud* PAVLENKO, 2009, p. 125), a maioria dos modelos de representação e processamento bilíngues assumem que enquanto as formas morfossintáticas e fonológicas diferem de uma língua para outra, os significados e os conceitos são largamente, se não completamente, compartilhados (PAVLENKO, 2009, p. 125). As implicações para o ensino de línguas resultantes das evidências apresentadas por Pavlenko (2009) são as seguintes:

a) A equivalência conceitual facilitaria a aprendizagem do vocabulário em L2 através da transferência positiva; a maior tarefa neste caso seria o estabelecimento de ligações entre as unidades léxicas da L2 e conceitos pré-existentes (PAVLENKO, 2009, p. 152).

Seria necessário ao professor o conhecimento da língua materna do aluno para identificação de equivalências conceituais entre as línguas. Em uma turma heterogênea, é bastante difícil que um professor domine todas as línguas maternas dos alunos, porém, em alguns contextos, aprendizes de português do Brasil já possuem outras línguas em seu conhecimento. Em geral, o inglês, por ser a língua da economia hegemônica, é conhecido dos alunos aprendizes de PLE, caso no qual a preparação de um repertório léxico com equivalência conceitual seria possível e relevante. Como demonstram as pesquisas, por ser esta estratégia própria de estágios iniciais do desenvolvimento linguístico bilíngue (aqui, generalizamos para L3 e L4), inferimos que pode ser interessante utilizar esse recurso nos primeiros momentos de aprendizagem, valendo-se do conhecimento que o aprendiz já possui sobre língua. O repertório léxico com equivalências seria, portanto, um instrumento do professor para preparar materiais e não necessariamente expor listas com as equivalências, uma vez que a inferência, importante processo cognitivo, seria desestimulado.

b) (não) equivalências parciais facilitariam a aprendizagem através de sobreposição parcial (transferência positiva: quando se tenta traduzir uma palavra literalmente da L1 para a L2 – transferência –, sem tê-la adquirido, e obtém-se resultado positivo), ainda, isso complica quando um aluno assume completa equivalência e apresenta uma transferência negativa (quando a sobreposição da L1 para L2 não é bem-sucedida); a principal tarefa aqui é a reestruturação conceitual.

Podemos citar como exemplo o caso do item lexical “janela” que no inglês teria equivalência parcial com “*window*”. A equivalência é parcial porque a palavra “*window*” também faz referência à “vitrine”. Se um falante do inglês aprendiz de português generalizasse o conceito, incorreria em erro (GAIRNS; REDMAN, 1988, p. 14).

c) não equivalências simultaneamente complicariam a aprendizagem, pois os aprendizes têm que desenvolver novas categorias, e a facilitariam no caso da ausência de representações em competição; a tarefa de aprendizagem de L2 aqui envolve o desenvolvimento de uma nova categoria linguística que permite aos aprendizes mapear uma nova unidade léxica em referentes do mundo real; esta tarefa pode ser mais fácil no caso de novos objetos e mais desafiadora no caso de categorias abstratas ou emocionais.

Como pode ser observado, alguns dos critérios são consensuais, outros não são. Para unificar o instrumento de análise foi necessário optar pela discussão dos momentos de incongruência.

Channel (1988) dá ênfase ao critério fonológico para apresentação das unidades léxicas, pois está embasada no modelo de Fay e Cutler (1977) que caracterizam a compreensão como fonologicamente motivada. A perspectiva é bastante coerente com os pressupostos do modelo de Fay e Cutler (1977), porém, também encontramos vários autores que sugerem que a apresentação seja feita através do critério semântico de várias formas possíveis: por associações a conceitos prévios, em campos semânticos, através da mímica, de onomatopeias, através do ensino de unidades léxicas previamente à leitura e inclusive através da explicação do sentido da UFI (McCARTHY, 1990; LAHUERTA; PUJOL, 1993,1996; GARCÍA, 2003; PAVLENKO, 2009; DURÃO, ANDRADE, 2009). Fundamentados em Aitchison (1987) cuja teoria de rede prevê importância semântica e fonológica na organização dos itens lexicais – para produção e recepção, respectivamente, - é possível perceber a coerência no que estes autores sugerem. Frente a este impasse, compreendemos que todos os modos são possíveis, pois não foram encontradas evidências de experimentos que indicassem que um método era melhor ou pior que outro, portanto, os vários métodos seguem válidos e coerentes para apresentação de unidades léxicas.

Outro critério controverso foi o de selecionar uma unidade léxica singular comum a várias UFIs para formar grupos de fraseologias a serem ensinadas contrário ao tratamento destas unidades léxicas como itens individuais não desmembráveis. Para esse aspecto foi preciso que houvesse uma escolha de nossa parte, pois não foram encontradas evidências de que as unidades léxicas são organizadas no léxico mental de acordo com os itens léxicos componentes de UFIs. Do contrário, as pesquisas expostas no capítulo sobre o processamento das unidades fraseológicas expõem vários experimentos que direcionam a interpretação para o fenômeno como sendo um item unitário, um bloco

único de significado, que não ativa necessariamente o conteúdo literal dos itens léxicos componentes, considerando o tempo de reação a estas unidades e outras variáveis já amplamente demonstradas. Além disso, o componente semântico exerce um papel aglutinador e organizador de força notável, como mostram os resultados das pesquisas relatadas por Aitchison (1987), oriundas de diferentes fontes. Neste caso, sugerimos que o critério semântico é o que deve ser respeitado, até que seja indicado o contrário quanto à organização de itens léxicos na mente.

Quanto ao que sugere Penadés Martínez (1990) sobre a formação de listas de UFIs motivadas por áreas temáticas utilizando um item lexical componente comum às UFIs, vários autores oferecem oposição a este critério (GAIRNS; REDMAN, 1986; LAHUERTA; PUJOL, 1993, 1996; RUIZ GURILLO, 2000; GARCÍA, 2003). Esses autores consideram que os critérios que pressupõem um desmembramento da UFI não são os mais adequados à aprendizagem. Isto porque, como já amplamente discutido, a introdução dos significados individuais das unidades léxicas componentes não auxiliaria na retenção do significado total das UFIs, pois a soma dos significados final não será semelhante entre as UFIs, causando um desserviço ao léxico mental que requer associações. Deste modo, não faria sentido, por exemplo, apresentar em uma lista as UFIs *comer a bola*, *bola da vez*, por exemplo, que apresentam a mesma unidade lexical *bola*, pois os sentidos *sair-se bem* (SILVEIRA, 2010, p. 164) e *ser o alvo* (SILVEIRA, 2010, p. 757-758) não são compatíveis. Porém, faz sentido considerar os apontamentos de Penadés Martínez (1990), caso a motivação para a reunião de UFIs motivada por um item léxico comum tiver como critério anterior o semântico, por exemplo, ao escolher *comer a bola* com a UFI *bater um bolão*, que são sinônimos (SILVEIRA, 2010, p. 164).

Quanto à reunião em listas, segundo o que apontam vários teóricos, pode ser útil se for em uma atividade, se, como já dito, estiver semanticamente motivada, se as unidades já estiverem retidas na memória dos aprendizes. Como forma de apresentação, vários autores discordam desta como sendo uma forma favorável à aprendizagem, dentre eles Lahuerta e Pujol (1993, 1996) e García (2003).

Pelo exposto, acreditamos que poderá confundir o aprendiz se, além do significado total, ele tiver que aprender significados totalmente distintos que em nada se associam ao significado-alvo a ser apreendido. Desta forma, segundo outros autores apontam, concordamos que os sentidos que devem ser explorados são os que se referem ao significado total da unidade. Consideramos, ainda, que a reunião em listas de UFIs e

as seleções motivadas por um item léxico comum dever ser analisadas caso a caso.

Com base na análise crítica das teorias e pressuposições levantadas até então foi composta uma diretriz de análise apresentada no capítulo de Metodologia que foi utilizada para reflexão sobre os dados investigados.

## 2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS

A sala de aula, na década de 1990, firma-se como lugar de pesquisa. A partir de então, “o professor, os materiais de ensino, planejamento, aulas, todos são objetos de investigação dentro do processo de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1996, p. 16). O material didático, em específico, apresenta um conjunto de conhecimentos selecionados para uma finalidade instrucional e também formativa. A fragilidade da formação do professor de PLE foi ressaltada por inúmeros pesquisadores no início (ALMEIDA FILHO, 1992; DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009; JÚDICE, 1997, VASCONCELOS, 2006; SILVEIRA, 2009) apesar da crescente oferta de cursos de formação para professores de PLE no país nos níveis de graduação e pós-graduação. Esta debilidade reflete-se na produção de materiais didáticos, que nem sempre é feita por profissionais da área (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2006). O resultado é uma escassez de materiais embasados em pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

A abordagem comunicativa influencia sobremaneira o ensino e a pesquisa em línguas estrangeiras (MEARA, 1980), inclusive o PLE, questão que influenciou o desenho de materiais didáticos e neles, o papel do léxico. Pesquisas apontam que certos materiais de ensino de PLE têm contemplado o aspecto de forma adequada a uma proposta comunicativa, por instrumentalizar o aprendiz para uso da língua – ao utilizar estratégias de ampliação do léxico (conhecimento abstrato) e do vocabulário (conhecimento de uso) (NEVES, VILLELA, COURASOBRINHO, 2011).

Sobre a pesquisa em torno do ensino-aprendizagem dos idiomatismos (das UFIs), em específico, Alvarez (1998) lamenta que o tema esteve durante muito tempo ausente das pesquisas por pertencerem, *a priori*, à fala. A autora complementa que a abordagem comunicativa em relação à metodologia precedente:

[...] trouxe formas inovadoras dentre elas: 1) a utilização de documentos autênticos visuais e

sonoros muito variados; 2) uma tentativa de respostas mais acabadas para os interesses, necessidades e motivações dos alunos; 3) uma redefinição do papel do professor dentro da sala de aulas (1998, p. 107).

Em trabalho posterior, a mesma autora apresenta uma investigação sobre o potencial do insumo que os textos jornalísticos possuem para sua utilização como materiais didáticos de ensino de PLE, levando em consideração que muitas das expressões idiomáticas neles contidas são constantemente usadas na mídia (ALVAREZ, MACHADO, 2010).

Lembramos que os objetivos de ensino-aprendizagem de Português Língua Materna são distintos dos de PLE, pois o aprendiz nativo já está inserido na língua portuguesa-cultura brasileira, enquanto o aprendiz estrangeiro não necessariamente, não dispendo do background cultural que dá sentido às formas gramaticais, ou seja, a questão pragmática da língua. Apesar de ambos serem dotados de uma faculdade de linguagem, desde que não possuam nenhuma característica biológica que os impeça de desenvolvê-la. O aprendiz estrangeiro, por outro lado, não possui tantos elementos linguísticos e não-linguísticos quanto o nativo para realizar uma performance favorável à socialização nas várias esferas nas quais circula a linguagem no contexto brasileiro. Em outros termos, é necessário que ele aprenda elementos que dizem respeito não só a língua escrita culta, mas também, elementos do contexto, da história, da formação e organização social, em suma, de distintas instâncias que atravessam língua para que possa agir linguisticamente no mundo de maneira consciente.

Neste cenário, os materiais didáticos que enfatizam a relação da língua com o uso, que utilizam textos autênticos, que potencializam o debate em torno dos costumes, da cultura, que estimulam o uso de dicionários para a aprendizagem do léxico, têm sido os mais indicados por pesquisadores para o desenvolvimento da competência comunicativa em geral e da competência lexical, em específico (ALVAREZ, MACHADO, 2010; ALVAREZ; SANTOS, 2010; NEVES; VILLELA, COURA-SOBRINHO, 2011).

#### **2.4.1 O livro didático de PLE**

Almeida Filho (1996, p. 13) salienta o caráter estrangeiro da produção de conhecimentos no Brasil tanto no que diz respeito às ideias de vanguarda copiadas nos materiais didáticos quanto aos esforços de

pesquisa que seguem os mesmos temas e parâmetros irrefletidamente. O autor desenha um cenário que abrange três décadas de ensino de línguas e salienta em cada uma delas o conjunto mais ou menos harmônico e coerente de pressupostos e crenças sobre a linguagem e sobre ensinar e aprender uma língua estrangeira que influenciaram três períodos de pesquisa e ensino em PLE. A esse conjunto de pressupostos e crenças, Almeida Filho denomina “abordagem de ensino” (1996, p. 15). Na década de 70, na pesquisa qualitativa na área, a perspectiva positivista dominou, com o surgimento do cognitivismo e do humanismo alternativos ao behaviorismo, ainda se encontravam poucos mestres iniciados em pesquisa e o objetivo de ensino era ensinar o aluno; o foco estava no professor e a preocupação era em melhorar a instrução. Na década de 80, o foco estava no aprendiz, procurava-se melhorar o professor através da formação, o cognitivismo e o humanismo foram absorvidos pelo movimento comunicativo, houve um aumento de mestres e a pesquisa qualitativa se iniciou como alternativa. Já na década de 1990, o aluno era visto como um ser em desenvolvimento, modelos abrangentes de aquisição aprofundaram a complexidade das diferenças individuais e do contexto, a sala de aula passou a ser um lugar de pesquisa, ensinava-se a aprender, o professor procurava ter consciência de como e porque ensinava e as aulas, os planejamentos, os professores e os materiais de ensino passaram a ser possíveis objetos de investigação dentro do processo de aprender (ALMEIDA FILHO, 1996, p. 13).

No cenário apresentado, verifica-se uma autonomia reflexiva crescente que ganhou destaque na década de 1990 quando a sala de aula se firmou como lugar de pesquisa. Neste âmbito, a pesquisa sobre materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras ganhou corpo nos programas de Linguística Aplicada. Uma das consequências esperadas foi o impacto retroativo das pesquisas na elaboração de materiais.

Um número considerável de pesquisas sobre o enfoque comunicativo dominou o quadro de investigações a partir da década de 80. A crítica de Canale e Swain, em 1983, dirigida ao conceito de competência de Chomsky causou grande impacto no ensino de línguas estrangeiras. O resultado pôde ser visto nos temas de pesquisas sobre o ensino de PLE. Autores chegaram a afirmar que a abordagem comunicativa é quase que um consenso no meio, pois seria a perspectiva da maioria dos núcleos de ensino e pesquisa ligados a instituições de ensino superior cujo tema é o PLE:

As bases pedagógicas do ensino de Português como língua estrangeira, com vistas à

competência comunicativa, estão firmadas e **percebe-se uma sintonia grande de abordagem** entre os diferentes programas de ensino das universidades brasileiras; cabe-nos, agora, uma atuação mais vigorosa no sentido de produzir e publicar o material didático apoiado nesses pressupostos (TROUCHE, 1997, p. 48) (grifo nosso).

Segundo aponta Batista (2012), em um contexto típico de LE a tendência é “buscar uma abordagem de ensino comunicativa ou pelo menos gramatical comunicativizada”. O desafio que se colocava no momento era o desenvolvimento de materiais adequados ao ensino de base comunicativa.

No que tange ao ensino de unidades fraseológicas no ensino de PLE, pesquisas apontam que o tratamento a elas destinado nos livros didáticos de PLE “ainda é muito superficial e não colabora para um aprendizado efetivo destas por parte do estudante” (CARVALHO, 2011, p. 7). Carvalho (2011) analisou nove livros didáticos de português para estrangeiros: “Estação Brasil”, “Diálogo Brasil”, “Português Básico para Estrangeiros”, “Tudo Bem?”, “Aprendendo o Português do Brasil”, “Sempre Amigos”, “Bem Vindo!”, “Avenida Brasil”, “Falando, lendo, escrevendo Português” e concluiu que as expressões idiomáticas e as fórmulas de rotina são as que mais apresentam atividades, porém a maior parte das unidades fraseológicas ainda é apresentada sem contexto, em listas (CARVALHO, 2011, p. 85). Dos 38 tipos de atividades pesquisados, 12 são apresentadas em lista enquanto apenas 05 contam com a presença de um texto com UF (CARVALHO, 2011, p. 86). Após a análise das atividades, a autora conclui que:

Uma forma de estudo das UF no decorrer do ensino de português para estrangeiros é o uso de textos autênticos nos quais estas expressões sejam utilizadas. A partir da leitura destes textos, estas expressões podem ser exploradas da melhor forma em sua relação com a cultura, em situações de uso real por falantes nativos. (CARVALHO, 2011, p. 94).

O livro que estamos investigando não foi analisado pela pesquisadora acima.

Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) realizaram uma análise panorâmica de livros didáticos do Português para Estrangeiros. No texto, comentam sobre a forte influência dos livros didáticos no ensino,

sendo às vezes, considerado o elemento central do curso. Segundo os autores, essa influência acaba “afetando o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas” (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 265). No panorama traçado, os autores também citam o caráter estrangeiro que dominava a atmosfera de ensino de PLE na década de 50, por exemplo, quando um dos únicos materiais de referência era o “Português para Estrangeiros” de Mercedes Marchant, que apresenta uma forte base estruturalista-behaviorista (cf. DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 272). Em seguida, fazem referência às três décadas citadas anteriormente, desta vez, em relação à produção de materiais nacionais de PLE:

Em 1970 – é bastante reduzida;

Em 1980 – passa a aumentar gradativamente;

Em 1990 – cresce de maneira expressiva.

É no período posterior que aparecem publicações para públicos específicos. Os autores citam os livros “Tudo Bem? Português para a nova geração”, voltado ao público adolescente, “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros”, pensado para o mundo dos negócios, e o que escolhemos analisar “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios”, para funcionários de empresas.

Ao analisar os critérios de análise de livros didáticos de PLE, levantados por distintos teóricos, esses autores citam, ao longo do artigo, inúmeros aspectos relevantes neles salientados por distintos pesquisadores. Seleccionamos alguns critérios de análise de livros didáticos para enriquecer o debate:

Critérios de Ur (1995 *apud* DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 268):

- Explicitação dos objetivos de aprendizagem numa introdução, assim como sua operacionalização no material;
  - A adequação educacional e social da abordagem em relação ao público-alvo;
  - A qualidade do *layout* e da impressão;
  - A presença de materiais visuais apropriados, assim como de tópicos e tarefas interessantes;
- A variedade de tópicos e tarefas, de forma a atender alunos de diferentes interesses, níveis de proficiência e estilos de aprendizagem;
- Clareza das instruções, da organização do conteúdo e de sua gradação, conforme o nível de dificuldade;
  - A abrangência do conteúdo de ensino;

- A existência de revisões periódicas e de seções de testes;
- A autenticidade dos materiais;
- A explicação e a prática da pronúncia, do vocabulário e da gramática;
- A prática nas quatro habilidades;
- O desenvolvimento de estratégias a fim de tornar os aprendizes mais autônomos;
- A adequação da orientação dada ao professor, de maneira a não sobrecarregá-lo na preparação das aulas;
- A existência de materiais de áudio acompanhando o livro;
- A facilidade de adquirir o livro.

#### Critérios de Bohn

(1988 *apud* DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 270):

- Nível de proficiência e faixa etária do público-alvo do material;
- Forma de organização do conteúdo e competências priorizadas;
- Aspectos técnicos do material:
  - Apresentação;
  - Durabilidade;
  - Preço.
- Como são trabalhados no livro:
  - A compreensão oral;
  - A leitura;
  - A expressão oral;
  - A expressão escrita;
  - O vocabulário;
  - A gramática.

Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 271), apesar de considerarem importantes os aspectos citados, apontam para uma fragilidade nessas propostas analíticas: “a consideração desses critérios como uma lista de aspectos isolados e independentes”. Na opinião dos autores, “ocorre pela falta de uma reflexão relativa à concepção de língua(gem) que fundamenta os livros didáticos” [grifo nosso]. Segundo os autores, em uma análise que levasse em conta a concepção de língua(gem) subjacente à sua materialização, aspectos como conteúdo, exercícios, texto, gramática e até mesmo *layout* avaliá-los-ia como aspectos diretamente relacionados à visão de linguagem norteadora dos materiais.

Por concordarmos com os autores, levamos em conta a concepção de linguagem, de léxico, de aprendizagem e o método de ensino

explícito ou implícito no livro didático analisado. Ainda que tenhamos feito um recorte – as UFIs da língua portuguesa brasileira – isso não nos permitiu ignorar que a presença de textos autênticos, a seleção de temas, a apresentação do vocabulário em listas ou em contexto, as atividades elaboradas, enfim, as decisões tomadas pelo produtor do material didático veiculam uma abordagem de ensino (uma concepção de língua, de aprendizagem e de ensino na visão do produtor do livro), como nos ensina Almeida Filho (2013, p. 07) em vários de seus textos.

Outra singularidade relacionada ao livro didático é o fato de ser destinado a um público-alvo que não leva necessariamente em conta o professor, que muitas vezes o tem como único guia (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 271). É necessário, portanto, levar em conta nas análises dos livros didáticos a visão de linguagem que o livro didático veicula. Pois, uma vez que todos os agentes envolvidos no processo de ensinar-aprender línguas possuem explícita ou implicitamente uma abordagem de ensino (a instituição de ensino, os diretores da instituição, os professores, os alunos, os que produtores de materiais), a divergência ou convergência de abordagens implica em maior ou menor sucesso no ensino e na aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 07).

Pesquisas no acervo do NUPLE-UFSC viabilizaram a elaboração de um painel sobre os materiais instrucionais dirigidos a estrangeiros que querem aprender a língua portuguesa. Com o objetivo de escolher o material para investigação e de circunstanciar a presença de UFIs em livros didáticos de PLE, foi feita uma análise desse aspecto nos seguintes títulos, dos quais, apenas nos interessou analisar a fundo o Panorama Brasil pela preocupação de inserir as UFIs em textos, em abundância, poucas por vez e com atividades que remetem ao seu uso. Como maneira de ilustrar parte do acervo do NUPLE-UFSC, imagens representativas com breves comentários sobre as obras – e sobre UFIs quando pertinentes – encontram-se no APÊNDICE 1.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a tipificação da pesquisa, o *corpus* e os parâmetros de análise em três subseções.

#### 3.1 TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação é de abordagem qualitativa, em função da natureza de suas variáveis (FORTE, 2004, p. 9). Trata-se de uma dissertação monográfica por partir da exploração de um único objeto em um único livro didático de Português para Estrangeiros, sob um viés teórico específico (ECO, 1977, p. 10). Os contornos da pesquisa referem-se a um estudo de caso por escolhermos para análise um fenômeno singular – a abundância da unidade de análise. “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17).

Dentre as características fundamentais do estudo de caso, Ludke e André (1986, p. 18) salientam que visam à descoberta, enfatizam a “interpretação em contexto”, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação. Distingue-se de outros tipos de pesquisa por ser “a compreensão de uma instância singular” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17). Isto significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

A abordagem para tratamento dos dados foi a análise documental de material instrucional com a criação de categorias a partir da discussão sobre as implicações do modelo sobre o léxico mental para a metodologia de ensino de vocabulário em L2.

O primeiro passo da pesquisa foi a determinação da unidade de análise: UFIs. Em seguida, realizou-se uma pesquisa no acervo do NUPLE-UFSC com o intuito de sondar a presença desta unidade mínima de análise no universo de livros didáticos de português para estrangeiros. Ao ser verificada presença abundante da unidade de análise no livro didático “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios”, decidimos utilizá-lo como objeto singular da pesquisa. Para sua caracterização, foi utilizada a Taxonomia de Unidades Fraseológicas de Corpas Pastor (1996).

Para compor o quadro teórico de investigação sobre a presença e potencial didático dessas unidades lexicais no livro analisado, partimos do referencial bibliográfico de autores que se referiam ao funcionamento

do léxico mental como fundamento a ser levado em consideração quando da elaboração de metodologias de ensino de vocabulário em geral e de UFIs em específico.

Em seguida, geramos um quadro matriz para análise. Frente às posições contraditórias apresentadas pelos teóricos, optamos por aquelas que seguem a discussão apresentada na seção sobre **Implicações Metodológicas para o ensino de UFIs**. Por vezes, favoreceremos uma posição dentre duas conflitantes – como no caso de escolher uma unidade lexical singular como motivação para aglutinar várias UFIs. Em outras, as opiniões divergentes foram integradas, pois consideramos tratar-se de ênfase distinta sobre dois aspectos de mesmo peso segundo a teoria de rede de Aitchison (1987) – como os aspectos fonológicos e semânticos.

Não buscamos solapar a realidade intencional que subjaz ao construto teórico analisado por compreender que, a partir da construção de um arcabouço teórico situado na Linguística Cognitiva, não seria coerente julgar um material didático que se posiciona no contexto da abordagem comunicativa. Portanto, o desejo desta investigação não foi outro senão o de ampliar as perspectivas sobre o fazer didático a partir de elementos oriundos de outras perspectivas que não a comunicativa, esta, já largamente pesquisada no contexto de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de PLE.

### 3.2 O *CORPUS* DA PESQUISA

O critério de escolha da amostra, como já foi dito, partiu da constatação da presença abundante da unidade de análise no livro didático de ensino de português a estrangeiros “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios”. Frequente em inúmeros textos e atividades, em todas as unidades do material, o mesmo não ocorreu com outros livros didáticos analisados, cuja unidade de análise, em geral, aparecia agrupada em listas, de modo pontual, às vezes, apenas em uma unidade e, outras vezes, sem nenhuma informação adicional ou atividade relacionada no livro-texto.

### 3.3 PARÂMETROS DE ANÁLISE

Aplicamos o critério de Corpas Pastor (1996) para seleção das UFIs, que foram classificadas de acordo com sua estrutura.

Para a aplicação dos princípios metodológicos sugeridos pela teoria no capítulo **Implicações para o ensino de unidades fraseológicas idiomáticas**, formulou-se a seguinte tabela

| <b>Tabela 3 - Matriz de Análise – Implicações para o Ensino de Vocabulário e de UFIs</b> |   |
|--|---|
| Durão;<br>Andrade<br>(2009)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A atenção ao conteúdo novo deve ser estimulada de várias maneiras (auditiva, oral) para que haja condições de o estímulo ser retido na memória de curto prazo;</li> <li>• As novas unidades léxicas devem ser associadas ao conhecimento prévio para que possa haver retenção na memória de longo prazo.</li> </ul>  |
| Channel<br>(1988)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momentos específicos para ensino de vocabulário;</li> <li>• Enfoque no aspecto fonológico (pronúncia e sílaba tônica);</li> <li>• Encorajamento dos alunos a fazerem as próprias associações;</li> <li>• Conexões do tipo semântico (apresentações baseadas no uso de campos semânticos).</li> </ul>   |
| Lahuerta;<br>Pujol (1993;<br>1996)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar a compreender mensagens e a inferir significados;</li> <li>• Não pedir a memorização, sugerir meios que a favoreçam;</li> <li>• Incorporar a utilização das novas unidades léxicas, indicar meios para favorecer o uso significativo;</li> <li>• Favorecer marcos que ativem o léxico mental a partir do contexto/criar um ambiente de associações que prepare a rede para a nova unidade léxica;</li> <li>• Em exercícios de compreensão: as imagens podem auxiliar a produzir hipóteses sobre o texto verbal;</li> <li>• Ensino de unidades léxicas previamente à leitura é uma alternativa;</li> <li>• Utilizar estímulos vários para a apresentação do vocabulário: mímica, onomatopeia, gesto, sinonímia, antonímia, exemplificação com frases ou situações e a explicação;</li> <li>• Utilizar a associação fonética de um item da L1 a outro da L2 através de imagens;</li> <li>• Fazer associações semânticas;</li> <li>• Evitar o uso de listas de itens léxicos;</li> <li>• Evitar a exposição de um grande número de unidades léxicas novas por vez;</li> <li>• Estimular a utilização da unidade léxica nas primeiras</li> </ul> |

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | 24h, para favorecer a retenção;  |
| McCarthy (1990)         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar a apresentação da unidade léxica em meio a informações contextuais necessárias para o uso adequado das unidades.</li> </ul>   |
| Penadés Martínez (1990) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dicionário como instrumento de seleção de unidades léxicas;</li> <li>• Inserção das unidades fraseológica idiomáticas desde os primeiros níveis;</li> <li>• Professor deve apresentar as características das UFIs, a idiomaticidade, a fixação e conteúdos pragmáticos;</li> <li>• O professor deve formular um exemplo-base simples, forma abstraída da unidade fraseológica idiomática;</li> <li>• Formação de listas de UFIs motivada por áreas temáticas: utilizando um item lexical componente comum às UFIs<sup>21</sup>;</li> <li>• Aplicar exercícios para verificar a compreensão das unidades léxicas.</li> </ul> |
| Ruiz Gurillo (2000)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As UFIs não devem ser inseridas nos primeiros níveis;</li> <li>• O livro-texto deveria constituir um apoio mais firme na sala de aula;</li> <li>• Evitar a inserção de atividades motivadas por um item lexical comum a todas as UFIs;</li> <li>• Não tratar as UFIs como uma combinação livre de palavras;</li> <li>• Indicar os contextos de uso adequados nos quais empregar as UFIs;</li> <li>• Mencionar nos materiais de ensino que unidades léxicas idiomáticas estão em desuso.</li> </ul>  |
| García (2003)           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se deve escolher um item léxico temático;</li> <li>• A relação a ser enfatizada deve ser semântica;</li> <li>• Tratamento de unidades léxicas como itens individuais não desmembráveis;</li> </ul>  |

<sup>21</sup> Não aplicado, cf. discussão sobre a Matriz de Análise na seção **1.3.2 Implicações para o Ensino de Vocabulário e UFIs**.

|                             |   |
|-----------------------------|---|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direcionar a aprendizagem para itens que sejam úteis ao aprendiz;</li> <li>• Elaboração de glossários nivelados;</li> <li>• Agrupamento de UFIs semanticamente motivado;</li> <li>• Escolher as UFIs mais transparentes para os níveis mais baixos e as mais opacas, para os mais altos;</li> <li>• Junção dos critérios lexical e semântico para a elaboração de glossários nivelados;</li> <li>• Integrar as UFIs em campos semânticos;</li> <li>• Recorrer ao mapa conceitual evocado pelos itens léxicos;</li> <li>• Utilizar frases-tipo, apresentação do significado e usos são importantes em um primeiro momento, mas deve-se focar no encaminhamento do aluno à formação de conceitos;</li> <li>• A introdução das unidades léxicas deve respeitar as fases de entrada, armazenamento e recuperação.</li> </ul> |
| Gairns;<br>Redman<br>(1986) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamento de unidades léxicas como itens individuais não desmembráveis;</li> <li>• Direcionar a aprendizagem para itens que sejam úteis ao aprendiz.</li> </ul>   |
| Pavlenko<br>(2009)          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equivalência conceitual facilita a aprendizagem através da transferência positiva;</li> <li>• Estabelecer ligações entre as unidades léxicas da L2 e conceitos pré-existentes;</li> <li>• Estimular a reestruturação conceitual para não equivalências;</li> <li>• Desenvolver novas categorias linguísticas que possam permitir ao aprendiz o mapeamento conceitual de unidades léxicas novas.</li> </ul>   |

O procedimento analítico que teve como objetivo avaliar a sistematização de UFIs de acordo com metodologias de ensino embasadas em parâmetros cognitivistas seguiu as seguintes etapas:

- Descrição do LD “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios”;
- Identificação e quantificação das UFIs do LD;
- Aplicação dos critérios taxonômicos de Corpas Pastor (1996) a cada uma das UFIs analisadas;

- Análise das UFIs em textos e atividades de cada uma das unidades do LD à luz dos critérios da Matriz de Análise, dentre os quais:
  - Se os momentos em que a apresentação das UFIs e as atividades propostas com a finalidade de ensiná-las foram estruturadas de modo a proporcionar os estágios de entrada/ compreensão, armazenamento/ retenção e recuperação/produção das UFIs selecionadas, conforme propõem García (2003) e Lahuerta e Pujol (1993, 1996);
  - Se o design é propício à memorização dos itens léxicos (DURÃO; ANDRADE, 2009);
  - Se as características fonológicas das UFIs foram exploradas para facilitar a compreensão (CHANNEL, 1988);
  - Seleção das UFIs conforme os graus de transparência e/ou opacidade (GARCÍA, 2003);
  - Se apresentação das UFIs é semanticamente motivada (em uso – textos – ou em campos semânticos) de modo ao estimular associações no léxico mental (AITCHISON, 1987; CHANNEL, 1988; LAHUERTA, PUJOL, 1993, 1996; McCARTHY, 1990; GARCÍA, 2003), dentre outros aspectos.
- Resumo analítico.

Cada uma das etapas citadas acima encontra-se descrita e discutida no capítulo de Resultados e Discussão a seguir.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

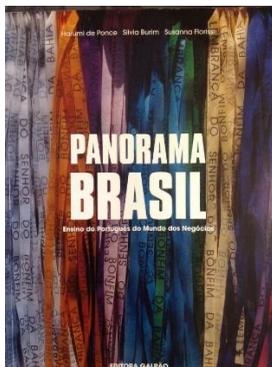
Neste capítulo, apresentamos a descrição do livro didático “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” com as UFIs quantificadas por unidade temática.

Em seguida, apresentamos uma tabela de classificação das UFIs segundo os critérios de Corpas Pastor (1996).

Para analisar as UFIs em textos e atividades, foram construídas, na sequência, dez subseções temáticas de acordo com as unidades do LD. A Matriz de Análise (cf. Tabela 3 – Matriz de Análise) composta para verificar como foi feita a apresentação (em listas, em textos, em frases) e a sistematização das UFIs (se aparecem mais de uma vez, se há algum critério para a escolha das unidades) foi aplicada e os aspectos linguísticos (sintáticos, semânticos, fonológicos) e extralinguísticos (conhecimento de mundo, vivências e experiências pessoais) foram enfatizados tanto nas propostas de atividades que têm UFIs quanto no material complementar ao LD no site da editora. Cada texto ou atividade com UFIs gerou um subtópico do subcapítulo referente à unidade temática do LD, a partir do qual discutimos os elementos supracitados. Utilizamos como critério os lugares em que as UFIs mais se mostraram recorrentes no LD: em textos e atividades. No início de cada subcapítulo há duas tabelas, uma “Tabela Resumitiva” representando a presença de textos e atividades totais em relação com os textos e as atividades relacionadas com UFIs e outra “Tabela de UFIs” da unidade, apresentando todas as UFIs constantes da unidade. No texto interpretativo da “Tabela Resumitiva” há o número total de UFIs que serão analisadas e discutidas no subcapítulo em questão e no referente à “Tabela de UFIs”, uma breve discussão sobre o vínculo semântico entre as UFIs ao tema geral da unidade e sobre o grau de transparência/opacidade de cada uma delas.

Finalmente, apresentamos um resumo analítico que sintetiza as observações feitas ao longo de toda a investigação sobre a sistematização e o potencial pedagógico das escolhas de apresentação de UFIs em textos e atividades feitas pelas autoras do material didático em análise, bem como apresenta sugestões sobre como o material poderia ser complementado para proporcionar um ambiente mais propício à aprendizagem de UFIs.

### 4.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO “PANORAMA BRASIL: ENSINO DO PORTUGUÊS DO MUNDO DOS NEGÓCIOS”



*Figura 2*

O livro didático “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a) (*Figura 2*), ao ser adquirido, acompanha uma fita de pulso do Senhor do Bonfim e um “Guia Panorama Brasil”. Neste guia, em tamanho A2, há um mapa do Brasil com os Estados da nação e com breves textos informativos com os seguintes temas: Litoral Brasileiro, Brasil Ecológico, Festas Folclóricas, Culinária Brasileira, Informações Gerais (área total, habitantes, capital, etc.), informações sobre as estações do ano e as respectivas temperaturas, telefones úteis e uma tabela que indica o tempo de voo entre as principais capitais brasileiras.

No site da editora<sup>22</sup> há uma seção com dicas e sugestões, respostas aos exercícios e o índice e a 1ª unidade disponibilizados, bem como uma faixa para quem se interessar pela compra dos 2 CDs que trazem os principais textos do livro através dos diferentes sotaques brasileiros. A seção Dicas e Sugestões oferece textos complementares para cada uma das unidades do livro texto com orientações detalhadas sobre como o professor pode conduzir sua aula.

O propósito do livro didático, doravante LD, “Panorama Brasil” (PB), enfatiza aspectos relacionados à uma área de atuação bastante específica, o mundo dos negócios. Na apresentação do livro, salienta-se uma preocupação com o vocabulário associado a essa esfera de atividade humana:

Procuramos abordar temas que fazem parte da realidade brasileira, de seu dia-a-dia e, muito em particular, do modo como o povo

<sup>22</sup> <http://editoragalpao.com.br/catalogo-livro-panorama.php>

brasileiro lida com os negócios. Além disso, buscamos salientar o vocabulário utilizado nos diversos ambientes de trabalho representados neste livro (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 7).

O livro está dividido em dez unidades temáticas selecionados para figurar como dez ambientes de trabalho: *Agronegócios, Tecnologia, Arte e Cultura, Saúde, Estilo de Vida, Turismo, Esportes, Meio Ambiente, Terceiro Setor e Emigração*. Cada uma das unidades temáticas está composta por textos adaptados de gêneros variados e fontes várias, em geral, revistas e jornais de grande circulação. Os dados que complementam os textos são retirados de fontes diversas.

O LD é considerado Intermediário/Avançado e está destinado “a estrangeiros que visitam o Brasil ou que têm contato com o nosso País” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 09). Não há indicações explícitas sobre a faixa etária, mas parece indicar que está direcionado a adultos, considerando que os temas abordados se relacionam ao mundo dos negócios. O material foi elaborado, segundo as autoras, a partir de um “acurado levantamento de necessidades” que apontaram aquele momento como propício para o desenvolvimento de um material específico para estrangeiros interessados no “português do mundo dos negócios” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 09).

Chama a nossa atenção ter sido concebida uma esfera específica de circulação de textos associando a língua não somente a uma nacionalidade, mas a um campo de atuação econômico: *o mundo dos negócios*, direcionado a um público com necessidades específicas.

Como o material foi desenhado em torno de um tema específico, deduz-se que as autoras levaram em consideração que um interesse específico seria aglutinador de sujeitos interessados e motivados na aprendizagem de um tema em específico, é possível que esse “momento propício” tenha sido o de uma projeção da imagem no Brasil e da Língua Portuguesa variante brasileira no exterior<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Na mídia brasileira, vários jornais noticiaram o caso. Em 01/07/2013, “Cresce número de brasileiros em cursos de português no Rio” <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/07/cresce-numero-de-estrangeiros-em-cursos-de-portugues-no-rio.html>>; Em 06/02/2015 “Estrangeiros estão cada vez mais interessados em aprender português” <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/07/cresce-numero-de-estrangeiros-em-cursos-de->

Na apresentação, as autoras não explicitam a abordagem utilizada para a composição do livro, nem justificam o modo como foram propostas as atividades. Isso também não ocorre no site da editora, onde podemos encontrar mais informações para o professor e para o aluno sobre o material.

A constatação da presença abundante da unidade de análise levou-nos à uma definição mais precisa do que seja unidade fraseológica idiomática. No princípio, optou-se pela perspectiva linguística que classifica morfologicamente as partes componentes, mas também utiliza critérios sintáticos – a partir de evidências de experimentos em psicolinguística que apontam para o processamento em bloco destas unidades léxicas. Em seguida, explicitamos as pesquisas em psicolinguística que levam à esta concepção. Posteriormente, refinamos a busca e chegamos ao seguinte quadro que reflete a investigação sobre a presença da unidade de análise nos textos autênticos ou adaptados e nas atividades do LD:

Tabela 4 - Presença das UFIs no LD *Panorama Brasil*

| Unidade | Tema           | Qtd. Textos <sup>24</sup> | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
|---------|----------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 1       | Agronegócios   | 14                        | 3               | 11              | 24              | 5           | 19          |
| 2       | Tecnologia     | 10                        | 5               | 5               | 27              | -           | 26          |
| 3       | Arte & Cultura | 9                         | 2               | 7               | 19              | 2           | 17          |
| 4       | Saúde          | 10                        | 4               | 6               | 25              | 2           | 23          |
| 5       | Estilo de Vida | 11                        | 1               | 10              | 18              | -           | 18          |
| 6       | Turismo        | 10                        | 1               | 9               | 18              | -           | 18          |
| 7       | Esportes       | 17                        | 2               | 15              | 20              | -           | 20          |
| 8       | Meio Ambiente  | 10                        | 4               | 6               | 19              | 1           | 19          |
| 9       | Terceiro Setor | 20                        | 1               | 19              | 22              | 1           | 21          |

[portugues-no-rio.html](#)>; “O português na opinião de quem vem de fora” <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/07/cresce-numero-de-estrangeiros-em-cursos-de-portugues-no-rio.html>> entre outras reportagens.

<sup>24</sup> Textos autênticos ou adaptados.

|              |           |     |    |     |     |    |     |
|--------------|-----------|-----|----|-----|-----|----|-----|
| 10           | Emigração | 10  | 5  | 5   | 23  | 4  | 19  |
| Qtds Totais: |           | 131 | 28 | 103 | 215 | 15 | 199 |

Durante o processo de identificação, dos 131 textos presentes no material didático, foram encontrados 28 textos com UFIs e 103 textos sem ocorrência de UFIs. Das 215 atividades, foram encontradas UFIs em 15. Ao total, foram contabilizadas 69 UFIs, distribuídas nas tabelas abaixo por unidade temática:

| Unidade Temática    | Quantidade de UFIs em Textos e Atividades |
|---------------------|---|
| 01 – Agronegócios   | 19  |
| 02 – Tecnologia     | 5   |
| 03 - Arte & Cultura | 5   |
| 04 – Saúde          | 3   |
| 05 - Estilo de Vida | 6   |
| 06 – Turismo        | 1   |
| 07 – Esportes       | 14  |
| 08 - Meio Ambiente  | 5   |
| 09 - Terceiro Setor | 1   |
| 10 – Emigração      | 10  |
| Total:              | 69  |

Ao longo do livro há atividades de compreensão, de retenção e de produção, porém, nem todas as atividades pressupõem as três etapas. As UFIs são apresentadas em contexto<sup>25</sup> e as atividades a elas relacionadas são variadas. Cada uma delas será detalhada quando da análise dos dados.

#### 4.2 CLASSIFICAÇÃO DAS UFIS SEGUNDO CRITÉRIOS DE CORPAS PASTOR (1996)

|                             |                |
|-----------------------------|----------------|
| <i>Abrir as portas para</i> | Locução verbal |
| <i>Ajudar o próximo</i>     | Colocação      |

<sup>25</sup> Por “contexto” queremos dizer conteúdo que está inserido em um texto e por “texto”, uma unidade de sentido verbal ou não-verbal que possui uma fonte. A fonte pode ser um indivíduo ou uma instituição.

|                                    |                        |
|------------------------------------|------------------------|
| <i>Altos e baixos</i>              | Locução nominal        |
| <i>Arrumar trabalho</i>            | Colocação              |
| <i>Bater um bolão</i>              | Colocação              |
| <i>Bola da vez</i>                 | Locução nominal        |
| <i>Caminhar a passos largos</i>    | Colocação              |
| <i>Chegar com a tesoura na mão</i> | Colocação              |
| <i>Comer a bola</i>                | Colocação              |
| <i>Correr para o abraço</i>        | Colocação              |
| <i>Correr riscos</i>               | Colocação              |
| <i>Cortar custos</i>               | Colocação              |
| <i>Cortar empregos</i>             | Colocação              |
| <i>Criar um paralelo</i>           | Colocação              |
| <i>Dar uma escapadinha</i>         | Colocação              |
| <i>Dar vida a</i>                  | Locução verbal         |
| <i>Dar-se bem</i>                  | Locução verbal         |
| <i>Dar zebra</i>                   | Locução verbal         |
| <i>Descascar um abacaxi</i>        | Colocação              |
| <i>Dizer respeito a</i>            | Locução verbal         |
| <i>Entrar de sola</i>              | Colocação              |
| <i>Entrar em forma</i>             | Colocação              |
| <i>Enxugar a empresa</i>           | Colocação              |
| <i>Enxugar o quadro de pessoal</i> | Colocação              |
| <i>Estar em voga</i>               | Colocação              |
| <i>Estar bem na fita</i>           | Colocação              |
| <i>Estar de olho</i>               | Colocação              |
| <i>Falar sério</i>                 | Colocação              |
| <i>Fazer o olho brilhar</i>        | Colocação              |
| <i>Ficar-deixar para escanteio</i> | Colocação              |
| <i>Ficar um a zero</i>             | Locução verbal         |
| <i>Ganhar as mesas</i>             | Colocação              |
| <i>Ganhar destaque</i>             | Colocação              |
| <i>Ganhar o mundo</i>              | Colocação              |
| <i>Jogar para escanteio</i>        | Colocação              |
| <i>Levar vantagem</i>              | Colocação              |
| <i>Marcar um gol</i>               | Colocação              |
| <i>Maré favorável</i>              | Colocação              |
| <i>Não ter nada a perder</i>       | Locução verbal         |
| <i>Na marca do pênalti</i>         | Locução adverbial      |
| <i>Onda favorável</i>              | Colocação              |
| <i>Pendurar as chuteiras</i>       | Colocação              |
| <i>Pimba na gorduchinha</i>        | Enunciado fraseológico |
| <i>Pisar na bola</i>               | Colocação              |
| <i>Saia justa</i>                  | Locução nominal        |
| <i>Ser fera</i>                    | Locução verbal         |

|   |                |
|---|----------------|
| <i>Ser vilã</i>                                   | Locução verbal |
| <i>Ser uma onda</i>                               | Locução verbal |
| <i>Ser um banana</i>                              | Locução verbal |
| <i>Ser um laranja</i>                             | Locução verbal |
| <i>Ser um verdadeiro _____</i>                    | Locução verbal |
| <i>Tentar a sorte</i>                             | Locução verbal |
| <i>Tentar a vida</i>                              | Locução verbal |
| <i>Ter água de coco na cabeça</i>                 | Locução verbal |
| <i>Ter domínio do idioma</i>                      | Locução verbal |
| <i>Ter impacto</i>                                | Locução verbal |
| <i>Ter jogo de cintura</i>                        | Locução verbal |
| <i>Ter olho gordo</i>                             | Locução verbal |
| <i>Ter pontos fortes</i>                          | Locução verbal |
| <i>Ter sempre uma desculpa na ponta da língua</i> | Locução verbal |
| <i>Ter tudo a ver</i>                             | Locução verbal |
| <i>Ter um pé atrás</i>                            | Locução verbal |
| <i>Tirar do atoleiro</i>                          | Locução verbal |
| <i>Tirar o time de campo</i>                      | Locução verbal |
| <i>Vender a peso de ouro</i>                      | Locução verbal |
| <i>Vender a preço de ouro</i>                     | Locução verbal |
| <i>Vestir a camisa</i>                            | Colocação      |
| <i>Vir para ficar</i>                             | Locução verbal |
| <i>Voltar à raiz</i>                              | Locução verbal |

### 4.3 UNIDADE 1 – AGRONEGÓCIOS

Tabela 7 – Tabela Resumitiva – Unidade 1

| Unidade | Tema         | Qtd. Textos * | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
|---------|--------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 1       | Agronegócios | 14            | 3               | 11              | 24              | 5           | 19          |

Na primeira unidade há 14 textos, dos quais 3 contam com a presença de UFIs. Dentre as 24 atividades da unidade, 5 possuem UFIs como temática. Dentre estas atividades com UFIS, 4 têm relação com algum texto da unidade.

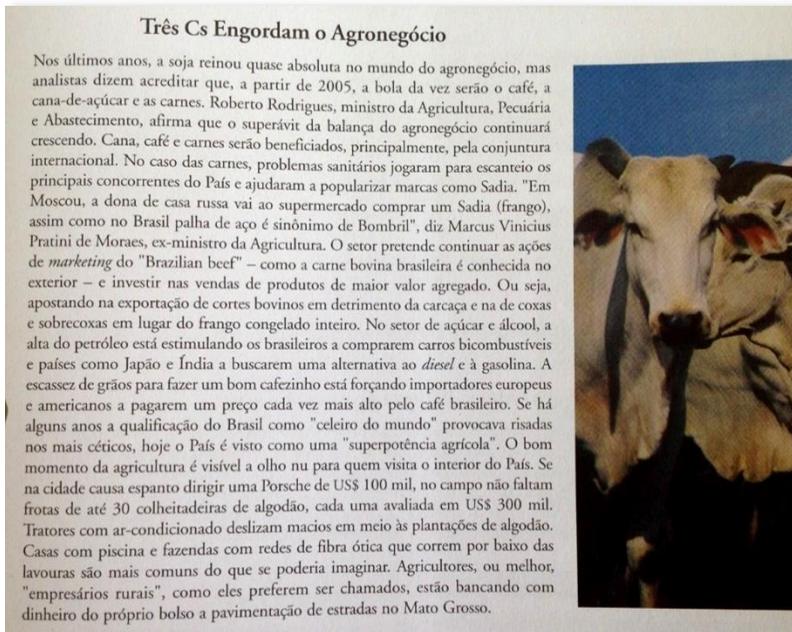
No total, foram identificadas 19 UFIs abaixo elencadas, contextualizadas e discutidas.

Tabela 8 – Tabela de UFIs – Unidade 1

| Unidade Temática            | Relação de UFIs                                    |
|-----------------------------|--|
| AGRONEGÓCIOS                | <i>Bola da vez;</i>                                |
|                             | <i>Jogar para escanteio;</i>                       |
|                             | <i>Maré favorável;</i>                             |
|                             | <i>Vender a preço de ouro;</i>                     |
|                             | <i>Ganhar o mundo;</i>                             |
|                             | <i>Dar vida a;</i>                                 |
|                             | <i>Vender a peso de ouro;</i>                      |
|                             | <i>Onda favorável;</i>                             |
|                             | <i>Ter olho gordo;</i>                             |
|                             | <i>Estar de olho;</i>                              |
|                             | <i>Ser um laranja;</i>                             |
|                             | <i>Ser um banana;</i>                              |
|                             | <i>Ter um pé atrás;</i>                            |
|                             | <i>Vestir a camisa;</i>                            |
|                             | <i>Ter sempre uma desculpa na ponta da língua;</i> |
| <i>Dar uma escapadinha;</i> |  |
| <i>Altos e baixos.</i>      |  |

De uma certa forma, considerando que todas as UFIs foram apresentadas em textos cujas temáticas estavam vinculadas ao Agronegócio, pode-se julgar como adequadas a sua escolha. Salvo as UFIs “ser um laranja” e “ser um banana”, todas as outras UFIs têm um grau de transparência considerável, segundo García (2003) adequadas para as fases iniciais de contato com esse tipo de unidade léxica. Dentre as 19 UFIs, três pares possuem relação de sinonímia: *vender a preço de ouro/vender a peso de ouro*, *maré favorável/onda favorável* e *ser um laranja/ser um banana/ter água de coco na cabeça*, tipo de vínculo semântico recomendado por García (2003), Channel (1988) e Lahuerta e Pujol (1993, 1996). A forma como foi feita, em atividades distintas, é recomendada por Durão e Andrade (2009), quando indicam que as novas unidades devem ser associadas a conteúdos prévios, neste caso, reforçando a atenção a um conhecimento novo de modo a propiciar momentos de retenção da unidade na memória de longo prazo. Escolhendo a exposição das unidades em momentos distintos, a memorização é favorecida, pois o mesmo conceito deve ser acessado e ampliado quanto ao referente.

#### 4.3.1 Texto com as UFIs *bola da vez* e *jogar para escanteio*



*Figura 3*

O primeiro texto com UFIs intitula-se “Três Cs Engordam o Agronegócio<sup>26</sup>”. Para a apresentação junto ao texto foi escolhida uma imagem que sugere a temática em questão. Esta estratégia auxilia a ativação do campo semântico do leitor. Este texto trata de três produtos – café, cana-de-açúcar e a carne – que passariam a ser os principais do agronegócio. Para designar esta previsão, utiliza-se a UFI “bola da vez” (linha 02):

“Nos últimos anos, a soja reinou quase absoluta no mundo do agronegócio, mas analistas dizem acreditar que, a partir de 2005, a *bola da vez* serão o café, a cana-de-açúcar e a carne” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 13).

Em seguida, utiliza-se a expressão *jogar para escanteio* para complementar que um determinado problema em certas empresas as

<sup>26</sup> Texto adaptado do artigo de Lucia Kasai para a revista Forbes Brasil, janeiro/2005. (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006, p. 13)

eliminou da concorrência, favorecendo uma terceira empresa em específico:

“No caso das carnes, problemas sanitários *jogaram para escanteio* os principais concorrentes do País e ajudaram a popularizar marcas como x”. (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 13).

Não há atividades relacionadas diretamente à essas UFIs nem no livro texto nem nas Dicas e Sugestões do site da editora. Não há um momento específico para o ensino dessas unidades léxicas. O estímulo que se dá é unicamente textual. Não há um planejamento para que novas associações sejam feitas a fim de que as UFIs sejam retidas na memória de longo prazo, como apontam Durão e Andrade (2009). Neste tipo de situação, a aprendizagem deve partir unicamente do aluno que, frente a uma determinada quantidade de palavras novas pode não perceber que estas unidades léxicas se tratam de blocos unitários de significado com idiomatismo. A escolha por duas UFIs para figurar em um texto representa uma quantidade favorável ao ensino, segundo Lahuerta e Pujol (1996), que recomenda ser evitada a apresentação de grande número de UFIs por vez. O critério de McCarthy (1990) é atendido, pois a apresentação da unidade léxica foi feita de modo a “propiciar condições contextuais adequadas para o uso das unidades”. Neste caso, em específico, o livro não consiste em apoio firme para o ensino das unidades.

Uma alternativa para o ensino das UFIs neste texto, seria a apresentação destas unidades léxicas previamente à leitura (LAHUERTA; PUJOL, 1996), o que poderia auxiliar na interpretação do texto como um todo e na apreensão das unidades léxicas na memória do aprendiz. Por exemplo, ao saber que *bola da vez* pode significar “alguma coisa prestes a ser pivô de um acontecimento” (ROCHA, ROCHA, 2011, p. 59), será mais fácil interpretar que o café, a cana de açúcar e a carne passaram a ser o foco de atenção do agronegócio, alterando uma realidade no cenário brasileiro. Do mesmo modo, se obtiverem a informação de que *jogar para escanteio* refere-se a “deixar de lado” (SILVEIRA, 2010, p. 536), também serão favorecidos por este sentido ao estabelecer uma relação entre “problemas sanitários” e “principais concorrentes”, o que facilitaria a interpretação do texto.

A UFI *bola da vez*, na sinuca, “refere-se à bola [...] que deve ser encaçapada em primeiro lugar”, no sentido metafórico significa “ser o alvo; ser o próximo” (SILVEIRA, 2010, p. 757-758) e *jogar para*

*escanteio* em cuja construção, *escanteio* refere-se, no futebol, à “falta em que a bola é lançada para fora do campo, pela linha de fundo, por jogador da equipe que defende essa linha” (HOUAISS, 2001, p. 1201). Nos dois casos, por serem transparentes, uma vez que a ação literal tem relação semântica com a metafórica, consideramos que seria apropriado ativar a informação literal.

#### 4.3.2 Texto com as UFIs *maré favorável, vender a preço de ouro, dar vida a e ganhar o mundo*



##### Sabor Tropical

O crescimento das exportações brasileiras e a popularização da imagem do País fizeram com que produtos desconhecidos até mesmo da maioria dos brasileiros ganhassem o mundo. A lista, que começou no início da década de 1990 com a vitaminada acerola, inclui hoje o energético açai e os exóticos serigüela, bacuri e cupuaçu. O embarque dessas frutas saltou de US\$ 561,7 mil em 2003 para US\$ 900,1 mil no período de janeiro a outubro de 2004. A flora da região

Figura 4

também dá vida a cosméticos, como os da linha Ekos da Natura. Eles já são sucesso na Argentina, Chile, Peru e Bolívia e são o carro-chefe do portfólio da loja que a fabricante brasileira abriu em Paris, em 2005. O bom desempenho de frutos exóticos e essências amazônicas, no entanto, ainda é muito tímido quando comparado à trajetória da cachaça no exterior. As vendas avançam de forma contínua desde o início da década. Quem está colhendo bons dividendos nessa área é o Grupo Tatuzinho. Dona das marcas Velho Barreiro e Tatuzinho, a destilaria lançou uma batida de coco e concentrados de maracujá, caju e acerola para serem misturados à aguardente. Os produtores de café também aproveitam a maré favorável. É da Fazenda Ipanema, do ex-banqueiro Julio Bozano, um dos cafés "premium" servidos na rede americana Starbuck's. A marca também é vendida a peso de ouro em boutiques de café na Dinamarca, Inglaterra e Japão.

Figura 5

O segundo texto intitula-se “Sabor Tropical<sup>27</sup>” e aborda o crescimento das exportações brasileiras. O uso da ilustração do café, considerado bebida tipicamente brasileira, junto ao título “Sabor tropical” que reforça o estereótipo, aparece novamente como recurso que favorece a ativação do campo semântico. A UFI *ganhar o mundo* (linha 5) aparece na seguinte passagem:

“O crescimento das exportações brasileiras e a popularização da imagem do

<sup>27</sup> Texto adaptado da revista *ISTOÉ Dinheiro*, n. 382, dezembro/2004.

País fizeram com que produtos desconhecidos *ganhassem o mundo*” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006, p. 18).

São apresentadas empresas de outros produtos que estão exportando seus produtos também extraídos dos recursos naturais brasileiros. Como exemplo:

“A flora da região também *dá vida* aos cosméticos” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006, p. 18).

O enunciado anterior é complementado pelo seguinte:

“Os produtores de café também aproveitam a *maré favorável*” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006, p. 18).

Em seguida, é citada uma empresa produtora de café para ilustrar a frase e a segunda UFI aparece logo em seguida:

“A marca [do produtor de café] também é *vendida a peso de ouro*... na Dinamarca, Inglaterra, Japão” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 18).

#### 4.3.3 Atividade com as UFIs *maré favorável* e *vender a peso de ouro*

14. Leia o texto ao lado e explique o significado das seguintes palavras ou expressões:

- a. carro-chefe
- b. portfólio da loja
- c. trajetória da cachaça
- d. colher dividendos
- e. maré favorável
- f. vender a peso de ouro

Figura 6

Duas UFIs do texto “Sabor Tropical” aparecem na atividade 14 (Figuras 48 e 49) que também contempla outros itens lexicais. No enunciado, pede-se que o texto seja *lido com atenção* e que o *significado seja explicado* pelo aluno. Ao solicitar que o aluno empregue seus recursos atencionais na decodificação do vocabulário empregado de acordo com o texto, as produtoras do material estão solicitando que o aprendiz utilize suas próprias capacidades cognitivas para associar elementos do texto que sirvam de inferência para que possa associar

*maré* ao fluxo de acontecimentos *favorável*. O grau de opacidade desta UFI é baixo, ou seja, ela pode ser considerada bastante transparente, o que atenderia aos critérios de García (2003), por exemplo, que indica serem as mais adequadas para os níveis iniciais – considerando esta ser a primeira unidade do livro e não um livro básico, já que é intermediário/avançado. Do mesmo modo, a UFI “vender a preço de ouro” também pode ser facilmente decodificada a partir de seu sentido literal, atendendo aos mesmos requisitos que a primeira sobre adequação a níveis iniciais. Para que o aluno esteja apto a explicar as UFIs, primeiro é preciso que se decodifique o sentido, ou seja, que haja um momento de compreensão da UF. Para que haja a produção, é necessário, conforme indica Lahuerta e Pujol (1993, 1996), um momento de retenção das informações previsto durante a atividade de compreensão. Uma vez que o aprendiz elaborará um projeto de enunciação, pressupõe-se que ele precise levantar recursos linguísticos e associativos para a explicação efetiva da unidade. Apesar de ele estar falando sobre língua, estará realizando uma atividade do mundo real, qual seja a de explicar algo, elucidar o seu entendimento sobre algum aspecto da realidade, neste caso, da materialidade verbal a qual acabara de ser exposto. A demanda desta atividade responde aos critérios de Durão e Andrade (2009) sobre os requisitos para a fixação na memória de curto prazo; responde a alguns critérios de Lahuerta e Pujol (1993, 1996) sobre não pedir a memorização, mas sugerir meios que favoreçam, sobre uso significativo e exposição a um número reduzido de UFIs novas por vez; responde ao critério de McCarthy (1990) sobre propiciar a apresentação da unidade léxica em meio a informações contextuais necessárias para uso adequado; a critérios de García (2003) sobre a escolha de itens lexicais mais transparentes e o respeito às fases de entrada, armazenamento e recuperação. Além disso, no material Dicas e Sugestões (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 3) há orientações sobre como proceder com relação aos itens léxicos desta atividade. As autoras sugerem que algumas perguntas sejam dirigidas ao aluno referentes às unidades léxicas da atividade após a explicação do aluno sobre cada uma delas. No caso desta atividade, consideramos que o material indica possibilidades para o professor que são favoráveis à aprendizagem de duas das quatro UFIs apresentadas no texto “Sabor Tropical”, podendo ser considerado um apoio firme para o trabalho com essas UFIs. Além disso, na resposta sugerida à UFI *maré favorável*, as autoras indicam “onda propícia, que favorece”. Neste caso, já introduzem uma unidade léxica monoverbal *onda* que servirá em atividade mais adiante como item léxico componente da UFI sinônima a

esta: *onda favorável*, planejamento que está de acordo com García (2003) sobre introduzir unidades léxicas previamente ao trabalho com elas. Ainda que se possa argumentar que figurar como sugestão de resposta não é protagonismo suficiente para se dizer que houve um planejamento por parte das autoras, uma vez que o professor pode nem sequer considerá-la, ainda assim, entendemos que uma vez munido de teorias que o favoreçam, o professor pode valer-se dessas dicas do material para preparar sua aula.

#### 4.3.4 Atividade 15 com a UFI *ganhar o mundo*

**15. Responda:**

- a. Quais são os sabores tropicais, apreciados pelos estrangeiros, mencionados no texto?
- b. Por que esses produtos começaram a "ganhar o mundo"?
- c. Que medidas do Grupo Tatuzinho conseguiram colher bons dividendos?
- d. Você acha que o *status* do café está mudando lá fora? E no Brasil?
- e. Que sabores brasileiros mais lhe causaram estranheza quando começou a apreciar nossas frutas, verduras e nossa comida em geral?
- f. Na sua opinião, que tipo de informação lhe fez/fez mais falta sobre os hábitos alimentares encontrados nas diversas regiões brasileiras?
- g. De que tipo de alimento você sente/acha que sentiria mais falta vivendo no Brasil?

*Figura 7*

Nesta atividade, o aprendiz é solicitado a responder (“Responda”), ainda sobre o mesmo texto:

“b. Por que esses produtos começaram a *ganhar o mundo*?” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, P. 18)

Para que a resposta seja possível, é necessária a compreensão da UFI, sem a qual, a resposta ficará sem sentido. Portanto, assume-se que deve haver um trabalho prévio que auxilie o aluno a construir uma compreensão sobre a unidade léxica em questão. De forma indireta, o aluno é solicitado a utilizar estratégias semelhantes às que foram indicadas pelo exercício imediatamente anterior, quais sejam as de inferência a partir do contexto, a partir da frase “ainda sobre o mesmo texto”. As mesmas sugestões dadas no excerto de Dicas e Sugestões

para o professor sobre a atividade 14 são dadas para esta (atividade 15), a saber, que construa perguntas com as unidades léxicas imediatamente vistas para fixar a compreensão e estimular o uso pelo aluno. Deste modo, as mesmas considerações que fizemos quanto às estratégias recomendadas pelos teóricos da matriz de análise no subcapítulo anterior servem a esse com relação à UFI que aparece nesta atividade no que diz respeito à apresentação (auxiliar à compreensão) e à fixação (atividade auxiliar à retenção). Concluímos, portanto, que há um campo propício para o trabalho com a UFI no planejamento feito.

#### 4.3.5 Atividade 16 com a UFI *onda favorável*

16. Imagine ser um empresário exportador de açaí, conversando com outro empresário que está pensando em começar a exportar seus produtos. Use as palavras e expressões novas do texto e os verbos nas conjugações abaixo para elaborar um diálogo. Siga o modelo.

A: Ouvi dizer que você está colhendo bons dividendos com a exportação do açaí. É verdade?

B: É sim. Posso dizer que aproveitei a onda favorável e resolvi tentar.

A: Em quanto tempo você conseguiu tal façanha?

#### Figura 8

Na atividade 16, em que a UFI *onda favorável* reaparece (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 19), o aluno é levado a se imaginar em uma situação de diálogo, na qual é estimulado a utilizar as “novas palavras e expressões” do texto:

“Imagine ser um empresário exportador de açaí, conversando com outro empresário...” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 19).

Em seguida, o diálogo é fornecido com a variação da UFI *maré favorável*, recentemente vista:

“A: Ouvi dizer que você está colhendo bons dividendos com a exportação do açaí. É verdade?

B: É sim. Posso dizer que aproveitei a *onda favorável* e resolvi tentar.

A: Em quanto tempo você conseguiu tal façanha?” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 19).

Neste caso, o conhecimento que acabara de ser exposto no texto e trabalhado em atividade é retomado. Considerando que grande parte das informações que recebemos são perdidas após 24h se não forem utilizadas – repetindo-as para alguém ou para nós próprios e que perdem-se ainda mais significativamente após uma semana

(LAHUERTA; PUJOL, 1993, 1996, p. 127; DURÃO, ANDRADE, 2009, p. 27), a solicitação para repeti-las em outros contextos auxilia as solicitações feitas pela memória. Considerando que estes tenham sido os primeiros contatos com a UFI, uma vez que o aluno é convidado a utilizar um conhecimento que ainda não está necessariamente disponível em sua memória de longo prazo, é possível que ele tenha mais chances de incluir essa unidade em seu léxico mental para posterior utilização. Por estar em novo contexto, o aprendiz é convidado a fazer novas associações, formando novas redes de significado. Parece-nos que este é um momento propício para a retenção de UFIs, necessitando é claro, para que se verifique, de atividades que demonstrem essa retenção (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 126). Se o aprendiz é capaz de realizar adequadamente as atividades de compreensão, somos conscientes de que ele entendeu a unidade léxica em ensino – se ele não corta a comunicação, se é capaz de relacionar forma a significados, forma a ilustrações, se é capaz de explicar ou parafrasear o conteúdo a um companheiro etc (LAHUERTA; PUJOL, 1996, p. 126). Pelos motivos explicitados, a proposta da repetição neste exercício é considerada favorável à memorização da UFI.

#### **4.3.6 Atividade 19 com as UFIs *ter olho gordo, estar de olho, ser um laranja, descascar um abacaxi, ter água de coco na cabeça e ser um banana***

*De Olho nas Expressões!*

**19.** São muitas as expressões idiomáticas que o brasileiro usa diariamente. Aqui estão algumas delas. Tente decifrar o significado das expressões nas frases abaixo e crie novas sentenças em contextos diferentes.

- a. De uma hora pra outra, as vendas caíram consideravelmente. Não entendo o porquê. Só pode ser "olho gordo".
- b. "Estão de olho" na sua fazenda. Fique atento para evitar surpresas desagradáveis.
- c. O novo funcionário era apenas o "laranja". Você nem imagina quem estava por trás das falcatuas.
- d. Não sei quem errou, mas quero os nomes dos que vão "descascar esse abacaxi" agora.
- e. Já cansei de falar, mas ele não entende o processo. Só pode "ter água de coco na cabeça".
- f. Ele é um "banana", pode passar o problema para outro funcionário, porque ele não vai resolver nada.

*Figura 9*

Na atividade com as UFIs *ter olho gordo, estar de olho, ser um laranja, descascar esse abacaxi, ter água de coco na cabeça, ser um banana* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 20), as autoras referem-se a elas como “expressões idiomáticas” e comentam sobre seu

uso corrente. Em seguida, solicitam que o aluno “tente decifrar” o significado das expressões.

A disposição das UFIs na atividade é feita em uma sucessão de frases topicalizadas. À primeira vista, parece que elas são desconexas, porém ao lê-las, é possível perceber uma linha que as atravessa conferindo coesão aos enunciados como um texto, compondo uma unidade de sentido:

“a. De uma hora para outra, as vendas caíram consideravelmente. Não entendo o porquê. Só pode ser “olho gordo”.  
 b. ‘Estão de olho’ na sua fazenda. Fique atento para evitar surpresas desagradáveis.  
 c. O novo funcionário era apenas o “laranja”. Você nem imagina quem estava por trás das falcatuas.  
 d. Não sei quem errou, mas quero os nomes dos que vão “descascar esse abacaxi” agora.  
 e. Já cansei de falar, mas ele não entende o processo. Só pode “ter água de coco na cabeça”.  
 f. Ele é um “banana”, pode passar o problema para outro funcionário, porque ele não vai resolver nada” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 20).

De uma certa forma, as frases acima elaboradas referem-se a situações dentro de uma empresa apresentando-se como úteis ao aprendiz, segundo critérios de García (2003) e Gairns e Redman (1986). A escolha por contextos negativos poderia ser ressaltada, o professor, então poderia apresentar que há “um problema” a ser resolvido em cada uma dessas situações, esta atitude poderia ativar o campo semântico dos aprendizes para estes casos de modo a estimular associações. As sugestões oferecidas na seção Dicas e Sugestões do site da editora, indicam que o professor, antes de apresentar o texto, proponha aos alunos que completem as seguintes frases:

“Minha empresa (ou a empresa para a qual eu trabalho) está de olho **em/na...**  
 Eu estou de olho... (**no** cargo de chefia, **na** promoção prometida, **na** nova política salarial...)  
 Meu chefe está de olho...  
 Meu país está de olho...” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 20) (grifo nosso).

Essa tática pode favorecer a memorização, uma vez que o indivíduo é levado a fazer associações com a própria experiência, apropriando-se do conhecimento e o transformando, segundo sugerem

Durão e Andrade (2009) e Lahuerta e Pujol (1993, 1996) sobre memorização e Channel (1988) e García (2003).

Nesta atividade, consideramos que, seguindo critérios de Lahuerta e Pujol (1993, 1996) e Durão e Andrade (2009), seria de auxílio a apresentação de imagens que ilustrassem o sentido de algumas das UFIs, pois uma vez que apresentam elementos concretos, estes poderiam ser facilmente representados. Ex.: na expressão de alguém expondo a dificuldade em descascar um abacaxi, ficaria evidente a expressão *descascar um abacaxi*; a presença de água de coco ao invés do cérebro, para induzir o significado da UFI *ter água de coco na cabeça*; alguém interessado em algo, com os olhos voltados para o objetivo, para ilustrar A UFI *estar de olho* e alguém com interesse em algo de outrem, para ilustrar a UFI *ter olho gordo*.

Consideramos que o desenho da atividade é potencialmente favorável ao ensino das UFIs e o material didático, portanto pode ser considerado um apoio para o ensino dessas unidades léxicas, ainda que possa ser enriquecido por táticas que promovam a memorização como a do exemplo dado.

#### 4.3.7 Texto 13 com as UFIs: *ter um pé atrás, vestir a camisa, ter sempre uma desculpa na ponta da língua e dar uma escapadinha*

Tatsuhiko Nishio, 60 anos, vice-presidente da KDB Fiação Ltda., está no Brasil há 4 anos. Embora tenha vindo para cá por ordem da empresa, ele diz que gostou muito da idéia e não se arrepende de ter vindo. Aliás, arrepender-se não faz parte da sua filosofia de vida, comenta ele, que já esteve em outros países, como Indonésia e China. De todos os lugares em que o senhor Nishio esteve, considera o Brasil o melhor. "As pessoas são mais alegres, sociáveis e o clima daqui é muito bom", comenta sorridente. Dentre os problemas de adaptação que precisou enfrentar, principalmente no início, estão as diferenças culturais, o desconhecimento do idioma e o fato de ter vindo sozinho, deixando a família no Japão. Quanto à questão da diferença cultural, diz que "Saber a diferença entre os dois povos é primordial para se adaptar e viver bem.". Nishio acha que conseguiu se adaptar a algumas diferenças, mas aponta outras com as quais continua com "um pé atrás". Ele diz que no Japão a empresa vem em primeiro lugar, e que elas se preocupam com seus funcionários – preocupação extensiva a seus familiares – o que não acontece no Brasil. Talvez por isso seja tão difícil encontrar um brasileiro que "vista a camisa" da empresa, conclui. Já se acostumou ao "modo direto dos brasileiros de dizerem as coisas", independente do que o interlocutor possa sentir ou pensar, mas no início foi difícil, diz ele, porque os japoneses costumam medir as palavras na tentativa de não chocar o interlocutor e de manter uma harmonia entre os dois. Uma das atitudes com a qual não conseguiu se acostumar é a de "ter sempre uma desculpa na ponta da língua", em vez de se desculpar, comenta resignado. A aprendizagem do idioma foi importante para entender melhor os brasileiros, afirma com convicção. Nishio viajou muito pelo Brasil, mas geralmente a trabalho, visitando fazendas de algodão, suas fornecedoras. Só não chegou a ir à Região Norte, mas em todos os lugares que visitou conseguiu "dar uma escapadinha" para conhecer as imediações. Diz que a qualidade do algodão no Brasil melhorou muito nestes últimos anos, mas os altos e baixos dos preços do produto dificultam o seu trabalho. A modernização da maquinaria da fábrica ajudou a aumentar a qualidade dos fios produzidos pela empresa.

Figura 10

Este texto é resultante de uma entrevista realizada com o Sr. Tatsuhiko, um executivo japonês a serviço no Brasil (PONCE; BURIM;

FLORISSI, 2006a, p. 20). Textos semelhantes estão presentes na página final de cada unidade do livro didático abrigando um depoimento de estrangeiro residente no Brasil que realiza negócios. A seção, intitulada “Brasil de Braços Abertos” serve como um olhar para aspectos brasileiros a partir de estranhamentos culturais de indivíduos pertencentes a distintos contextos.

Foram identificadas no texto quatro UFIs. A primeira delas, *ter um pé atrás* aparece como a interpretação da fala do Sr. Tatsuhiko sobre uma incapacidade de adaptação total a certos costumes de empresas brasileiras, como a falta de atenção às famílias dos funcionários, por exemplo, o que não ocorre em seu país de origem, o Japão. Segundo o texto, o entrevistado associa essa falta a uma dificuldade do brasileiro de *vestir a camisa*. Neste momento, a segunda UFI é inserida no texto, como interpretação para a falta de engajamento do funcionário brasileiro reflexo de um desamparo à sua condição emocional. Outro aspecto com o qual *tem um pé atrás*, é com o jeito brasileiro de *ter sempre uma desculpa na ponta da língua*, em vez de desculpar-se por alguma falta cometida. É inserida, então, a terceira UFI. Finalmente, a UFI *dar uma escapadinha* refere-se aos momentos em que durante as várias viagens de negócios pelo Brasil, conseguiu driblar o trabalho para conhecer a região em que estava.

Deste modo, foram apresentadas quatro UFIs articulando ideias importantes do texto que, pela transparência característica, fornecem um campo propício para a aprendizagem.

A sugestão das autoras sobre o trabalho prévio ao texto é a de o professor pedir aos alunos que façam perguntas sobre o Sr. Tatsuhiko antes mesmo de lerem o texto. As informações que devem ser dadas são sobre a origem japonesa e sobre esse senhor estar no Brasil. Há uma imagem do rosto dele logo após a entrevista. As perguntas devem ser anotadas no quadro, não respondidas antes de o texto ser lido. Após a leitura do texto, deve-se voltar às perguntas e verificar se o texto as responde, se sim, as respostas devem ser anotadas no quadro e o aluno que a responder deverá ter seu nome anotado ao lado da pergunta respondida.

Não foram elaboradas atividades com as UFIs, mas elas estão marcadas entre aspas no texto, o que as destaca como blocos unitários de sentido e pode ser considerado um tipo de realce. A aprendizagem, neste caso, não é planejada para ocorrer conscientemente. Apenas se o aprendiz questionar para o professor, em voz alta na turma, a questão será abordada para todos. Isso poderá ser pontual. Considerada essa estratégia, entendemos que o material didático utilizado oferece apoio

deficiente no trabalho com as UFIs que apresenta. Para auxiliar na apreensão dessas unidades, atividades de compreensão, retenção e recuperação de unidades deveriam estar no planejamento.

#### 4.3.8 Atividade 24 com a UFI *altos e baixos*

24. Discuta com outro aluno do seu grupo ou com o professor:

- a. Pense em todas as viagens a negócios que já fez. Houve alguma que, por qualquer motivo, você se arrependeu de ter feito?
- b. Qual é a relação das empresas com os familiares de seus funcionários em seu país de origem? Liste os benefícios que as empresas oferecem aos funcionários e que são extensivos aos familiares, e discuta-os com seu colega.
- c. Que “altos e baixos” internacionais influenciam os negócios de sua companhia? De que maneira essas situações são contornadas? Que tipo de planejamento é feito com a finalidade de minimizar as flutuações econômicas originadas interna ou externamente ao país onde se situa a empresa?

Figura 11

Na atividade 24, ainda sobre o texto 13, o aluno é requerido a discutir algumas questões com os colegas ou o professor. Em uma das questões, a UFI *altos e baixos* figura entre aspas:

“c. Que “altos e baixos” internacionais influenciam os negócios de sua companhia? De que maneira essas situações são contornadas? Que tipo de planejamento é feito com a finalidade de minimizar as flutuações econômicas originadas interna ou externamente ao país onde se situa a empresa?” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 22).

Como podemos ver, a UFI é inserida sem cuidado prévio com a explicação ou apresentação do item léxico. Segundo a matriz teórica, esta estratégia pode ser positiva, em se tratando de UFIs transparentes, para estimular o aprendiz a recorrer a suas habilidades individuais de associação para inferir a UFI, considerando estar entre aspas. Faltam momentos de repetição desta UFI no restante do livro que estimulem a retenção. Se os aprendizes estiverem aptos a adquirir esta unidade lexical, provavelmente o farão no sentido da recepção, pois para produzi-las, teriam que utilizar essas unidades por conta própria em atividades de revisão em casa ou repetindo o conteúdo poucos dias depois da aprendizagem para que possam favorecer a entrada da unidade léxica em seu léxico produtivo.

#### 4.4 UNIDADE 2 – TECNOLOGIA

| Unidade | Tema       | Qtd. Textos * | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
|---------|------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 2       | Tecnologia | 10            | 5               | 5               | 27              | 0           | 26          |

Na segunda unidade há 10 textos, dos quais 5 contam com a presença de UFIs. Nesta unidade não há atividades com UFIs.

No total, foram identificadas 5 UFIs abaixo elencadas, contextualizadas e discutidas.

| Tabela 10 – Tabela de UFIs – Unidade 2 |                           |
|--|---------------------------|
| Unidade Temática                       | Relação de UFIs           |
| TECNOLOGIA                             | <i>Ter tudo a ver;</i>    |
|  | <i>Vir para ficar;</i>    |
|  | <i>Ser um verdadeiro;</i> |
|  | <i>Ganhar destaque;</i>   |
|  | <i>Dominar um idioma.</i> |

#### 4.4.1 Texto 2 com a UFI *ter tudo a ver*

##### Compras com Tato

Na adolescência, o assistente técnico de *softwares* Paulo Henrique Graça, de 23 anos, por pouco não tomou uma medicação errada. Isso só não aconteceu porque sua mãe chegou a tempo de impedir a troca. Deficiente visual desde os 4 anos, Graça perdeu totalmente a visão aos 15. A situação da família melhorou desde que algumas empresas passaram a imprimir o código braille nas embalagens dos produtos.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), existem 45 milhões de pessoas com cegueira e 135 milhões com baixa visão em todo o mundo. No Brasil, o número de portadores de algum tipo de deficiência visual é de 3,5 milhões. A marca suíça Tissot, por exemplo, trouxe para o Brasil, no começo de maio, o Silent-T, relógio que indica as horas por uma vibração. A Latina Eletrodomésticos lançou, em abril, um manual de instruções e um painel de controle em braille que pode ser adaptado a lavadoras de roupas, bebedouros e purificadores de água. A Sadia adotou as inscrições em braille, em 2000, por sugestão de um funcionário portador de deficiência visual. O Grupo Pão de Açúcar usa desde 2002 o braille em todos os 342 itens de suas marcas próprias Goodlight e Extra. Os cosméticos da Shizen e da Natura, o cardápio da rede de *fast-food* McDonald's e os medicamentos do laboratório Aché também adotaram o sistema criado em 1825 pelo professor francês Louis Braille – ele mesmo deficiente visual. “Enxergar” uma roupa é a proposta do estilista mineiro Geraldo Lima. Ele criou para sua grife masculina, a Urânio, modelos com estampas texturizadas e etiquetas em braille que indicam a cor da peça. A coleção de inverno deste ano traz nos tecidos relevos em borracha, silicone e veludo, o que permite ao cliente “sentir” aquilo que está escolhendo. “O modo de vestir é algo muito pessoal. Identificar diferentes texturas e cores faz com que o deficiente visual tenha acesso à moda sem depender do gosto dos outros”, explica Lima. O *designer* de jóias carioca Antonio Bernardo tem entre suas peças uma aliança de ouro 18 quilates com os dizeres “Eu te amo” em braille. A idéia é mostrar que o tato é o sentido que tem tudo a ver com o amor e os relacionamentos.

Figura 12

O texto intitulado “Compras com Tato” aborda empresas e empresários que se preocupam em oferecer produtos para deficientes visuais. A UFI *ter tudo a ver* aparece na última linha do texto, em

referência à conclusão do designer de joias que lançou em sua coleção uma aliança com a inscrição “eu te amo” em braile. Para estabelecer a relação entre o amor, os relacionamentos e o tato – sentido que permite a leitura do braile: “A ideia é mostrar que o tato é o sentido que *tem tudo a ver* com o amor e os relacionamentos”. (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 24)

Esta UFI, apesar de fazer uma relação com o sentido da visão, não pode ser considerada transparente, pois não se pode extrair dela o sentido de “ser adequado”, “ter sentido”, “estar em harmonia”, “estar de acordo”, que ela evoca (MELLO, 2009, p. 468). Não há atividades de nenhum tipo que abordem esta UFI e ela não está realçada no texto. Apesar de aparecer em contexto, pode levar o aluno a confundir-se por propor em uma mesma frase a aproximação do sentido tato com o verbo “ver” da UFI.

#### 4.4.2 Texto 3 com a UFI *vir para ficar*

##### Carro à Brasileira

Para surpresa de seus colegas, o presidente mundial da Ford chegou à última reunião do Conselho de Administração da empresa, em Detroit, dirigindo um modelo diferente, que ainda não havia sido visto nas ruas dos Estados Unidos. Parou o carrão amarelo bem na porta do prédio, para todo mundo ver. O veículo tinha o tamanho de um automóvel de passeio, mas era mais alto, com suspensão reforçada e um jeitão esportivo. “Este carro”, anunciou Bill Ford, “é modelo para a nossa empresa”. O executivo não falava em copiar o lançamento em outras praças. Seu interesse era a idéia do produto.

“Este veículo tem características únicas, pensadas para agradar ao público local. É disso que precisamos.”

Bill Ford se referia ao EcoSport, uma invenção dos engenheiros de Camaçari, na Bahia. Sua história é reveladora. A empresa queria lançar na Europa e no Brasil uma minivan, carro grande, de família. Engenheiros europeus desenharam o projeto, mas os brasileiros divergiram, com base em uma pesquisa de mercado. Consumidores brasileiros queriam um modelo menor, mais barato e com um ar *off-road*, de aventura. Ao final, os europeus lançaram a Fusion e os brasileiros o EcoSport. Com mais de 100 mil unidades vendidas, o EcoSport é líder em



sua categoria e ajudou a Ford a superar sua crise no Brasil. O caso é exemplar.

Estatísticas divulgadas pela Anfavea (associação das montadoras) revelam não só a maior produção mensal em sete anos – 202.787 veículos – como o sucesso dos carros *made in Brazil*. Pela primeira vez em oitenta anos, a GM é líder de mercado no País. A Fiat aparece em segundo lugar, com a linha do novo Palio saída dos

laboratórios de Betim, em Minas Gerais.

E, encostado nos líderes, está a Volks, com sua grande aposta para voltar ao topo, com o brasileiríssimo Fox.

“Todas as grandes montadoras estão desenvolvendo carros aqui. É uma tendência que veio para ficar”, diz Ronaldo Salvagni, coordenador do curso de mestrado em Engenharia Automotiva da USP.

Existem duas razões para esses investimentos.

A primeira é econômica. “As montadoras querem aproveitar melhor suas filiais e tirar o peso das matrizes”, diz Pedro Manuchakian, diretor de engenharia de produtos da GM. Outra razão é de mercado. “Existem duas grandes tendências internacionais”, diz Reinaldo Grasson, especialista do setor automotivo da consultora Deloitte. “Ao mesmo tempo em que produzem carros globais, para baixar o custo, as montadoras investem no gosto local.”

Figura 13

O texto 3, intitulado “Carro à Brasileira” apresenta tendências do mercado automobilístico. A UFI *vir para ficar* é dita pelo coordenador do curso de mestrado em Engenharia Automotiva da USP: “Todas as grandes montadoras estão desenvolvendo carros aqui. É uma tendência que *veio para ficar*” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 25) (grifo nosso). Nesta atividade, a UFI não é realçada e não há atividades que amparem a sua utilização.

#### 4.4.3 Texto 6 com a UFI *ser um verdadeiro...*

##### A Inclusão da Sucata Eletrônica

*Contrariando* as promessas de que a indústria eletrônica é limpa e ecológica, o problema dos *dejetos e resíduos* sólidos vem se transformando em uma grande preocupação. Há sinais alarmantes de contaminação ambiental por metais altamente tóxicos, como chumbo, cádmio, cobre, níquel e mercúrio. São substâncias encontradas em componentes, *pilhas* e baterias, usados em computadores, celulares e grande parte dos aparelhos eletrônicos mais modernos. O problema não é atual. Há dez anos, *tramita* no Congresso Nacional uma excelente proposta de Política Nacional de Resíduos Sólidos. Enquanto a *lacuna* persiste, por exemplo, menos de um terço das baterias e pilhas usadas no país são devidamente recolhidas, manipuladas e recicladas. Isso sem *contabilizarmos* as pilhas e baterias piratas, que fogem de nossa capacidade de *recenseamento*, apesar de já dominarem mais de 70% desse mercado. Algumas empresas de produtos eletrônicos já desenvolvem, no Brasil, campanhas de *conscientização* e programas de treinamento de resíduos sólidos, mas com resultados ainda muito limitados. Para um país que recicla mais de 90% de suas *latinhas* de alumínio, os índices da informática e da telefonia são uma verdadeira *vergonha*, principalmente se pensarmos em quantas pessoas esses equipamentos podem *beneficiar*.

#### Figura 14

O texto 6 “A Inclusão da Sucata Eletrônica” é sobre o baixo percentual de reciclagem da indústria eletrônica que prometera ser limpa e ecológica. A UFI *ser uma verdadeira...* aparece na frase: “os índices [de reciclagem] da informática e da telefonia são uma *verdadeira vergonha*” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 29). Não há atividades que contemplem essa atividade e a UFI não está realçada.

#### 4.4.4 Atividade 24 com a UFI *ganhar destaque*

A atividade 24 contém três biografias de cientistas brasileiros que destacaram por seus trabalhos: Rodolf Rumpf, médico veterinário, Marcos Antonio Machado, cientista e Miguel Nicolelis, neurocientista (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 31). A UFI *ganhar destaque* aparece na biografia de Miguel Nicolelis ao descrever que o cientista “*ganhou destaque* internacional graças a experiências com macacos que movimentam um braço mecânico usando sinais cerebrais”.

Depois de apresentadas as biografias são feitas duas perguntas relacionadas aos textos em específico e uma que pressupõe uma resposta pessoal. Nenhuma delas relaciona-se à UFI encontrada no texto.

Consideramos que a transparência dessa UFI permita uma fácil dedução de seu sentido bastando para isso que se amplie a aplicação do termo “ganhar” com sentido metafórico, já que a colocação é semi-idiomática, uma vez que o sentido literal de “destaque” permanece intacto. Mais uma vez, a falta de atividades que propiciem a retenção ocasionam a condição de uma aprendizagem incidental, não consciente, que pode favorecer o léxico passivo, mas não estimula o ativo.

O médico veterinário **Rodolfo Rumpf** trabalha há 15 anos como pesquisador na área de biotecnologia da reprodução animal da Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, em Brasília, DF. Em 1996, Rumpf assumiu o Lara – Laboratório de Reprodução Animal, onde fez parte da equipe responsável pelo nascimento de Vitória, a primeira vaca clonada da América Latina, nascida em 2001. Depois desse sucesso, o Lara obteve a bezerra Vitoriosa, clone do clone Vitória. Antes disso, porém, o cientista conseguiu os primeiros zebuínos por fertilização *in vitro*. Mas Rumpf diz que ainda há um longo caminho a percorrer. Um exemplo: com a lei de biossegurança, o cientista fará pesquisas com células-tronco embrionárias usando modelos animais para contribuir para a medicina humana.

Os produtores de laranja têm muito a agradecer à contribuição das pesquisas do cientista **Marcos Antonio Machado**, diretor do Centro de Citricultura Sylvio Moreira, em Cordeirópolis, SP. Há 14 anos ele vem trabalhando na investigação e no desenvolvimento da biotecnologia dos citros. Seu trabalho principal é decifrar a estrutura genética dos agentes causadores das doenças em citros. Mas sua pesquisa é direcionada também à biologia das plantas, em especial à laranja, gerando conhecimento de como os organismos funcionam. Com o projeto Genoma dos Citros, o pesquisador e sua equipe pretendem formar um grande banco de dados. “O importante é gerar bom material para o citricultor”, diz. Os estudos podem contribuir para o aumento da produtividade nos pomares brasileiros.

**Miguel Nicolelis**, o brasileiro eleito recentemente pela revista *Scientific American* como um dos 50 líderes mundiais da Ciência, ganhou destaque internacional graças a experiências com macacos que movimentam um braço mecânico usando sinais cerebrais. O experimento comprovou que o cérebro é capaz de “ler” o braço mecânico como parte do próprio corpo. Essa linha de pesquisa pode levar ao desenvolvimento de *chips* que devolvam movimentos a pessoas paralisadas. “A interação homem-máquina se fortalecerá como uma das mais importantes linhas de pesquisa”, comenta Luiz Carlos Silveira, presidente da Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento. A maioria dos especialistas aposta que a robótica aplicada à saúde viverá um grande *boom*. Os ciborgues deixarão de despertar estranheza.

Figura 15

#### 4.4.5 Texto 10 com a UFI *dominar um idioma*

Victor Ghigliazza, da Cidade do México, é administrador de empresas e, quando entrevistado, estava no Brasil há um mês, com previsão de permanência de dois anos. A empresa mexicana Fission Software do Brasil, onde Victor Ghigliazza trabalha, escolheu o nosso País para estabelecer sua filial, apostando no mercado brasileiro devido ao tamanho de seu território. Portanto, abrir mercado para seu produto é o grande desafio de Victor. Para alcançar essa meta, ele considera importante aprender os esquemas legais, fiscais e de mercado brasileiros, uma vez que a empresa vem encontrando dificuldades com as barreiras alfandegárias e tributárias. Os trâmites com o governo, na sua opinião, também são muito lentos. Na vida pessoal, suas expectativas são as de conhecer a cultura brasileira, assim como a nossa gente e os nossos costumes. Ele sente, entretanto, que a falta de domínio do idioma português pode gerar muitos problemas. Victor considera que o Brasil tem grandes indústrias na área de computação, que é a sua especialidade, além de contar com fábricas de montagem das maiores concorrentes do mundo, tais como a Dell e a Hewlett Packard, e de outras importantes concorrentes nacionais. Na sua opinião, a expansão do mercado tecnológico no Brasil vai depender principalmente de investimento em pesquisa e desenvolvimento por parte das universidades, do governo e das empresas privadas, assim como da integração a sistemas de livre comércio internacional. Embora o Brasil já possua acordos comerciais internacionais, ainda tem um longo caminho a percorrer, diz Victor.

Figura 16

O texto 10 refere-se à seção “Braços abertos”, já mencionada, que abriga depoimentos de estrangeiros que residem no Brasil por motivo de trabalho. Victor Ghigliazza é mexicano e administrador de empresas. Em seu depoimento, o autor fala da importância de saber a língua portuguesa. A paráfrase feita pelas autoras do material as levam a utilizar a UFI dominar um idioma: “Ele sente, entretanto, que a falta de domínio do idioma português pode gerar muitos problemas”.

#### 4.4.6 Atividade 26 com a UFI *dominar um idioma*

Na atividade 26 constam várias perguntas problematizando aspectos do texto 10 sobre Victor Ghigliazza, dentre elas uma com a UFI *dominar um idioma*:

“c. Quando o senhor Victor diz que a falta de *domínio de um idioma* pode gerar muitos problemas, a que tipo de problemas você acha que ele se refere?” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 20) (grifo nosso).

O momento de reapresentação da UFI em contexto, diluída em uma pergunta que objetiva outro tipo de conhecimento que não o metalinguístico pode ser favorável ao uso da língua, considerando que também essa UFI tem um grau de transparência considerável e que o contexto é favorável à sua compreensão.

### 4.5 UNIDADE 03 – ARTE E CULTURA

Tabela 11 – Tabela Resumitiva – Unidade 3

| Unidade | Tema           | Qtd. Textos* | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
|---------|----------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 3       | Arte e Cultura | 9            | 2               | 7               | 19              | 2           | 17          |

Na terceira unidade há 9 textos, dos quais 2 contam com a presença de UFIs. Das 19 atividades, 2 têm UFIs.

No total, foram identificadas 5 UFIs abaixo elencadas, contextualizadas e discutidas.

Tabela 12 – Tabela de UFIs – Unidade 3

| Unidade Temática | Relação de UFIs                                   |
|------------------|---|
|                  | <i>Pontos fortes;</i><br><i>Arrumar trabalho;</i> |

### 4.5.1 Atividade 3 com UFI *ter pontos fortes e arrumar trabalho*

A atividade 3 apresenta um texto com um planejamento elaborado por José Luiz Zagati para alcançar objetivos profissionais. O aluno deve analisá-lo e a partir dele, elaborar um texto realçando os *pontos fortes* do candidato que são disponibilizados nos trechos disponíveis. Para a realização da atividade, é um pré-requisito saber o que são *pontos fortes*. Nem todas as línguas possuem essa mesma combinação. No inglês, por exemplo, a dualidade pontos fortes e pontos fracos é feita em termos de *strengths and weaknesses*. A forma em espanhol assemelha-se à do português: *puntos fortes e puntos fracos*. No italiano, *punti di forza e punti di debolezza*. No francês: *les point forts e les point faibles*. No romeno, *punctele forte e punctele slabe*. Nas línguas neolatinas percebe-se uma semelhança. No inglês, uma certa diferença, a ausência da referência a “pontos”, pensa-se em termos de forças e fraquezas simplesmente. Essa pequena diferença pode ser mais facilmente compreendida por um aluno que conhece línguas neolatinas, e deve ser explicitada a aqueles que não a conhecem. Esta orientação é sugerida por García (2003) que considera as línguas maternas dos alunos, salientando a importância da Análise Contrastiva, cuja epistemologia fundamenta a base do projeto DiCoPoEs, coordenado pela Profa Dra Adja Durão que preocupa-se em fornecer estruturas que funcionem no contexto da língua-alvo (língua que se está aprendendo), atentando aos momentos em que a tradução literal pode comprometer a comunicação; daí o interesse nas unidades fixas da língua, por tratar-se de um campo que requer o conhecimento das combinações estáveis que funcionam em determinada língua-cultura.

A estratégia das autoras, ao colocar em evidência a colocação *pontos fortes*, ‘exige’ para o pleno desenvolvimento da atividade, a compreensão do que essa unidade léxica quer dizer.

3. Em todas as nossas funções profissionais necessitamos ter bem claro onde queremos chegar, para então planejarmos nossos passos para alcançar nosso Objetivo. Para tanto, elaboramos planos de trabalho que incluem Metas, Estratégias e Táticas. Veja abaixo os passos seguidos por **José Luiz Zagati** para chegar ao seu Objetivo. José Luiz seguiu uma paixão de infância, mas suas Táticas atingiram um Objetivo que poderia muito bem ser uma Meta profissional.

Use a seqüência abaixo para elaborar um texto que mostre os pontos fortes que colaboraram com o sucesso das idéias e da perseverança de José Luiz.

5 anos > ao cinema com a irmã mais velha, entrando pela saída de emergência > pais vêm para São Paulo, arrumam trabalho e compram terreno na periferia da cidade > aos 10 anos passo a frequentar o Cine Tupy em Taboão da Serra > pagava a entrada com o dinheiro arrecadado engraxando sapatos e enchendo caixas-d'água > assistia qualquer filme em cartaz > sempre quis colocar um projetor para funcionar, montar uma tela e criar platéia > ficar desempregado aos 40 anos, com nove filhos > começou então a recolher papelão, sucata e ferro > em suas andanças encontrou pedaços de filme e algumas fitas > encontrou também uma carcaça de projetor ao qual adaptou um motorzinho de limpador de pára-brisa, com os quais conseguiu movimentar o filme, mas sem som > programa-se então para vasculhar as lojas do centro de São Paulo à procura de um projetor > num sábado, visitou várias lojas, até avistar um Super 8 muito caro. O que almejava era um projetor de 16 milímetros > entrou numa lojinha de uma porta só e praticamente tropeçou num projetor > espantou-se quando soube que o aparelho, que funcionava perfeitamente, custava somente R\$ 80,00 > no dia seguinte, pendurou um lençol em um muro e projetou o filme. Várias crianças foram ver o que estava acontecendo > para conseguir um filme completo, Zagati voltou ao centro de São Paulo e foi a uma distribuidora de filmes que, contudo, não fazia doações > aproximou-se então da Associação de Colecionadores de Filmes em 16 mm e começou a frequentar as reuniões da entidade > finalmente ganhou um filme e preparou uma sessão de cinema especial em preto-e-branco. Escreveu em uma cartolina: "Hoje: Cruéis Dominadores" e a pendurou em um muro > as pessoas foram chegando com cadeiras e as crianças levavam tijolos e uma tábua para montar seu assento. Era 1998 > desde aquele domingo sempre há sessões de cinema no Mini Cine Tupy > as sessões eram ao ar livre e, quando chovia, o filme não era exibido > começou a fazer sessões itinerantes. Pedia energia emprestada a algum morador para ligar a tomada do projetor > finalmente mudou-se para um novo terreno e construiu uma casa com um espaço em cima para a sala de cinema.

*Figura 17*

Neste caso, indiretamente, o aprendiz é colocado na situação de ter que desenvolver recursos por ele próprio para que possa fazer a atividade. Neste caso, a UFI tem centralidade tal que sua compreensão é imprescindível para a realização da atividade. Assim, parece-nos que esta condição responde aos critérios de Channel (1988) ao encorajar o aluno a afazer as próprias associações; aos de Lahuerta e Pujol (1993, 1996) ao sugerir um meio de favorecer a memorização sem pedi-la explicitamente e ao favorecer seu uso significativo; aos de McCarthy (1990), ao propiciar a apresentação da unidade léxica em meio a informações contextuais necessárias para o uso adequado da unidade; e de Pavlenko (2009) ao estimular o uso de transferências positivas, no caso de aprendizes que conheçam línguas neolatinas e possam associá-las a aprendizagem do português.

Na seção “Dicas e Sugestões” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006d, p. 1), as autoras sugerem que após a realização da atividade sejam dados exemplos de pessoas famosas que tiveram trajetórias difíceis e fornece um link para a história de Sílvio Santos. Em seguida, sugere uma outra questão para discussão: “*Dar-se bem na vida é questão de sorte? O que é dar-se bem na vida?*”. Neste momento, a autora introduz uma UFI que será retomada na última unidade do livro.

#### **4.5.2 Atividade referente ao Texto 2 com UFI *ponto forte, ganhar as mesas e ser uma onda e vir para ficar.***

Na atividade referente ao texto 2 “Iguaria Regional Vence Barreira Geográfica e Vira Destaque em Restaurantes do Rio e SP” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 35), a UFI *ponto forte* figura uma vez mais no enunciado de apresentação do texto, na frase: “um *ponto forte* para se conhecer a cultura de um país é sempre conhecer a sua culinária” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, P. 35) (grifo nosso). Aqui, o emprego da UFI faz referência a algo mais abstrato, a uma experiência e não a qualidades individuais, como na atividade anterior. O sentido é alargado e, no processo, pode causar dúvidas aos aprendizes. Na seção “Dicas e Sugestões” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006d, p. 2), não há nenhuma sugestão sobre o uso desta UFI. Consideramos que a inserção da UFI com o sentido alargado mereceria uma atenção por parte do aluno, para que tenham a chance de fixar a extensão possível do significado. Apresentar perguntas associadas ao tema em discussão que contém essa UFI pode ser uma boa alternativa: ex.: “Qual país que você visitou em que o ponto forte era a culinária?”.

## CULINÁRIA

O Brasil tem, cada vez mais, se *destacado* internacionalmente por sua rica diversidade de costumes e de cultura. Um ponto forte para se *conhecer* a cultura de um país é sempre conhecer a sua *culinária*. No caso do Brasil, um país de tamanho continental, muitas vezes a cultura de uma região não é muito conhecida nas demais regiões. O jornal Diário de Pernambuco mostra bem essa realidade. Leia o texto abaixo *extraído* do artigo "O ataque das tapiocas nordestinas", de Vandek Santiago, e faça os exercícios que o seguem.

### Iguaria Regional Vence Barreira Geográfica e Vira Destaque em Restaurantes do Rio e SP

A revanche gastronômica da mandioca deu-se na forma de tapioca. Desprezada como farinha, o produto ganhou as mesas dos restaurantes *chiques* na versão tapioca. Este alimento que se encontra ao preço médio de R\$ 1,00 em cada esquina das capitais do Nordeste, e cujo recheio limita-se a (pouco ou muito) queijo, coco e *manteiga*, entrou no cardápio da alta gastronomia do Rio e São Paulo como sobremesa ou acompanhamento de pratos principais. (...) No restaurante O Navegador, um dos pontos *obrigatórios* da gastronomia do Rio, um dos principais pratos é *Tapioca* com Creme de Camarão. (...) "Não é uma onda, uma coisa temporária. É uma tendência que veio para ficar. O reconhecimento de um produto que faz parte da história de todos nós", diz a "chef" Teresa Corção, *proprietária* de O Navegador.



Fonte: extraído do artigo de Vandek Santiago, para o jornal Diário de Pernambuco, dezembro/2004

Figura 18

Deste modo, parece-nos que o vocabulário de UFI está colocado de forma incidental e seu alargamento conceitual dependerá da atenção dos aprendizes. Neste caso, consideramos que o material didático poderia oferecer melhor apoio ao professor, antecipando a escolha feita pelos dois usos possíveis da UFI – em relação a indivíduos e a fenômenos. Assim, maiores seriam as chances de favorecer aprendizagem efetiva.

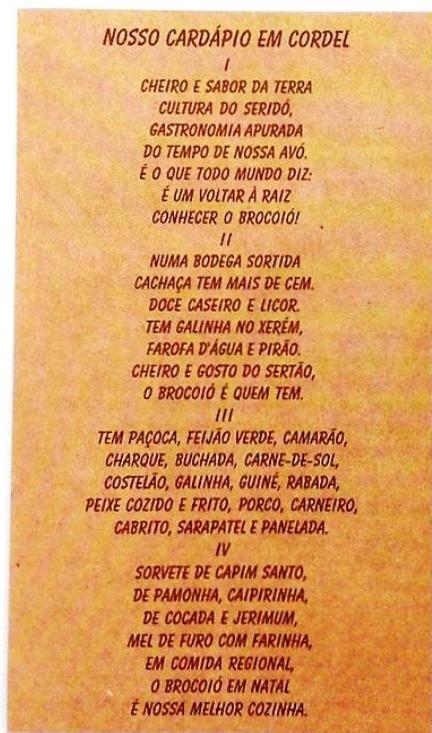
Já com relação ao texto, a UFI *ganhar as mesas* aparece referindo-se à tapioca e a UFI *ser uma onda* aparece de modo bastante claro, com um aposto explicativo em seguida: "Não é uma onda, uma coisa temporária (...)" (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 35). A UFI *vir para ficar* aparece em frase similar à encontrada no capítulo anterior sobre a indústria automobilística "à brasileira": "a tendência *veio para ficar*", referindo-se à presença do produto popular no Nordeste que *ganha as mesas* de restaurantes "chiques" do Sudeste do país.

Consideramos que o contexto favorece a compreensão das UFIs, bem como a escolha das mesmas, pois possuem um grau de transparência considerável. Em se falando de comida, dizer que um prato *ganhou as mesas* pode ser compreensível. Dizer que algo não é

*uma onda* e, em seguida, dizer que “não é temporário”, valendo-se da sinonímia, também é de entendimento possível a partir de inferências. Porém, o que pode ser útil à compreensão, nem sempre é determinante na aprendizagem. Como um primeiro passo para a aprendizagem, segundo os critérios dos autores pelos quais embasamos esta investigação, as situações descritas quanto a essas três últimas UFIs são coerentes, porém, para que as unidades léxicas não fiquem apenas no vocabulário passivo do aprendiz, será necessário que haja momentos outros de retenção do conceito no léxico mental para produção (DURÃO; ANDRADE, 2009; GARCÍA, 2003; LAHUERTA; PUJOL, 1993, 1996).

#### 4.5.3 Texto 4 com UFI *voltar à raiz*

A criatividade é fator essencial dos profissionais de *Marketing*. É comum, contudo, depararmos com idéias imbatíveis, desenvolvidas por pessoas que nem sempre têm estudos específicos na área. Veja o **Cardápio em Cordel** do restaurante potiguar Brocoió.



No caso do texto 4 (Figura 19), que se refere a uma propaganda de restaurante em formato de cordel, a UFI *voltar à raiz* aparece no sexto verso da primeira estrofe. Também aqui, o contexto parece favorecer a compreensão da UFI transparente *voltar à raiz*, ainda que não haja nenhuma atividade que favoreça o aprendizado em específico da unidade léxica em questão. Para maior contextualização, as autoras sugerem no material “Dicas e Sugestões” (PONCE; BURIM; FLORISSI,

Figura 18

2006d, p. 4) uma série de informações adicionais sobre a região do restaurante e sobre a literatura de cordel, o que pode favorecer o entendimento do que seja *voltar à raiz*, ainda que de forma indireta, por remeter-se a este aspecto tradicional da cultura popular nordestina.

#### 4.6 UNIDADE 4 – SAÚDE

| Tabela 13 – Tabela Resumitiva – Unidade 4 |       |              |                 |                 |                 |             |             |
|---|-------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| Unidade                                   | Tema  | Qtd. Textos* | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
| 4   | Saúde | 10           | 4               | 6               | 25              | 2           | 23          |

Na terceira unidade há 10 textos, dos quais 4 contam com a presença de UFIs. Das 25 atividades, 2 têm UFIs.

No total, foram identificadas 3 UFIs abaixo elencadas, contextualizadas e discutidas.

| Tabela 14 – Tabela de UFIs – Unidade 4 |  |
|--|--|
| Unidade Temática                       | Relação de UFIs  |
| SAÚDE                                  | <i>Estar bem na fita;</i><br><i>Enxugar o quadro de pessoal;</i><br><i>Fazer o olho brilhar.</i> |

##### 4.6.1 Texto 3 com UFI *estar bem na fita*

###### Felicidade Interna Bruta

*A Holanda é o país mais feliz do mundo. Mas o Brasil está bem na fita.*

"A Felicidade Interna Bruta de um país é mais importante do que seu Produto Interno Bruto." A frase foi dita nos anos 1970 por Jigme Singye Wangchuck, rei do Butão. Se formos acreditar em Wangchuck, o índice mais importante que existe é aquele avaliado pela pesquisa comandada pelo especialista americano Ed Diener. Pessoas de várias partes do mundo tiveram de avaliar sua própria felicidade, dando notas.

###### Figura 20

No texto 3 “Felicidade Interna Bruta” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 45), fala-se sobre índices de felicidade de países não ser proporcional ao índice de desenvolvimento econômico. Neste caso, nem sempre países ricos são mais felizes. Desta forma, o subtítulo do texto apresenta a UFI como forma de equiparar o Brasil, país subdesenvolvido na perspectiva econômica, à Holanda, país desenvolvido sob essa mesma ótica. O resultado é de que o Brasil tem altos índices de felicidade assim como a Holanda e, portanto, *está bem na fita*. A UFI é introduzida em uma relação complexa que precisa ser

compreendida pelo aprendiz. Para isso, na página seguinte, há uma tabela com índices de felicidade de vários países do mundo e uma frase embaixo que desnaturaliza a lógica de que um país economicamente rico é um país necessariamente mais feliz que um país economicamente pobre. O conceito de pobreza e riqueza, nesta circunstância, é dada pela renda per capita.

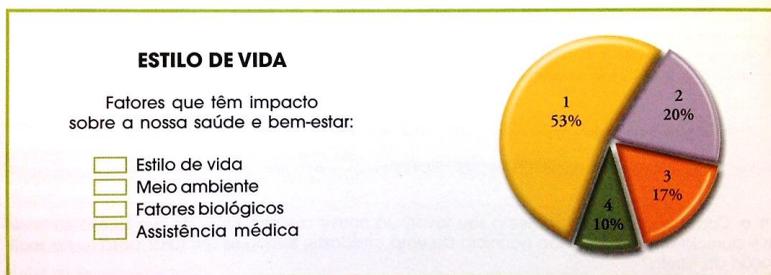
Considerando que o material didático em questão está voltado a pessoas interessadas no mundo dos negócios, com nível intermediário/avançado na língua portuguesa, esse público já deve estar familiarizado com os jargões de sua área, precisando apenas atualizar, se necessário, um conceito ou outro. Deste modo, a transparência da UFI pode causar uma compreensão instantânea e até a percepção de que se trata de uma unidade léxica idiomática.

Não há momentos específico de atividade com esta UFI nem sugestões no material suplementar.

#### 4.6.2 Atividade 13 com UFI *enxugar o quadro de pessoal*

**13.** Como você, por exemplo, lidaria com a situação abaixo. Compare sua resposta com a dos colegas e a do professor.

*"A empresa está enxugando o quadro de pessoal. Você ainda não conseguiu comprar o presente do Dia das Mães. Tem reunião na escola de seu filho. E, para completar, seu carro começou a fazer um barulho estranho..."*



Fonte: publicação *Opção: Saúde* – CPH – Health Solutions

Figura 21

Na atividade 13, o aluno é solicitado a colocar-se em uma situação com determinadas características. Em seguida, deve planejar o que fazer para lidar com a situação e dividir isso com os colegas e o professor. A primeira das características é um corte de funcionários na empresa na qual trabalha, situação que as autoras optaram por descrever como “A empresa está *enxugando o quadro de pessoal*” (PONCE;

BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 48). A UFI escolhida é de certa forma transparente e pode favorecer a compreensão a inserção da unidade léxica em um contexto que favorece a interpretação de um momento negativo. Aliás, todas as atividades da página 48 estão relacionadas a fatores de estresse no trabalho, sendo a atividade 48 mais uma em torno da mesma questão. Quanto a isso, consideramos que o contexto é favorável à compreensão da UFI, mas que, não há continuidade no tratamento do vocabulário em momentos específicos para sua aprendizagem, o que deixa de favorecer uma aquisição para a produção da unidade léxica, como orientam Durão e Andrade (2009), García (2003) e Lahuerta e Pujol (1993, 19960).

#### 4.6.3 Texto 10, atividade 25 com UFI *fazer o olho brilhar*

Raul Arrieta é argentino, de Córdoba. Sua primeira experiência profissional foi em São Paulo, em 1999, onde fez residência na USP. Cardiologista, com experiência em cateterismo infantil, Raul foi convidado a exercer suas funções no IMIP – Instituto Médico-Infantil de Pernambuco, em 2004. É lá, nessa instituição de ponta, que Raul exerce o que ele considera a sua Missão: mostrar o que há muito vem sendo feito em termos de medicina no Brasil para a população de baixa renda ou para os privados de atendimento da medicina privada. Os equipamentos do IMIP, segundo o doutor Raul, são de ponta, nada devendo a países mais desenvolvidos. Com um português perfeito, mas ainda com forte sotaque argentino, o doutor Raul se apresenta como um entusiasta do Brasil e afirma que a maneira alegre e lutadora com que o brasileiro enfrenta o trabalho é uma das coisas que mais valoriza. Antes de vir ao Brasil, Raul estudou português por um ano e, ao chegar a São Paulo, continuou seus estudos para poder fazer o exame que validou seu diploma de médico. Como bom argentino, Raul joga futebol com os colegas de trabalho. Além do futebol, Raul tem outra paixão: a guitarra elétrica e acústica. Visita Córdoba uma média de cinco vezes ao ano e sente muita falta da família, mas diz que, com o passar do tempo, vai criando raízes em nosso País e não pretende deixá-lo.

##### Figura 22

O texto 10 é mais um testemunho de estrangeiro residente no Brasil. A UFI *fazer o olho brilhar* não aparece nele, mas na atividade 25 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 52) a ele relacionada:

25. Ao falar sobre o seu trabalho, os olhos do doutor Raul brilham. O que faz os seus olhos brilharem quando pensa em sua carreira?

##### Figura 23

O enunciado da atividade 25 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 52) expõe algo que não está no texto, mas que foi possível de ser verificado no momento do testemunho dado às autoras do material didático e que é compartilhado com os alunos. A pergunta que se segue à imagem dos olhos do Dr. Raul brilhando exige do aluno que se coloque nessa mesma condição: a de ter os olhos brilhando sobre algum aspecto de sua carreira. Nesse caso, podemos dizer que a ênfase dada à situação exige do aluno que saiba o que quer dizer *fazer o olho brilhar*,

além de conhecer a característica singular da língua portuguesa de permitir a flexão do infinitivo (*fazer os olhos brilharem*), condição que pode causar estranhamento pelos dois motivos. Uma vez que para a realização da atividade, o enunciado deve ser compreendido, certamente se não partir dos alunos o questionamento sobre o que é *fazer o olho brilhar*, o professor saberá que não houve compreensão a partir das respostas dos alunos. Neste caso, a atividade é bem desenhada para compreensão, uma vez que esta é motivada a partir de elementos contextuais do livro didático (o texto) ou da sala de aula (o ter de dizer uma resposta). Assim como nas atividades anteriores, o ambiente está propício para compreensão, porém faltam atividades que favoreçam os momentos de retenção e recuperação das unidades no léxico mental (GARCÍA, 2003).

#### 4.7 UNIDADE 5 – ESTILO DE VIDA

| Tabela 15 – Tabela Resumitiva – Unidade 05 |                |              |                 |                 |                 |             |             |
|--|----------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| Unidade                                    | Tema           | Qtd. Textos* | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
| 5  | Estilo de Vida | 11           | 1               | 10              | 18              | -           | 18          |

Na terceira unidade há 11 textos, dos quais 1 conta com a presença de UFIs. Das 18 atividades, nenhum têm UFIs.

No total, foram identificadas 6 UFIs abaixo elencadas, contextualizadas e discutidas.

| Tabela 16 – Tabela de UFIs – Unidade 5 |                           |
|--|---------------------------|
| Unidade Temática                       | Relação de UFIs           |
| ESTILO DE VIDA                         | <i>Criar um paralelo;</i> |
|  | <i>Entrar em forma;</i>   |
|  | <i>Saia justa;</i>        |
|  | <i>Correr riscos;</i>     |
|  | <i>Tentar a sorte;</i>    |
|  | <i>Tentar a vida.</i>     |

##### 4.7.1 Atividade 6 com UFI *criar um paralelo*

## Os Gostos e as Escolhas da "Geração Bossa-Nova"

Do suco pronto para beber aos lácteos, aos *nuggets*, aos congelados, e aos produtos que trazem benefícios à saúde, à higiene, e à limpeza e ao bolso, a "geração bossa-nova" opta pela comodidade e pelo conforto.



A "geração bossa-nova" ditava mudanças de comportamento e da própria cultura. Hoje, ela mostra que ainda tem uma importância significativa na economia nacional.

### A "GERAÇÃO BOSSA-NOVA"

Perfil dos consumidores com mais de 50 anos



Fonte: adaptado de artigo do jornal O Estado de S. Paulo sobre pesquisa da AC Nielsen, março/2006

6. Considere as informações acima e faça o que se pede.

- Responda. Na sua opinião, qual é a "geração bossa-nova"? De onde se origina o termo? O que mais conhece sobre ela?
- Siga o exemplo e forme outras frases na Voz Passiva.  
**EXEMPLO:** Ainda não são oferecidos produtos diferenciados à "geração bossa-nova".
- Imagine a relação das pessoas que se enquadram nessa geração com a sua empresa. Você considera os produtos ou serviços que oferece adequados a esse público específico? Que tipo de adaptação seria necessária para torná-los (ainda) mais adequados?
- Pensando em seu país, crie um paralelo à Idéia da "geração bossa-nova" e explique suas características e seus hábitos mais comuns.

Figura 24

A atividade 6.d. utiliza a UFI *criar um paralelo* solicitando ao aluno que compare o que o quadro anterior à atividade associa como "geração bossa-nova" com o que poderia ser essa mesma geração em seu país. São delineados hábitos de consumo, a geração é considerada um "nicho de mercado". Da mesma forma que em outras atividades, a realização desta requer a compreensão do que quer dizer *criar um paralelo*. Assim como concluímos para atividades anteriores, o design desta é propício para a compreensão, porém não favorece a retenção de unidades léxicas no léxico mental.

#### 4.7.2 Texto 6 com UFI *entrar em forma*

##### O Doutor dos Regimes, com Pinta de Galã e 9.000 Pacientes

Quem liga para a clínica do endocrinologista Filippo Pedrinola recebe as seguintes informações: a consulta custa 420 reais, nenhum plano de saúde é aceito e só há horários para daqui a dois meses. Nada disso, no entanto, costuma intimidar quem quer entrar em forma seguindo as receitas do médico de olhos azuis e pinta de galã. Entre as mais de 9.000 mil pessoas que já subiram em sua balança estão figuras como os apresentadores Luciano Huck e Luciana Gimenez, e a atriz Débora Secco. Essa clientela estrelada não o procura à toa. Espalhada por três andares de um prédio no Itaim, a clínica de Pedrinola é um complexo de beleza. Ali trabalham nutricionistas, fisioterapeutas, psicólogos, dermatologista, cirurgião plástico, dentista, ginecologista, urologista e acupunturista. "Meu consultório virou um cheestudo", costuma brincar.

Pedrinola defende a tese de que a idade biológica pode ser inferior à cronológica. "Não dá pra mudar a certidão de nascimento, mas é possível manter a aparência e a saúde de uma pessoa dez anos mais jovem", diz ele,

que tem 40 anos no papel e uns 30 "biologicamente falando". Filho de imigrantes italianos, teve uma infância confortável no Paraíso – seu pai era dono de uma indústria de embalagens, ele estudou no Colégio Dante Alighieri e joga golfe desde os 7 anos. Apesar disso, quando se formou na Faculdade de Medicina da USP, não pediu um consultório de presente. Com o dinheiro que ganhou com os plantões em *spas* e hospitais, alugou uma sala na Avenida Angélica. Nunca mais parou de crescer. Atualmente, seus rendimentos mensais superam 100.000 reais. Atende quinze pessoas por dia e, uma vez por mês, voa para Punta Del Este, no Uruguai, onde coordena o *spa* do Hotel Mantra. Nos fins de semana, troca o apartamento do Real Parque, no Morumbi, pela casa que comprou num condomínio em Itu. Ali, joga golfe com os amigos e curte os dois filhos. "Em nenhuma outra cidade eu conseguiria ter uma ascensão tão rápida", diz. "Os paulistanos trabalham demais e esquecem de se cuidar. Depois ficam desesperados para recuperar a beleza e a saúde."

Fonte: adaptado de artigo da revista *Veja São Paulo*, janeiro/2005

#### Figura 25

O texto 6 “O Doutor dos Regimes, com Pinta de Galã e 9000 Pacientes” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 58) trata de um médico cirurgião plástico de sucesso. A frase em que é introduzida a UFI *entrar em forma* é a seguinte: “Nada disso, no entanto, costuma intimidar quem quer *entrar em forma* (...)” referindo-se ao elevado custo da consulta que não atende a convênios e à longa lista de espera para atendimento. A UFI é transparente e favorece a compreensão estar em um texto, atendendo aos critérios de García (2003) sobre a transparência das UFIs e de Lahuerta e Pujol (1993, 1996) e García (2003) sobre a exposição das unidades léxicas em contexto significativo. Também neste caso, não há atividades que favoreçam a retenção da unidade léxica como orientam Durão e Andrade (2009), García (2003) e Lahuerta e Pujol (1993, 1996). Não há sugestões de trabalho com a UFI no material de apoio.

#### 4.7.3 Texto 7 com UFI *saia justa*

### Como se Livrar das Saias Justas

Duas *experts* em etiqueta social, a jornalista Cláudia Matarazzo e a consultora do Senac São Paulo, Janir Fraga, dão algumas dicas de como se livrar de situações embaraçosas. Segundo elas, a regra, de modo geral, é agir com naturalidade e sair delas o mais rápido possível. "Quanto mais o que comete a gafe tenta se explicar, mais chafurda na lama", lembra Janir. Aliás, senso de humor é fundamental nesses momentos cruciais em que a vontade é simplesmente desaparecer.

- Num enterro: muito tato nessa hora, especialmente quando não se trata de alguém da família. Nada de ficar enaltecendo o defunto, bater papo com um conhecido que não vê há anos. A ordem é ser discreto e solidário, porém sem exageros. Deve-se ficar por perto no caso de alguma pessoa precisar ser amparada. Se não for possível comparecer ao enterro, jamais mande um *e-mail*, que é algo frio e impessoal. O telegrama só deve ser enviado quando não se tem intimidade. O ideal é mandar um cartão pessoal com palavras de conforto, escrito a mão.
- Uma das saias justas mais comuns é quando a memória falha. Numa situação profissional, uma pessoa vem ao seu encontro, diz seu nome e você nem imagina de quem se trata. Uma saída é dar o seu cartão. Com certeza, o outro fará o mesmo. Ou então perguntar: "Como é mesmo o seu nome completo?".
- Acidentes acontecem, mas nada de sair de fininho e fingir que nada aconteceu. A regra é responsabilizar-se pelo estrago, arcando com o custo do serviço.

#### Figura 26

No texto "Como se Livrar das Saias Justas" (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 59), a UFI aparece no título. A primeira frase do texto induz a uma interpretação do que seja *saia justa*, ao repetir o título e colocar no lugar da UFI o complemento sinônimo "situações embaraçosas". Esta estratégia é bastante útil à inferência do significado da UFI, mas, ainda que responda aos critérios de estar inclusa em um contexto e de ser transparente, da mesma forma que a UFI *entrar em forma*, atende aos critérios de compreensão, mas não aos de retenção que favoreçam a produção. Não há sugestões de trabalho com a UFI no material de apoio.

#### 4.7.4 Texto 8 com UFI *correr riscos*

##### Para não Errar...

Nosso dia-a-dia não exige trajes determinados, mas é bom seguir algumas regras básicas para não correr riscos:

- Prefira as roupas de caimento normal, nem muito folgadas, nem muito justas. Roupas coladas, só para quem confia muito na beleza do corpo que está por baixo.
- As roupas lisas, geralmente, são melhores que as estampadas. Combinam mais facilmente entre si sem virar fantasia. Se você gostar muito de estampas, não exagere: fique com as pequenas.
- Tons pastel são sempre mais agradáveis do que cores berrantes e enfeitam muito, além de rejuvenescer.
- Branco, preto e bege são sempre muito chiques. E, se você tiver a pele escura, procure fugir do azul-marinho, do marrom e do preto perto do rosto.
- Não é preciso ter uma grande variedade de sapatos. Para mulheres, o básico é ter um par das principais cores: preto, marrom, azul-marinho e bege, com variações de saltos. Para os homens, preto e marrom já são suficientes. Sapato branco, tanto para homens como para mulheres, só em duas situações: alto verão, combinando com uma roupa em que o branco predomine, ou se você for bicheiro, sambista, médico, pai-de-santo...

#### Figura 27

No texto 8 "Para não Errar" (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 60), a UFI aparece na primeira linha. A UFI pode significar "arriscar-se", "expor-se a" (SILVEIRA, 2010, p. 185) ou "correr perigo" (MELLO, 2009, p. 143). Neste caso, o sentido também é possível de ser

apreensível pelo contexto, ainda que não seja essencial para a compreensão do texto como um todo, diferente de outras UFIs vistas anteriormente que figuravam como elemento central do enunciado, sem cuja compreensão, a atividade ficaria comprometida. Neste caso, o critério de ser apresentada em contexto é “respeitado” e o de ser transparente, uma vez que não há outros elementos que auxiliem na compreensão. Ainda assim, vários outros critérios que favoreceriam a retenção da UFI não são atendidos, como a inexistência de atividades que abordem esta unidade léxica, a sugestão de estratégias de como propiciar uma aprendizagem mais efetiva pelo material de apoio entre outras já citadas em casos semelhantes.

#### 4.7.5 Texto 11 com UFI *tentar a sorte*

Michel Rey nasceu em Lorient, no interior da França, em 1963. É formado em direito pela Universidade de Paris, mas mudou completamente de ramo ao iniciar a trabalhar como assistente de um produtor de moda. Ao ver as sessões de fotografia, seus interesses definiram-se ainda mais e então Michel começou a trabalhar como assistente no estúdio Pin Up. Iniciou seu trabalho independente fotografando profissionalmente *books* de modelos e pequenos trabalhos de moda. O nascimento de sua filha Louise, hoje adolescente, fez com que Michel e sua esposa brasileira decidissem vir tentar a sorte no Brasil. A família mudou-se para Salvador em 1994 onde Michel começou imediatamente a trabalhar para agências de propaganda do mercado baiano, principalmente no setor de moda. Aos poucos, começou a conquistar clientes com abrangência nacional. Após ultrapassar a barreira da língua, sua vida no Brasil tornou-se mais fácil. Hoje, Michel se sente totalmente integrado à sociedade brasileira. Sua segunda filha nasceu em 1999 e seus planos são os de ficar na Bahia e trabalhar em todo o País.

#### Figura 28

O texto 11 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 62) é sobre Michel Rey, estrangeiro residente no Brasil. Nele, a UFI *tentar a sorte* aparece no momento que se comenta sobre o motivo da vinda do fotógrafo para o Brasil: o nascimento de sua filha (...) fez com que Michel e sua esposa brasileira decidissem vir *tentar a sorte* no Brasil’ (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 62). Por ser transparente, é provável que não cause dificuldade maiores para a compreensão, porém, como já salientado, para que a retenção seja efetiva e a produção posterior desta unidade léxica seja possível, seriam necessários outros momentos de contato com essa UFI, o que ocorre com uma UFI sinônima na atividade que analisaremos em seguida.

#### 4.7.6 Atividade 18 com UFI *tentar a vida*

18. Caso necessário, em que país você acha que uma pessoa com as suas características deveria 'tentar a vida'?

- a. Que mudanças de modo de ver a vida profissional acontecem quando casamos?
- b. E quando temos filhos?

### Figura 29

Na atividade 18 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 62), como antecipamos no tópico anterior, a UFI *tentar a vida* sinônima de *tentar a sorte* é introduzida em uma pergunta que deve levar o aluno a falar sobre si próprio, ou seja, associar o conhecimento que acaba de aprender a projeções de sua imaginação. De acordo com o que apresentamos no alicerce teórico, o mecanismo de associação é, por excelência, o *modus operandi* do funcionamento cognitivo. E quando apresentamos o léxico mental uma das associações fortes que se apresentaram em experimentos foi a sinonímia. Esta atividade, apesar de não haver sugestões para ela no material de apoio online, está desenhada de forma a possibilitar essas associações com a UFI *tentar a sorte* já encontrada no texto. Deste modo, consideramos que a atividade tem um desenho adequado, porém, mereceria um enriquecimento maior com informações ao professor em relação à sinonímia presente, associação que poderia favorecer a retenção das duas UFIs considerados os contextos específicos a cada uma dessas UFIs que são sinônimas nos casos expostos, mas em outras situações, podem ter significados diferentes. Por exemplo, “*tentar a sorte no amor*” não é o mesmo que “*tentar a vida no amor*”. Essas diferenças deveriam ser ressaltadas.

## 4.8 UNIDADE 6 – TURISMO

Tabela 17 – Tabela Resumitiva – Unidade 6

| Unidade | Tema    | Qtd. Textos* | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
|---------|---------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 6       | Turismo | 10           | 1               | 09              | 18              | -           | 18          |

Na terceira unidade há 10 textos, dos quais 1 conta com a presença de UFIs. Das 18 atividades, nenhum têm UFIs.

No total, foi identificada 1 UFI abaixo elencada, contextualizada e discutida.

Tabela 18 – Tabela de UFIs – Unidade 6

| Unidade Temática | Relação de UFIs                  |
|------------------|----------------------------------|
| TURISMO          | <i>Caminhar a passos largos.</i> |

#### 4.8.1 Texto 6 com UFI *caminhar a passos largos*

##### Um Programa Bem Legal com os Índios, em Pleno Alto Xingu

*Projeto turístico estabelece refúgio onde os visitantes entram em contato com o cotidiano de uma tribo*

Conviver com os índios parece um sonho distante. Mas o turismo caminha a passos largos em direção ao Alto Xingu, em Mato Grosso, onde foi criada uma área para receber turistas interessados em conhecer um pouco da rotina de uma tribo. Trata-se de um projeto turístico que, desde 1996, recebe hóspedes naquela região. "Mas o fluxo sempre foi mínimo e acabei desistindo", explica o proprietário de terras, João Vicentini. Para que desta vez dê certo, ele contratou um consultor, que chegou à conclusão de que o plano só seria possível se esses hóspedes tivessem contato direto com alguma tribo. Os índios da tribo waurá montaram a aldeia Puiwa Poho para receber os hóspedes. Lá, eles fazem demonstrações de como é a vida numa aldeia. Mostram sua rotina, contam lendas e histórias, apresentam danças e preparam um saboroso peixe assado com beiju, imperdível. "Se até 2007 não tivermos retorno, vamos queimar tudo e voltar definitivamente para o parque", avisa Takapé, o chefe da aldeia.

##### Figura 30

O texto 6 “Um Programa Bem Legal com os Índios, em Pleno Alto Xingu” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 69) refere-se a um projeto turístico que enfoca o contato com indígenas. A colocação *caminhar a passos largos* é utilizada para referir-se à velocidade com que o projeto está sendo encaminhado: “o turismo *caminha a passos largos* em direção ao Alto Xingu”. Também neste caso, a UFI é transparente, mas o material não prevê atividades que contemplem seu uso. Estar em contexto favorece a compreensão, mas não necessariamente a retenção da unidade léxica. No material de apoio não há sugestões sobre como trabalhar essa UFI em específico.

#### 4.9 UNIDADE 7 – ESPORTES

Tabela 19 – Tabela Resumitiva – Unidade 07

| Unidade | Tema     | Qtd. Textos* | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
|---------|----------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 7       | Esportes | 17           | 2               | 15              | 20              | -           | 20          |

Na terceira unidade há 17 textos, dos quais 2 contam com a presença de UFIs. Das 20 atividades, 1 têm UFIs.

No total, foram identificadas 15 UFIs abaixo elencadas, contextualizadas e discutidas.

Tabela 2 -Tabela de UFIs – Unidade 7

| Unidade Temática | Relação de UFIs   |
|------------------|-------------------|
|                  | <i>Dar zebra;</i> |

## ESPORTES

*Pimba na gorduchinha;  
Comer a bola;  
Na marca do pênalti;  
Ficar-deixar para escanteio;  
Pisar na bola;  
Marcar um gol;  
Falar sério;  
Tirar o time de campo;  
Bater um bolão;  
Pendurar as chuteiras;  
Correr para o abraço;  
Um a zero;  
Entrar de sola.*

#### 4.9.1 Texto 7 com as UFIs *dar zebra, pimba na gorduchinha, ficar-deixar para escanteio, pisar na bola, marcar um gol e falar sério*

##### Você já Ouvia Falar em "Futebolês"?

"Dar zebra" e "pimba na gorduchinha" são alguns exemplos de declarações criadas por profissionais ligados ao futebol que foram incorporadas à fala nacional. Algumas dessas expressões originárias do esporte são, inclusive, reconhecidas pelo dicionário, como "comer (a) bola" e "dar bola a". Outras, apesar de não constarem em glossários, são utilizadas diariamente por pessoas das mais variadas classes sociais. Alguns exemplos são: "na marca do pênalti", "ficar/deixar pra escanteio", "pisar na bola" e "marcar um gol". A professora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, Simone Nejjaim Ribeiro, cuja tese de mestrado na UERJ foi "A Linguagem do Futebol, estilo e produtividade lexical", diz que essas expressões são um acréscimo ao vocabulário brasileiro. Existem outros grupos cuja maneira de falar já foi apropriada pela linguagem popular. Entretanto, são casos temporários – como no caso da linguagem adolescente, com expressões como "tipo assim", "ficar" e "fala sério", ou regionais, como a do surfe. No caso do futebol, a incorporação abrange todo o País e não está sujeita ao efeito do tempo – pelo menos, a curto prazo. Há quarenta anos já era possível ouvir alguém dizer que um amigo havia "pisado na bola", se referindo a uma atitude decepcionante. A professora defende que a facilidade de incorporação do palavreado futebolístico ao cotidiano, e vice-versa, se deve ao fato de que a linguagem usada por locutores esportivos de rádio e televisão deve atingir pessoas dos mais variados níveis culturais. Sendo, portanto, mais "popularesca".



Figura 31

O texto 7 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 81) trata de uma especificidade no falar do brasileiro que é o “futebolês”, ou seja, o emprego de expressões relacionadas ao futebol. O texto é repleto de expressões associadas ao futebol que ganharam significados metafóricos que fizeram com que fossem estendidos a outros empregos que não no campo do futebol. O contrário também ocorre, expressões de outros campos que se estendem ao futebol, como no caso de “dar zebra”, “originária do jogo do bicho, transportada para a loteria esportiva e para o futebol” que significa “resultado surpreendente, dar errado, ao contrário do que se esperava” (SILVEIRA, 2011, p. 281). O texto,

metalinguístico, apresenta uma série de UFIs que abordará em atividade analisada no tópico a seguir.

#### 4.9.2 Atividade 7 com as UFIs *comer a bola, tirar o time de campo, bater um bolão pendurar as chuteiras, correr para o abraço, marcar um gol, um a zero, ficar-deixar para escanteio, vestir a camisa, pisar na bola e entrar de sola.*

16. Relacione as "expressões futebolísticas"\* às definições apropriadas.

|                                    |     |   |
|------------------------------------|-----|---|
| a. Comer (a) bola                  | ( ) | Falar ou fazer algo inconveniente sem perceber; ou então, vacilar, deixar alguma chance passar. |
| b. Tirar o time de campo           | ( ) | Dar confiança a.  |
| c. Dar bola a                      | ( ) | Deixar algo/alguém de lado, esquecido.  |
| d. Bater um bolão                  | ( ) | Usada quando alguém pisa na bola. É sinal de que fez algo errado.                               |
| e. Pendurar as chuteiras           | ( ) | Conseguir atingir um objetivo, principalmente quando foi difícil conseguir tal coisa.           |
| f. Agora é só correr para o abraço | ( ) | Usado quando uma equipe perde seguidas vezes de outra.  |
| g. Marcar um gol                   | ( ) | Desprezar alguém; afirmar alguma coisa sem ter certeza.   |
| h. Um a zero para mim              | ( ) | Ir direto ao assunto, sem fazer cerimônia.  |
| i. Ficar/Deixar pra escanteio      | ( ) | Usada quando alguém está em uma situação de vantagem.   |
| j. Chutar                          | ( ) | Aposentar-se.   |
| l. Vestir a camisa                 | ( ) | Desistir de algo.   |
| m. Pisar na bola                   | ( ) | Alguém fez tudo certo e recebe os cumprimentos pelo que realizou; comemorar.                    |
| n. Entrar de sola                  | ( ) | Diz-se de alguém que é muito bom em determinada coisa.  |
| o. Freguês                         | ( ) | Diz-se de quem acredita e defende alguma coisa, algum ideal.                                    |

\* Todos as definições são do dicionário Aurélio ou foram dadas pela professora de língua portuguesa da Universidade Estadual de Sã (RJ), Simone Nejaím Ribeiro.

Figura 32

A atividade 7 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 81) como anunciamos, abriga a série de UFIs citadas no texto com as respectivas definições ao lado para que o aluno conecte o significado. Segundo as autoras, em nota, todas as UFIs foram retiradas do dicionário Aurélio ou da pesquisa da professora citada no texto. Esta estratégia, segundo critérios de García (2003), não favorece a aprendizagem por reunir de uma vez só uma quantidade muito grande de UFIs.

Além disso, são apresentadas em lista, sem um contexto que favoreça a sua compreensão, a não ser o fato de pertencerem a um mesmo campo semântico original – o futebol – o que não garante a compreensão no contexto idiomático. Apesar de o desenho da atividade não ser favorável à compreensão ou à retenção por falta de informações contextuais suficientes que relacionem a UFI ao seu sentido idiomático, várias UFIs ali presentes já estiveram presentes em textos e/ou

atividades do texto, o que consideramos bastante apropriado, tais como: *ficar-deixar para escanteio e vestir a camisa*.

Como complemento, nas “Dicas e Sugestões” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006h, p. 3), as autoras recomendam a leitura de outro material que fala sobre expressões oriundas do futebol de um autor que elenca mais um número de UFIs:

**p. 81**

Para complementar a discussão sobre o “futebolês”, leia também o artigo encontrado no site [proex.reitoria.unesp.br/informativo/WebHelp/2002/edi\\_o05/edi05\\_arq05.htm](http://proex.reitoria.unesp.br/informativo/WebHelp/2002/edi_o05/edi05_arq05.htm) sobre a linguagem do futebol. Segundo o professor Erminio Rodrigues, do Departamento de Teoria Lingüística e Literatura do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, campus de São José do Rio Preto, um estudioso da língua portuguesa que dedicou sua carreira profissional à investigação da linguagem usada por grupos restritos:

“Bola murcha, bola fora, com a bola toda, bola pra frente, trocar as bolas, comer bola... Expressões tão comuns na gíria do povo brasileiro foram, no passado, de uso restrito de jogadores, técnicos, locutores e torcedores de futebol. Criado espontaneamente para expressar significados que não constavam dos dicionários, o futebolês foi pouco a pouco se incorporando na nossa linguagem coloquial. E nenhum outro grupo de linguagem conseguiu influenciar tanto nossa cultura quanto o futebol.”

Figura 33

#### 4.10 UNIDADE 8 – MEIO AMBIENTE

| Tabela 21 – Tabela Resumitiva – Unidade 8 |               |               |                 |                 |                 |             |             |
|---|---------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| Unidade                                   | Tema          | Qtd. Textos * | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
| 8   | Meio Ambiente | 10            | 4               | 6               | 19              | 1           | 18          |

Na terceira unidade há 10 textos, dos quais 4 contam com a presença de UFIs. Das 19 atividades, 1 têm UFIs.

No total, foram identificadas 5 UFIs abaixo elencadas, contextualizadas e discutidas.

| Tabela 22 – Tabela de UFIs – Unidade 8 |                              |
|--|------------------------------|
| Unidade Temática                       | Relação de UFIs              |
| MEIO AMBIENTE                          | <i>Ser vilã;</i>             |
|  | <i>Abrir as portas para;</i> |
|  | <i>Ter impacto;</i>          |
|  | <i>Nada a perder;</i>        |
|  | <i>Dizer respeito a.</i>     |

##### 4.10.1 Texto 3 com a UFI *ser vilã*

### Agricultura Tenta se Livrar da Fama de Vilão do Desmatamento

A agricultura brasileira não quer mais ser vista como a vilã da destruição do meio ambiente. Cada vez mais surgem iniciativas que buscam aproximar a agricultura do conceito de desenvolvimento sustentável. Uma delas é o estímulo à integração da lavoura com a pecuária, através da exploração alternada das áreas ao longo dos anos, com lavouras ou pastagens, reduzindo-se assim a pressão para desmatar novas áreas para a produção agrícola. A integração lavoura-pecuária vem sendo experimentada por vários produtores no Brasil há mais de 15 anos. Para que esta integração aconteça, o produtor ou o pecuarista precisam fazer investimentos em novas tecnologias, além de ter de aprender uma nova atividade. O perfil do pecuarista é diferente do agricultor, é preciso criar sistemas de arrendamento ou outros para estimular a integração das duas atividades. A Embrapa está iniciando um programa de desenvolvimento e treinamento de cerca de 400 técnicos de todo o País nesse sistema de integração. O projeto busca mostrar, segundo a Embrapa, que a "integração das duas atividades, se bem planejada e executada, traz tanto benefícios econômicos (por meio do aumento da produção da propriedade rural) como ambientais (pela recuperação de áreas degradadas, por exemplo)".

#### Figura 34

No texto 3 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 85), a UFI *ser vilã* aparece no título e na primeira frase do texto. Neste caso, para compreensão desta UFI, é necessário o conhecimento da expressão *ser vilã* para uma generalização metafórica. Com a ajuda de um dicionário ou do professor, o aluno facilmente conseguirá compreender o que quer dizer, ainda a unidade léxica em questão, ainda que não haja estratégias específicas para a retenção desta UFI. No texto 5 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 87), a UFI aparecerá novamente em contexto, mais uma vez referindo-se à indústria da agricultura.

#### 4.10.2 Texto 4 com a UFI *abrir as portas para*

O texto 4 “Energia Renovável” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 86) trata de energias renováveis. A UFI *abrir as portas para* é introduzida na frase: “O Brasil está *abrindo as portas para* outras fontes renováveis”. Por ser transparente, é de fácil compreensão. Não há atividades que planejem a utilização da UFI e a conclusão é a de que o material fornece condição contextual e de transparência propícia para a compreensão, mas falta apoio necessário ao momento de retenção da UFI com vias à assimilação da unidade léxica no dicionário mental do aprendiz.

#### 4.10.3 Texto 5 com a UFI *ter impacto*

## Energia Renovável

### *Brasil aposta em novas energias para sustentar a economia e levar energia para todos*

Mais de 70% da eletricidade produzida no Brasil é de origem hídrica, gerada de grandes e pequenas usinas hidrelétricas. Nada estranho, tendo em vista o grande potencial das bacias hidrográficas brasileiras. Se, de um lado, o atual modelo brasileiro é dependente do regime pluviométrico, por outro, a alta participação das hidrelétricas faz o Brasil ocupar posição de destaque no mundo quando o assunto é energia renovável, aquela produzida sem esgotar os recursos naturais. Contando todos os tipos de fontes, das hidrelétricas ao petróleo, quase metade da oferta brasileira é de energia renovável, mais que o triplo do percentual médio no mundo.

O Brasil, exemplo mundial no uso do álcool extraído da cana-de-açúcar como combustível mais limpo que a gasolina, está investindo em fontes não poluentes. Em 2005 o destaque é o biodiesel, que chega aos postos de combustível. A produção do novo óleo, extraído de vegetais como a mamona, deverá crescer rapidamente, a reboque do Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia (Proinfa), do governo federal. O Brasil está abrindo as portas para outras fontes renováveis, como a eólica e a solar, usadas hoje em maior escala após o surgimento de tecnologias que reduziram custos, tornando-as economicamente mais viáveis para muitas aplicações. Além dessas, uma das fontes mais promissoras é a biomassa, como o bagaço de cana e o lixo urbano, capazes de substituir fontes não renováveis, como o petróleo.

Figura 35

### Taxa pelo Uso da Água

Dia 22 de março é o Dia Mundial da Água. É o dia em que se discute a importância e a necessidade de investir em projetos de saneamento básico e recuperação ambiental das bacias hidrográficas. Uma resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) define as regras para a cobrança de taxa dos consumidores de água de todas as bacias hidrográficas do País. A verba, segundo a resolução, deverá ser aplicada na recuperação ambiental das bacias – basicamente em saneamento. A medida terá impacto nas indústrias, empresas e no bolso do consumidor doméstico. Pela taxa serão cobrados, em média, R\$ 0,02 por metro cúbico de água consumida ou, segundo o cálculo admitido pelo CNRH, 2% a mais na conta de cada consumidor. As despesas mais significativas recairão, no entanto, sobre indústrias e empresas, especialmente as ligadas à agricultura, que usam a irrigação em grande escala e são consideradas as vilãs do consumo e dos danos ao meio ambiente. Os critérios de taxa serão definidos pelos comitês de cada região. O parâmetro internacional é a França, que levou trinta anos para consolidar a cobrança nacional. No Brasil, a única experiência em andamento é a do comitê da Bacia do Paraíba do Sul, que funciona há dois anos como piloto e arrecadou R\$ 10 milhões em 2004. Na reunião do CNRH, a ministra do Meio Ambiente, Marina Silva, afirmou que já há negociações fechadas com todas as áreas do governo federal para que os recursos não sejam contingenciados e retornem integralmente para a recuperação e prevenção de danos ao meio ambiente. “É uma conquista”, garantiu.

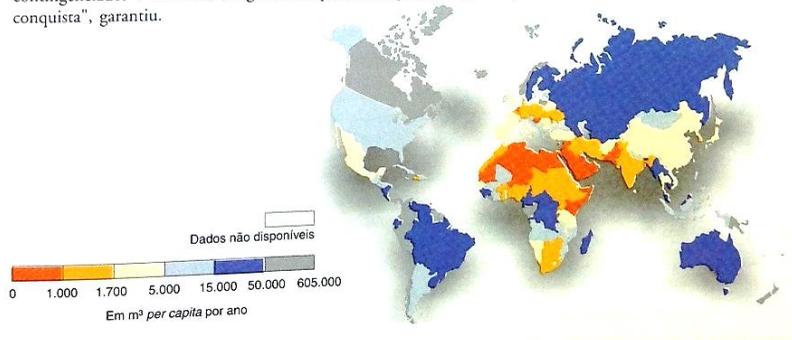


Figura 36

O texto 5 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 87) é sobre o planejamento de taxa da água no Brasil. A UFI *ter impacto* é inserida na frase: “A medida *terá impacto* nas indústrias, empresas e no bolso do consumidor doméstico” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 87). Também transparente, a UFI aparece apenas nesta situação, é facilmente compreensível e sua presença pode favorecer o dicionário de recepção do aprendiz. Para que a unidade léxica figure no dicionário para produção, seriam necessários outros momentos de trabalho com a UFI. É interessante verificar que, novamente, a UFI *ser vilã* aparece relacionada à indústria da agricultura. Esta situação permite ao aluno que relembre a unidade léxica vista no texto anterior.

#### 4.10.4 Texto 6 com a UFI *nada a perder*

### Engenheiro Brasileiro Desenvolve Tecnologia Alternativa com Garrafas PET

Um sistema de lajes nervuradas com garrafas PET foi desenvolvido no Laboratório de Material de Construção dos cursos de Engenharia Civil e Tecnologia da Construção Civil, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), pelo professor doutor Francisco Carvalho de Arruda Coelho. O projeto concorreu e ficou em segundo lugar no concurso nacional da Associação Brasileira das Indústrias de PET, na categoria reciclagem. Trata-se de um sistema inédito no mundo. As garrafas do tipo PET podem levar quatro séculos para se decompor. Assim, merece aplausos toda iniciativa que se destine a estimular a coleta e o aproveitamento desse material, via reciclagem. É o caso também do "tecido ecologicamente correto". Apesar de seu caráter surpreendente, a roupa em cujo tecido há garrafas PET nada perde em termos de conforto, caimento, beleza e durabilidade.



Fontes: Diário do Nordeste (CE) e [www.reciclaveis.com.br](http://www.reciclaveis.com.br) – 2005

Figura 37

O texto 6 “Engenheiro Brasileiro Desenvolve Tecnologia Alternativa com Garrafas PET” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 88) trata de uma inovação tecnológica feita por um brasileiro. A UFI *nada a perder* aparece na frase: “[...] a roupa em cujo tecido há garrafas PET *nada perde* em termos de conforto, caimento, beleza e durabilidade” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 88). Neste caso, a UFI relaciona-se com outro exemplo dado, desta vez, da indústria têxtil que, assim como o engenheiro, desenvolve novos materiais com a reutilização de garrafas PET.

A UFI é transparente e facilmente compreensível. O contexto é favorável à compreensão. Porém, como outras unidades léxicas que constam no livro, também exigiriam maior tempo e variedade de contato para que fosse possível uma apreensão efetiva.

#### 4.10.5 Atividade 10 com a UFI *dizer respeito a*

10. Pense no Departamento em que trabalha. Utilizando as Expressões de Tempo descritas na página anterior, faça cinco frases narrando eventos e ações passadas e outras cinco indicando ações futuras que digam respeito ao seu departamento.

Figura 38

A atividade 10 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 89) relaciona-se com o texto anterior que trata de uma solução ecológica desenvolvida por um engenheiro. No enunciado deste exercício encontramos uma UFI que pode tornar problemática a compreensão do que é exigido para o aluno nesta atividade caso não esteja clara para o aluno do que se trata. A UFI *dizer respeito a* não é de todo transparente e seu grau de opacidade exigiria que ela fosse explicitada. Como comentamos sobre outros exercícios, a exigência de ter que

compreender a atividade para sua resolução pode fazer com que o aluno pergunte no que consiste ou pesquise em um dicionário no seu celular, por exemplo. Se ela for inferida a partir do contexto, é improvável que vá para o grupo de unidades léxicas disponíveis para produção.

#### 4.11 UNIDADE 9 – TERCEIRO SETOR

| Tabela 23 – Tabela Resumitiva – Unidade 9 |                |              |                 |                 |                 |             |             |
|---|----------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| Unidade                                   | Tema           | Qtd. Textos* | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
| 9   | Terceiro Setor | 20           | 1               | 19              | 22              | 1           | 21          |

Na terceira unidade há 20 textos, dos quais 1 conta com a presença de UFIs. Das 22 atividades, 1 têm UFIs.

No total, foi identificada 1 UFI abaixo elencada, contextualizada e discutida.

| Tabela 24 – Tabela de UFIs – Unidade 9 |                          |
|--|--------------------------|
| Unidade Temática                       | Relação de UFIs          |
| TERCEIRO SETOR                         | <i>Ajudar o próximo.</i> |

##### 4.11.1 Texto 7 com a UFI *ajudar o próximo*

**A Arte do Bem-Querer**

*Mesmo com agendas cheias, artistas dedicam boa parte de seu tempo a ações sociais e, de quebra, atraem mais gente para campanhas beneficentes*

Artistas povoam o dia-a-dia do público aparecendo na televisão, nos palcos, no cinema e nas páginas de revistas e jornais. Vários deles, porém, consideram que representam seu principal papel em ações sociais. Ligam-se a ONGs e campanhas beneficentes para ajudar o próximo. Eles têm o poder de usar a imagem para influenciar 14 milhões de jovens e 10 milhões de adultos brasileiros que, segundo o portal voluntarios.com.br, querem fazer o bem, mas não sabem como.

*Figura 39*

No texto 7 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 98), dedicado a expor a ação de artistas que, mesmo com tempo escasso, dedicam-se a ajudar os necessitados. A UFI *ajudar o próximo* aparece na seguinte frase: “Ligam-se [os artistas] a campanhas beneficentes para *ajudar o próximo*”. Neste caso, a UFI é transparente e pode ser facilmente compreendida, é possível que para a retenção, sejam necessários outros momentos de atividade com a unidade léxica em questão, como na atividade seguinte, por exemplo.

### 4.11.2 Atividade 13 com a UFI *ajudar o próximo*

13. Responda:

- Qual é a diferença entre "dia a dia" e "dia-a-dia"?
- Existe alguma diferença de sentido entre "Direitos Humanos" e "Humanos Direitos"? Justifique sua resposta.
- O que é ser "madrinha de campanha"?
- O guitarrista da banda carioca de rock O Rappa disse: "Não basta panfletar, a sociedade tem de participar."  
O que você acha dessa afirmação?
- Na sua opinião, em que consiste "ajudar o próximo"?

#### Figura 40

Na atividade 13 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 99) a UFI *ajudar o próximo* aparece na letra e. É ressaltado o sentido da UFI, em atividade ambígua, que tanto pode ser compreendida como metalinguística como uma solicitação por exemplos do que seria *ajudar o próximo*. Na atividade, a UFI é apresentada entre aspas, o que realçaria a interpretação metalinguística que requer a exposição do significado da UFI. Segundo critérios de García (2003), este é um recurso favorável à compreensão de UFIs. Na sequência desenhada pelo material didático em questão, em que a UFI primeiro ocorre em um texto e em seguida seu conceito é colocado em questão, podemos dizer que o conjunto de atividades pode ser favorável à retenção. Se o professor explorar as duas possibilidades que a interpretação da questão permite – a metalinguística, sobre o que é *ajudar o próximo* e sobre como fazê-lo – aumentarão ainda mais as chances de a unidade léxica ser retida na memória dos aprendizes.

### 4.12 UNIDADE 10 – EMIGRAÇÃO

Tabela 25 – Tabela Resumitiva – Unidade 10

| Unidade | Tema      | Qtd. Textos * | Textos com UFIs | Textos sem UFIs | Qtd. Atividades | A. com UFIs | A. sem UFIs |
|---------|-----------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 10      | Emigração | 10            | 5               | 5               | 23              | 4           | 19          |

Na terceira unidade há 10 textos, dos quais 5 contam com a presença de UFIs. Das 23 atividades, 4 têm UFIs.

No total, foram identificadas 10 UFIs abaixo elencadas, contextualizadas e discutidas.

Tabela 26 – Tabela de UFIs – Unidade 10

| Unidade Temática | Relação de UFIs |
|------------------|-----------------|
|------------------|-----------------|

---

|           |   |
|-----------|---|
| EMIGRAÇÃO | <i>Estar em voga;</i><br><i>Tirar do aloteiro;</i><br><i>Cortar empregos;</i><br><i>Cortar custos;</i><br><i>Enxugar a empresa;</i><br><i>Ser fera;</i><br><i>Ter jogo de cintura;</i><br><i>Chegar com a tesoura na mão;</i><br><i>Levar vantagem;</i><br><i>Dar-se bem.</i> |
|-----------|---|

---

#### 4.12.1 Texto 4 com a UFI *estar em voga*

##### Brasileiros no Mundo

*Quem são os executivos que deixaram o País para brilhar em grupos internacionais*

Caso 1: Para contar a história de brasileiros bem-sucedidos no exterior nada melhor do que começar com um Silva. Daniel da Silva, 39 anos, paulista. Vice-presidente de apoio ao cliente da Boeing. Base: Bruxelas. É o homem que ouve as necessidades dos compradores, pesquisa novos mercados, engata vendas, fecha contratos, enfim, uma espécie de cartão de visitas da Boeing no continente europeu. "O brasileiro tem essa facilidade de adaptar-se a qualquer cultura. Isso nos ajuda a vencer no ambiente corporativo", afirma Silva. Essa facilidade a que o executivo se refere foi o que inspirou consultores a criarem o termo executivo-camaleão. "Hoje já existe a figura do homem de negócios global que, independentemente da origem, tem essa capacidade incrível de assumir as cores de qualquer meio ambiente", diz Rubens de Carvalho, sócio da consultoria AGC Internacional e autor do livro *A Saga do Executivo*. "Temos também um raciocínio financeiro mais rápido. É uma adaptação às oscilações da economia", aponta Nelson Moschetti, gerente de Recursos Humanos da RCS Consultoria. O jeitinho brasileiro nunca esteve tão em voga.

##### Figura 41

O texto 4 "Brasileiros no Mundo" (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 106) trata de brasileiros no campo empresarial exterior e as características culturais destes cidadãos que favorecem os negócios, como a capacidade de adaptar-se a qualquer cultura e às oscilações da economia. A UFI *estar em voga* aparece na última frase do texto que afirma: "O jeitinho brasileiro nunca esteve tão *em voga*" (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 106). A UFI pode não ser transparente para todos os aprendizes, pois requer o conhecimento da palavra *voga*. Apesar de a expressão não estar realçada, a atividade seguinte a representa, estimulando a compreensão.

#### 4.12.2 Atividade 8 com a UFI *estar em voga*

8. Agora, explique as expressões:

- |                        |                        |
|------------------------|------------------------|
| a. jeitinho brasileiro | c. executivo-camaleão  |
| b. estar em voga       | d. pessoa bem-sucedida |

##### Figura 42

Nesta atividade (Figura 85) (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 106), como salientamos, a expressão *estar em voga* aparece destacadamente. Assim, o aluno precisará, como em outras atividades, relacionar essas expressões ao contexto do texto e preparar uma explicação para cada uma delas. Esta atividade, segundo critérios de García (2003), Channel (1988), Lahuerta e Pujol (1993, 1996) e Durão e Andrade (2009) pode ser favorável à compreensão e à retenção, pois estimula associações a conhecimentos prévios, uma vez que será necessário que compreenda para que explique.

#### **4.12.3 Atividade 8 com as UFIs *tirar do atoleiro, cortar empregos, cortar custos, enxugar a empresa, ser fera, ter jogo de cintura e chegar com a tesoura na mão.***

Caso 2: Foi com jeitinho, talento e muita coragem que Carlos Ghosn, manda-chuva mundial da Nissan, tirou a montadora do atoleiro. O rapaz de Rondônia, filho de franceses e educado nos EUA, chegou ao Japão de tesoura na mão, disposto a cortar custos. Cortou empregos, fechou fábricas, enxugou o que pôde. O gaijin\* foi xingado de tudo o que é nome, mas hoje é tido como um rei na Ásia. A Nissan, sócia da Renault, é atualmente uma das montadoras mais lucrativas do mercado. Uma coisa é certa. A nomeação de executivos estrangeiros para postos de comando nunca será bem recebida pelos locais, ao menos num primeiro momento. A idéia é a de que o gringo está tirando emprego (ou a chance de ascensão) de algum nativo. Por isso, além do tal jogo de cintura, o candidato a chefiar uma divisão ou uma empresa fora do País tem que mostrar que realmente é fera e que fez algo que o credenciou a tal posto.  
(\*GAJJIN = gringo, estrangeiro)

Para quem sonha em morar fora e ocupar algum posto numa multinacional, um recado do consultor Nelson Moschetti: "Seja brasileiro, aja como brasileiro. Faz uma grande diferença no mundo de hoje."

#### *Figura 43*

Ainda sobre o mesmo tema "Brasileiros no Mundo", apresenta-se um segundo caso (Figura 86) recheado de UFIs: *tirar do atoleiro, cortar empregos, cortar custos, enxugar a empresa e chegar com a tesoura na mão* referem-se a ações feitas por Carlos Ghosh, brasileiro em uma empresa japonesa; *ser fera e ter jogo de cintura*, às qualificações a ele atribuídas pelo texto. Algumas dessas UFIs serão protagonistas da próxima atividade que explorará seus sentidos, outras, mais transparentes, como *cortar custos* e *cortar empregos*, não serão, apesar de que, no texto, essas unidades léxicas figurarem como aporte à interpretação das menos transparentes *enxugar a empresa* e *chegar com a tesoura na mão*, por exemplo.

#### **4.12.4 Atividade 9 com a UFI *chegar com a tesoura na mão, enxugar a empresa, jogo de cintura, ser fera.***

Como dito sobre o texto anterior, a atividade 9 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 107) envolve a maioria das UFIs nele presentes. Senão toda a UFI, ao menos parte, como é o caso de *tirar do*

*atoleiro*, cuja unidade léxica *atoleiro* é abordada em separado. Por ser transparente, é possível deduzir seu significado a partir da construção do sentido a unidade léxica *atoleiro*.

De forma diferente ao texto sobre as expressões futebolísticas, neste texto, perguntas sobre o texto devem ser respondidas com as respectivas unidades léxicas que as respondem. Desse modo, além de ser requerida a interpretação, o aluno vê-se na necessidade de ir ao texto e utilizar seus próprios recursos cognitivos para associar o significado mais plausível de acordo com o contexto. Segundo os critérios de autores utilizados em nosso embasamento teórico, este desenho de atividade propiciaria momentos de compreensão e poderia favorecer a retenção das unidades léxicas (GARCÍA, 2003; LAHUERTA; PUJOL, 1996, 1993, DURÃO; ANDRADE, 2009; CHANNEL, 1988, McCARTHY, 1990).

**9. Siga as instruções.**

**a. De acordo com o texto que lemos:**

- O que diferencia os dois executivos?
- Qual dos dois precisou ser mais ousado? Por quê?
- O que Daniel e Carlos têm em comum?
- Como está descrito o executivo brasileiro? O que Nelson Moschettfi quis dizer com "Seja brasileiro, aja como brasileiro"?

**b. Explique:**

- manda-chuva
- jogo de cintura
- ser fera
- atoleiro
- chegar com a tesoura na mão
- xingar
- enxugar a empresa

Figura 44

#### 4.12.5 Atividade 18 com a UFI *levar vantagem*

##### Executivo Brasileiro está em Alta no Exterior

Nunca \_\_\_\_\_ (haver) um momento tão favorável para executivos brasileiros que \_\_\_\_\_ (querer) experimentar uma carreira internacional. As oportunidades \_\_\_\_\_ (oferecer) por empresas nacionais que \_\_\_\_\_ (internacionalizar-se) e por companhias norte-americanas que \_\_\_\_\_ (preferir) contratar estrangeiros em suas subsidiárias para proteger os conterrâneos, mais vulneráveis a seqüestros e ataques terroristas. Segundo Cezar Tegen, consultor da Elancers Corporate, "O brasileiro \_\_\_\_\_ (levar) vantagem no processo de seleção internacional por sua conhecida flexibilidade. Mas para conquistar uma posição fora do País, flexibilidade não \_\_\_\_\_ (basta). Os requisitos necessários \_\_\_\_\_ (incluïr) ter graduação e pós-graduação em instituições de ensino de primeira linha, dominar o idioma inglês e conhecer pelo menos algum outro, além de ter experiência executiva em diferentes áreas. E, claro, \_\_\_\_\_ (ser) preciso ter todas as outras características exigidas de executivos, como iniciativa, criatividade e versatilidade.", \_\_\_\_\_ (afirmar) o consultor.

Figura 45

A atividade 18 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 111) é uma revisão e requer o preenchimento das formas verbais no tempo adequado. A UFI *levar vantagem* aparece na frase "O brasileiro \_\_\_\_\_ (*levar*) vantagem no processo de seleção internacional

por sua conhecida flexibilidade” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 111) (grifo nosso). Nessa atividade, a UFI está inserida em uma atividade com foco na forma, cujo emprego do verbo “levar” é pressuposto. É possível que, mesmo se a UFI não seja conhecida, o aluno possa inferi-la a partir do contexto, pois a palavra “vantagem” aparece em outros momentos deste mesmo capítulo favorecendo a compreensão. De um modo ou outro, chega-se à mesma conclusão à qual chegamos sobre outros textos deste livro didático: a possibilidade de compreensão é facilitada pela transparência, porém a retenção não, devido à escassez de recursos que sirvam suporte favorável à apreensão dessa unidade léxica no léxico mental do aluno.

#### 4.12.6 Atividade 20 com a UFI *dar-se bem*

20. Faça uma pequena apresentação sobre as características do seu povo que fazem com que as pessoas se deem bem fora do seu país. Compare-as com as de outros povos.

#### *Figura 46*

A atividade 20 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a, p. 112) requer que sejam elencadas as características do povo de origem do aluno que façam com que “as pessoas *se deem bem* fora de seu país”. O aluno é convidado a enumerar as características positivas de seu povo, porém, não sem antes compreender que é isso que é requerido a ele que faça. *Dar-se bem* é uma UFI que já foi apresentada na atividade 3 da unidade 3. Desta forma, parece propícia a utilização desta uma outra vez, ainda que o aluno a tenha esquecido, é provável que quando ele a veja, consiga reconhecê-la, pois ela estaria no seu vocabulário receptivo. Para que entre em seu vocabulário produtivo, há que haver estratégias mais eficazes para memorização de unidades, segundo nos orientam os autores de nosso aporte teórico.

#### 4.13 RESUMO ANALÍTICO

A partir do que apresentamos como análise é possível generalizar que no material há inúmeros momentos favoráveis à compreensão de UFIs e o material parece apoiar a aprendizagem segundo orientam os critérios apresentados e discutidos pelo aporte teórico. Não conseguimos identificar o critério aplicado à distribuição das UFIs por unidade temática no material didático, levando em conta que a quantidade é variável. Podemos apenas afirmar que as autoras do material didático

possuem um olhar atento para esse tipo de unidade léxica da língua, uma vez que optam por inseri-lo nos textos e atividades do LD.

Não encontramos uma sistematização explícita que abranja o ensino das UFIs, apesar de que há uma sensibilidade muito grande no desenho das atividades no que diz respeito a proporcionar ao aluno oportunidades para que busque associações por si próprio. Segundo Channel (1988), Durão e Andrade (2009), Lahuerta e Pujol (1993, 1996), McCarthy (1990), essa estratégia é amplamente recomendável. Apesar disso, sobre a escolha das UFIs, pudemos constatar que um número expressivo de UFIs apresenta transparência favorável à compreensão em contexto. E as autoras do material, quase sempre optaram pela apresentação das UFIs inseridas em textos. O grau de coerência entre as unidades temáticas e os respectivos textos dos capítulos do livro didático analisado chamaram bastante atenção. Consideramos que esse fator também favorece a compreensão. Um fator criticável é a falta de atividades que proporcionem os três momentos salientados por García (2003) e Lahuerta e Pujol (1993, 1996). Apenas o primeiro deles é contemplado – o momento de compreensão. Como nos orientam Durão e Andrade (2009), Channel (1988), García (2003), Lahuerta e Pujol (1993, 1996), seria necessária uma variedade de estímulos que favorecesse a apropriada retenção na memória de longo prazo para que fosse possível a produção posterior das UFIs apreendidas.

Consideramos que o material didático tem um desenho potencialmente favorável ao ensino das UFIs e que pode ser melhorado a partir da revisão de seus materiais de apoio ou da criação de momentos adicionais de ênfase nas UFIs que ele já apresenta, de modo que possam estar de acordo com os variados temas que o livro propõe.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa, a saber: avaliar a sistematização de UFIs no livro didático *Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006a) conforme metodologias de ensino embasadas em parâmetros cognitivistas, foi alcançado parcialmente. Não há indícios claros de equilíbrio quantitativo na presença de UFIs nas unidades temáticas do livro, ou seja, a presença de número variável de UFIs levou à não identificação exata dos critérios de escolha dessas unidades léxicas para figurar no livro. Uma das dificuldades pode ter sido o critério definidor de UFI. Neste trabalho, utilizamos uma taxonomia determinada, porém, para as autoras do material didático, pode ser que esse tipo de unidade léxica tenha outra concepção, fazendo com que não tenha sido possível e nem seja coerente sobrepor uma taxonomia alheia à da idealização do material para analisá-lo. Assim, consideramos essa uma das dificuldades de atingir o objetivo proposto. Além disso, produtores de materiais didáticos podem sofrer pressões editoriais sobre número de páginas, de figuras e quantidade de texto que podem ser utilizadas no produto, portanto, não podemos afirmar com segurança que se trata de uma diferença meramente conceitual sobre o que sejam UFIs.

No que diz respeito à grade apresentada no capítulo sobre a mudança de enfoque do ensino e da pesquisa, na sessão 1.1 A Relevância do Léxico no Século XX, em que apresentamos uma terceira etapa de preocupação com o vocabulário, com os processos cognitivos que favorecem a apreensão de unidades léxicas, dentre outras questões concernentes à valorização do léxico, nossa investigação apresentou um material didático que, conforme avaliamos, possui uma tendência a assumir uma postura favorável ao ensino dessas unidades léxicas do ponto de vista da consideração cognitiva dos aprendizes. Essa afirmação pode ser observada a partir das escolhas feitas pelas autoras de apresentar UFIs em contexto (em textos) e de incentivar a busca de sentido pelos próprios aprendizes, ou seja, há uma valorização do uso de seus recursos atencionais. Porém, o LD deixa a desejar no que diz respeito a momentos favoráveis a uma apreensão efetiva das UFIs, pois o estágio de retenção, como visto, exige repetição, ressignificação individual no léxico mental dos aprendizes e tempo para assimilação. Aqui, também relativizamos as escolhas feitas pelas autoras pelos mesmos motivos que o fizemos sobre a sistematização das UFIs, ou seja, as pressões editoriais podem ter levado a redução de atividades.

Sinal de que isso pode ter sentido é a disponibilização de material complementar no site da editora para cada uma das unidades.

No que diz respeito aos materiais de PLE, em específico, ainda refletindo sobre a terceira etapa de valorização do léxico no ensino e na pesquisa em LE, consideramos que o LD “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” é um material diferente, no que diz respeito à utilização de UFIs. Esse tipo de unidade léxica que guarda uma memória cultural e que é importante de ser ensinada por “dizer sobre um povo”, por ser abundante na expressão oral e escrita do brasileiro, tem presença constante e privilegiada no LD. Apesar de a forma de apresentação das UFIs ser favorável ao ensino dessas unidades léxicas, as atividades, em geral, não promovem a retenção, portanto, mais momentos de fixação e exercícios seriam necessários para o fortalecimento das conexões entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio dos aprendizes, como já foi salientado.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, estes sim puderam ser atingidos. As UFIs foram identificadas e classificadas segundo Taxonomia de Corpas Pastor (1996), as estratégias para seleção e exposição das UFIs nos textos e atividades do LD foram analisadas e o potencial didático dessas estratégias no que diz respeito ao ensino das UFIs foi avaliado satisfatoriamente.

Sobre a pertinência do aporte teórico, consideramos que o levantamento da Matriz de Análise foi essencial para nortear a observação das UFIs no LD, já que o desenvolvimento de uma perspectiva de ensino voltada à consideração sobre a aprendizagem efetiva das UFIs deve levar em consideração especificidades do processamento cognitivo dessas unidades léxicas.

Em relação à formação de professora, em última análise, é necessário repetir que nenhum material é perfeito e que o resultado de um ambiente favorável de aprendizagem também está ligado à boa preparação do professor que saberá mobilizar o conteúdo do LD para complementá-lo e aprimorá-lo, conforme as necessidades cognitivas de seus alunos. Por esse motivo, insistimos que a prática docente deve ser incentivada, discutida e oportunizada desde os anos iniciais de formação, para que a teoria tenha a possibilidade de ser utilizada para o que serve: a lapidação das práxis e vice-versa.

## REFERÊNCIAS

AITCHISON, Jean. **Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon**. 4<sup>th</sup> ed. London: Wiley-Blackwell, 1987.

ALMEIDA, Laura Camila Braz de. **O Efeito Retroativo do CELPE-Bras no Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Anais do SIELP. Volume 2, N. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de Almeida. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

---

\_\_\_\_\_. *Uma Metodologia Específica para o Ensino de Línguas Próximas?* In: **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**. São Paulo: Pontes, 1996, p. 13-21.

---

\_\_\_\_\_. *O Ensino de Português para Estrangeiros nas Universidades Brasileiras*. In: **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. MACHADO, Ana Elizabete B. **Expressões idiomáticas em textos jornalísticos: insumo para aulas de PLE**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 02, p. 145-162, 2010.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SANTOS, Percília [Orgs.]. **Aspectos Culturais Relevantes no Ensino de Português para Falantes de Espanhol: As Expressões Idiomáticas e a Carga Cultural Compartilhada**. Pontes, Brasília: 2010. 191-224.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Expressões Idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura*. In: **Para Acabar de Vez com Tordesilhas**. Lisboa: SIPLE, 1998. p. 101-117.

ANDRADE, Otávio Góes. **Interlíngua Oral e Léxico de Brasileiros Aprendizes de Espanhol**. Londrina: Eduel, 2011.

BALDO, Alessandra. Compreensão de expressões idiomáticas da língua portuguesa como L2: evidências de protocolos verbais. **Linguagem em**

**(Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 375-390, maio/ago. 2014.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN Yeris Geraldo Lászar, *Especificidades do Ensino de PLE*. Revista SIPLE, Brasília, n. 4, mai. 2012. Disponível em: [http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109) acesso em: 22/11/2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília: Ministério da Educação - INEP, 2015.

CARVALHO, G. L. As unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros. Dissertação de Mestrado. Universidade do Ceará. 2011.

CHANNELL, J. *Psycholinguistic Considerations in the study of L2 Vocabulary Acquisition*. In: CARTER, R.; McCARTHY, M. **Vocabulary and Language Teaching**. Longman: London, 1988. 83-96.

CHOMSKY, Noam. A Review on B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35, n. 01 (1959): 26-58. \_\_\_\_\_ . **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 14a reimpressão, 1985.

CLARK, H., & LUCY, P. *Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1975, 14, 56-72.

COLTHEART, Max; RASTLE, Kathleen; PERRY, Conrad; LANGDON, Robyn; ZIEGLER, Johannes. **DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud**. *Psychological Review*. v. 108, n. 01, 204-256, 2001.

CONRADO, Rosana Salvini. **Produção Textual no Ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

CONSELHO DA EUROPA, **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Coordenação da edição portuguesa: Ministério da Educação/GAERI. Portugal: Edições ASA, 2001.

CORDER, S. P. **Error Analysis and Interlanguage**. New York: Oxford University Press, 1981.

CORPAS PASTOR, Gloria. MORVAY, Károly. *Los estudios de fraseología y fraseografía en la Península Ibérica. (Breve presentación y orientación bibliográfica)*. Annales Unniversitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eotvos Nominatae. Sectio Linguistica, tom XXV, p. 165-184, 2002.

CUTLER, A. *Lexical complexity and sentence processing*. In Flores d'Arcais and Jarvella, 1983.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **O Exame de Proficiência Celpe-Bras em Foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DINIZ, L. R.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 265-304, 2009.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; EL-HASSANI, Sâmia M. S. P. *¿Cómo Errores 'artificialmente' propuestos pueden concienciarnos sobre una de las dificultades típicas de aprendices de español?* In: DURÃO, Adja B. A. B.; ANDRADE, O. G. (Orgs.) **Vários Olhares Sobre o Espanhol: Considerações Sobre a Língua e a Literatura**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 113-128.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ROCHA, Camila Maria Corrêa. *Expressões Idiomáticas do Espanhol: Um Osso Duro de Roer!*

In: DURÃO, Adja B. A. B.; ANDRADE, O. G. (Orgs.) **Vários Olhares Sobre o Espanhol: Considerações Sobre a Língua e a Literatura**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 131-166.

ROCHA, Camila Maria Corrêa. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *O Lugar das Locuções em Dicionários Bilingües Gerais do Par de Línguas Português-Espanhol*. In.: **Por uma Lexicografia Bilingüe Contrastiva**. Londrina: UEL, 2009.

---

*Expressões Idiomáticas do Espanhol em Materiais Didáticos do Ensino Fundamental para Brasileiros*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, p. 35-48, 2008.

DURÃO, Adja B. A. B.; ANDRADE, Otávio G. de. *Seguindo as Pistas dos Desvios Léxico Semânticos Produzidos por Estudantes Brasileiros de Espanhol*. In.: **Por uma Lexicografia Bilingüe Contrastiva**. Londrina: UEL, 2009. 23-43

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *O dicionário tem a palavra*. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; MOTA, Mailce Borges (Orgs). **Discussões em Torno do Ensino e da Aprendizagem de Língua Estrangeira e o Uso de Dicionários como Ferramentas Didáticas**. Londrina: UEL, 2011a.

---

\_\_\_\_\_. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2004.

---

\_\_\_\_\_. *Lembremos das velhas obras lexicográficas para redimensionar o papel da Lexicografia e dos novos dicionários*. In: Cadernos de Tradução, n. XXVII, 2011b-1.

---

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Falsos Amigos Português-Espanhol**. Volume 1 – Florianópolis: Insular, 2014.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FORTE, Sérgio Henrique Arruda Cavalcante. **Manual de Elaboração de Tese, Dissertação e Monografia**. 4ª ed. Fortaleza: Fundação Edson Queirós Universidade de Fortaleza, 2004.

GAIRNS, Ruth; REDMAN, Stuart. **Working With Words: a guide to teaching vocabulary**. Australia: Cambridge University Press, 1988

GARCÍA, Rafael Elías Pisot. *Fraseología en el aula de español: aplicación didáctica de un glosario*. In: ASENSIO, José Gomes; LOBATO, Jesús Sanchez (Orgs.). **Forma, formación de formadores: léxico, fraseología y falsos amigos**. p. 29-64, Madrid: SGEL, 2003.

GUALDA, M. V. R. **Léxico del Español como Segunda Lengua: aprendizaje y enseñanza**. Madrid: ArcoLibros, 2008.

GURILLO, L. Ruiz. **Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros**?. *Especulo* [on-line]. 2000. Disponível na Internet: <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele>>

JÚDICE, Norimar. **Ensino de Português para Estrangeiros**. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.

LAHUERTA, J.; PUJOL, M. *La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica*. In: Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid: Fundación Actilibre, 1993.

\_\_\_\_\_. *El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario*. In SEGOVIANO, Carlos. *La Enseñanza del Léxico Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Iberoamericana, 1996.

LEFFA, Vilson J. (Org). Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: **O Professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** São Paulo: ALLCA XX-Scipione Cultural, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

McCARTHY, Michel. **Vocabulary**. New York: Oxford University Press, 1990.

MEARA, Paul. **Vocabulary Acquisition: a neglected aspect of language learning**. *Language Teaching*. v. 13, n. 3-4, october 1980, p.

221-246. Disponível em:  
<[http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online  
&aid=2757356&fileId=S0261444800008879](http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2757356&fileId=S0261444800008879)>

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. *Fraseologia: era uma vez um patinho feio no Ensino da Língua Materna*. vol. 01. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

NEVES, Liliane de Oliveira; VILLELA, A. M. N.; COURASOBRINHO, Jerônimo. *O Tratamento do Léxico no Livro Didático Terra Brasil*. Revista SIPLE, outubro de 2011, ano 02, n. 02, Brasília, DF.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. *História do Material Didático de Língua Inglesa no Brasil*. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. 17-56.

PAVLENKO, Aneta. *Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning*. In: PAVLENKO, Aneta (ed.) **The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2009, pp. 125-160.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28a ed. Cultrix, 2012.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: o estado da arte**. Trabalhos em Linguística Aplicada., Campinas, 43 (2): 203:226, Jul/Dez., 2004.

SILVEIRA, Regina Célia P. **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.

SILVA, Ricardo Moutinho da. **O Efeito Retroativo do Celpe-Bras na Cultura de Aprender de Candidatos ao Exame**. Dissertação de Metrado, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SWINNEY, D. A.; CUTLER, A. *The access and processing of idiomatic expressions*. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**. n. 18, p. 523-534, 1979.

TROUCHE, L. M. G. *Ensino de Português Língua Estrangeira: uma experiência multidisciplinar*. In: JÚDICE, Norimar. **Ensino de Português para Estrangeiros**. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997. p. 42-64.

VALLEJO, R. M. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco Libros, 2005.

VARGAS, Mariana Daré; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *A Fraseologia em um dicionário bilíngue pedagógico*. In: 1º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 4º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá. Anais... Maringá: UEM-PLE, 2010. p. 1-13.

VARGAS, Mariana Daré. **O Papel do Dicionário Bilíngue Pedagógico nas Produções Escritas de Aprendizes Brasileiros de Espanhol: Um Olhar sobre as Locuções**. Dissertação de Mestrado. Londrina, 2011.

VASCONCELOS, S. I. C. C. *O debut, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira*. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Discurso e Identidade: (des)construindo subjetividades**. Campinas/Chapecó: Editora da Unicamp/Argos, p. 161-186, 2003.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. *O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor nas Escolas Públicas de Guajará-Mirim*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

WEININGER, Markus J. *Do aquário em direção ao mar*. In: LEFFA, Vilson J. (Org) **O Professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 45-74.

XATARA, Cláudia Maria. **A Comparação nas Expressões Idiomáticas**. Alfa, São Paulo, 41: 211-222, 1997.

\_\_\_\_\_. **Tipologia das Expressões Idiomáticas**. Alfa, São Paulo, 42: 169-176, 1998.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

**Materiais Didáticos**

COUDRY, Pierre; PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Fala Brasil: português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

FERNANDES, Gláucia R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. **Muito Prazer: fale o português do Brasil**. São Paulo: Disal, 2008.

LAROCA; BARA; PEREIRA. **Aprendendo o Português do Brasil: um curso para estrangeiros**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

LEITE, Isabel Coimbra; COIMBRA, Olga Mata. **Português sem Fronteiras**. Lisboa: Lidel, 1997.

LIMA, Emma Eberlein; IUNES, Samira A. **Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1999.

LIMA, Emma Eberlein; IUNES, Samira Abirad; LEITE, Marina Ribeiro. **Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 2003.

---

\_\_\_\_\_. **Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros**. Manual do Professor. São Paulo: EPU, 2003a.

---

\_\_\_\_\_. **Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros**. Livro Texto e Exercícios Oraís para Tradução. São Paulo: EPU, 2003b.

MARCHANT, Mercedes. **Português para Estrangeiros. Primeiro Livro**. 26ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1988.

\_\_\_\_\_. **Português para Estrangeiros. Segundo Livro**. 14ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1989.

MOREIRA, Aline; BARBOSA, Cibele N.; CASTRO, Giselle Nunes de.; **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros** ciclo básico – níveis 1 e 2. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

PONCE, Harumi; BURIM, Sílvia R. B. A.; FLORISSI, Susanna. **Tudo Bem? Português para a nova geração.** São Paulo: Special Book Services Livraria, 2000.

---

**Bem Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.** São Paulo: Special Books Services, 1999.

---

**Bem Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.** São Paulo: Special Books Services, 2004.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.** São Paulo: Galpão, 2006a.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.** Dicas & Sugestões Agronegócios. São Paulo: Galpão, 2006b.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.** Dicas & Sugestões Tecnologia. São Paulo: Galpão, 2006c.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.** Dicas & Sugestões Arte e Cultura. São Paulo: Galpão, 2006d.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.** Dicas & Sugestões Saúde. São Paulo: Galpão, 2006e.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.** Dicas & Sugestões Estilo de Vida. São Paulo: Galpão, 2006f.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.** Dicas & Sugestões Turismo. São Paulo: Galpão, 2006g.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Dicas & Sugestões Esportes. São Paulo: Galpão, 2006h.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Dicas & Sugestões Meio Ambiente. São Paulo: Galpão, 2006i.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Dicas & Sugestões Terceiro Setor. São Paulo: Galpão, 2006j.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Dicas & Sugestões Emigração. São Paulo: Galpão, 2006k.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Agronegócios. São Paulo: Galpão, 2006l.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Tecnologia. São Paulo: Galpão, 2006m.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Arte e Cultura. São Paulo: Galpão, 2006n.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Saúde. São Paulo: Galpão, 2006o.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Estilo de Vida. São Paulo: Galpão, 2006p.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Turismo. São Paulo: Galpão, 2006q.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Esportes. São Paulo: Galpão, 2006r.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Meio Ambiente. São Paulo: Galpão, 2006s.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Terceiro Setor. São Paulo: Galpão, 2006t.

---

**Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios.**  
Respostas aos exercícios Emigração. São Paulo: Galpão, 2006u.  
RAMALHETE, Raquel. **Tudo Bem: português do Brasil – livro do aluno.** São Paulo: Ao Livro Técnico, 1984.

SOMMER, Nair Nagamine; WEIDMANN, Odete Nagamine, **Oi, Brasil!**. Munchen: Hueber, 2014.

### **Dicionários**

DUBOIS *et al.* *Dicionário de Linguística*. Cultrix: São Paulo, 1973.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

ROCHA, Carlos Alberto M.; ROCHA, Carlos Eduardo P. **Dicionário de Locuções e Expressões da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Lexikon, 2011.

SILVEIRA, João Gomes da. **Dicionário de Expressões Populares da Língua Portuguesa**: riqueza idiomática das frases verbais uma hiperoficina de gírias e outros modismos luso-brasileiros. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**Dicionários online**

MICHAELIS. **Dicionário de Português OnLine**. Melhoramentos: UOL, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/> [acesso em 03 maio 2015]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, **Diccionario de la lengua española**. 22ª edición, 2012. Disponível em: <http://www.rae.es>. [acesso em 02 mai 2015].

## APÊNDICE A – Livros Didáticos de PLE

“Português para Estrangeiros” (MARCHANT, 1988; 1989):



Figura 47

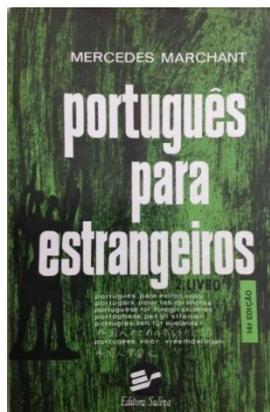


Figura 48

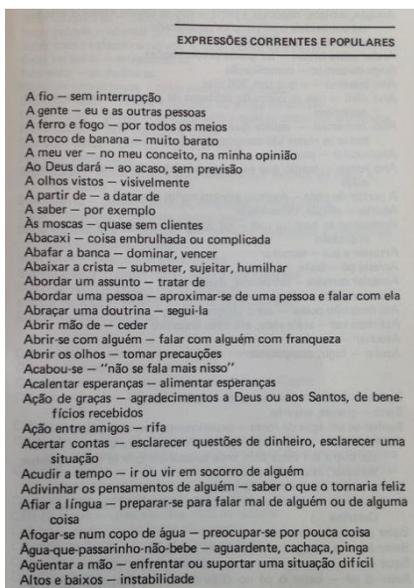


Figura 49 – Lista de Expressões Correntes e Populares (MARCHANT, 1988, p. 231)

O livro “Português para Estrangeiros” (MARCHANT, 1988) (Figura 2, 3), produzido no Brasil, conta com prefácios em 8 idiomas distintos, segundo a autora, ela não teve o intuito de realizar “um trabalho muito profundo”, pois “quis somente proporcionar aos estrangeiros uma oportunidade de aprenderem português, como se fala no Brasil, de uma maneira fácil, simples e correta” (MARCHANT, 1998, p. 7). No livro primeiro, há um apêndice com “Expressões Correntes e Populares” (Figura 4) e

seus significados organizado alfabeticamente.

“Muito Prazer: fale o português do Brasil” (FERNANDES et ali, 2008):



Figura 50 – Capa do livro “Muito Prazer: fale o português do Brasil” (FERNANDES, 2008)

O livro didático “Muito Prazer” (FERNANDES et ali, 2008) (Figura 5) tem como objetivo “capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do brasil a comunicar-se com precisão e fluência” (FERNANDES et ali, 2008, p.

17). Afirma estar munido de uma “abordagem nova (..) que combina as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira, sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa”. Também se compromete com a linguagem em uso na comunicação dos brasileiros. Sobre o vocabulário, possui em cada unidade três lições, cada qual com uma subseção denominada “Ampliação do Vocabulário”, nela, informações e atividades sobre vocabulário contido na unidade são fornecidas. Além disso, ao final de cada unidade há uma seção intitulada “Consolidação Lexical”, segundo as autoras, mais um recurso à fixação do vocabulário.

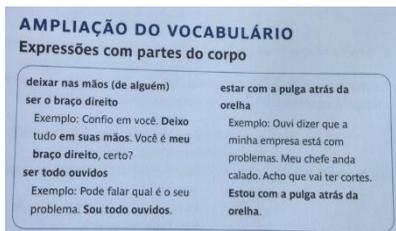


Figura 51 – Atividade de Ampliação do Vocabulário com “Expressões com partes do corpo” (FERNANDES, 2008,

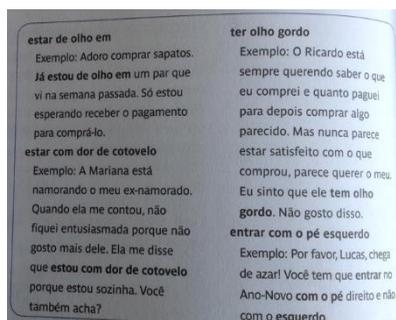


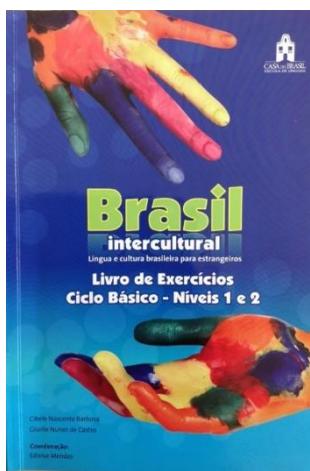
Figura 52 – Continuação da atividade de Ampliação do Vocabulário com “Expressões com partes do corpo” (FERNANDES, 2008, p. 286)

Encontramos UFIs em uma destas seções de Ampliação de Vocabulário com “expressões com partes do corpo” (*Figuras 6, 7*). Nela, são fornecidos exemplos-base de uso e, em exercícios, propõem-se exercícios de completar lacunas.

“Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros” (MOREIRA et all, 2013)



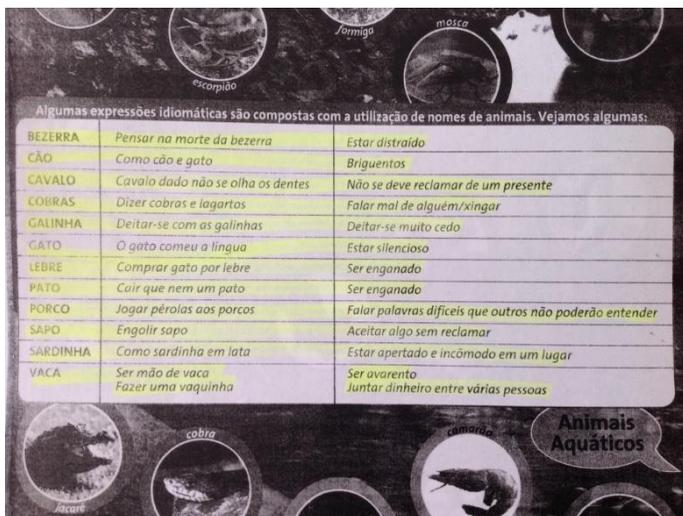
*Figura 53*



*Figura 54*

O livro “Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros” (*Figuras 8, 9*) foi publicado pela editora Casa do Brasil, escola de línguas. Elaborado para hispano-falantes aprendizes de português compõem-se de 4 volumes organizados em dois níveis. As autoras afirmam adotar “abordagem intercultural”, por estar “centrada em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes” (MOREIRA et all, 2013). As autoras afirmam ainda que desta forma língua “não significa apenas forma ou sistema, mas um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem” (MOREIRA et all, 2013). A organização das unidades é feita a partir de temas contemporâneos visando à formação linguística, cultural e humana. Sobre a presença de UFIs, encontramos na unidade 5 do ciclo básico, uma seção que traz imagens de animais agrupados sob seus respectivos hiperônimos legendados com seus respectivos nomes (ex.: Aves:

cegonha, coruja, pica-pau, andorinha, águia etc.). Na página seguinte, entre os grupos de imagens de insetos, animais aquáticos e répteis e anfíbios e encontramos uma lista de expressões idiomáticas compostas com nomes de animais e seus respectivos significados (*Figura 10*). Em seguida, são propostos exercícios com o uso das UFIs presentes na lista.



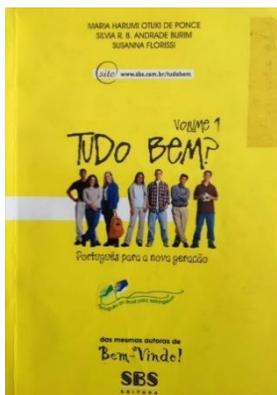
Algumas expressões idiomáticas são compostas com a utilização de nomes de animais. Vejamos algumas:

|          |                                   |   |
|----------|-----------------------------------|---|
| BEZERRA  | Pensar na morte da bezerra        | Estar distraído   |
| CÃO      | Como cão e gato                   | Briguentos  |
| CAVALO   | Cavalo dado não se olha os dentes | Não se deve reclamar de um presente                     |
| COBRAS   | Dizer cobras e lagartos           | Falar mal de alguém/xingar                              |
| GALINHA  | Deitar-se com as galinhas         | Deitar-se muito cedo                                    |
| GATO     | O gato comeu a língua             | Estar silencioso  |
| LEBRE    | Comprir gato por lebre            | Ser enganado  |
| PATO     | Cair que nem um pato              | Ser enganado  |
| PORCO    | Jogar pérolas aos porcos          | Falar palavras difíceis que outros não poderão entender |
| SAPO     | Engolir sapo                      | Aceitar algo sem reclamar                               |
| SARDINHA | Como sardinha em lata             | Estar apertado e incômodo em um lugar                   |
| VACA     | Ser mão de vaca                   | Ser avarento  |
|          | Fazer uma vaquinha                | Juntar dinheiro entre várias pessoas                    |

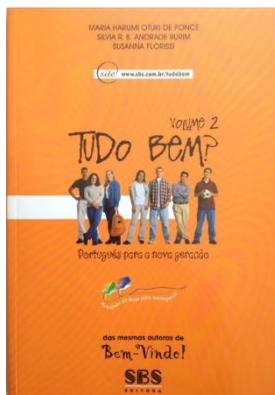
Animais Aquáticos

*Figura 55 - Lista de Expressões idiomáticas compostas por nomes de animais (MOREIRA et al, 2013, p. 91).*

“Tudo bem? Português para a nova geração” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2000).



*Figura 56*



*Figura 57*

**UNIDADE 1**

**EXERCÍCIO 3.** Use os verbos TER e SER e complete o texto.

Meu nome \_\_\_\_\_ Eliza,  
 \_\_\_\_\_ 13 anos, \_\_\_\_\_ brasileira  
 e \_\_\_\_\_ estudante da oitava série,  
 \_\_\_\_\_ olhos azuis e cabelos casta-  
 nhos. \_\_\_\_\_ 1 metro e 56 centí-  
 metros e 30 quilos. Acho que (eu)  
 \_\_\_\_\_ inteligente. No meu boletim  
 escolar as notas \_\_\_\_\_ 9 e 10. Pra  
 mim, Matemática \_\_\_\_\_ difícil, mas Por-  
 tuglês, Ciências, Geografia e História  
 \_\_\_\_\_ muito fáceis.  
 (Eu) \_\_\_\_\_ muitos amigos.  
 Minha melhor amiga \_\_\_\_\_ Cecília.  
 (Nós) \_\_\_\_\_ muitas coisas em co-  
 mum. Ela também \_\_\_\_\_ 13 anos,  
 \_\_\_\_\_ inteligente, magra e alta. As  
 notas dela também \_\_\_\_\_ 9 em Ma-  
 temática e 10 em Português, Ciências,  
 Geografia e História. Eu e ela \_\_\_\_\_  
 um mascote, um gato. (Nós) \_\_\_\_\_  
 computador, mas não \_\_\_\_\_  
 telefone para a Internet. Mesmo assim,  
 nos falamos todos os dias.



**APELIDOS**  
 Zeca/Zê (José),  
 Chico (Francisco),  
 Dani (Daniela),  
 Leo (Leonardo),  
 Rafa (Rafael),  
 Mané (Manoel),  
 Juca (João),...

**COLEÇÕES**  
 latas (de refrigerantes e de cervejas), moedas, notas, figurinhas, selos, guardanapos, maços de cigarros,...

**EXPRESSIONES/GÍRIAS**  
 Ir a uma bolada./Se liga, meu!/Val encerrar?/Cair na farra./Levar um fora./Que dural!/Curta bastante!/Colina para os olhos./Sal fora, meu!/Furou!/Um barafeta!/Pega leve!/Sal dessa!/Fiquei (ficar) com alguém./Mina!/Cara!/Que gato!/Fica na mão!/Vitaminada!/Sarada!/Geste final!/Lagô!...

**GINCO**

Figura 58

espontânea” em 20 unidades (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2000). Além desse material, o aluno e o professor contam com um link para o site da editora em que podem dispor “de explicações gramaticais mais detalhadas e de exercícios para um aprofundamento e uma prática mais efetiva dos tópicos gramaticais apresentados no livro” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2000). Sobre UFIs, encontramos em seções “Psiu!” como “Expressões/Gírias” (Figura 13) associadas ao uso do CD que acompanha o material.

“Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação”  
 (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004).

O livro “Tudo bem? Português para a nova geração” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2000) (Figura 11, 12) está voltado para jovens a partir de 11 anos que querem aprender o português falado por adolescentes brasileiros. As autoras comprometem-se a enfatizar a “linguagem coloquial, com as necessárias referências à gramática normativa”. A série é composta por 3 volumes e afirma apresentar no primeiro volume “estruturas básicas da língua, vocabulário e expressões coloquiais úteis ao dia-a-dia, objetivando,

principalmente a comunicação natural e

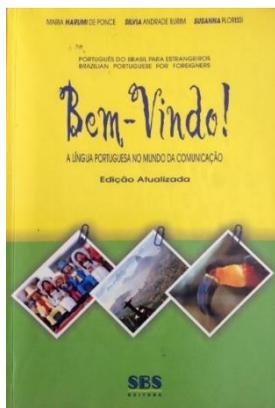


Figura 59

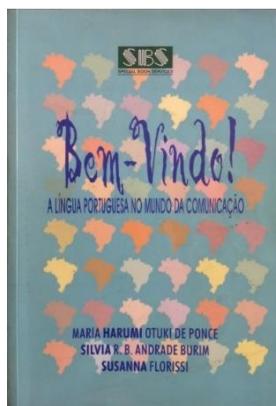


Figura 60

O livro didático “Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004) (*Figuras 14 e 15*) está direcionado a quem quer aprender o “português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004). Subdividido em 20 unidades, as autoras comprometem-se em apresentar “as expressões coloquiais mais usadas, dialetos regionais e muito vocabulário útil a situações diversas”. Além de procurar levar “um pouco da História, da cultura e da sociedade brasileiras”, afirma que o foco central é a “COMUNICAÇÃO”. Neste livro foi feita uma busca acurada por UFIs e encontramos no livro-texto na unidade 20 listas de provérbios ao final da página, também em seção intitulada “Psi!” (*Figuras*). Nenhuma atividade relacionada a essas UFIs foi encontrada, salvo no manual do professor em que há sugestões de tarefas a serem desenvolvidas com os alunos.



Figura 61

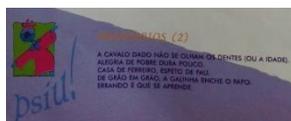


Figura 62

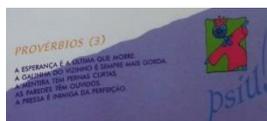


Figura 63



Figura 64



Figura 65

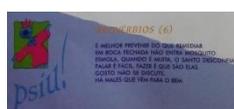


Figura 66

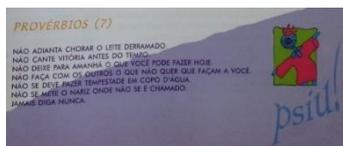


Figura 67

“Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros”  
(LIMA et ali, 1992)



Figura 68



Figura 69



Figura 70



Figura 71

A coleção de livros “Avenida Brasil” destina-se a “estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queriam aprender o português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (LIMA et ali, 1992, p. 3). Os autores afirmam utilizar o método “essencialmente” comunicativo, mas também organizar e explicar as “aquisições gramaticais” em determinadas partes da lição. E, seguida dizem que optaram por um método “digamos, comunicativo-estrutural”. Para segundo os autores “levar o aluno através de atividades ligadas às suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem” enquanto isso, os autores asseguram a “compreensão e o domínio da estrutura da língua”. No segundo volume (*Figuras 25 e 26*), os autores seguir o mesmo método e dar prosseguimento à marca intercultural que, segundo eles, já existe no primeiro volume, “dando ao aluno a possibilidade de conhecer melhor e refletir sobre as diferenças culturais existentes entre os brasileiros e ele próprio”.

“Tudo Bem: Português do Brasil” (RAMALHETE, 1984)



Figura 72



Figura 73

A coleção “Tudo Bem” (RAMALHETE, 1984) conta dois volumes, acompanha um CD e um manual para o professor. Na apresentação do livro aos alunos, a autora discorre sobre metodologia. Afirma que a maior parte do trabalho será oral e justifica indicando seus pressupostos: “o falar é o aspecto mais difícil de uma língua”; “você será mais capaz de escrever se souber dizer que o contrário”; escrevendo menos que falando, “sua leitura vai avançar muito rapidamente”; “os textos previstos para compreensão são muito mais complexos do que os que você poderá produzir no mesmo nível”. Além disso, oferece ao aluno uma série de estratégias para que aprenda com maior eficácia: “não espere [...] que seu professor pratique por você”; “espera-se que você, adulto, consciente e com vontade de aprender, procure suas oportunidades de se expressar em português”; “crie suas próprias frases, teste suas hipóteses”; “se tiver uma ideia nova, traga-a para sala”; “ninguém nasceu sabendo e se você não mostrar a seus ‘erros’ eles nunca serão corrigidos”.

No livro segundo, a autora explica que a base das atividades continua sendo oral e repete as orientações sobre as estratégias de aprendizagem citadas anteriormente e acrescenta outras como “você pode até mentir – mas em português”.

“Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros”  
(LIMA et al, 2003)



Figura 74



Figura 75



Figura 76

A coleção “Diálogo Brasil” (LIMA et all, 2003) (Figuras 29, 30, 31) está destinada a adultos, profissionais de áreas distintas “que necessitem de um aprendizado seguro e relativamente rápido”, mas que “também se aplica a um público jovem por sua estrutura clara e maleável”. O método não está claramente definido, porém, os autores afirmam que “visa a transmitir ao aluno competências linguísticas que correspondam à sua necessidade de comunicar-se corretamente em linguagem coloquial, em situações cotidianas, tanto profissionais quanto sociais, no campo oral – compreensão e expressão – e também no da escrita – leitura e redação”.

“Oi, Brasil!”

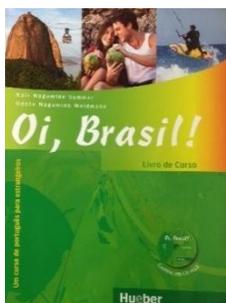


Figura 77

O livro didático “Oi, Brasil!” (SOMMER; WEIDMANN, 2014) (Figura 32) acompanha um CD e é direcionado a aprendizes autodidatas. Segundo as autoras, o material foi elaborado para 5 ou 6 semestres e aborda temas variados do cotidiano como viagem, trabalho, compras e saúde.

“Falando...Lendo...Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros” (LIMA; IUNES, 1981)



Figura 78



Figura 79



Figura 80

O conjunto de materiais didáticos “Falando... Lendo... Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros” (LIMA; IUNES, 1981) é formado por um livro texto, um caderno de testes. O método é considerado ativo, situacional e suas autoras afirmam oferecer ao aluno estrangeiro um “grande número de exercícios estruturais, de complementação, repetição, substituição e transformação, além de exercícios de redação dirigida e livre, elaborados a fim de auxiliarem na fixação das estruturas gramaticais” (LIMA; IUNES, 1981, p. XIII)

“Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros”

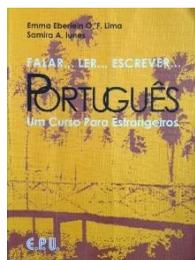


Figura 81

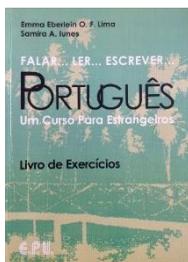


Figura 82

O livro didático “Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros” (LIMA; IUNES, 1999) é uma reelaboração do livro “Falando...Lendo...Escrevendo...Português: um curso para estrangeiros”. A obra possui um livro texto (Figura 33) e um livro de exercícios (Figura 34). A intenção do livro é a de oferecer a um público estrangeiro um “método situacional para aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta” (LIMA; IUNES, 1999, p. IX).

“Aprendendo o Português do Brasil: um curso para estrangeiros” (LAROCA; BARA; PEREIRA, 1992)



Figura 83



Figura 84

O conjunto “Aprendendo o Português do Brasil: um curso para estrangeiros” (LAROCA; BARA; PEREIRA, 1992) (Figuras 38 e 39) consta de um manual do professor (Figura 39), um livro de atividades, um Livro do Professor e uma fita cassete. Destina-se ao uso em sala de aula, promete favorecer a aprendizagem rápida das estruturas linguísticas. A aplicação do conteúdo gramatical é feita a partir de exercícios que visam à compreensão e fixação dessas estruturas por meio da produção escrita.

“Português Sem Fronteiras” (LEITE; COIMBRA, 1997)

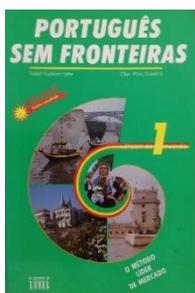


Figura 85

O livro “Português Sem Fronteiras” (LEITE; COIMBRA, 1997) (Figura 35) é voltado a estrangeiros que desejam aprender o Português continental.

“Ponto de Encontro: Portuguese as a world language”  
(KLOBUCKA et al., 2007)

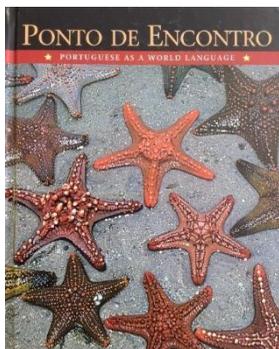


Figura 86

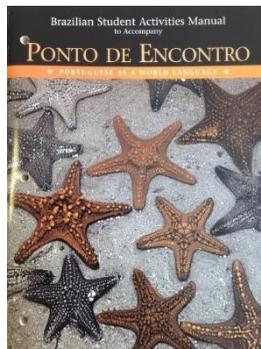


Figura 87

O livro “Ponto de Encontro: Portuguese as a world language” (KLOBUCKA et al., 2007) (Figuras 41 e 42) é direcionado a aprendizes estrangeiros norte-americanos que desejam aprender o português

brasileiro e continental. Ao longo do livro há tópicos que contemplam as duas línguas culturas e muito do seu conteúdo está escrito em inglês.

“Você quer aprender português?” (VERANI, 2007)

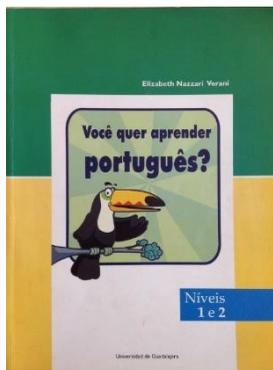


Figura 88

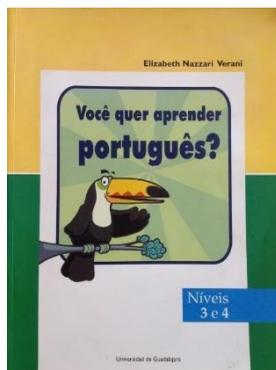
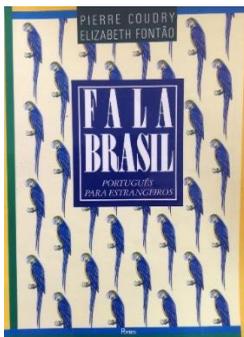


Figura 89

A coleção “Você quer aprender português?” (VERANI, 2007) (Figura 43 e 44) está dirigido a hipano-falantes. Na apresentação as autoras afirmam não ter a intenção de se aprofundar nos regionalismos ou expressões, apesar de reservarem espaço para “algumas expressões idiomáticas e gírias mais úteis”. O objetivo é auxiliar o aprendiz “a formar seu próprio universo temático de expressão, tanto falada quanto escrita, segundo sua ocupação, interesses, gostos, meio social e cultural de onde provém”.

“Fala Brasil: Português para Estrangeiros” (COUDRY;  
PATROCÍNIO, 1989)



*Figura 90*

O livro “Fala Brasil: Português para Estrangeiros” (COUDRY; PATROCÍNIO, 1989), segundo os autores, dispensa o manual do professor. O método é composto por fitas K7 pode ser utilizado pelo aluno individualmente ou por grupos de alunos. Segundo os autores, o livro destaca-se pela sistematização feita com base no uso efetivo da língua e a dramatização dos diálogos do livro é um ótimo recurso para ampliar o vocabulário e aprender o uso de expressões idiomáticas.