

**Estudos
Papers**

Unidades fraseolóxicas e ensino do léxico: algunhas propostas¹

Phraseological Units and Lexical Teaching: Some Proposals

Mariângela de Araújo

Universidade de São Paulo (Brasil)

ORCID: 0000-0002-6304-1024

araujomar@usp.br

Resumo: Este artigo pretende discutir o ensino do léxico, especialmente no que respecta ao desenvolvemento da competencia lectora, con especial consideración ás unidades que actualmente se denominan fraseoloxismos ou unidades fraseolóxicas. Na posta en práctica de actividades de lectura de materiais didácticos de portugués como lingua materna, existe un baleiro respecto das cuestións lexicais. Este faise aínda máis evidente nas lexías complexas cuxo contido non-composicional pode supor dificultades de comprensión para o estudantado. Ante isto, este estudo amosa como un traballo eficaz de desenvolvemento da capacidade de identificación e unha potencial investigación do significado de lexías complexas pode favorecer a competencia lectora do alumnado, formando persoas lectoras máis autónomas e dotadas de sentido crítico. Adicionalmente, o texto propón diversas actividades susceptibles de aplicarse tanto ao léxico común como ao especializado, presente noutras materias do plan de estudos.

Palabras clave: lingua portuguesa, ensino, léxico, unidades fraseolóxicas, locucións.

Abstract: *This article aims to discuss lexical teaching, especially regarding the development of reading competence, taking into account the units currently called phraseologisms or phraseological units. In the development of reading activities in teaching materials for Portuguese as a mother tongue, little has been explored about lexical issues; Even less are the concerns about complex lexicons whose non-compositional content can cause difficulties in understanding by students. In view of this, the present study demonstrates how effective work to develop identification capacity and possible research into the meaning of complex lexicons can consequently help in the development of students' reading competence, to favor the formation of more autonomous and critical readers. The text also brings some activities proposals that can be applied both in relation to the common lexicon and in relation to the specialized lexicon, present in other curricular components.*

Keywords: *Portuguese, teaching, lexicon, phraseological units; locutions.*

¹ Data de recepción: 4.11.24. Data de aprobación: 16.10.25.

Tradución do portugués de Sara Millor-Costas (Universidade de Vigo).

1. Introducción

O repertorio léxico dunha lingua permite, xunto coas súas regras gramaticais, que unha comunidade lingüística interactúe nunha ampla variedade de formas e con obxectivos moi diversos, como representar e comunicar coñecementos, expresar afecto, defender ideas, convencer o interlocutor para que tome unha actitude determinada, expresar sentimentos ou falar para si, entre outras moitas posibilidades. Canto maior sexa o coñecemento que o individuo ten dunha lingua, maior será a súa capacidade de actuar por medio dela e comprender con sentido crítico os discursos emitidos pola súa comunidade de falantes. Isto fai que coñecer as unidades léxicas dunha lingua sexa indispensable para a formación de individuos que poidan participar de maneira activa e crítica na construción destes discursos.

É, polo tanto, responsabilidade dos centros educativos nos diferentes niveis de ensino favorecer o desenvolvemento léxico do estudantado, de xeito que poidan garantir a súa participación social e o seu sentido crítico á hora de actuar en situacións comunicativas concretas onde se requiran os seus coñecementos enciclopédicos e lingüísticos.

Para acadar este obxectivo, é importante definir que unidades léxicas forman parte do repertorio ideal dun falante crítico e ben formado. Para isto, os estudos de Pottier (1978) enumeran catro tipos de lexías propias dunha lingua que poden presentar diversas configuracións: simples, compostas, complexas e textuais. Como amosan os estudos de Liska (2017), Araújo, Souza e Andrade (2024) e Silva (2024), entre outros, ben que o léxico xa non adoita tratarse de maneira exhaustiva nas materias de Portugués como lingua materna en Brasil, as lexías non configuradas como simples son aínda menos estudadas.

En vista da situación, este artigo pretende dar conta da importancia de recoñecer as lexías plurilexicais e a súa correcta comprensión para o desenvolvemento do estudantado como persoas lectoras competentes e, en consecuencia, autoras de textos nos que se empreguen correctamente estas lexías en función da situación comunicativa. Alén disto, o artigo presenta varias propostas de actividades para reforzar a identificación, comprensión e entendemento de que estes tipos de lexías, ao igual que as simples, poden aparecer en textos de diferentes niveis de formalidade, varían en función do período histórico e son propias de grupos sociais e xeográficos diversos.

2. A identificación, as configuracións e as denominacións das unidades plurilexicais

Como xa se mencionou, a percepción de que existen unidades lexicais máis extensas que unha palabra gráfica non é nova para a comunidade lingüística. Martins e Martins (2019) sinalan que:

O lingüista francosuízo Ferdinand de Saussure (2012 [1916]) foi pioneiro en observar unha cantidade significativa de «expresións pertencentes á lingua» que el mesmo denominou «frases feitas», cuxo uso, segundo o lingüista, «prohibe calquera modificación, incluso cando sexa posible distinguir, a través da reflexión, as partes significativas» (p. 173). Grazas ás

primeiras indagacións lingüísticas de Saussure, estas «frases feitas», definidas como «xiros» que «non poden ser improvisados», xa que son «produto da tradición», comezaron a verse como manifestacións dunha cultura, cuxa evocación libre, segundo o mestre xenebrino, «é posible pola lembranza dun número suficiente de palabras semellantes pertencentes á lingua», na que resalta a natureza psicolóxica das «frases e grupos de palabras establecidos sobre patróns regulares» que teñen, segundo el, unha «base lingüística baixo o nome de *records concretos*» (2012: 173, a cursiva é nosa) (Martins e Martins, 2019, p. 121).²

Identificar que falantes almacenan na memoria grupos estables de palabras, cuxo emprego na sintaxe é inmutable, ao contrario que as demais palabras dunha lingua, que si poden ser alteradas en grupos sintácticos libres, fixo que a comunidade académica quixese profundar no estudo destas unidades. Da verificación de que estes grupos estables de palabras almacenados na memoria se comportan máis como palabras (en termos de rixidez e significación non-composicional, xa que, en moitos casos, poden substituírse por unha única palabra, entre outras características) que como unidades sintácticas, xorden os estudos léxicos, que responden a unha necesidade de incorporar estes termos aos repertorios lingüísticos nos que logo se apoian os usuarios da lingua, tanto nativos como estranxeiros.

Os xa mencionados estudos de Pottier (1978) definen a lexía como unha unidade léxica memorizada. Segundo o autor, «unha lexía nace dun ámbito asociativo» (Pottier, 1978, p. 269, «Uma lexia nasce de um hábito associativo»). Así, estas poden presentarse de diversas formas: como lexías simples (o autor emprega exemplos como *cadeira*, *para* ou *a* para ilustrar o que describe como palabras tradicionais); como lexías compostas, resultado dunha integración semántica que se manifesta formalmente (*sacacorchos*, *planta baixa*); como lexías complexas, secuencias en vías de lexicalización (*guerra fría*, *complexo industrial*); e como lexías textuais, lexías complexas que acadan o nivel dun enunciado ou dun texto (como pode ser unha oración, un refrán ou unha adiviñanza).

Malia a afirmación de Pottier de que as lexías complexas están en vías de lexicalización, existen indicios de que varias delas xa están almacenadas na memoria dos falantes dunha mesma comunidade lingüística en tanto en canto son palabras tradicionais. Non é estraño, por exemplo, que os nenos e nenas en fase de alfabetización escriban algunhas destas lexías sen espazos entre as palabras tradicionais que as constitúen.

En función do autor ou da perspectiva adoptada nos estudos posteriores sobre as lexías complexas, a súa denominación pode variar. Isto significa que atoparemos estudos que

² Cita orixinal: «O linguista franco-suíço Ferdinand de Saussure (2012 [1916]) observou, pioneiramente, uma quantidade significativa de “expressões que pertencem à língua” denominadas, por ele, de “frases feitas”, nas quais, segundo o linguista, o “uso proíbe qualquer modificação, mesmo quando seja possível distinguir, pela reflexão, as partes significativas” (p.173). Foi graças a essas primeiras incursões linguísticas de Saussure, que passamos a ver as “as frases feitas” como manifestações de uma cultura, definidas como “torneios” que “não podem ser improvisados” por serem “fornecidos pela tradição” cuja evocação livre, segundo o mestre genebrino, é “possível pela lembrança de um número suficiente de palavras semelhantes pertencentes à língua” em que ressalta, ainda, a natureza psicológica das “frases e grupos de palavras estabelecidos sobre padrões regulares” e por terem, segundo ele, uma “base na língua sob a forma de recordações concretas” (2012, p.173, grifos nossos)».

falen tanto de «expresións idiomáticas», como de «expresións fixas» ou de «locucións», entre outras. Malia isto, estes traballos adoitan estar amparados por unha mesma disciplina que non cesa de consolidarse e gañar forza na actualidade: a fraseoloxía.

En palabras de Monteiro-Plantín (2017, p. 1), «fraseoloxía tamén dá nome a unha disciplina que ten por obxecto de estudo os fraseoloxismos ou unidades fraseolóxicas dunha lingua [...]». A autora indica, ademais, que estas unidades son «combinacións de unidades léxicas relativamente estables, con certo grao de idiomaticidade, formadas por dúas ou máis palabras, que constitúen a competencia discursiva dos falantes, empregadas convencionalmente en contextos concretos, aínda que a miúdo de forma inconsciente» (Monteiro-Plantín, 2017, pp. 1-2).³

Para delimitar as unidades abrangidas neste traballo, empregárase a tipoloxía establecida por Corpas Pastor (1996), quen, mediante unha análise crítica de estudos previos, clasifica as unidades fraseolóxicas, segundo as súas características, en catro tipos: colocacións, locucións, paremias e fórmulas rutineiras.

Tendo en conta as achegas da autora, alén das de Pottier, sobre a configuración destas unidades, este traballo non abranguerá nin as paremias nin as fórmulas rutineiras que, entendidas como enunciados fraseolóxicos, se asemellarían ás lexías textuais, e tampouco as colocacións, pois non se configurarían como lexías, senón como «sintagmas completamente libres, xerados a partir de regras, que, ao mesmo tempo, presentan restricións combinatorias determinadas polo uso; [é dicir], certa fixación interna» (Corpas Pastor, 1996, p. 53).⁴ Polo tanto, aquí só se tratarán as unidades fraseolóxicas que Monteiro-Plantín denomina «locucións» e das cales afirma que:

As locucións presentan moitos puntos en común coas combinacións libres de palabras e outras unidades complexas. Fundamentalmente, este tipo de UF diferéncianse das combinacións libres de palabras pola súa institucionalización, a súa estabilidade sintáctico-semántica e a súa función denominativa. A estabilidade é a característica esencial para desligar uns fenómenos dos outros. Baixo este concepto inclúense tanto os aspectos léxico-semánticos como os morfosintácticos (Corpas Pastor, 1996, p. 89).⁵

Á vista desta delimitación e as demais afirmacións da autora, resulta interesante comprobar que as locucións poden presentar diversas configuracións e a súa aproximación pode partir, entre outros, de dous puntos de vista: o morfosintáctico e o semántico.

³ Citas orixinais: «Fraseología é tamén o nome da disciplina que tem por objeto de estudo os fraseologismos ou as unidades fraseolóxicas de uma língua» e «combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, ainda que muitas vezes de forma inconsciente».

⁴ Cita orixinal: «sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tempo, presentan certa restricción combinatoria determinada por el uso (certa fijación interna)».

⁵ Cita orixinal: «Las locuciones presentan muchos puntos de contacto con las combinaciones libres de palabras y otras unidades complejas. Fundamentalmente, este tipo de UFS se diferencia de las combinaciones libres de palabras por su institucionalización, su estabilidad sintáctico-semántica y su función denominativa. La estabilidad es la característica esencial para deslindar unos fenómenos de otros. Bajo este concepto se incluyen tanto los aspectos léxico-semánticos como los morfosintácticos».

Dende o punto de vista morfosintáctico, distinguimos entre locucións nominais, verbais, adverbiais, preposicionais e conxuncionais. Estas flexionaranse en función de como se configure a súa categoría gramatical. Así mesmo, pódese establecer un continuo entre aquelas susceptibles de presentar cambios formais en maior ou menor medida, segundo a flexión. Así, as lexías complexas adverbiais (*coa boca pequena, ás veces, de súpeto, xusto despois, nin máis nin menos* etc.), conxuncionais (*aínda que, dende que, unha vez que* etc.) e preposicionais (*dentro de, máis do que, para con* etc.), así como as súas clases de palabras, non adoitan presentar flexión. Pola contra, as locucións nominais (*cadeira de rodas, tarxeta de crédito, perdidamente namorado* etc.), grupo que engloba ás substantivais e adxectivais, e as lexías complexas verbais (*caer da burra, tirar a toalla, prestar atención, ter coidado, poñer a camiseta* [da empresa] etc.) si adoitan presentar máis variación flexiva. Como as posibilidades de flexión nominal en portugués son máis limitadas que as da flexión verbal, as lexías complexas nominais presentan menos variación (*perdidamente namorado, perdidamente namorados, perdidamente namorada, perdidamente namoradas*) que as lexías complexas verbais (*poñer a camiseta, poñendo a camiseta, puxen a camiseta, puxo a camiseta, pon a camiseta, poñen a camiseta, porei a camiseta* etc.).

Dende o punto de vista semántico, existen locucións cuxa composicionalidade é máis compacta; é dicir, que é posible dilucidar o seu significado agrupando os significados dos termos que as compoñen. Así, resulta máis sinxelo comprender sintagmas como *ás veces, tarxeta de crédito, prestar atención* ou *ter coidado* que de lexías máis figuradas como *coa boca pequena, tirar a toalla* ou *poñer a camiseta*.

En vista destas características, nos seguintes apartados sinalarase a importancia de coñecer as dinámicas dunha lingua na formación destas locucións, tanto para estudantado estranxeiro como de lingua materna. Isto é fundamental para que amplíen o seu repertorio léxico, o que lles permitirá comprender de xeito máis eficaz os textos que emiten nesta lingua.

3. Unidades fraseolóxicas e ensino de linguas

Entre os abundantes estudos sobre unidades fraseolóxicas de diferentes configuracións no ensino de linguas, cómpre citar os de Irujo (1986), Ortiz-Álvarez (2000), Penadés Martínez (2012), Fonseca e Parreira (2014). A meirande parte, especialmente os máis antigos, enfocan o tratamento destas unidades ao ensino dunha lingua estranxeira, froito da necesidade presente nos estudos de tradución e o ensino-aprendizaxe de ter en conta estas unidades para propor equivalentes na lingua meta. Para falar unha lingua estranxeira con fluidez, calquera falante que se prece deberá ser quen de adoptar as convencionaisidades da mesma e empregar correctamente as súas unidades fraseolóxicas.

Estas investigacións fan xurdir unha área de estudo específica: a fraseodidáctica. Unha das teóricas máis prominentes deste eido, e férrea defensora desta nomenclatura, é María Isabel González Rey. A autora atribúe a Peter Kühn este termo, xurdido en Alemaña en 1987 e expandido por España grazas aos traballos derivados das lecturas alemás (cf.

González-Rey, 2012) de Pablo Larreta Zulategui, xermanista da Universidade de Murcia. Para González-Rey, «a fraseodidáctica, malia isto, non só representa unha denominación, senón unha posición como fraseólogo fronte á didáctica da fraseoloxía. A fraseodidáctica consiste, en efecto, na didáctica da fraseoloxía dunha lingua, pero tamén na didáctica dunha lingua a través da súa fraseoloxía» (González-Rey, 2012, p. 76).⁶

Entre as investigacións sobre estas unidades e o seu ensino en Lingua portuguesa como lingua materna cabe mencionar as de Ferraz e Cunha (2010), Monteiro-Plantin (2014, 2017) e Silva (2017). Como se pode comprobar, os estudos sobre as unidades complexas que figuran culturalmente no léxico dun sistema lingüístico (e que, se cómpre, xa están almacenadas na memoria dos falantes dunha lingua materna) son aínda moi recentes. Do mesmo modo, é posible que estas unidades, ao igual que as simples, sexan descoñecidas ou alleas para algúns falantes, por moito que esta sexa a súa lingua materna. É evidente que o repertorio léxico dun usuario nunca abrangerá a totalidade de palabras dunha lingua e, ao mesmo tempo, xurdirán novas palabras que serán adquiridas e incorporadas ao seu vocabulario.

Cando se fala de unidades fraseolóxicas, a súa adquisición é aínda máis complexa. Como é posible identificar que un conxunto de palabras gráficas fai referencia a un mesmo concepto? É posible botar man dos elementos contextuais para saber se esta unidade complexa debe comprenderse como un todo? Noutras palabras, se esta unidade non se leu ou escoitou nunca, é posible identificala como unha unidade complexa? Tendo en conta esta reflexión, ofrecen o profesorado e o material didáctico ao estudantado de lingua materna a posibilidade de reflexionar sobre estas unidades e a formación de novas palabras como recursos denominativos e estilísticos? A esta última cuestión cabería responder en negativo, pois esta práctica aínda non existe ou, polo menos, non está normalizada no ensino de lingua portuguesa en Brasil.

Nun estudo realizado a través da análise de coleccións didácticas de lingua portuguesa destinadas a estudantado de 1.º a 4.º ano de educación primaria, Resende (2012) chega á seguinte conclusión respecto das expresións idiomáticas:

A través desta análise, decatámonos de que ningunha das coleccións didácticas contiña actividades dedicadas unicamente ás expresións idiomáticas. Pola contra, estas si se empregaban para exemplificar e diferenciar entre o sentido real e o figurado, ou, incluso, como curiosidade lingüística ou parte dun texto ou unha entrada de dicionario (Resende, 2012, p. 12).⁷

Esta constatación advirte de que, malia estar presentes nalgunhas actividades dos libros didácticos, non existe unha preocupación real por analízalas en termos lingüísticos como unidades léxicas. Ademais, percibiuse que estas unidades son a miúdo asociadas cun uso

⁶ Cita orixinal: «fraseodidáctica, sin embargo, no sólo representa una denominación, sino una posición como fraseólogo frente a la didáctica de la fraseología. La fraseodidáctica consiste, ciertamente, en la didáctica de la fraseología de una lengua, pero también en la didáctica de una lengua a través de su fraseología».

⁷ Cita orixinal: «Percebemos por esta análise que nenhuma das coleções didáticas continha actividades relacionadas exclusivamente ás expressões idiomáticas. Foram usadas ora para exemplificar e diferenciar sentido real e figurado, ou então como curiosidade da língua, ou ainda como parte constituinte de um texto ou de um verbete de dicionário».

coloquial da lingua, cando non sempre presentan esta característica. Como consecuencia, a autora presenta a hipótese de que esta coloquialidade podería levar a un tratamento demasiado superficial nos materiais didácticos.

Monteiro-Plantin (2017), quen tamén tratou outras unidades alén das expresións idiomáticas, corrobora a hipótese de que:

Reiterando o mencionado anteriormente, o profesorado de lingua estranxeira xa é consciente da importancia de ensinar fraseoloxía, malia a falta de orientación didáctica para concretizar un ensino capaz de proporcionar ao alumnado o coñecemento lingüístico suficiente para participar en interaccións cotiás, como formas de saúdo, agradecemento, acordo e desacordo, educación ou descortesía etc. Por outra banda, entre o profesorado de lingua materna constatamos que, malia a escaseza de material didáctico, podemos atopar orientacións expresas para evitar o uso de fraseoloxismos, xa sexan proverbios, ditos populares, expresións idiomáticas ou producións textuais, baixo a xustificación de que amosan falta de creatividade e preguiza mental (Monteiro-Plantin, 2017, p. 14).⁸

Resulta, polo tanto, evidente que impera a necesidade de desenvolver un maior número de estudos sobre as unidades complexas, especialmente da súa descrición, non só para que esta sexa máis precisa, senón tamén para evitar que estas ideas se perpetúen, pois isto impide que o estudantado se interese e teña acceso pleno ao coñecemento da súa propia lingua.

4. Propostas para o ensino das locucións na lingua materna

Para que o estudantado de Portugués como lingua materna poida dar os seus primeiros pasos na reflexión sobre as unidades fraseolóxicas, é interesante que perciba que estas están presentes na súa linguaxe cotiá, aínda que non sempre se decaten. Neste sentido, as propostas presentadas transmiten a percepción de que as locucións están presentes en xéneros textuais de todo tipo, aínda que con diversas finalidades, e que deben formar parte do repertorio léxico de calquera falante competente.

É igualmente importante que as actividades que inciten a reflexións lingüísticas se desenvolvan nun contexto determinado, demostrando que as locucións están presentes en textos reais, tanto escritos como orais, e en rexistros tanto formais como informais. Pese ao amplo abano de textos que promoven esta reflexión, este artigo fai unha selección reducida para suxerir actividades que constan de dous textos escritos de xéneros textuais dispares. O primeiro é un texto literario, concretamente unha crónica; o segundo, un texto de divulgación científica destinado a un público infantil.

⁸ Cita orixinal: «Reiterando o que dissemos anteriormente, profesores de língua estrangeira já reconhecem a importância do ensino da fraseologia, embora se ressentam da falta de orientação didática para a concretização de um ensino que possa propiciar ao aprendiz um conhecimento linguístico suficiente para a participação em interações cotidianas (saudação, agradecimento, acordo, desacordo, polidez, impolidez...). Já no caso dos professores de língua materna, constatamos que, além da escassez de material didático, encontramos ainda, orientações expresas para evitar o uso de fraseologismos, tais como provérbios, ditos populares e expressões idiomáticas, em produções textuais, com a justificativa de que elas demonstrariam falta de criatividade e até preguiça mental».

Os diferentes xéneros buscan demostrar usos igualmente diversos, así como finalidades, características e implicacións semánticas das locucións en función do texto en que se empreguen. Amosarase tamén que estas unidades non son só informais, senón todo o contrario. Poden empregarse con fins denominativos en textos especializados ou semiespecializados.

4.1 Actividades sobre a crónica titulada «Considerações em torno das aves-balas»

A primeira actividade elaborada podería aplicarse nos primeiros anos da etapa secundaria do sistema educativo brasileiro; é dicir, a adolescentes con idades comprendidas entre os 13 e os 16 anos.

A crónica é un xénero textual co que o alumnado está familiarizado dende as primeiras etapas da súa formación escrita en lingua materna. Malia isto, xa que a crónica trata un tema como a violencia armada, que comporta certa complexidade para interpretar os usos connotativos, consideramos que o máis acadado sería empregala para traballar con alumnado lector máis experimentado.

Esta primeira actividade ten como obxectivo que o estudantado lea a crónica titulada *Considerações em torno das aves-balas* («Consideracións en torno das balas perdidas») do autor Ivan Ângelo, e di o seguinte:

Considerações em torno das aves-balas

Ivan Ângelo

Balas perdidas transformam-se em notícia por todo o país.

Desde que isso começou — não faz muito tempo, nem pouco — mais de uma centena de pessoas foram atingidas só na cidade do Rio de Janeiro. Em São Paulo não se conta, ou perde-se a conta. Em Belo Horizonte, elas sinistramente trabalham em silêncio. Em Salvador são abafadas pelo baticum dos tambores. Sem nenhum bairrismo elas voam geral, irrompem num circo, num ônibus, numa janela de sala de estar, numa padaria, em muitas escolas, numa praça, num banco, numa rua e se alojam num corpo. Aí se livram da sua característica principal — a de perdidas — e se acham, são achadas.

Por que se diz perdida? Perdida é a bala que não se encontra nunca, são as que voam até perder a força e tombam, exaustas e sem glórias de Jornal Nacional, num mato qualquer.

A bala perdida: quem a perdeu? A linguagem tem sempre uma lógica. Quem perdeu a bala perdida? O atirador? Pior para quem a achou. Uma pessoa quando perdida, não tem rumo. Se diz: desorientada. Uma bala não. A bala perdida segue reta e veloz como quem sabe aonde vai. Igualzinho às outras, suas irmãs, que levam endereço certo.

Perdida, então quer dizer o quê? Desperdiçada? A linguagem nem sempre tem lógica. Quem perdeu a bala perdida? O atirador? Pior para quem achou.

Quando acha um corpo a bala pode ainda se chamar perdida? A que acha, mesmo não sendo aquele corpo que buscava, será menos desperdiçada do que as outras, que esbarram em uma simples parede?

Ninguém procura balas perdidas. Nem quem as perdeu, nem quem as encontrou, sem querer. São indesejadas, e quanto mais o sejam, mais ansiosas parecem por alojar-se. Essas balas voadoras, libertas da sua casca, só são realmente perdidas se ninguém nunca mais as viu. Então são também inúteis, pois isso é a negação da sua essência mortal.

Uma bala, quando útil, fere, mata. É criadora: cria órfãos, viúvas, pais inconsoláveis. Quem a dispara sabe disso.

Quem fabrica e vende sabe disso. Quem recolhe impostos sobre ela sabe muito bem. Porque ela não serve para mais nada, para isso foi feita. Seria próprio chamar de desaparecidas essas inúteis? No país das balas perdidas, perdem-se também crianças, chamadas desaparecidas. Mas esta já é outra história.

Não, a essas balas não se poderia chamar de desaparecidas porque ninguém sabia delas antes de se libertarem de sua casca, ainda pacíficas, guardando para si sua capacidade voadora e mortal. Só depois que explodem é que voam, e então se perdem ou não.

O poeta João Cabral de Melo Neto deu um lindo nome a essas balas sem dono: ave-bala. No poema “Morte e vida Severina”, o retirante pergunta aos que levam um defunto: “Quem contra ele soltou / essa ave-bala”. E a resposta: “Ali é difícil dizer / Irmão das almas, / Sempre há uma bala voando / desocupada”.

Éramos um povo acostumado à arma branca, à peixeira, ao punhal, ao facão; herdamos a tradição ibérica de sangrar, cortar o pescoço, capar. Meninos já tinham seu canivete de ponta. Malandros riscavam o ar com navalhas. Mulheres da vida brandiam giletes. Numa arruaça, quem metia a mão numa cara, dava rasteiras. Em algum momento o “te meto a faca” virou “te meto a bala”, aquele “te meto a mão na cara” virou “te meto uma bala na cara”. Começaram a voar as aves-balas.

O que aconteceu no meio? Talvez o cinema, o faroeste, os gangsters, a TV, guerras sujas, guerrilhas, terrorismo, drogas proibidas. Nasceu o culto da pontaria certa. Billy the Kid, John Wayne, Randolph Scott, Frank e Jesse James, Schwarzenegger, Stalone, Matrix. “No século do progresso /

o revólver teve ingresso / pra acabar com a valentia” — cantou Noel Rosa nos anos 1930. Surgiu outro tipo de valente, o que fica atrás do revólver. Não é preciso arriscar-se, chegar perto para ferir. “Mais garantido é de bala / Mais longe fere”, diz o poeta João Cabral. Ninguém pense que a influência estrangeira é justificativa. Não, não importamos a violência, ela é mais nossa que o petróleo. Importamos foi a cultura da arma de fogo.

No país das balas perdidas, perdem-se também crianças, nem sempre desaparecidas. Muitas delas, talvez a maioria, vão mais tarde brincar por aí de soltar aves-balas, nem sempre perdidas.

Unha guía de lectura, con especial fincapé nas locucións, podería, nun primeiro momento, tratar o tema da crónica: as balas perdidas. Resulta interesante ver como o autor da crónica fai uso desta denominación como punto de partida para criticar a violencia imperante en Brasil, así como o feito de que persoas inocentes e alleas a esta violencia sexan vítimas de proxectís errantes. Obxecto de reflexión tamén poderían ser outras locucións substantivas presentes no texto, como *sala de estar*, *arma branca*, *navalla de punta*, *mulleres de [mala] vida* ou *arma de fogo*. Outra posibilidade sería analizar a locución prepositiva *en torno de*, que podería substituírse en termos sintácticos pola preposición *sobre*. Ao mesmo tempo, a elección do autor podería suscitar no estudantado unha reflexión sobre os seus efectos semánticos, tendo en conta que se trata dun texto literario. De igual modo, o profesorado pode convidar ao estudantado a debater se a preposición *sobre* tería, no título, a mesma carga semántica que a locución *en torno de*, máis alá da función sintáctica que ambas unidades poidan desempeñar.

Outra cuestión relevante no texto, tanto dende a perspectiva semántica como da construción de sentido, sería analizar a sinonimia establecida entre *bala perdida* e *ave bala*, o que amosa ao estudantado as múltiples denominacións posibles e as implicacións semánticas da súa elección. Igualmente interesante sería investigar a oposición entre as denominacións *bala perdida* e *veno desaparecido*, froito da indignación e a perplexidade do cronista ao constatar as posibles interpretacións dos adxectivos empregados para formar locucións; é dicir, na súa composicionalidade.

Por outra banda, a referencia do autor á coloquialidade que se lle adoita atribuír ás locucións supón unha oportunidade de demostrar que estas non só están presentes en textos informais, senón que tamén se poden empregar en textos de maior formalidade. Resulta igualmente posible identificar, no propio texto, locucións máis coloquiais, como é o caso de *poñer unha man enriba* (no orixinal, *meter a mão na cara*) ou *pegar un tiro* (no orixinal, *meter bala*).

Todas estas cuestións poderían sintetizarse na seguinte actividade, unha guía de lectura da crónica, facendo fincapé na análise das locucións, e que se podería levar á práctica da seguinte maneira:

Le o texto e responde ás seguintes preguntas:

A que fai referencia o texto coas expresións *bala perdida*, *arma de fogo* e *arma branca*? Noutro contexto, poderían interpretarse doutro modo? Razona a túa resposta.

É posible identificar no texto outros conxuntos de palabras que por separado resultan incomprensibles?

Nesta crónica, o autor emprega outra denominación para o sintagma *bala perdida*. Saberías dicir cal? Implica esta denominación alternativa un cambio de perspectiva?

O cronista establece unha oposición entre os adxectivos *perdida* (para describir á *bala*) e *desaparecido* (para describir ao *neneno*). Descríbea e explica por que estes adxectivos causan indignación no autor.

No texto, atopamos expresións como *poñer unha man enriba* ou *pegar un tiro*. Saberías dicir cal é o seu significado? Se se empregaran nun texto formal, que termos poderían substituílas?

No texto tamén hai palabras que, xuntas, poderían substituír a unha categoría gramatical (preposición, conxunción etc.). É o caso de *en torno de*, no título do texto. Por que preposición se podería substituír? Agora que xa liches todo o texto, transmitiría esta o mesmo sentido? Razona a túa resposta.

4.2 Actividades a partir dun texto especializado doutra materia

Por outra banda, a segunda proposta formula a posibilidade de elaborar un traballo transdisciplinar, tendo en conta que todas as materias do plan de estudos empregan, como material didáctico, textos, termos ou locucións especializadas para transmitir o coñecemento.

O texto que conforma a proposta foi extraído dunha publicación científica destinada a un público infantil e xuvenil, titulada *Ciência Hoje das Crianças* («Ciencia actual para nenos e nenas»). Son numerosos os centros educativos que reciben esta revista, tamén dispoñible en formato dixital.

Tendo en conta que se trata dun texto orientado a un público novo e que os materiais didácticos empregados en Brasil para o ensino-aprendizaxe dos sistemas do corpo humano só tratan este tema a partir de quinto de primaria, consideramos que este tema resultaría útil tanto para ese curso como para o seguinte, en sexto de primaria. É aquí cando as materias comezan a ser impartidas por profesorado especializado; é dicir, aquel cunha formación específica en lingua portuguesa, bioloxía, matemáticas, historia etc.

A primeira actividade consistiría, por tanto, en que o estudantado lese o fragmento, ao igual que na proposta anterior, tentando identificar as diferentes locucións en contextos de uso reais, así como o seu emprego para transmitir coñecemento sobre calquera campo do saber. Nesta ocasión, abordaranse principalmente as locucións denominativas cuxo uso non é tanto

unha cuestión de estilo, senón de obxectividade. Isto significa que, para unha comprensión lectora óptima, o estudantado deberá poñer en práctica os seus coñecementos enciclopédicos á marxe de interpretacións subxectivas, aínda que estas poidan estar presentes en calquera xénero textual. De feito, tamén aparecen na proposta seguinte, titulada *Como funciona o hormônio do crescimento?* («Como funciona a hormona do crecemento?»):

Como funciona o hormônio do crescimento?

Todos nós, apesar de não nos lembrarmos muito bem, já fomos muito, muito pequenos. Com o passar do tempo, os braços alongam, as pernas espicham, a cabeça aumenta... Estamos crescendo! Você sabe como isso é possível?



(ilustração: Maurício Veneza)

Em parte, o crescimento do corpo se deve à ação do hormônio somatotrópico ou hormônio do crescimento (conhecido pela sigla GH, em inglês, *Growth Hormone*). Produzimos o GH na hipófise, uma glândula bem pequena que fica na parte de baixo do nosso cérebro. Ele entra na corrente sanguínea e estimula a multiplicação das células. Com isso, órgãos e músculos crescem pela ação desse hormônio.

Dois dos principais efeitos do hormônio do crescimento são o alongamento dos ossos e o aumento da massa muscular. É isso mesmo: além de fazer a gente crescer, esse hormônio faz a gente ficar mais forte!

Mas nem todas as crianças crescem da mesma maneira. Por volta dos dez anos de idade, se a criança ainda não atingiu o crescimento esperado, os médicos endocrinologistas (repita esse nome bem rápido agora!) avaliam se é necessário fornecer uma dose adicional do hormônio. Quem não produz hormônio do crescimento suficientemente pode desenvolver o nanismo, com tendência a ficar pequeno para sempre. Já o excesso pode fazer a pessoa crescer demais e parecer um gigante.

O hormônio do crescimento, porém, não é o único responsável no processo de crescimento, existem outros fatores envolvidos. Por isso, o uso do hormônio sempre deve ser acompanhado por um médico especialista no assunto. Afinal de contas, em doses erradas, este hormônio pode trazer problemas sérios à saúde.

(<https://chc.org.br/acervo/como-funciona-o-hormonio-do-crecemento/>)

En primeiro lugar, cabe mencionar que esta actividade resultaría aínda máis proveitosa se contase cunha implicación activa do profesorado especializado da área de ciencias biolóxicas, pois deixaría aberta a posibilidade de propor outros textos complementarios e podería destacar outras locucións similares ás que se mencionan no texto escollido.

Xa no texto, o propio título inclúe unha locución para facer referencia ao tema principal: a hormona do crecemento. Máis adiante, atopamos outra locución que podería considerarse un sinónimo da primeira, pero máis especializado: a hormona somatotropina. Resulta, ademais, interesante constatar un segundo sinónimo: a sigla GH, proveniente do inglés *growth hormone* («hormona do crecemento»), lingua en que tamén constitúe unha locución. Tida conta desta información, sería relevante amosarlle ao estudantado que o nome máis popular desta hormona en portugués semella ser unha tradución, concretamente un calco, do termo estranxeiro orixinal.

En canto á densidade terminolóxica, semella que o autor evita empregar termos especialmente densos, o que resultaría desconcertante para o público obxectivo. Consideramos que esta é unha decisión pertinente de cara a manter activas a atención e curiosidade do estudantado. Por outra banda, atopamos locucións como *torrente sanguíneo* ou *masa muscular*, que levan a reflexionar sobre a súa composicionalidade, xa que os primeiros elementos son metafóricos, mentres que os seus determinantes son literais. Un diálogo entre profesorado especializado e alumnado a este respecto promovería unha sesión de docencia intelctualmente moi estimulante.

Por outra banda, asumindo que o público destinatario vai optar por locucións máis coloquiais, o profesorado podería aproveitar a ocasión para sinalar que o uso de *a gente*, en lugar de *nós*, ou *afinal de contas*, en vez de *em fim*, elevaría o texto a un rexistro máis formal.

Tida conta disto e empregando o fragmento escollido como punto de partida, unha proposta de actividade en grupo podería ser a seguinte:

PROXECTO PARA UNHA SESIÓN DE DOCENCIA
TRANSDISCIPLINAR

- Baixo supervisión docente da materia de Bioloxía, o alumnado le o texto *Como funciona o hormônio do crescimento?* («Como funciona a hormona do crecemento?»)
- Dá comezo unha quenda de preguntas e respostas para identificar o tema do texto, facendo fincapé no emprego da locución *hormona do crecemento* para denominar a substancia producida por unha glándula denominada *hipófise*. Aquí, o profesorado especializado neste eido pode aproveitar a ocasión para profundar información sobre a glándula e a hormona.

- O profesorado de lingua materna pregunta ao estudantado sobre os sinónimos presentes no texto, incitándoos a observar os posibles usos que ofrece cada un. Cómpre indicar, así mesmo, outros factores como o nivel de especialización ou a economía lingüística no emprego, por exemplo, da sigla GH.
- O profesorado de lingua materna guía o estudantado, dado o nivel de especialización do texto e a súa finalidade, de xeito que perciba o uso doutras locucións como indicio da informalidade do texto.
- De seguido, o profesorado preséntalle ao estudantado a existencia doutras locucións para denominar conceptos. Ao tratar os sintagmas *torrente sanguíneo* e *masa muscular*, o profesorado convídaos a reflexionar sobre os elementos que os compoñen. Ademais, poderán suxerir dicionarios que apoiem a elección dos substantivos *torrente* e *masa*, respectivamente.
- O profesorado especializado poderá axudalos a definir e explicar estes termos.
- A continuidade do proxecto queda suxeita á decisión do profesorado, en función de se opta ou non por ler e analizar outros textos complementarios.

5. Consideracións finais

Este texto xorde coa intención de amosar a relevancia lingüística das unidades fraseolóxicas en xeral e das locucións en particular, así como da necesidade derivada de non omitir o seu ensino-aprendizaxe nas materias relacionadas coas linguas. Neste estudo, salientouse, sobre todo, a súa importancia no ensino-aprendizaxe da lingua materna, xa que parece prevalecer a idea de que o estudantado non é quen de identificar estas unidades. Isto fai indispensable avaliar a segmentación adecuada das unidades, así como a ampliación do seu repertorio léxico.

Este é o eixo central polo que descorren os escasos estudos sobre o ensino-aprendizaxe das unidades fraseolóxicas en lingua materna e a súa ausencia en materiais didácticos da materia de Lingua portuguesa para falantes nativos. Cómpre mencionar que esta carencia non é exclusiva de Brasil, pois estudos como o de González-Rey (2005) certifican que outras linguas vernáculas sofren unha situación semellante.

Co obxectivo de contribuír ás discusións sobre o tema e fomentar o desenvolvemento de propostas didácticas, por medio das dúas actividades presentadas e tendo en consideración textos reais, buscamos amosar que tanto a identificación destas unidades como a busca dos seus significados non son actividades banais; ao contrario, esixen certa reflexión e análise por parte do estudantado. Así, o estudo das unidades fraseolóxicas pode propiciar a posta en práctica de sesións de docencia intelctualmente estimulantes e, en gran medida, participativas, o que non só permite poñer en tea de xuízo a propia lingua, senón tamén facer unha lectura crítica e profunda dos textos fornecidos tanto en clases de lingua materna como no resto das materias.

Cómpre precisar que as propostas suxeridas son meramente orientativas e buscan fomentar a competencia lectora e o repertorio léxico do estudantado. Alén dos textos escritos, poderíanse analizar tamén textos orais, dende os máis informais ata os máis académicos. Outra alternativa sería propor outras actividades que impliquen a produción de textos, tantos orais como escritos, onde puidesen aparecer estas unidades. De igual modo, sería posible propor traballos con enfoques diversos como, por exemplo, a variación histórica, xeográfica ou social.

En calquera caso, a conclusión é que o mero feito de prestar atención a todas estas cuestións suscita numerosas posibilidades de traballo que poderían contribuir en gran medida ao ensino-aprendizaxe dunha lingua materna e da cultura que se expresa por medio desa lingua, o que ampliaría o repertorio léxico do estudantado.

Deste modo, se consideramos os diversos estudos publicados ata hoxe, especialmente este, veremos que o estudo das unidades fraseolóxicas permite ao estudantado: 1) recoñecer os usos connotativos e denotativos da linguaxe; 2) entender os motivos polos que empregan estas unidades (denominacións, eufemismos, informalidade etc.); 3) identificar os diferentes niveis de uso e adecuación das unidades ás diferentes situacións comunicativas; 4) comprender de maneira máis exhaustiva a relación entre lingua e cultura; e 5) ampliar o seu repertorio léxico e lingüístico.

Deste modo, concluímos que un traballo eficaz coas unidades fraseolóxicas nas sesións de docencia da lingua materna non só serían positivas, senón que resultan necesarias para a formación dunha cidadanía con sentido crítico e consciente do potencial da súa lingua propia.

6. Referencias bibliográficas

- Araújo, M., Souza, L. F. e Andrade, N. A. (2024). O ensino-aprendizagem do léxico no ensino fundamental: desafios e propostas. *Pensares em Revista*, 31, 122-150. <https://doi.org/10.12957/pr.2024.85529>
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Ferraz, A. P. e Cunha, A. L. (2010). Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna: o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. En I. M. Alves [Et. ali] (orgs.) *Estudos lexicais em diferentes perspectivas*, 2, 70-78. FFLCH/USP. <https://termneo.fflch.usp.br/sites/termneo.fflch.usp.br/files/u219/EstLexDifPerspvoII.pdf>
- Fonseca, H. C. e Parreira, M. C. (2014) Fraseologismos zoónimos do francês-português: da pesquisa ao ensino. En S. Silva (org.). *Fraseologia & CIA. Entabulando diálogos reflexivos*. (123-140). Pontes Editores.
- González-Rey, M. I. (2005). L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du FLE. En Á. S. Ramos (ed.). *Espacio y texto en la cultura francesa*. (1421-1439). Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2195742>
- González-Rey, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf
- Irujo, S. (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40 (3), 236-242. <https://doi.org/10.1093/elt/40.3.236>

- Liska, G. J. R. (2017). Léxico e ensino de palavras e sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). En A. P. Ferraz (ed.), *O léxico do português em estudo na sala de aula II*. (117-182). Letraria. <https://www.letraria.net/download/o-lexico-do-portugues-em-estudo-na-sala-de-aula-ii/#>
- Martins, A. F. C. e Martins, V. P. S. (2019). *Estudos do léxico: aportes teóricos para pesquisa terminológica e fraseológica*. Pedro & João Editores.
- Monteiro-Plantin, R. S. (2014). *Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna* (Vol. I). Imprensa Universitária. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10310>.
- Monteiro-Plantin, R. S. (2017). ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? *ReVEL*, 15 (29), 1-16. <https://www.revel.inf.br/files/7e02a7f4cb22a2e4935d77ae89882e69.pdf>.
- Ortiz Alvarez, M. L. (2000). *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. (Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas). <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/201490>.
- Penadés Martínez, I. (2012). Didáctica de la fraseología y de la paremiología. En M. L. Ortiz Alvarez (org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. (91-117). Pontes.
- Pottier, B. (1978). *Linguística geral: teoria e descrição* (Walmírio Macedo, Trad.). Universidade Santa Úrsula.
- Resende, R. (2012). O tratamento dado às expressões idiomáticas em sala de aula. *Anais do SIELP*, 2(1), 1-13. EDUFU.
- Silva, L. F. S. (2018). *Língua e cultura em sala de aula: o ensino das expressões idiomáticas para estudantes de português como língua materna* (Trabalho de Fin de Mestrado, Universidade de São Paulo). <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-17082018-172838/pt-br.php>