



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

As Expressões Idiomáticas

Um contributo para o ensino-aprendizagem do léxico nas aulas de Português e Francês

Rute Rocha da Silva

**Relatório para obtenção de Grau de Mestre em
Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino
Secundário**

Setembro de 2010

Rute Rocha da Silva

As Expressões Idiomáticas

***Um contributo para o ensino-aprendizagem do léxico nas aulas
de Português e Francês***

**Relatório para obtenção de Grau de Mestre em
Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino
Secundário realizado sob a orientação da
Professora Doutora Olívia Figueiredo**

Setembro 2010

“Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer!”

Mahatma Gandhi

“Não há nada como o sonho para criar o futuro. Utopia hoje, carne e osso amanhã.”

Victor Hugo

Resumo

É na escola que os alunos desenvolvem as suas competências: competências cognitivas, competências de comunicação. É a escola que tem o dever de promover nos alunos aprendizagens sólidas que contribuam para o aperfeiçoamento e superação das suas dificuldades de modo a que se formem cidadãos capazes. Ao professor de Português, em particular, cabe o papel de desenvolver no aluno “*os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-se a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento*”¹. Por seu lado, ao professor de Francês cumpre também esta tarefa, já que “*a aprendizagem do Francês, língua próxima do Português, [...] reforça as competências existentes nas línguas materna e estrangeira já aprendidas, afina as estratégias metacognitivas, aumenta as suas capacidades cognitivas, linguísticas e culturais e contribui para a emergência de atitudes e valores inerentes a uma cidadania responsável*”². Foi tendo em conta o desenvolvimento dos “conhecimentos explícitos da língua” e a perspectiva de alargar e aprofundar a competência lexical dos alunos que concebi e centrei o âmbito da minha investigação no estudo de determinadas unidades fraseológicas, nomeadamente as denominadas Expressões Idiomáticas. Tendo em consideração os objectivos programáticos e a informação empírica de que os nossos alunos, em geral, não exibem uma formação rica e diversificada ao nível lexical, foi minha intenção centrar-me neste campo de pesquisa com o propósito de colmatar lacunas verificadas nos alunos com os quais trabalhei este ano lectivo. É o resultado desta experiência metodológica que eu passo a apresentar neste Relatório.

Palavras-chave: léxico, vocabulário, fraseologia, expressões fixas, expressões idiomáticas, ensino-aprendizagem, Língua Materna, Língua Estrangeira

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Português*, níveis de continuação e de iniciação 10º, 11º e 12º anos, 2002, p.5

² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Francês*, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º anos, 2001, p. IV

Résumé

C'est à l'école que les élèves développent leurs compétences : les compétences cognitives, les compétences de communication. C'est l'école qui doit développer chez eux des apprentissages solides qui puissent contribuer à les faire dépasser leurs difficultés de façon à former des citoyens capables. Le rôle du professeur, en particulier de Portugais, est de développer chez son élève *“les mécanismes cognitifs essentiels à la connaissance explicite de la grammaire de la langue, bien que de motiver vers une communication orale et écrite qui soit efficace, tout en préparant l'insertion à la vie sociale et professionnelle, développant l'éducation pour la citoyenneté, contribuant à la formation d'un bon utilisateur de la langue, qui puisse communiquer avec succès et connaître le fonctionnement de sa langue”*.³ De son côté, le professeur de Français accomplit aussi cette tâche, vu que *“l'apprentissage du Français, langue proche du Portugais, [...] renforce les compétences déjà développées en langue maternelle, rend plus fines les stratégies cognitives, augmente ses capacités cognitives, linguistiques et culturelles et contribue à faire naître des attitudes et des valeurs inhérentes à une citoyenneté responsable”*⁴. Pour développer les «connaissances explicites de la grammaire de la langue» et dans la perspective d'élargir et d'approfondir la compétence lexicale des élèves j'ai orienté la portée de ma recherche sur l'étude de certaines unités phraséologiques : les Expressions Idiomatiques. En tenant compte les objectifs programmatiques et de l'information empirique selon laquelle nos élèves, en général, n'ont pas une formation riche et diversifiée au niveau lexical, mon intention a été de me centrer dans ce champ de recherche, dans le but de combler les lacunes vérifiées chez les élèves avec lesquels j'ai travaillé cette année. C'est le résultat de cette expérience méthodologique que j'irai présenter dans cette Dissertation.

Mots – clés : lexique, vocabulaire, phraséologie, expressions figées, expressions idiomatiques, enseignement-apprentissage, Langue Maternelle, Langue Étrangère

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Português*, níveis de continuação e de iniciação 10º, 11º e 12º anos, 2002, p.5

⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Francês*, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º anos, 2001, p. IV

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, por terem feito de mim o que hoje sou e por terem abdicado de tantas coisas para me fazerem chegar onde cheguei. Por me terem dado valiosos conselhos e não me terem deixado desistir dos meus sonhos.

“Somente seres humanos excepcionais e irrepreensíveis suscitam ideias generosas e acções elevadas”

Albert Einstein

“Os dois maiores presentes que podemos dar aos filhos são raízes e asas”

Hodding Carter

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus, não pelas vezes em que me ajudou a levantar, mas por aquelas em que me impediu de cair (e foram muitas).

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto pela qualidade de ensino que me proporcionou e pela possibilidade que me deu de realizar este projecto.

Um sincero agradecimento à Professora Doutora Olívia Figueiredo, minha orientadora, pelo profissionalismo, (preciosos) conselhos, disponibilidade e acompanhamento ao longo da realização deste Relatório.

Aos meus pais, por todo o amor, carinho, apoio e paciência mas, sobretudo, pelos valores que me transmitiram, e por serem um exemplo de vida. Muito obrigada por sempre terem acreditado em mim.

À minha irmã, pelo carinho e amizade e por ser quem é.

Às minhas sobrinhas, Ester e Ana, pelos sorrisos e carinhos nos momentos certos.

Ao meu cunhado, pelos momentos de riso nas horas de desespero.

Aos meus amigos (eles sabem quem são), pelo apoio e amizade, mesmo distantes.

Às minhas colegas de estágio, pela força e apoio que me permitiram chegar até aqui.

A todos os meus bons professores, desde o Ensino Primário até à Faculdade, pelos saberes que me transmitiram e aos meus maus professores, por me terem feito ver aquilo que não gostaria de ser.

A todas as pessoas que até hoje passaram na minha vida, que me fizeram adquirir experiências e saberes.

A todos aqueles que acreditaram em mim e me deram motivo para continuar e aos que não acreditaram, porque me deram força para os contrariar.

Lista de siglas e abreviaturas

EI – Expressão Idiomática

FLE – Francês Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

Índice Geral

Resumo	4
Résumé.....	5
Dedicatória.....	6
Agradecimentos	7
Lista de siglas e abreviaturas	9
Índice geral	10
Introdução	13

Capítulo I

Contextualização Teórica

1. Léxico	16
1.1 <i>O que é o léxico</i>	16
1.2 <i>Qual a importância da aprendizagem do léxico em Língua Materna</i>	19
1.3 <i>Qual a aprendizagem do léxico em Língua Estrangeira</i>	21
2. Fraseologia.....	23
2.1 <i>Fraseologia e fraseologismo</i>	23
2.2 <i>Divergências quanto à noção de “expressão fixa”</i>	25
3. Expressões fixas: diferenças entre EIs, Provérbios e Colocações	27
3.1 <i>Expressões Idiomáticas</i>	28
3.2 <i>Provérbios</i>	29
3.3 <i>Colocações</i>	31
4. Especificidades das EIs.....	33
4.1 <i>A cultura de um povo nas EIs</i>	33
4.2 <i>Metáfora: algumas considerações</i>	35

4.2.1 – Metáfora: o motor para a compreensão das EIs	38
4.3 A variabilidade das EIs	39
4.4 Fixidez	43
4.5 Tradução das EIs	47

Capítulo II

Prática lectiva

Parte I

1. Descrição da prática lectiva em duas unidades didácticas de Português Língua Materna	50
1.1 Perfil da turma	50
1.2 Prática lectiva	51
1.3 Primeiro momento	52
1.4 Segundo momento	55
1.5 Terceiro momento	59
2. Reflexão crítica	63
2.1 Reconhecimento e características das EIs	63
2.2 EIs vs Provérbios	64
2.3 Identificação das EIs	64
2.4 Descodificação do significado das EIs	65
2.5 Contextualização das EIs	66
2.6 Imagens como suporte	66
2.7 Suporte auditivo	67
2.8 Factor cultural das EIs	67
3. Observações	68

Parte II

1. Descrição da prática lectiva em duas unidade didáctica de FLE	71
1.1 <i>Perfil da turma</i>	71
1.2 <i>Prática lectiva</i>	72
1.3 <i>Primeiro momento</i>	73
1.4 <i>Segundo momento</i>	74
2. Reflexão crítica	80
2.1 <i>Reconhecimento e características das EIs</i>	80
2.2 <i>Descodificação do sentido metafórico</i>	80
2.3 <i>Imagens como suporte</i>	81
2.4 <i>Analogia com a Língua Materna</i>	82
3. Observações	82

Capítulo III

Propostas de superação	84
Conclusão	93
Referências bibliográficas	95
Anexos	103

Introdução

A escolha do tema de investigação teve que ver, precisamente, com uma realidade observada e constatada ao longo de alguns anos, enquanto aluna, em que o léxico é muitas vezes deixado para segundo plano porque se pensa que basta consultar o dicionário e fazer listas de palavras para se desenvolver a competência lexical. Acresceu ainda o facto de considerar que através das Expressões Idiomáticas é possível enriquecer a enciclopédia interna dos alunos não só em termos linguísticos, mas também em termos culturais e sociais.

A reflexão sobre os aspectos anteriormente citados, fazem-nos pensar que os alunos de hoje se tornarão cada vez mais capazes de verbalizar e produzir enunciados, utilizando um vocabulário correcto e diversificado, em situações diferenciadas. De facto, se a tendência for dar cada vez mais atenção às estruturas lexicais consequentemente que os nossos alunos apresentarão também um léxico cada vez mais rico.

Nos manuais escolares, no geral, o ensino do léxico ainda se resume a listas de palavras desconhecidas e isoladas do seu contexto, por parte dos alunos, pedindo-se-lhes que as substituam por sinónimos ou que descubram o seu antónimo. Desta forma, as palavras apenas são consideradas isoladamente. Como se sabe, uma palavra para ser bem estudada e bem compreendida terá que ser enquadrada no contexto em que se insere. Encontram-se nesta situação, em larga medida, as Expressões Idiomáticas, pois são estruturas sintagmáticas que necessitam de um contexto linguístico e extralinguístico para a compreensão do seu significado. A sua característica de desconstrução só acontece quando a expressão deixa de ser compreendida isoladamente e passa a ser compreendida tendo em vista a estrutura e o seu enquadramento. Essa desconstrução não é mais do que uma descodificação, que normalmente se apresenta sob a forma de metáfora, que lhe advém da sua capacidade de fixidez.

Foi neste sentido, que eu considerei a urgência em incidir de uma forma profunda e reflectida neste tema de forma a contribuir para um ensino-aprendizagem do

léxico cada vez mais rico, rigoroso e científico, tendo sempre como objectivo principal o sucesso dos alunos a este nível.

A metodologia seguida na minha investigação vai da identificação (reconhecimento) do objecto de estudo (expressão idiomática), da sua descrição e, por fim, da sua transposição pedagógico-didáctica.

Assim sendo, a estrutura do Relatório divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo faz-se o enquadramento teórico do objecto de estudo e reflecte-se no ensino do léxico em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica em que se basearão o segundo e terceiro capítulos.

No segundo capítulo apresentar-se-á a metodologia e as estratégias usadas em duas unidades didácticas em Português e uma unidade didáctica em Francês, ao mesmo tempo que apresento algumas actividades que pressupõem a consolidação dos conteúdos abordados nas unidades didácticas. Explicar-se-ão as estratégias utilizadas nos exercícios efectuados nas aulas, ao mesmo tempo que se fará a descrição de algumas observações relevantes e, por fim, far-se-á uma reflexão crítica.

No terceiro capítulo serão sugeridas algumas propostas pedagógico-didácticas alternativas às apresentadas no segundo capítulo, que visam contribuir para o ensino-aprendizagem das Expressões Idiomáticas.

Com este Relatório pretende-se apresentar alguns aspectos fundamentais para a melhoria do ensino-aprendizagem do léxico tendo como base o estudo das Expressões Idiomáticas em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira.

Capítulo I

Contextualização teórica

1. Léxico

Para o estudo das expressões idiomáticas será fundamental que se explore, antes de mais, a área da linguística que as envolvem, ou seja, o léxico. Assim, num primeiro momento será feita uma pequena abordagem sobre o que é o léxico e, nos pontos seguintes, far-se-ão algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem do léxico em Língua Materna e em Língua Estrangeira.

1.1 O que é o léxico?

“Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo”

Wittgenstein

“O léxico é a janela através da qual um povo vê o mundo”

Mário Vilela

Segundo o dicionário Houaïss da Língua Portuguesa, o léxico é uma *“componente da gramática internalizada do falante que contém todo o seu conhecimento lexical: as palavras que conhece, com a sua pronúncia, significação e as características sintáticas para o seu emprego numa sentença”* (HOUAÏSS; 2007: 5010); por seu lado, no dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora os autores consideram, entre outros pontos, que o léxico é *“um conjunto ilimitado e aberto de lexemas (unidades linguísticas com significado que não é divisível) disponíveis na língua de uma comunidade ou de um locutor”* (PORTO EDITORA; 2010: 972).

Por seu lado para Figueiredo & Bizarro (1997: 116) o léxico *“representa o conjunto das palavras de uma língua. Cada palavra configura um dado objecto, ser ou noção (referente) reenviando para o mundo extralinguístico”*. Podemos então dizer que o léxico consiste na totalidade de palavras de uma língua que se vai actualizando no tempo e que está aberto à entrada de novos vocábulos através de *“campos semânticos, empréstimos e formação de palavras (a partir de palavras ou elementos existentes na língua)”* (VILELA; 1994: 14). Já para Saussure, o léxico é visto como o dicionário ideal

de uma língua, o *“trésor des mots tel qu’il est rangé dans un dictionnaire”* (SAUSSURE; 1968: 305 apud VILELA; 1994: 14).

Numa língua, o léxico é o campo mais passível de influenciar diferentes aspectos, porque *“é nele que se reflectem mais claro e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, económicas, sociais, culturais ou científicas”* (Idem), ou seja, toda uma sociedade e cultura de um povo podem afectar e serem afectadas pelas mudanças existentes no léxico. Assim, *“no aparato linguístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento, sob o rótulo sintético de palavras – os signos linguísticos”*. (BIDERMAN; 1996: 27)

Convém acrescentar ainda que o *“sistema léxico de uma língua traduz a experiência cultural acumulada por uma sociedade através do tempo”* (GAMA; 2009: 22). Esta experiência é subtil, acontece sem nos darmos conta, no entanto à medida que o tempo passa o léxico de uma comunidade ou de um povo altera-se gradualmente, por isso é uma tarefa difícil de saber com exactidão qual a extensão do léxico de uma língua.

De referir também o que Antunes (2007: 42) diz sobre o léxico: que é *“um conjunto relativamente extenso de palavras, à disposição dos falantes, as quais constituem as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados. (...) É mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo”*.⁵

Ligado ao conceito de “léxico” está o conceito de lexicologia⁶: consistindo este no estudo das palavras de uma língua em todos os seus aspectos. No entanto, é na semântica (lexical) e morfologia (lexical) que a lexicologia encontra o seu objecto de estudo, ou seja, o estudo do *“relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da*

⁵ Disponível em www.webartigos.com/ consultado em 24/06/2010

⁶ Este termo não deve ser confundido com *lexicografia* que corresponde ao estudo da língua feita pelos dicionários, a elaboração de dicionários como aplicação dos dados da lexicologia (LEWANDOWSKI; 1982: 208 apud VILELA; 1994: 11)

língua” (VILELA; 1994: 10) mantendo, contudo, a palavra como unidade básica. Podemos dizer, em concordância com Vilela (VILELA; 1994: 10), que a lexicologia é “*a ciência do léxico duma língua*”.

Esta “ciência” cruza-se em interface com várias áreas, como, por exemplo:

- A estruturação do léxico em campos semânticos ou lexicais, com base nas relações que o léxico apresenta ou representa;
- A consideração da variabilidade do léxico, de acordo com o nível ou registo de língua;
- A criação de unidades lexicais com base na transformação por nominalização e nas onomatopeias;
- A relação entre o sentido próprio e o sentido figurado das palavras, vulgarmente designada por figura de estilo. (FIGUEIREDO & BIZARRO; 1997: 16).

Neste ponto de reflexão, é fundamental que distingamos léxico de vocabulário. Por léxico, como temos vindo a referir, entende-se o conjunto de palavras pertencentes a uma língua, comunidade ou povo; o vocabulário de um indivíduo (de uma determinada comunidade de uma obra, de um autor...) “*caracteriza-se pela selecção e pelos empregos pessoais que [o indivíduo] faz do léxico*” (GAMA; 2009: 23). É através do léxico que cada indivíduo constrói o seu vocabulário, trazendo para si um conjunto de vocábulos para utilizar num processo comunicativo. Assim, Mário Vilela, na sua obra *Léxico e Gramática* (1994: 13) considera que “*o léxico compreende o geral, o social e o essencial enquanto o vocabulário é o particular, o individual e o acessório*”.

1.2 Qual a importância da aprendizagem do léxico em Língua Materna?

“O Léxico é [...] uma componente das línguas que tem por função produzir, armazenar, processar e transmitir signos que os falantes usam como matéria-prima na elaboração de raciocínios e na construção de enunciados verbais.”

Graça Rio-Torto

Como já foi referido em pontos anteriores, o léxico é uma parte da língua que interfere com todo um sistema, não só linguístico, mas também extralinguístico. Na verdade, antes de algo ser aplicado numa cultura ou transportado para um língua, é-lhe atribuído um nome. Neste sentido, *“após dar nome aos objectos, o homem classifica-os e atribui-lhes significado. Portanto, os signos linguísticos ou palavras, são associados a conceitos que, por sua vez, simbolizam o universo referencial”*⁷, ou especificando, designam as coisas no discurso em virtude da sua significação na língua.

Se todo o conhecimento linguístico está indissociavelmente ligado ao léxico, acresce ainda o facto de o léxico ser *“a janela através da qual um povo vê o mundo”* (VILELA;1994: 6).

Fazendo jus à ideia de Mário Vilela, o léxico tem uma importância bastante acentuada na medida em que é através dele que tudo ganha significação. Na verdade, sem as palavras, torna-se difícil a comunicação verbal, pois só com as palavras nos é permitido designar e referenciar o que nos rodeia.

Se tudo isto é verdade, não é menos pertinente que comunicar verbalmente com o outro terá mais sucesso, quanto maior for o nosso leque de palavras disponíveis para esse efeito. Ora, quanto mais alargado for o nosso vocabulário, maior será o nosso desempenho e adequação no processo de comunicar, só *“dispondo de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de reflectir, de escolher, de*

⁷ Disponível em www.alfa.ibilce.unesp.br/ acedido em 26/06/2010

*julgar, do que outros cujo acervo léxico seja insuficiente ou medíocre para a tarefa vital da comunicação”.*⁸

Provado que está que o domínio do léxico é assim tão importante, então é necessário motivar os professores para esta tarefa e consciencializar os alunos de que uma selecção correcta e adequada de uma palavra é uma mais-valia para a compreensão/expressão de qualquer texto/discurso e que o seu domínio contribui eficazmente para que “*ampliem as suas opções de dizer as coisas, dizendo-as de novo e de outro modo*” (ANTUNES apud PAULIUKONIS; 2005: 7).

A incidência no ensino-aprendizagem do léxico é importante por constituir não só o reflexo da cultura de um povo mas também por permitir estabelecer pontes de interacção com outros povos, línguas e culturas. Quanto mais rica for a enciclopédia lexical do aluno mais possibilidades ele tem de ter acesso a mundos diversificados pois, “*la abundante utilización del vocabulário como médio de exploración del mundo cognoscitivo se ve enriquecida com las posibilidades que ofrece para detectar aspectos ligados a la actividad creativa, así como para entrar en la exploración del mundo afectivo como es el caso de la reacción valorativa, fenómeno básico en el estudio de las actitudes*” (HOZ; 1980: 85).

Segundo alguns autores, ter competência lexical é reconhecer nas palavras os aspectos:

- Conhecer uma palavra é saber as probabilidades que outras palavras têm em se associar a esta;
- Conhecer uma palavra é conhecer as limitações que esta tem em relação à função e à situação em que se encontra;
- Conhecer uma palavra é conhecer o seu comportamento sintáctico;
- Conhecer uma palavra também significa conhecer as suas derivações;

⁸ Disponível em www.webartigos.com/ acedido em 26/06/2010

- Conhecer uma palavra significa conhecer os seus diferentes significados;
- Conhecer uma palavra é conhecer a sua posição dentro da língua, associando-se com outras palavras dessa língua;
- Conhecer uma palavra é conhecer o seu valor semântico. (RICHARDS; 1976 apud BARROS; 2009: 16)

De facto, conhecer o léxico, é conhecer e dar prestígio a uma cultura.

1.3 Qual a importância da aprendizagem do léxico em Língua Estrangeira?

“Os estudantes de língua estrangeira reclamam que lhes faltam palavras para dizer o que pensam, que não lhes ocorre a frase certa no momento certo. O fenómeno não está ligado à falta de estudo ou mesmo de motivação mas, provavelmente, a uma falha de atenção com alguns aspectos importantes do vocabulário pois o simples conhecimento de palavras isoladas não garante uma produção fluente e natural”

Márcia de Carvalho Saliba

A aprendizagem de uma língua estrangeira não é um processo cumulativo, é antes *“como um botão que vai desabrochando até se transformar em flor”* (LEIRIA; 2001: 98).

A língua é constituída por palavras e ao nos debruçarmos sobre elas não devemos esquecer que *“aprender uma palavra significa algo mais do que dominar os seus aspectos gramaticais e fonológicos. Significa também saber usar a palavra no contexto social adequado e saber fazer uso dessa palavra para construir um discurso coerente e coeso”* (BARROS; 2009: 21).

Para desenvolver o vocabulário, nos vários domínios, é fundamental utilizar métodos e estratégias adequadas aos alunos. O facto de o vocabulário ser considerado um factor relevante na aprendizagem de uma língua estrangeira e de, conseqüentemente, através dele, se poder obter um nível de comunicação mais elevado, deve-se ter em conta que o vocabulário nunca deveria ser utilizado de forma isolada. Na verdade, “*a ligação ao uso da língua permite ir ao encontro de alguns princípios orientadores que têm sido formulados para o ensino do vocabulário numa língua não materna*”⁹. São eles:

- A integração num contexto linguístico – as palavras da língua não materna não devem ser apresentadas apenas por meio da correspondência com palavras da língua materna, mas devem ser integradas no contexto linguístico em que possam surgir.
- A ligação ao contexto comunicativo – as palavras novas devem ser ligadas a um contexto que clarifique a sua utilização pelos falantes e que possibilite aos alunos aproveitar as pistas que esse contexto oferece para estabelecer o significado.
- A activação de vocabulário – os alunos devem ter a oportunidade de contactar com o vocabulário não apenas, através da leitura ou da audição, mas também através da reutilização das palavras no seu próprio uso da língua.
- A multiplicação das oportunidades de contacto com as palavras a aprender – para que as palavras relevantes não sejam esquecidas, após o contacto inicial, é necessário que adquiram relevo também em termos de frequência de utilização, uma vez que essa utilização constitui um factor crucial para a sua aprendizagem¹⁰.

O ensino-aprendizagem do vocabulário de uma língua não materna apresenta vários desafios. Em situação escolar, esses desafios consistem no facto de “*a língua não materna, para além de ser uma nova língua de comunicação, ser também a língua de construção do conhecimento*”.¹¹

⁹ Disponível em www.iltec.pt/ acedido em 02/07/2010

¹⁰ Ver nota 9

¹¹ Disponível em www.iltec.pt/ acedido em 02/07/2010

O léxico, segundo Lewis, é um elemento fundamental para o ensino-aprendizagem de uma língua não materna, pois o mais importante é o “*desenvolvimento das habilidades de agrupar itens lexicais na língua de forma correcta, tendo assim como resultado final a promoção com sucesso da competência lexical*” (LEWIS; 2000 apud BARROS; 2009: 22).

2. Fraseologia

A noção de fraseologia não está, ainda, completamente definida. Far-se-á, neste ponto, uma breve alusão a este conceito realçando a opinião de diferentes autores. Assim, este termo será o mote para a introdução da noção de “expressão fixa” e, consequentemente, de expressão idiomática, nos pontos seguintes.

2.1 Fraseologia e fraseologismo

“A fraseologia é, em sentido estrito, o sintagma fixo e estável quanto aos seus elementos, em que, pelo menos, um deles – em relação aos demais – é membro de um paradigma rigorosamente restrito e fechado”

Mário Vilela

“Os fraseologismos funcionam como um processo de ampliação do léxico, servindo assim para a nomeação, qualificação, circunstanciação, ou por outras palavras, contribuindo para a lexicalização da conceptualização e categorização da nossa experiência quotidiana”

Mário Vilela

Este termo – fraseologia - é controverso. É muitas vezes encarado como noção genérica que integra frases feitas, provérbios, expressões idiomáticas, locuções, gíria,

etc., no entanto não é estabelecida nenhuma diferença quanto a estes conceitos. Torna-se difícil definir fraseologia, pois “na *Linguística Moderna* as denominadas frases feitas já foram frequentemente chamadas com os nomes ‘locutions toutes faites’ (Saussure), ‘unités phraséologiques’ (Bally), ‘locuções’ (Casares), ‘idioms’, ‘stereotyped utterance’s (Jakobson), ‘idiomatismes fossiles’ (Greimas)”¹²

Segundo Ortiz Alvarez¹³ “as unidades fraseológicas têm algo em comum: são padronizadas, convencionalizadas como resultado final da sua evolução dentro de uma determinada comunidade linguística onde outrora foram novidades, mas que com o passar do tempo adquiriram uma estrutura sintático-semântica complexa, constituída por dois ou mais lexemas mais ou menos estáveis”.

Para Mário Vilela, entende-se por fraseologia, “a disciplina que tem como objecto as combinações fixas de uma língua, combinações que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais (ou lexemas)” (VILELA; 2002: 170).

Neste sentido, as palavras inseridas nas fraseologias não têm valor individual mas sim em grupo, pois “constituem em conjunto um significado fraseológico novo, transposto, idiomatizado” (*Ibidem*: 172). Desta forma, os fraseologismos permitem uma ampliação do léxico na medida em que nomeiam, descrevem, complementam ou “tornam mais expressiva uma determinada atribuição a um sujeito ou a uma situação”¹⁴, ou seja, de certa forma, representam “esquemas mentais de objectos ou de estados de coisas” (VILELA; 2002: 171).

Segundo Vilela (*Ibidem* 173), três critérios são fundamentais para a identificação dos fraseologismos:

¹² Ortiz Alvarez M.L.- *Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico?* - Artigo publicado em: *Revista Línguas e Letras*, Cascavel, Paraná, No. 2. v. 2, pp. 83 disponível em www.let.unb.br/ consultado a 28/06/2010

¹³ Autora de *Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico?* - Artigo publicado em: *Revista Línguas e Letras*, Cascavel, Paraná, No. 2. v. 2, pp. 83 disponível em www.let.unb.br/ consultado a 28/06/2010

¹⁴ Disponível em www.centroatl.pt/ acedido em 28/06/2010

- a fixidez: que consiste na impossibilidade de dissociação de um grupo;
- a idiomaticidade: a construção cujo significado não resulta do significado dos morfemas;
- a tipicidade: sintáctica e semântica, pois além da opacidade semântica, as unidades como tais não entram na composição de outras unidades.

Segundo Pastor (1995; 80 apud VILELA; 2002: 171, nota 8), entende-se por unidades fraseológicas “*aquellas combinaciones que denominan globalmente um único concepto – com la consecuente inseparabilidad formal de sus elementos y la frecuente idiomaticidad semântica – y que foncionan en el discurso de la misma forma que las palabras*”.

Adoptarei a versão de Mário Vilela pois é, na minha perspectiva, a mais adequada para os estudos que estou a encetar. Corroboro com a ideia do autor ao afirmar que fraseologia (ou frasema) é a “*unidade fraseológica em que todos os componentes perdem o seu significado individual para construírem um significado novo (transposto, metafórico, metonímico)*” (VILELA; 2002; 190).

2.2 Divergências quanto à noção de “expressão fixa”.

“*As divergências terminológicas e a ausência de critérios de análise adequados levaram a que as expressões fixas tenham sido consideradas como objectos linguísticos excepcionais, não integráveis na gramática das línguas, por não poderem ser objecto de regras gerais*”.

Ranchhod

Apesar de os estudos referentes a este tema se terem aprofundado, a verdade é que ainda existem algumas indecisões quanto à definição do conceito de “expressão fixa”. Na verdade, o termo “fixidez” (em francês *figé* e *frozen* em inglês) remete para diversas teorias.

Uma das principais divergências reside no facto de as "expressões fixas" não se poderem definir por traços simples e únicos, o que desencadeia algumas ambiguidades e, conseqüentemente, alguma relutância quanto à sua introdução no universo da linguística. Gaatone (GAATONE apud RANCHHOD; 2003: 1) afirma que *"a sua definição encontra muitas vezes obstáculos pelo simples facto de existirem já na literatura vários termos, em geral, pré-teóricos, para as designar, o que pode levar à indesejável situação de se considerar que, se as expressões fixas não podem ser definidas por aplicação de um critério de análise único, então a noção não tem interesse linguístico"*.

O termo "expressão idiomática" aparece também associado a "expressão fixa". Nogueira Santos (SANTOS; 1990) utiliza "expressão idiomática" nos títulos das suas obras (*Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas*) no entanto, apercebemo-nos que esta expressão, para este autor, engloba outras expressões linguísticas tais como, por exemplo, provérbios.

Por seu lado, Bechara (BECHARA; 2001 apud RANCHHOD; 2003: 2) insere as expressões idiomáticas na subsecção "Anomalias da Linguagem" definindo-as como: *"Idiotismo ou expressão idiomática é toda a maneira de dizer que, não podendo ser analisada ou estando em choque com os princípios gerais da Gramática, é aceita no falar culto"*.

Com efeito, a ausência de critérios concretos levou a que as "expressões fixas" não tivessem lugar nas gramáticas pois não tinham uma regra geral e por isso foram consideradas *"objectos linguísticos excepcionais"* (RANCHHOD; 2003: 2). Contudo, a presença constante destas expressões tanto em discursos orais como em textos literários e não literários e nos textos de imprensa, conduziu a um interesse bastante significativo relativamente a estes "objectos linguísticos excepcionais".

Estudos realizados por M. Gross (M. GROSS, 1982, 1989, 1990; G. GROSS, 1988 apud RANCHHOD; 2003: 2), a propósito da elaboração de uma Gramática da língua francesa, que tinha como objectivo *"a descrição sistemática, formalizada e, tanto*

quanto possível, completa, das línguas” - revelaram que “na análise das estruturas sintáticas consideradas ‘livres’, como nos casos em que estas estão sujeitas a maiores restrições combinatórias”, as restrições são “fundamentalmente de natureza lexical, uma vez que, salvo raras exceções (quantitativas), as estruturas sintáticas são formadas, numa e noutra situação por idênticas categorias gramaticais” (RANCHHOD; 2003: 2). Estes estudos mostraram que estas expressões “não são excepcionais, nem em relação à sintaxe, nem em relação ao léxico” (Idem).

No caso do português, fez-se também um estudo semelhante, utilizando o mesmo método de investigação usado por M. Gross para se definirem “*expressões nominais, adverbiais e adjectivais – que são formadas por mais de uma palavra e se comportam como uma unidade lexical; frases ‘fixas’ – em que se observam restrições muito fortes entre um verbo e as várias posições sintáticas envolvidas, em geral, o complemento; e provérbios – em que, a par de uma interpretação específica, se podem observar certos ‘desvios’ sintáticos*” (RANCHHOD; 2003: 2).

3. Expressões fixas: diferenças entre expressões idiomáticas, provérbios e colocações.

Estes três termos são muitas vezes alvo de confusão. Não raramente, são tomados como *farinha do mesmo saco*. Apesar de terem pontos em comum, a verdade é que as expressões idiomáticas, os provérbios e as colocações são combinações fixas que apresentam características próprias. Neste ponto do Relatório far-se-á a distinção destes três termos apresentando, isoladamente, as características de cada um deles.

3.1 Expressões idiomáticas

“As expressões idiomáticas reflectem o lado dinâmico da língua, a sua adaptação constante às necessidades comunicacionais do momento, tanto que podem desaparecer logo depois do seu surgimento, se bem que muitas ficam e se incorporam no inventário lexical da língua”

Ortíz Alvarez

Como foi afirmado no ponto anterior, vários estudos foram realizados na tentativa de diferenciar estas expressões fixas.

Assim, por expressão idiomática entende-se, geralmente, *“a sequência que não pode ser traduzida literalmente para outra língua, isto é, não é possível a tradução palavra por palavra, sem que essa expressão não tenha qualquer restrição, nem no plano sintáctico, nem no plano semântico (o seu sentido não é composicional, não é transparente, mas sim opaco)”* (VILELA; 2002: 190). Acrescenta ainda o mesmo autor que *“a tradição aproxima o conceito de expressão idiomática do conceito de giros a que se atribui sobretudo o valor de expressões próprias de cada língua e que têm de ser aprendidas de cor, onde se incluem as expressões idiomáticas e não idiomáticas”* (Idem).

Estas expressões, segundo Ortíz Alvarez¹⁵, *“formam estruturas sintagmáticas complexas e resultam numa unidade lexical que se refere a uma realidade específica com um sentido particular”*. A mesma autora acrescenta ainda que *“o significado resultante dessas estruturas independente do significado dos lexemas isolados que a compõem. A extensão de sentido dessas unidades é metafórica ou polissémica. Elas têm na sua composição uma motivação combinatória e metafórica que pode ser explícita ou implícita.”*¹⁶

¹⁵ Autora de *Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico?* - Artigo publicado em: *Revista Línguas e Letras*, Cascavel, Paraná, No. 2. v. 2, pp. 83 disponível em www.let.unb.br/ consultado a 28/06/2010

¹⁶ Ortíz Alvarez; *Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico?* - Artigo publicado em: *Revista Línguas e Letras*, Cascavel, Paraná, No. 2. v. 2, pp. 83 disponível em www.let.unb.br/ consultado a 28/06/2010

Para Ramos, “[as expressões idiomáticas] son no composicionales: la suma del sentido de sus constituyentes no es igual a su sentido global; son coesivos: sus elementos constituyentes están exigidos unos por los otros; resisten con diferente grado, a la variación formal; pueden ser ambiguos: algunos tienen una contrapartida homófona composicional” (RAMOS; 1993: 182 apud VILELA; 2002: 190).

Para Mel’chuk “uma expressão idiomática, ou frase completo AB (P[ser o] braço direito), é uma combinação de dois ou mais lexemas A (Pbraço) e B (Pdireito), cujo significante é a soma regular dos significantes dos lexemas constituintes /A □ B/ (Pbraço + Pdireito), mas cujo significado não é a esperada união regular de A e B (‘A □ B’), isto é ‘braço direito’, mas um significado diferente ‘C’ ([ser o] ‘auxiliar principal’ ou ‘principal colaborador’), que não inclui nem ‘A’ nem ‘B’” (MEL’CHUK 1998: 6 apud SAROMÀN ; 2000: 186).

Assim, a expressão idiomática pode ser definida como uma unidade sintáctica, lexicológica e semântica. O seu significado não pode ser calculado pelos significados isolados das palavras nela contidas pois apresenta uma distribuição única ou muito restrita dos seus elementos lexicais, mas antes pelo sentido comunicativo que está por detrás dela. Esse sentido comunicativo vem acompanhado por um sentido metafórico que, em caso de tradução, terá que ser desvendado, pois caso contrário, torna-se quase impossível a sua compreensão.

3.2 Provérbios

“ Le proverbe est le discours rapporté par excellence”

Isabel Duarte

Os provérbios, tal como as expressões idiomáticas, pertencem também ao grupo dos enunciados fixos, no entanto distinguem-se das expressões idiomáticas, na medida

em que denominam um conceito geral. O provérbio exprime uma verdade geral, uma situação genérica, uma relação independente das situações particulares.

Podemos dizer que “*o provérbio é o discurso do dever/fazer, um sistema fechado, autónomo, em que o autor é a própria comunidade*” (LOPES; 1992 apud VILELA; 2002: 34).

Assim, segundo Mário Vilela, (*Ibidem*: 231) “*os provérbios são assim um “stock” de juízos e valores acumulados: é a sabedoria popular, a ‘vox populi’*”.

Isabel Duarte considera que “*les proverbes sont des textes échoïques, dont le locuteur distinct de l’énonciateur est en fait une sorte de voix anonyme, ce qu’illustrent les expressions ‘sagesse des nations’ ou ‘vox populi’*” (GOUVARD, 1996 : 50 apud DUARTE ; 2003 : 271).

Os provérbios são enunciados que veiculam uma verdade universal que veio sendo adquirida pelo povo.

3.3 Colocações

“ Las colocaciones son unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semântica: el colocado autónomo semanticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.”

Corpas Pastor

Várias são as teorias para a definição de “colocação”. Sinclair (SINCLAIR 1966 apud KOIKE; 2001: 17) define colocação como “a ocorrência de duas ou mais palavras com um curto espaço entre cada uma delas num texto”.

Mel’chuk substitui o termo colocação por semi-frasema “*unidade fraseológica em que um dos seus elementos conserva o seu valor externo e o outro, abandonando o seu significado de uso externo, tem um valor com o qual marca idiomáticamente toda a unidade*” (MELCHUK; 1995 apud VILELA 2002: 191).

Para Alonso Ramos (RAMOS;1993 apud KOIKE; 2001:15) “*são vários os sentidos que o termo pode conter; umas vezes refere-se a combinações prováveis ou usuais entre duas palavras, outras vezes a combinações restritivas onde um lexema exige a presença de outro*”.

Para Irsula (IRSULA1992: 160 apud SANROMÁN; 2000: 170), as colocações são definidas como: “*‘estereotipos’ cuya regularidad, vinculación a un fenómeno o acontecimiento de la realidad, así como su frecuencia de uso le han otorgado cierta estabilidad y han hecho que la lengua las privilegie como unidades aislables y reproducibles*”.

Corroboro com a opinião de Mel'chuk, pois considero que colocações são unidades fraseológicas onde um dos elementos mantém o seu valor idiomático. É o caso de *ódio mortal*: em que *mortal* apresenta o significado de 'intenso', 'muito vivo' (VILELA: 2002: 191) ou *mercado negro*: em que *negro* tem o valor de 'ilegal/clandestino' (*Idem*). Assim, no caso destas colocações apresentadas, "ódio" e "mercado" conservam o seu valor externo, ou seja, não comportam um sentido metafórico, ao passo que "mortal" e "negro" têm um valor metafórico que irá ser estendido a toda a unidade.

Assim, em síntese, as expressões idiomáticas, os provérbios e as colocações, são fraseologismos, ou seja, combinações/unidades fixas, nas quais, o valor das palavras que delas fazem parte não é calculado pelo seu sentido isolado, mas sim pelo valor metafórico que arrastam consigo. No entanto, apesar de pertencerem ao mesmo grupo (combinações fixas) e de terem como elemento em comum, a metáfora, as expressões idiomáticas, os provérbios e as colocações não possuem as mesmas características. Ao passo que as expressões idiomáticas são encaradas como sendo expressões que não podem ser traduzidas literalmente, pois possuem um significado metafórico que lhes atribui um sentido comunicativo, que se actualiza no discurso; por seu lado, os provérbios distinguem-se das expressões idiomáticas pois são textos que exprimem uma verdade universal, são a sabedoria popular; já as colocações distinguem-se destas duas últimas combinações fixas, na medida em que, se por um lado, se distinguem das expressões idiomáticas, pelo facto de apenas uma das palavras comportar um sentido metafórico, por outro, distinguem-se dos provérbios, pois não revelam nenhuma verdade universal.

Neste sentido, o estudo destas combinações fixas não pode ser feito em conjunto pois não possuem as mesmas características. Tendo em conta este facto, a minha área de estudo centrar-se-á nas expressões idiomáticas.

4. Especificidades das expressões idiomáticas

Tal como foi afirmado no ponto 3 deste Relatório, as expressões idiomáticas obedecem a determinadas características que, neste ponto, serão apresentadas separadamente. Assim, em primeiro lugar, será apresentada a vertente cultural inerente às expressões idiomáticas. Em seguida, tendo em vista a componente metafórica destas expressões, será feita inicialmente uma abordagem geral ao conceito de metáfora e, no momento seguinte, tratar-se-á do papel da metáfora nas expressões idiomáticas. Posteriormente será abordada a (relativa) fixidez das expressões idiomáticas.

4.1 A cultura de um povo nas expressões idiomáticas

“As expressões idiomáticas são como espelhos de uma cultura ajudando os homens a comunicar e a interpretar o mundo que os circunda; constituem espaços de interacção entre o homem e a língua, o homem e o mundo, e ainda, são o espaço das relações que se tecem entre o homem, a língua e o mundo”.

Cecília Polónia

Hoje em dia, cada vez mais as culturas estão abertas à entrada de outras culturas. Este fenómeno acontece, não só devido a questões políticas, como é o caso da U.E que permite a circulação, sem restrições, de todos os povos que dela fazem parte, ou até mesmo por causa da mundialização (ou globalização) que invade não só um continente ou parte dele, mas todo o mundo.

Neste sentido, este fenómeno leva a que seja necessário regressar ao passado para se compreender a verdadeira cultura de determinado povo *“numa era em que as antigas fronteiras se desvanecem torna-se pertinente reencontrar a identidade de um povo e da sua cultura através de um olhar pelo passado”* (JORGE; 2001 apud POLÓNIA; 2009: 16).

Perante tal facto, o estudo das expressões idiomáticas contribui, em larga medida, para que reencontremos a cultura de um povo, apesar de *“durante largos años*

la fraseologia há sido considerada como una pura anédocta, una mera irregularidad que no casaba bien com el estudio científico de las lenguas” (PASTORb; 2003 apud POLÓNIA; 2009: 17; nota 18).

Não podemos, no entanto, ignorar que o regresso ao passado, para a compreensão da génese da cultura através do estudo das expressões idiomáticas, acarreta também o contacto com outras culturas de outros povos que no passado fizeram parte da nossa história: *“despedir-se à francesa, ser para inglês ver, falar chinês reflectem bem a convivência entre os povos e o contacto entre as línguas*” (POLÓNIA; 2009: 18). Esta vertente sociológica deu origem a expressões idiomáticas que deixam transparecer vivências, sentimentos, lugares, pelos quais os nossos antepassados passaram, são como *“símbolos para representar uma identidade cultural*” (JORGE, 2001: apud POLÓNIA; 2009: 18). São, pois, *“como espelhos de uma cultura, ajudando os homens a comunicar e a interpretar o mundo que os circunda; constituem espaços de interacção entre o homem e a língua, o homem e o mundo, e ainda, são o espaço das relações que se tecem entre o homem, a língua e o mundo. A aproximação das palavras, a sua solidificação, associadas à construção de um novo sentido, que não resulta do sentido das palavras tidas individualmente, mas antes de um olhar sobre a realidade através da expressividade e da emotividade, constitui por esta via a sua lexicalização*” (POLÓNIA; 2009: 18).

A lexicalização assenta, pois, numa vertente sociolinguística que resulta da *“mudança de uma combinação livre de palavras para uma construção estável, ou seja, é um procedimento linguístico que converte as, inicialmente, combinações livres¹⁷ em, finalmente, combinações fixas, grupos de palavras unidas em coesão, tanto na sua sintaxe como na sua semântica*” (Ibidem: 19).

Por outro lado, a lexicalização pode ser entendida como uma desmotivação linguística, ou seja, *“ a parte do fenómeno da lexicalização onde, pela combinação de*

¹⁷ Vilela refere-se à combinação/composição livre como “Técnica livre do discurso” (VILELA, 2002:169) como sendo a combinação livre de palavras, geradas pelas regras combinatórias da língua, que joga com as propriedades sintáticas e semânticas das palavras no texto e no discurso (POLÓNIA; 2009: 19; nota 22)

elementos que compõem a unidade se dá a transferência do sentido literal (homónimo) da expressão (motivada) para o sentido idiomático (metafórico)” (Idem).

Desta forma, o sentido idiomático nas expressões idiomáticas procura explicar o que está por detrás dela, isto é, *“a explicação do “fundo” enciclopédico, onde falante e ouvinte, escrevente e leitor se reencontram, sentando-se à mesma mesa: a língua compartilhada”* (VILELA; 2002: 203).

Perceber o “fundo” das expressões idiomáticas é perceber também, em certos casos, a cultura de um povo que ela arrasta consigo. Deste modo, através das expressões idiomáticas, é possível trabalhar a língua mas também a história de um povo, a sua cultura, vivências, ou seja, a sua idiossincrasia.

4.2 Metáfora: algumas considerações

“Através da metáfora a alma vê mais e mais longe”

Aristóteles

A metáfora, na sua construção sintáctica mais restrita, é vulgarmente entendida como uma figura que consiste na comparação de dois termos sem o conector comparativo *como* ou *com* e que *“gramaticalmente, corresponde a uma comparação incompleta à qual se suprimiu o termo comparado”* (FIGUEIREDO, 2003: 284). Esta é, também, a definição que, geralmente, é apresentada nos manuais escolares. No entanto, apresentarei outras definições, com consequências mais abrangentes, tendo em conta o ponto de vista de alguns autores.

Na verdade, já desde a antiguidade (século IV a.C.) que a metáfora é objecto de estudo. Para o filósofo Aristóteles *“as metáforas permitem ver semelhanças, põem-nas debaixo dos ‘olhos do espírito’, dando a conhecer novas verdades, provocando a aprendizagem de coisas novas”* (ARISTÓTELES; 1992 apud MIGUENS; 2007: 207).

Tendo em conta a teoria desenvolvida por Aristóteles verificamos que, através da metáfora, podemos ver um outro “mundo” por detrás daquele que nos é apresentado, ou seja, *“as metáforas são fenómenos nos quais palavras deslocadas do seu âmbito de ocorrência ‘próprio’ provocam uma iluminação no espírito de alguém, uma compreensão súbita de algo que não seria compreensível de outro modo”* (MIGUENS; 2007: 207). A metáfora é, para Aristóteles, como uma luz que ilumina algo que aparentemente está escondido. Ora, *“as palavras têm sempre uma certa significação e, por conseguinte, todas as palavras que contribuem para nos ensinar qualquer coisa são as mais agradáveis”* (ARISTÓTELES; 1992 apud MIGUENS; 2007: 207). Na realidade, quando as palavras nos transmitem algo novo, ou nos dão a possibilidade para que tal aconteça, detemo-nos um pouco mais sobre elas, pois, o que chama à atenção é o “novo” e não aquilo que estamos habituados a ver.

Nesta perspectiva retórica, a metáfora era considerada apenas como algo apenas relativo à linguagem, *“um ornamento linguístico, sem nenhum valor cognitivo. Era considerada um desvio da linguagem usual e própria de linguagens especiais como a poética”* (LAKOFF; JOHNSON; 2002; 11). A metáfora, na antiguidade, não era bem aceite em discursos científicos, pois não actuava de forma precisa e clara. Nesta perspectiva acreditava-se que *“a ciência se fazia com a razão e o literal, enquanto a poesia se fazia com a imaginação e a metáfora”* (Idem).

I.A. Richards e K. Bühler são dois dos pioneiros em contrariar a visão retórica ao considerarem que *“la métaphore est bien plus qu’un transfert de mots. C’est un échange d’idées. Deux idées différentes travaillent ensemble : le tenor (ou meaning, l’idée) et le vehicle (metaphor, l’image). Ce n’est pas la relation tenor-vehicle qu’il faut considérer, mais tenor + vehicle ensemble”*. (K. BUEHELER ; 1934 apud HENRY ; 1984 : 80).

A partir da década de 70, a metáfora começa a ser entendida de uma outra forma e a teoria retórica é posta em causa. Seguindo as pisadas de Reddy que defendia que “a

*metáfora do canal*¹⁸ revela a crença de que a comunicação é um tête-à-tête ideal: uma comunicação com sucesso garantido, na qual o ouvinte (ou leitor) teria o simples trabalho de pegar o significado que está nas palavras e colocá-lo na sua cabeça” (LAKOFF e JOHANSON; 2002: 15), ou seja, “é uma ‘forma congelada de pensar’, automatizada, segundo a qual as pessoas pensam, interagem, sem ter consciência dela, ou seja, ela destrói um quadro ilusório da comunicação e nós comunicamos regidos pela crença de que o fazemos de forma unívoca e transparente e não de que estamos construindo o sentido com base nas nossas experiências e conhecimento do mundo” (Idem); Lakoff e Johanson defendem no seu livro *Metaphors we live by*, publicado em 1980, que “a metáfora do canal não é simplesmente uma forma de falar sobre a comunicação, mas uma forma de pensar e de agir quando nos comunicamos, as outras metáforas da linguagem quotidiana também influenciam a nossa vida: são metáforas que vivenciamos quotidianamente”. Os mesmos autores, apresentam como exemplo a metáfora quotidiana *discussão é guerra* que consiste em “entender um conceito em termos de outro” (LAKOFF 1980 apud PONTES; 1990: 50) ou seja, “nós experienciamos a discussão como se fosse uma guerra” (LAKOFF e JOHANSON; 2002: 19).

Estes autores “não vêem a metáfora tanto nas palavras como acima de tudo no próprio conteúdo e na conceptualização e esse conteúdo metafórico torna-se mesmo o sentido literal das palavras e a própria compreensão das metáforas por parte dos falantes dá-se porque nós nos situamos nesse ambiente” (VILELA 2002: 73).

As metáforas permitem-nos chegar sempre a algo novo, pois remetem para uma realidade que necessita ser descoberta “as metáforas iluminam certos aspectos e escondem outros” (PONTES; 1990; 38). De facto, uma metáfora tem, geralmente, dois lados, o lado “luz” e o lado “sombra”, pois ao dizermos “O Paulo é o meu sol”, reconhecemos o significado literal de todos os elementos da frase, ou seja, o “lado luz”; no entanto, *sol* apresenta um outro significado para além do significado literal, não se refere ao astro que ilumina, é fonte de energia e de calor, mas sim, serve para

¹⁸ Investigação feita por Reddy que consistia numa “análise rigorosa de enunciados linguísticos, como nós conceptualizamos metaforicamente o conceito de comunicação” (Lakoff e Johanson; 2002: 14 – nota 4)

identificar, de uma forma carinhosa, que género de pessoa é *Paulo* para quem proferiu a frase. *Sol*, neste caso concreto, adquire o significado de importante, no sentido de iluminar, dar luz, dar sentido, à vida de alguém.

Metáfora, de acordo com a *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, é “uma relação verbal condensada em que uma ideia, imagem ou símbolo pode, através da presença de uma ou mais ideias, imagens ou símbolos, ser enriquecida em viveza, complexidade ou quantidade de implicações” (LAKOFF 1980 apud PONTES; 1990: 77). A metáfora enfatiza, através de palavras que comportam uma imagem, ideia, ou símbolo, a percepção que temos relativamente a alguém ou alguma coisa.

Perante várias teorias sugeridas, verificamos que há elementos que são comuns a todas as teorias apresentadas. Na verdade, metáfora, é uma combinação de dois lados que se transformam num outro lado. Assim, a ideia de que há um significado escondido por detrás do enunciado apresentado, está patente em todas as versões. Desta forma, torna-se pertinente desvendar o “segredo” que a metáfora traz consigo. O busílis da questão, quando nos é apresentada uma metáfora, consiste em decifrar o significado do “lado sombra” da metáfora para atingirmos o seu verdadeiro sentido.

4.2.1 Metáfora - o motor para a compreensão das expressões idiomáticas.

“Les expressions idiomatiques sont des métaphores, et c’est ce qui fait leur charme”

Lafleur

A metáfora está indissociavelmente ligada às expressões idiomáticas. De facto, “*les expressions idiomatiques sont des métaphores, et c’est ce qui fait leur charme*” (LAFLEUR, 1991 apud REY ; 2002 : 192). Ora, “*a metaforicidade, entendida em sentido amplo, é tida como o traço característico das expressões idiomáticas*” (VILELA; 2002: 189). Assim, quando as palavras de uma expressão fixa, como é o caso das expressões idiomáticas, perdem o seu significado literal, torna-se imprescindível reconhecer o seu significado metafórico para percebermos qual o valor e sentido da

expressão. Desta forma, na expressão *estar em maus lençóis* é necessário reconhecer o seu valor de discurso livre, ou seja, o seu significado literal e o seu significado metafórico (fraseológico). No primeiro caso, a expressão significa: “*dormir entre lençóis “rascanhosos”, “incomodativos”*” (VILELA; 2002: 172); no segundo caso, analisando o seu valor metafórico, significa: “*estar em dificuldade*” (*Idem*).

Apercebemo-nos pois, que o sentido das expressões idiomáticas não é “*composicional, não é translúcido, mas sim opaco*” (POLÓNIA; 2009: 20). Na verdade, as expressões idiomáticas não podem ser encaradas tendo em conta o significado de palavras isoladas, mas sim o seu “todo”. Assim, “*na formação da idiomaticidade, para além de se dar o fenómeno da fixação, da lexicalização e consequente desmotivação, dá-se também um processo cognitivo que consiste em fazer analogias entre os constituintes da expressão idiomática assente em pressupostos já conceptualizados, de forma a desconstruir a metáfora. Este processo transporta uma leitura, e não um significado literal, representação do mundo real*” (*Ibidem*: 22). Uma vez desconstruída a metáfora, entenderemos a realidade para a qual ela nos pretende transportar.

4.3 As variabilidades das expressões idiomáticas

“A invariabilidade total das fraseologias tem sido posta em causa: trata-se de uma variabilidade relativa, como se prova por uma certa variabilidade visível sobretudo no discurso”

Mário Vilela

A questão da variabilidade nas expressões idiomáticas tem sido fruto de alguma discussão. Apesar da fixidez característica das expressões idiomáticas, a verdade é que é possível haver algumas variantes. Apresentaremos algumas tendo como ponto de partida alguns exemplos sugeridos por Mário Vilela (VILELA; 2002: 174-178).

- Variantes estruturais que ocorrem entre sinónimos:

a) *deitar/lançar achas pr'á fogueira;*

b) *não mexer/mover/bulir/tocar uma palha*

– A variação que ocorre por antonímia:

a) *Ser boa/má rês*

b) *Línguas vivas/línguas mortas*¹⁹

– As variantes que são possíveis dentro de um campo lexical homogéneo:

a) *Ler/ver/observar/reler por alto*

b) *Não meter o bedelho/o bico/o nariz onde não é chamado*

– As variantes que são possíveis dentro de um campo lexical heterogéneo:

a) *Comprar/vender/ comer/ apanhar gato por lebre*

b) *Gastar dinheiro à tripa forra/à larga/à farta/às mãos cheias/a rodo*

– As variantes que ocorrem no domínio das denominadas séries fraseológicas – conjunto de verbos que percorrem um conteúdo que configura vários estados de coisas do género “causatividade – estado – cessação de estado”)

a) *Estar/trazer/colocar/pôr algo/em pé de guerra*

b) *Ter/dar/receber luz verde para qualquer coisa*

– As variantes que ocorrem no que podemos denominar como conversivos

a) *Comprar/vender por atacado e comprar vender a retalho/ a varejo*

Há ainda variantes e variações em que o nível de língua condiciona a escolha e em que há quase sinonímia estrutural, existe assim variação diastrática:

¹⁹ Corpas classifica estes enunciados fixos como colocações.

- a) *Cair na armadilha/na esparrela na ratoeira/na rede*
- b) *Ir na cantiga/na conversa/no paleio de alguém*

- Variações em casos em que as variações se verificam pela presença/ausência de elementos actanciais em fraseologias verbais ou em que há violação das restrições no seu uso normal (combinação livre):

- a) *Estar com os olhos em alguém/com os olhos em alguém vs. pôr os olhos em alguém*
- b) *Pôr alguém no olho da rua vs. pôr alguém na rua*

- A variação da expressão fraseológica representa a violação das regras combinatórias livres pela mudança de categoria de circunstantes que passam a actantes obrigatórios (sem a presença desses elementos a expressão deixa de ser fraseológica):

- a) *Pôr-se-lhe o cabelo em pé*
- b) *Fugir-lhe a boca para a verdade*

- Variação onde apenas o núcleo fraseológico é variável e os esquemas frásicos são fixos (o determinante ou colocativo):

- a) *(alguém) ser fresco/bonito/...*
- b) *(alguém) estar gagá/xexé/mais pra lá do que pra cá*

- Variabilidade como efeito ecóico (permite modificações, simplificações, transposições, remotivações):

- a) *Discurso de Sampaio aos peixes (Independente, 19.11.99) – eco de pregar sermão aos peixes;*

b) *Bacelar por um canudo* (a propósito do afastamento de Pedro Bacelar Vasconcelos do Governo Civil de Braga - *Independente*, 19.11.99) - eco de *ficar a ver Braga por um canudo*.

– Falsa variabilidade ou variação de valência/regência – unidades estruturadas lexical e morfossintacticamente que transportam significados idênticos que podem conduzir aos falsos amigos:

a) *Estar em brasas*: “*estar em dificuldades*” ou “*estar ansioso*” e *passar pelas brasas*: “*dormir de modo leve e rápido*”

– Variabilidade diatópica – variações relativamente aos países de Língua oficial Portuguesa:

a) Em Moçambique: *dobrar os espinhos das micaias* (ultrapassar uma grande dificuldade) equivale em Português Europeu (PE) à expressão *passar o cabo das tormentas*

b) No Brasil: *como quem não quer querendo* equivale à expressão em PE *como quem não quer a coisa*

Estas são apenas algumas variabilidades que são possíveis acontecer nas expressões idiomáticas. No entanto, como já tem vindo a ser referido, nem em todos os casos é possível esta variabilidade, “*não é pacífico dizer-se o que pode ser incluído (ou excluído) em fraseologia: partimos do princípio de que se trata mais de um arquiconceito que abrangeria todos os textos formais constituídos por elementos em cuja realização entram unidades previamente disponíveis e fixas*” (VILELA; 2002: 181).

4.4 Fixidez

“A fixidez consiste na impossibilidade de dissociação de um grupo”

Mário Vilela

Através da lexicalização é possível transformar combinações livres em combinações fixas. Na verdade, estas duas combinações têm pontos em comum mas outros há que as diferenciam. Assim, as combinações fixas distinguem-se *“pela sua estabilidade sintáctico-semântica”* (POLÓNIA; 2009: 26). Elas não perdem a sua gramaticalidade, perdem sim a sua *“coesão semântica (idiomaticidade)”* (POLÓNIA *Idem*) quando sujeitas a algumas transformações.

Apresentarei, pois, alguns casos sugeridos por Vilela e Rebelo citados por Polónia (VILELA; 2002 e REBELO; 2000 apud POLÓNIA; 2009: 27).

1. A ordem dos constituintes é fixa (REBELO, 2000:27):

a) *“Deixar correr o marfim”*

* *“Deixar o marfim correr”*

b) *“Ir de cavalo para burro”*

* *“Ir de burro para cavalo”*

2. Os componentes lexicais e semânticos são fixos (REBELO, 2000:27):

a) *“Abrir os cordões à bolsa”*

* *“Abrir os cordões ao saco”*

b) *“Amargar a boca”*

* *“Amargar a língua”*

3. Restrições de adição (adjectival) (REBELO, 2000:28 & VILELA, 2002:189):

- a) *“Aquilo com que se compram os melões”*
* *“Aquilo com que se compram os melões maduros”*
- b) *“Comer que nem um abade”*
* *“Comer que nem um abade guloso”*

4. Restrições de supressão (ausência de artigo) (REBELO, 2000:28 & VILELA, 2002:188):

- a) *“Custar os olhos da cara”*
* *“ Custar olhos da cara”*
- b) *“Dar uma mãozinha”*
* *“Dar mãozinha”*

5. Restrições de relativização (REBELO, 2000: 29 & VILELA, 2002: 188):

- a) *“Deitar pérolas a porcos”*
* *“As pérolas que (alguém) deitou a porcos”*
- b) *“ Fazer castelos no ar”*
* *“Os castelos que (alguém) fez no ar”*

6. Restrições de passivização (REBELO, 2000: 29 & VILELA, 2002: 188):

- a) *“Dizer para com os seus botões”*
* *“Para com os seus botões foi dito (por alguém)”*
- b) *“Não pregar olho”*

* “*O olho não foi pregado (por alguém)*”

7. Restrições de pronominalização (VILELA, 2002: 189):

a) “*Surfar na onda*”

* “*Surfou-a*”

b) “*Meter uma cunha*”

* “*Meteu-a*”

8. Restrições de determinação (VILELA, 2002: 189):

a) “*Dar água pela barba*”

* “*Dar aquela água pela barba*”

b) “*Ser um zero à esquerda*”

* “*Ser aquele zero à esquerda*”

9. Restrições de intensificação (VILELA; 2002: 189):

a) “*Ficar nas nuvens*”

* “*Ficar muito nas nuvens*”

b) “*Ser música para os meus ouvidos*”

* “*Ser muita música para os meus ouvidos*”

10. Restrições de indefinição (VILELA; 2002: 189):

a) “*Ter a papinha toda feita*”

* “*Ter uma papinha toda feita*”

b) “*Separar o trigo do joio*”

* “*Separar um trigo do joio*”

Há, no entanto, casos em que a fixidez é rígida, atingindo toda a sequência. Alguns exemplos apresentados por Mário Vilela (VILELA; 2002: 182-183) são:

– Sequências verbais:

a) *Dar o braço a torcer* (não é possível substituir os verbos “dar” e torcer” por outros verbos)

– Sequências nominais:

a) *Música ligeira* (não é possível dizer *música não pesada*)

b) *Mundos e fundos*²⁰

– Sequências adjectivais:

a) *São e salvo*²¹

b) *Surdo como uma porta* (não é possível dizer *mudo como uma janela/porta*)

– Sequências adverbiais:

a) *Ficar em águas de bacalhau*

b) *Sem papas na língua*

– Determinantes nominais:

a) *Um cabo de cebolas* (não é possível dizer *um cabo de alhos*)

b) *Dois dedos de conversa*

²⁰ Corpas classifica estes enunciados fixos como colocações

²¹ Ver nota 13

– Fórmulas interjeccionais²²:

a) *c'os diabos!* (não é possível dizer *c'os deuses*)

4.5 Tradução das expressões idiomáticas

*“A tradução ‘ideal’ será (seria) a que reproduz na língua de chegada todo o ‘pensado’
na língua de partida”*

Mário Vilela

A tradução das expressões idiomáticas nem sempre corresponde a uma procura de equivalentes linguísticos, por isso o tradutor terá que ter um conhecimento profundo da língua materna e da língua estrangeira. Traduzir expressões idiomáticas é ter em conta a metáfora que está por detrás da expressão idiomática e para isso é necessário conhecer as especificidades de cada língua, de cada povo e a sua cultura (usos e costumes). Assim, se por um lado, a língua “*é a mediadora entre a identidade de uma cultura e a sua alteridade*” (VILELA; 2002: 372) e é nela que “*está gravada a memória de um povo*” (Ibidem: 373), por outro lado a cultura apresenta-se “*como uma componente fundamental no processo educativo e como uma dimensão essencial na aquisição de um novo meio de comunicação*” (VILELA; 2002: 349). Ela é “*o conjunto de instituições e padrões de comportamentos que nos são mais ou menos impostos, mas é também um conjunto de atitudes relativamente a essas instituições e padrões que nos permite avaliar os padrões e comportamentos alheios*” (VILELA; 2002: 372).

É evidente que na maioria das vezes não é possível a tradução à letra das expressões idiomáticas (salvo raríssimas exceções), no entanto há expressões equivalentes ao nível do significado. Então, a tradução deve ser feita tendo em conta o sentido comunicativo “*a tradução ‘ideal’ será (seria) a que reproduz na língua de chegada todo o ‘pensado’ na língua de partida*” (VILELA; 2002: 352). Assim, traduzir expressões idiomáticas não é tarefa fácil, pois, uma vez que a tradução literal raramente

²² Corpas classifica as “fórmulas de rotina” como enunciados fraseológicos

é possível, é necessário ter em conta as especificidades da língua, do povo, da cultura, que se está a traduzir “ *tanto no ensino da tradução como no ensino das línguas, o problema está em encontrar uma harmonização entre os universais pragmáticos e a especificidade de cada comunidade*” (Ibidem: 349). Além disso, é também necessário conhecer os mesmos aspectos relativamente à língua para a qual se pretende traduzir, pois só assim a tradução será mais fácil e fiável. Quanto mais se conhecer do povo, da língua e da cultura de ambas as partes, mais facilitada será a tarefa do tradutor.

Assim, o acto de traduzir não é apenas reduzido à tradução de uma língua para outra (por exemplo: Português/Francês), mas a tradução “*insere-se nos processos normais de uso e aprendizagem da língua*” (VILELA; 2002: 383), pois “*os falantes de uma língua praticam diariariamente uma ‘espécie de tradução’ na conversação diária, quando tentam explicar coisas por meio da língua*” (Idem).

Neste sentido “*a língua não é apenas o conhecimento de um conjunto específico de palavras e de estruturas, mas também e ainda o conhecimento que nos permite transformar estes termos e estruturas num instrumento de interacção com o mundo, instrumento que existe primordialmente para o homem actuar sobre o homem e sobre a realidade social*” (VILELA; 2002: 383).

Capítulo II

Parte I

Prática lectiva em Português Língua Materna

1. Descrição da prática lectiva em duas unidades didáctica em LM

Neste ponto far-se-á a descrição da prática lectiva em duas aulas de Português Língua Materna. Assim, primeiramente, apresentarei a escola e a turma na qual leccionarei as duas unidades didácticas, pois o perfil desta turma ditou a escolha das actividades e exercícios propostos. Seguidamente, descreverei as duas unidades didácticas e posteriormente farei algumas observações no que respeita aos resultados obtidos.

1.1 Perfil da turma

O Estágio Pedagógico teve lugar na Escola Secundária Eça de Queirós, na Póvoa de Varzim.

As informações aqui transcritas foram baseadas nos dados fornecidos pelos alunos nos questionários socioeconómicos entregues pela Directora de Turma.

A turma do 10º I é uma turma do curso de Artes Visuais. É constituída por 26 alunos, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A idade dos alunos em média é de 15 anos, tendo 15 alunos com 15 anos, 7 com 16 anos e 4 com 17 anos.

Os alunos vivem 15 com os pais, 7 com a mãe, 1 com a mãe e avó, 2 com mãe e padrasto e 1 com outros parentes. A maior parte dos pais tem habilitações literárias ao nível do 2º ciclo.

O percurso escolar de alguns alunos é irregular uma vez que 11 deles já retiveram uma vez e um já teve duas retenções. Um dos 26 alunos tem necessidades educativas especiais.

A média dos alunos a Português é de 9,3, sendo esta uma das disciplinas onde mostram mais dificuldades, a par do Inglês, da Geometria e da Matemática. Mais de metade da turma vinha já desde o 9º ano com negativa a Português.

Como actividades extracurriculares preferidas dos alunos estão a Música e Desporto. A maioria da turma não gosta de ler.

Poucos alunos pretendem ingressar no Ensino Superior e alguns, ao longo do ano, manifestaram dúvidas relativamente à conclusão do Ensino Secundário.

1.2 Prática lectiva

Tendo por horizonte as dificuldades manifestadas nos diferentes domínios (Ouvir/Falar, Ler/Escriver) pelos alunos e por objectivos metodológicos o desenvolvimento das competências lexicais dos alunos, a minha estratégia passou, por um lado, em dar a conhecer as Expressões Idiomáticas de forma a alargar o léxico dos alunos pois, no 10º ano de escolaridade, os alunos “*devem reconhecer o valor polissémico das realizações lexicais*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: 2001: 17) e, por outro lado e principalmente, levá-los a reconhecer as EIs que tanto enriquecem e ajudam na interpretação de textos e discursos., uma vez que “*a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; 2001: 25) é fundamental para “*o uso da língua*” (*Idem*). Nas duas unidades didácticas por mim leccionadas, de noventa minutos cada uma, quis num primeiro momento, perceber até que ponto os alunos reconhecem as EIs e quais as estratégias a utilizar para que as dificuldades existentes pudessem ser superadas.

Assim, na primeira aula de noventa minutos, o meu objectivo era verificar se os alunos eram capazes de:

- Reconhecer as EIs

- Apreender o significado das EIs tendo como suporte a transformação de EIs em imagens
- Associar o sentido das EIs de acordo com os contextos

Na segunda aula de noventa minutos, pretendia-se que os alunos fossem capazes de:

- Completar EIs tendo em conta diferentes campos lexicais
- Reconhecer o significado de EIs (escolha múltipla)
- Detectar as EIs através do suporte auditivo (canção)
- Associar EIs de acordo com os contextos
- Detectar as EIs através da imagem

Para atingir tais objectivos, propus alguns exercícios que serão apresentados mais à frente, de modo a que *“o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; 2001: 2-3).

1.3 Primeiro momento

A primeira unidade didáctica com a duração de noventa minutos, foi dada a 3 de Fevereiro do presente ano. A turma tinha 25 alunos e foi uma aula assistida pelo Supervisor da FLUP.

Na sequência da aula anterior, onde foi abordado o texto diarístico “O diário de Anne Frank”, foi pedido aos alunos que me apontassem algumas das características psicológicas de Anne Frank. Uma das características de Anne Frank, referidas na aula anterior, era o facto de ela rir muito. A minha intenção era levar os alunos a assinalarem

tal característica de modo que a justificassem com palavras do texto, ao que eles deveriam responder, entre outras, com as “rir a bandeiras despregadas”. Desta forma teria a palavra-chave para a introdução do tema que me propus abordar.

Comecei por questionar os alunos sobre a expressão. A pergunta foi dirigida à turma em geral, não orientando o tipo de resposta. Contrariamente ao esperado, (presumindo que os alunos já deveriam ter adquirido estes saberes), uma parte da turma, aproximadamente um terço, apresentou dificuldades em saber o que significava “rir a bandeiras despregadas”. Perante tal facto, comecei por esclarecer o significado da expressão, explicando que “rir a bandeiras despregadas” quer dizer “rir muito e de forma descontrolada”. Pedi-lhes então que imaginassem, num dia de vento, uma bandeira presa, perguntando-lhes em seguida qual a direcção tomada pela bandeira ao que eles responderam que não tinha direcção certa. Concluí a explicação dizendo que “rir a bandeiras despregadas” significa “rir muito/descontroladamente”.

Apenas um aluno foi capaz de identificar a expressão como sendo uma EI embora não soubesse o nome da expressão começando por dizer que era uma expressão que tinha um significado literal mas que na verdade significava outra coisa. Acrescentou ainda que expressões deste género são próprias de cada língua.

Ora, com estes elementos indicados pelo aluno, dei início a uma explicação a propósito das características e especificidades das EIs. Procurei, no entanto, explicar de uma forma acessível, não fazendo referência a aspectos profundos das EIs, utilizando o método dedutivo que *“pressupõe que o professor estimule a memória dos alunos ao proporcionar-lhes os conceitos e os princípios (descrevendo, informando e explicando), ao estruturar o conhecimento em passos pequenos...”* (BRAGA; 2004: 26).

Registei no quadro que:

- Estas expressões são denominadas Expressões Idiomáticas

Estas expressões são próprias de cada língua e de cada cultura. Cada povo tem as suas EIs que ao longo da história foram surgindo e adquirindo. Referi também que por vezes só se torna perceptível uma EI se percebermos a cultura, os hábitos e costumes de um povo.

- Não podem ser traduzidas à letra

Tendo em conta o aspecto anteriormente referido - a idiossincrasia – achei pertinente referir que, em caso de tradução, grande parte das vezes não é possível traduzirmos literalmente, uma vez que as EIs são específicas de cada língua e de cada cultura. Assim, é necessário traduzir tendo em conta o significado da EI.

- Têm um sentido metafórico

Uma das características, ou talvez a característica mais fundamental das EIs é a metaforicidade. Esta componente é de tal maneira importante que uma vez compreendida torna-se bastante mais fácil a interpretação de enunciados ou textos. Assim, expliquei que tal como tínhamos visto no caso da EI “rir a bandeiras despregadas”, a expressão não pode ser lida literalmente, há pois, um “fundo” por detrás do seu sentido literal. A EI deve ser encarada como uma metáfora. Acrescentei que o sentido metafórico das EIs é um código que tem que ser decodificado pelo leitor ou ouvinte, tendo em conta um determinado contexto. Assim, “rir a bandeiras despregadas” não tem nada que ver com bandeiras que se despregam, mas antes com o facto de alguém “rir sem parar”. Em síntese, disse que estas EIs se utilizam para descrever ou complementar uma situação, uma pessoa ou alguma coisa de uma forma mais expressiva.

- São expressões fixas

Considerei ser relevante fazer referência a esta característica das EIs - a fixidez lexical. Tendo sempre como modelo a mesma expressão “rir a bandeiras despregadas” alertei para o facto de estas expressões não poderem, em termos sintácticos, ser

alteradas (salvo raras excepções), ou seja a sua estrutura é fixa. Não podemos dizer “a despregadas bandeiras rir” pois assim a expressão perde a sua fixidez e não é compreendida se não for considerada segundo a organização dos seus elementos lexicais.

Os alunos registaram todas as características nos cadernos para terem a possibilidade de consultar os seus apontamentos sempre que tivessem dúvidas relativamente ao reconhecimento de uma EI.

De seguida, agora que já tinham uma noção genérica do que eram as EIs, perguntei-lhes se conheciam outras para além daquela citada no texto. A primeira reacção dos alunos foi indicarem provérbios. Devido à confusão manifestada pelos alunos entre EI e provérbio, optei por explicar a diferença entre estes dois tipos de enunciados. De uma forma sintética e clara alertei os alunos para o facto de os provérbios serem textos e, contrariamente às EI, veicularem uma moral, uma verdade universal. Para esclarecer melhor os alunos relativamente a esta questão da diferença entre EIs e provérbios, dei alguns exemplos de cada um das expressões, como por exemplo: *ficar vermelho como um tomate* e *andar a passo de caracol* correspondem a EIs (descrevem uma situação), ao passo que *grão a grão enche a galinha o papo* e *quem tudo quer tudo perde* correspondem a provérbios (têm uma moral).

Accionada a compreensão entre EIs e provérbios, alguns alunos conseguiram indicar outras EIs, por exemplo *chover a potes*, *ver estrelas*, *pensar na morte da bezerra*.

1.4 Segundo momento

Uma vez abordadas as características principais das EIs, julguei ser necessário dar a conhecer aos alunos algumas EIs, visto que apesar de alguns alunos terem identificado algumas, outros houve que não tinham conhecimento de EIs e outros ainda que não tinham a certeza se algumas expressões que conheciam poderiam ser

consideradas EIs. Decidi, portanto, estabelecer actividades e exercícios de forma a que este conteúdo ficasse assimilado e fosse possível consolidar os conhecimentos até então adquiridos.

Para tal distribuí uma ficha (anexo 1 - p. 104- retirado da tese da Susana Duarte) com três exercícios. Pedi-lhes para fazerem os exercícios individualmente e que no final de cada exercício fariamos a correcção. Assim, para o primeiro exercício estipulei três minutos para a sua realização. No entanto, ao fim de cinco minutos alguns alunos (poucos) ainda não o tinham concluído.

Esta actividade consistia em ligar EIs e de uma maneira geral, a maior parte da turma conseguiu realizar o exercício com bastante facilidade, embora não soubesse o significado de algumas EIs ou não as conhecia. Assim, a cada EI os alunos teriam que explicar o seu significado. Desta forma era-me dado a perceber se os alunos realmente compreenderam a questão da metaforicidade. De entre as EI apresentadas, algumas houve que os alunos não conseguiram desvendar o seu sentido metafórico *coisas do arco-da-velha* e *ter macaquinhos no sótão*. Como desconheciam tais expressões também não foram capazes de descobrir qual o seu sentido metafórico.

Esta actividade foi importante pois alargou o leque do conhecimento lexical dos alunos. Apesar de algumas dificuldades, uma boa parte conseguiu perceber a metáfora por detrás das EIs apresentadas e enquadrá-las em enunciados orais. Sensibilizei os alunos para o facto de ser importante desvendar o sentido metafórico das EIs, pois, quando inseridas num contexto será necessário perceber a metáfora para compreenderem as linhas de força nele tratadas.

Em seguida, os alunos passaram à realização da segunda actividade. Num exercício era pedido aos alunos que pensassem numa EI (excluindo as do exercício anterior) e a transformassem num desenho/imagem. Não deveriam revelar aos colegas qual a expressão que escolheram pois, posteriormente, um aluno iria ao quadro desenhar a sua expressão e a turma teria que adivinhar. Tratando-se de uma turma de Artes, pensei que realizariam o exercício com facilidade. No entanto, tal não aconteceu.

Alguns alunos questionavam frequentemente se a expressão em que estavam a pensar era ou não uma EI. Este processo de questionação é importante porque não só desenvolve cognitivamente o aluno, como o sensibiliza para as questões da língua. Dado o pouco tempo que dispunha para a realização das actividades, fui ajudando os alunos descrevendo-lhes uma situação até chegarem à EI. Por exemplo, a um dos alunos que mostrou dificuldades neste campo, perguntei-lhe o que se dizia de uma pessoa que fala muito. O aluno, depois de algumas hesitações, chegou à EI *falar pelos cotovelos*.

Um dos objectivos nesta actividade era que os alunos, tendo como base o primeiro exercício, reconhecessem outras EIs que eles, porventura, usassem na sua comunicação. Um outro objectivo era que os alunos reempregassem a EI ao ponto de a transformar num desenho/imagem. O exercício requeria dos alunos um certo esforço cognitivo, uma vez que era necessário perceber bem a EI para depois proceder à sua transformação.

Apesar de, num primeiro momento, se ter notado algumas hesitações e dúvidas, uma grande parte da turma conseguiu realizar o exercício, obtendo em alguns casos desenhos/imagens bastante interessantes (anexos 2, 3, 4, 5, 6, 7 - pp. 105-110).

No momento em que pedi a um aluno que fosse ao quadro desenhar a sua EI, a expectativa foi grande por parte dos outros elementos da turma, gerando-se um ambiente de curiosidade e desejo em adivinhar a EI escolhida pelo colega. Como a EI escolhida pelo aluno foi *meter mãos à obra*, o aluno desenhou, portanto, uma casa em construção e foi dando indicações aos colegas para mais facilmente adivinharem. A turma foi acrescentando pormenores e a dado momento um colega adivinhou a EI.

A última actividade encetada nesta unidade didáctica consistia em completar um diálogo utilizando quatro EIs previamente definidas (*ou sim ou sopas, descer à terra, estar de papo para o ar e até ver*). De todos os exercícios anteriormente propostos, este foi talvez o que levantou mais dificuldades pois, se por um lado desconheciam o significado de algumas das expressões, como por exemplo a expressão “até ver”²³, por

²³ Para alguns autores esta expressão seria antes uma colocação

outro, as expressões não se encontravam isoladas e tinham que as inserir num contexto. Em linhas gerais, pelo menos um quarto da turma teve dificuldade em pelo menos uma das expressões.

Esta actividade tinha como objectivo levar os alunos a usarem e a contextualizarem correctamente as EIs. Ora, uma vez que as EIs se actualizam no discurso, era importante que os alunos soubessem em que contexto deveriam utilizar as EIs propostas. Na verdade, apesar de o grau de dificuldade do exercício ser bastante acessível, a turma demorou alguns minutos a resolver correctamente o exercício. A maior dificuldade dos alunos residia no facto de terem que descodificar o sentido metafórico da EI para depois conseguirem fazê-la corresponder ao contexto adequado. Tendo em conta o perfil da turma, a tarefa não se mostrou fácil.

Notando que os alunos estavam a ter mais dificuldades do que aquelas que eu esperava, e contrariamente ao que tinha pedido, para realizarem os exercícios sozinhos, acabei por sugerir a realização do exercício em conjunto.

Assim, primeiramente, pedi que lessem o diálogo e explicitassem o assunto do mesmo. Os alunos responderam correctamente ao afirmarem que se tratava de dois amigos que conversavam sobre o que gostavam de fazer nas tardes de Domingo, na indecisão de um deles em ir ver a peça “O Auto da Alma” e na sugestão de irem ver o filme “Música no Coração”. De seguida, pedi-lhes que explicassem o significado das quatro EIs. Os alunos com menos dificuldades revelaram imediatamente o sentido metafórico das EIs e os alunos com mais problemas no reconhecimento tomaram notas. Depois, com maior facilidade, os alunos que até então estavam a sentir dificuldades, resolveram o exercício mais rapidamente, pois já tinham o significado da EI.

1.5 Terceiro momento

A segunda unidade didáctica com a duração de noventa minutos, foi leccionada a 18 de Maio do ano corrente em que assistiram 25 alunos.

Na sequência da aula anterior, comecei por pedir aos alunos que lessem silenciosamente e sublinhassem as EIs presentes no Conto “Desaparição de um escriturário” de Hélia Correia. Os alunos foram capazes de identificar as expressões *mover céus e terra*, *ao deus-dará*, *juravam a pés juntos* e *virada do avesso*. Nesta situação, em que a expressão se encontra inserida num contexto e em que previamente as dúvidas do léxico e gramática do Conto foram esclarecidas e tendo em consideração os exercícios elaborados na unidade didáctica anterior onde foi abordada esta matéria, os alunos já conseguiram identificar mais facilmente o sentido metafórico das EIs.

Desta forma, tinha o mote para a exploração de algumas actividades que iria apresentar seguidamente.

Assim, elaborei alguns exercícios tendo sempre em conta o nível da turma e também a sua área de estudo – as Artes.

O primeiro exercício (anexo 8 - p. 111) consistia em completar EIs tendo em conta o campo lexical²⁴ assinalado. Com este exercício pretendia mostrar aos alunos que temos diferentes campos lexicais abordados nas EIs, acrescentando ainda facto de, mais uma vez, alargar o seu campo de conhecimento relativamente às EIs.

No que respeita a esta actividade, os alunos não mostraram qualquer dificuldade em completar as EIs não tendo apenas compreendido o significado da expressão *ficar em águas de bacalhau*. Este aspecto de identificação e compreensão da metáfora tem de ser sempre bastante trabalhado pois a metáfora, como já antes referido, é fundamental para a compreensão do contexto no qual as EIs se encontram, pois ela sempre foi “*vista*

²⁴ Por campo lexical entende-se o conjunto de palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento e está dentro do léxico de alguma língua.

como enriquecedora da linguagem, na medida em que a disponibilizava para configurar a realidade de modo diferente e mais matizado” (VILELA, 2002, 73).

O segundo exercício (anexo 9 - p. 112) tinha não apenas o objectivo explícito mas também o objectivo de dar a conhecer a origem das EIs apresentadas. Assim, relativamente ao primeiro objectivo que era assinalar o significado das EIs, os alunos tiveram dificuldades em compreender o significado de três das EI presentes, sendo elas *acordo leonino*, *erro crasso*²⁵ e *coisas do arco-da-velha* (esta última já trabalhada na unidade didáctica anterior). No entanto a partir do momento em que enunciei uma frase utilizando a EIs não compreendida, os alunos através do contexto desvendaram o seu sentido metafórico, conseguindo resolver o exercício.

O objectivo segundo do exercício, que era explicar a origem (cultural) das EIs, foi também atingido. Perguntei aos alunos se sabiam a origem das EIs em questão ao que eles responderam prontamente que não. Tendo em conta que uma aula deve, entre outros aspectos, proporcionar e alargar as referências culturais, expliquei a origem²⁶ de cada uma das EIs.

- A expressão ***acordo leonino*** – tem origem nas fábulas em que o leão se revela como todo-poderoso. Um “acordo leonino” é aquele em que um dos contratantes aceita condições desvantajosas em relação a outro contratante que fica em grande vantagem.
- A expressão ***à grande e à francesa*** – tem origem nos modos luxuosos do general Jean Andoche Junot, auxiliar de Napoleão que chegou a Portugal na primeira invasão francesa, e dos seus acompanhantes, que se passeavam vestidos de gala pela capital. Significa viver com ostentação/grandeza/luxo.

²⁵ Alguns autores consideram estas expressões como sendo colocações, “*nous appelons semi-phrasème un phrasème AB au signifié ‘AC’ ou ‘BC’ qui inclut le signifié de l’un des constituants, alors que l’autre soit ne garde pas son sens, soit – même s’il garde son sens – n’est pas sélectionné librement*” (MEL’CHUK; 1995 apud VILELA; 2002: 191 nota 35), ou seja, apenas um dos elementos constituintes apresenta valor metafórico. No entanto, tendo em vista o objectivo da actividade, que era levar aos alunos a cultura por detrás destas colocações, decidi inseri-las neste exercício, embora na minha perspectiva, elas sejam, também, consideradas colocações.

²⁶ As informações relativas à origem das EIs *acordo leonino*, *à grande e à francesa*, *erro crasso*, *andar à toa*, *arco-da-velha* e *só para inglês ver* foram obtidas em www.arara.fr/ consultado em 16/05/2010

- A expressão **erro crasso** – refere-se ao general romano Crasso - foi incumbido de atacar um pequeno povo chamado Partos. Confiante na vitória, resolveu abandonar todas as formações e técnicas romanas escolhendo um caminho estreito e de pouca visibilidade. Os Partos venceram-no facilmente.”Erro crasso” significa cometer um erro grosseiro/grave.
- A expressão **andar à toa** – “toa” é a corda com que uma embarcação reboca a outra. Um navio que está “à toa” é o que não tem leme nem rumo, indo para onde o navio que o reboca determinar.
- A expressão **arco-da-velha** – tem origem no Antigo Testamento; arco-da-velha é o arco-íris, ou arco-celeste, e foi o sinal do pacto que Deus fez com Noé. Arco-da-velha é uma simplificação de Arco da Lei Velha.
- A expressão **só para inglês** – surgiu quando D. João VI se refugiou no Brasil e pediu aos ingleses que cuidassem de Portugal, já que Napoleão estava a invadir a Europa inteira. Porém, quando os metódicos, burocratas e organizados ingleses chegaram a Portugal, depararam-se com a desorganização geral dos portugueses. Assim, os ingleses começaram a impor regras, leis e métodos para tudo e os portugueses viram-se obrigados a cumprir. No entanto, não habituados a tanta exigência, quando um general inglês ia visitar algum lugar, os portugueses escreviam um relatório para dizer que estava tudo bem, deixando os ingleses satisfeitos, na ilusão de que as regras estavam a ser cumpridas.

Os alunos gostaram bastante deste exercício na medida em que sentem falta destas referências e acresce-lhes a curiosidade relativamente a este assunto.

O terceiro exercício (anexo 10 - p. 113) consistia em detectar EIs através da audição de canções. Foram apresentados dois excertos de duas canções portuguesas com lacunas, uma de Sérgio Godinho “ Mudemos de assunto” e outra da Susana Félix “Mais olhos que barriga”. Os alunos teriam que ouvir atentamente as canções de modo a identificarem a EIs em falta no exercício.

Esta actividade revelou-se bastante importante para o momento da aula uma vez que a turma em questão estava bastante motivada estratégias e actividades encetadas e numa aula “*não há apenas lugar para o linguístico, mas também para o social, o cultural, o ideológico*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; 2001). Desta forma, os alunos mostraram-se motivados a participar nas actividades e de uma forma lúdica aprenderam e chegaram ao objectivo de conseguirem identificar as EIs em contexto oral.

Sem grandes dificuldades, os alunos mostraram-se capazes de resolver o exercício, pois toda a turma acertou nas EIs. Não foi descurado o sentido metafórico e desta vez os alunos não tiveram dificuldade em identificar a metáfora por detrás das EIs.

Com o quarto exercício (anexo 11 - p. 114), pretendia-se que à semelhança do terceiro exercício da unidade didáctica anterior, os alunos conseguissem relacionar as EIs com o contexto. Assim, apresentando-lhes uma canção de Fausto “Eu tenho um fraquinho por ti”, uma vez mais, semelhantemente ao que tinha acontecido na unidade didáctica anterior, os alunos voltaram a sentir muitas dificuldades para resolver correctamente o exercício. Uma grande parte da turma não passou da primeira estrofe. Ora, pude verificar que é na descodificação da metáfora que está o centro da questão. Os alunos não conheciam algumas EIs e consequentemente não conseguiam desvendar o seu sentido metafórico, tendo por isso dificuldades em associar as EIs ao contexto.

Utilizei a estratégia de audição da canção para fazer a correcção do exercício. Depois de completas as lacunas da canção, insisti no aspecto da metaforização. Os alunos teriam que explicar o sentido de todas as EIs. As expressões que causaram mais dificuldades foram *malhar em ferro frio, da noite para o dia, olhas-me do alto da burra, às três pancadas*. Pude perceber que os alunos perceberam melhor o significado da canção depois de resolvida a questão metafórica das EIs.

Com o quinto exercício (anexo 12 - p. 115) pretendia-se que os alunos fizessem o inverso do que fizeram no exercício nº 2 da primeira regência. Assim, apresentei

imagens²⁷ que remetiam para EIs e os alunos teriam que descobrir a EI por detrás de cada imagem.

Numa perspectiva geral, os alunos conseguiram identificar as EIs sugeridas pelas imagens embora, em alguns casos, os alunos tivessem alguma dificuldade, por isso, tentei que os alunos as identificassem perguntando-lhes, por exemplo, a propósito da expressão *estar de pé atrás*, qual era a posição do pé em relação ao armário, ao que os alunos responderam *o pé está atrás*, identificando imediatamente a expressão *estar de pé atrás*. As expressões que mais dificuldades tiveram foi, a par da expressão *estar de pé atrás*, as expressões *chorar sobre o leite derramado*, *carta fora do baralho*, *andar na linha* e *bater as botas*.

2. Reflexão crítica

Neste ponto do Relatório far-se-á uma análise dos resultados obtidos na prática das actividades propostas relativamente aos objectivos que me propus atingir. Descrever-se-á, portanto, os aspectos que resultaram bem e os que resultaram menos bem na medida em que me permitirá partir para as propostas de superação que serão sugeridas no passo seguinte deste Relatório.

2.1 Reconhecimento e características das Expressões Idiomáticas

No que concerne ao reconhecimento das expressões EIs pude constatar, na primeira unidade didáctica, que os alunos não identificaram, no texto diarístico “Diário de Anne Frank”, a expressão “rir a bandeiras despregadas” como sendo uma EI e, alguns deles desconheciam também, o significado da expressão.

²⁷ Imagens retiradas do “*Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas*”; Everton Ballardín & Marcelo Zocchio; DBA.; 1999

Pude observar, ainda, que questionados sobre as particularidades das EIs, apenas um elemento da turma foi capaz de indicar duas características das EIs, a primeira como sendo uma expressão que não tem um sentido literal e a segunda como sendo uma expressão típica de cada língua.

Tal facto levou-me a perceber que, em matéria de EIs, os alunos, ao contrário do que seria esperado, visto que já deveriam ter adquirido tais saberes, estavam “às aranhas”. O primeiro passo foi, por isso, dar-lhes as indicações necessárias relativamente ao tratamento das EIs, ou seja, as suas características.

2.2 Expressões Idiomáticas vs. Provérbios

Apesar das explicações, relativamente às características das EIs, os alunos ainda mantinham algumas dúvidas que levaram, quase de imediato, à confusão com provérbios. Identificaram, por um lado, enunciados fixos, mas ignoraram, por outro, o facto de os provérbios assumirem uma vertente de verdade universal. Foi necessária uma explicação, no sentido de delimitar as EIs.

2.3 Identificação de EIs

A actividade proposta na primeira unidade didáctica, para a identificação de EIs, consistia em fazer a correspondência do início de uma expressão com o fim da expressão. Nesta actividade a maioria dos alunos não mostrou muitas dificuldades, embora em alguns casos, o tempo limite para a realização da actividade fosse ultrapassado.

Na actividade proposta na segunda unidade didáctica, uma vez mais, os alunos não tiveram dificuldades em completar as EIs.

Contudo, a identificação era ensombrada pelo desconhecimento do valor metafórico das EIs, ou seja, os alunos reconheciam-nas, identificavam-nas, mas não sabiam o seu significado.

2.4 Descodificação do significado das EIs

Ao longo das duas unidades didácticas pude observar que, embora os alunos identificassem as EIs, desconheciam, quase sempre, o seu valor metafórico. À medida que iam realizando as actividades quer da primeira, quer da segunda unidade didáctica, era sempre necessário explicar o valor metafórico das EIs. Constatei então, que o centro das dificuldades dos alunos residia na descodificação das EIs. Algumas actividades não eram realizadas com sucesso pelo facto de desconhecerem o seu significado.

Assim, estas observações permitiram-me perceber que quando os alunos eram solicitados a contextualizarem as EIs, tinham bastantes dificuldades pois desconheciam o seu significado e não conseguiam contextualizá-las. Foi o caso do exercício nº 3 da primeira unidade didáctica e do exercício nº 5 da segunda unidade didáctica.

No entanto, pude perceber que quando as EIs apareciam contextualizadas, os alunos identificavam facilmente o seu valor. Quando foi pedido aos alunos que sublinhassem as EIs no conto “Desaparição de um escriturário”, eles foram capazes de as identificar e de descodificarem o seu significado.

Como já referi anteriormente, estes alunos tinham dificuldades em contextualizar as expressões e não em identificá-las e reconhecer o seu sentido metafórico quando se encontravam contextualizadas.

2.5 Contextualização das Expressões Idiomáticas

Devido à dificuldade de reconhecimento do valor metafórico das EIs, os alunos tinham algumas dificuldades em realizar actividades onde fosse necessário contextualizar as EIs. Como já afirmei, esta dificuldade existia pois desconheciam o significado das EIs. Assim, sempre que era proposta aos alunos uma actividade em que tivessem que contextualizar as expressões idiomáticas, tentavam, em primeiro lugar, decodificar o seu valor metafórico e só depois tentavam inseri-las no contexto que lhes era proposto.

Numa das actividades propostas, na letra da canção do Fausto “Eu tenho um fraquinho por ti”, os alunos revelaram mesmo muitas dificuldades pois desconheciam muitas das EIs e desconheciam, também, o seu significado. Mesmo em algumas EIs que conheciam, não identificavam o seu sentido. Esta actividade foi, talvez, a que os alunos realizaram com menos sucesso. Expressões como “*malhar em ferro frio*”, “*da noite para o dia*”, “*olhar do alto da burra*”, “*ficar nas sete quintas*”, “*às três pancadas*” eram completamente desconhecidas do universo lexical dos alunos. Acresceu ainda o facto de desconhecerem o valor metafórico de grande parte das EIs apresentadas.

2.6 Imagens como suporte

Numa das actividades propostas, tendo em vista a área de estudo dos alunos – as Artes, foi-lhes pedido que substituíssem uma EI por uma imagem. Esta tarefa revelou-se importante na medida em que esta estratégia os motivou para a aprendizagem das EIs.

Constatei que relacionar as actividades com o universo dos alunos é fundamental, pois, de uma forma lúdica, os alunos centram-se na aprendizagem da língua. Apesar de, inicialmente, esta actividade ter trazido algumas indecisões, visto que alguns alunos continuavam a confundir EI com provérbio e de nem todos os alunos terem sido capazes de a realizar correctamente, foram importantes, na medida em que obtive alguns resultados bastante satisfatórios (anexos 2, 3, 4, 5, 6, 7 - pp. 105-110).

Na segunda actividade, que tinha como suporte imagens, pude observar que os alunos identificaram, em geral, sem dificuldade, as EIs sugeridas pelas imagens. Foi interessante verificar também que o facto de serem alunos de Artes os ajudou na identificação das EIs, apesar de terem demonstrado dificuldades em algumas delas.

2.7 Suporte auditivo

Tal como referi no ponto anterior, ter em consideração o universo dos alunos é importante, pois os alunos sentem-se valorizados e identificam-se com o tema/objecto de estudo.

Pude observar que na canção “Mais olhos que barriga” da Susana Félix e “Mudemos de assunto” de Sérgio Godinho, (esta última menos conhecida para a grande maioria dos alunos) os alunos realizaram a tarefa sem qualquer tipo de ajuda, pois conheciam as canções. Identificaram facilmente o sentido metafórico das EIs que delas faziam parte.

A canção do Fausto “Eu tenho um fraquinho por ti” (completamente desconhecida dos alunos), revelou-se a tarefa mais difícil de superar. A letra era desconhecida e o contexto não ajudava os alunos na contextualização das EIs, pois, praticamente, cada verso era uma EI. De facto, pude verificar que os alunos mesmo com dificuldades mostravam-se empenhados em realizar a tarefa, pois tinham curiosidade em ouvir a música e este aspecto motiva-os para a realização das actividades.

2.8 Factor cultural das Expressões Idiomáticas

O objectivo desta actividade era levar aos alunos a conhecer a história por detrás de algumas EIs uma vez que, estes alunos em concreto, revelam interesse por estas questões, pois têm poucas referências não só a nível linguístico como também cultural.

Verifiquei que a atenção dos alunos foi grande aquando da explicação da origem das EIs pois desconheciam completamente a informação que lhes estava a ser fornecida.

Com estes alunos, exercícios que lhes proporcionem conhecer outros horizontes são bem aceites. Os alunos mostraram-se interessados pois permitiu-lhes alargar o seu conhecimento geral.

3. Observações

Julgo que ao nível da identificação de EIs os alunos melhorarão este aspecto se tiverem contacto com estas expressões, quer em enunciados orais, quer em enunciados escritos. Quanto maior for o uso das EIs quer em contexto de sala de aula, quer em contextos exteriores a este, maior será o número de EIs conhecidas pelos alunos e este factor ajudará na identificação das EIs. Quantas mais EIs conhecerem, mais e mais facilmente as identificarão.

Relativamente à questão metafórica das EIs, penso que seria necessário incidir um pouco mais sobre esta questão, no entanto a escassez de tempo não permitiu que tal acontecesse e por isso os alunos também não tiveram tempo de resposta suficiente.

Levar os alunos a pensar e a reflectir no significado das EIs ajudará na interpretação de enunciados maiores (textos).

No que respeita à contextualização das EIs, exercício que os alunos mais dificuldades demonstraram, seria necessário recorrer à paráfrase de modo a que os alunos reconhecessem o valor das EIs.

Os suportes de imagem e auditivos demonstraram ser suportes eficientes para o ensino-aprendizagem das EIs pois contribuíram, não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para o contacto destes com diferentes materiais proporcionando-lhes aulas

mais atractivas. Com a excepção de uma actividade, todas as actividades realizadas tendo como suporte imagens ou canções revelaram-se satisfatórias.

No que concerne ao aspecto cultural transmitido pelas EIs considero que nunca é demais abordar esta questão, sobretudo com alunos com poucas referências culturais.

Haveria muito mais a fazer no sentido de alargar e aprofundar os conhecimentos relativamente ao léxico destes alunos, no entanto, tendo em conta o tempo disponível para a realização das tarefas, ficou ainda muito por fazer.

Neste sentido, apresentarei no capítulo seguinte, algumas propostas de actividades que gostaria de ter realizado com os alunos.

Parte II

Prática lectiva em Francês Língua Estrangeira

1. Descrição da prática lectiva numa unidade didáctica de FLE

Neste ponto irei descrever a unidade didáctica que leccionei em FLE. Assim apresentarei, em primeiro lugar, as características da turma com a qual trabalhei em FLE, pois os exercícios propostos foram elaborados tendo sempre em vista o perfil da turma. Seguidamente irei descrever a unidade didáctica e posteriormente farei a análise da mesma.

1.1 Perfil da turma

A turma do 11º ano de FLE é constituída por 15 alunos, 11 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Estes 15 alunos pertencem a 4 turmas diferentes: 1 elemento da turma F, 1 da turma H, 6 da turma L e 7 da turma M. A idade média dos alunos é de 16 anos. A maioria dos alunos pertence ao Curso das Humanidades, apenas 2 pertencem ao Curso das Ciências.

Pelo motivo de a turma de FLE integrar alunos de diferentes turmas, não me foi possível conseguir dados concretos, no entanto apresentarei algumas informações que foram obtidas pela observação das aulas e pelo convívio com os alunos.

A maior parte dos alunos tem positiva a Francês. Ao nível da competência lexical encontram-se no nível B1 *“tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade”* (QECRL; 2001:160) no entanto, *“as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloções”* (Idem). Cinco elementos têm uma positiva baixa, revelando algumas dificuldades na aprendizagem do Francês, encontrando-se no nível A1 ao nível da competência lexical *“tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas”* (QECRL; 2001:160). Uma aluna é francófona.

A maioria dos alunos pretende ingressar no Ensino Superior, manifestando alguns o desejo de seguirem a carreira de docentes de Francês. A grande maioria dos alunos gosta de ler e mostra interesse pelas aulas de Francês e como actividades extracurriculares preferidas têm a música e a informática.

1.2 Prática lectiva

Tendo como base as dificuldades manifestadas pelos alunos de FLE no que diz respeito ao léxico e como objectivo o desenvolvimento desta competência nestes alunos, a minha estratégia passou, em primeiro lugar, em dar a conhecer aos alunos as expressões idiomáticas, de forma a demonstrar-lhes a sua importância tanto em enunciados orais como escritos e por outro, o seu valor metafórico, fazendo analogia com a Língua Materna.

Na unidade didáctica de noventa minutos, por mim leccionada, quis perceber até que ponto os alunos de FLE têm contacto com esta matéria e quais as estratégias e métodos a utilizar para colmatar as lacunas referentes ao léxico.

Assim, nesta aula de noventa minutos, pretendia-se observar se os alunos de FLE eram capazes de:

- Identificar expressões idiomáticas
- Apreender o significado das expressões idiomáticas
- Reconhecer o significado das expressões idiomáticas (escolha múltipla)
- Detectar a expressão idiomática através de imagens
- Fazer analogia com a LM

Assim, para atingir estes objectivos levei a cabo alguns exercícios que serão apresentados no ponto seguinte.

1.3 Primeiro momento

A unidade didáctica com duração de noventa minutos, foi leccionada a 5 de Maio do presente ano. A turma tinha 15 alunos.

Na sequência da aula anterior, onde foi abordada a música de Yannick Noah “Aux arbres citoyens” cujo tema era o estado do Planeta e a atitude do Homem em matéria de ecologia, foi pedido aos alunos que explicassem o verso *notre histoire prend l’eau*. Com esta questão ficaria a saber se os alunos identificariam a expressão como sendo uma expressão idiomática.

Uma vez que o tema era a ecologia e no verso/expressão que pedi que me explicassem aparecia um elemento ligado a este tema (*l’eau*), os alunos associaram a expressão a algo relacionado com a ecologia, pois traduziram a expressão à letra. Não identificaram pois, a expressão, como sendo uma expressão idiomática que não poderia ser traduzida literalmente.

Perante tal resposta, pedi aos alunos que fizessem o exercício do manual onde pedia que encontrassem o significado da expressão, apresentando quatro alternativas:

- a) est en danger
- b) est mouillé
- c) se régénère
- d) se repète

Dado que na aula anterior, os alunos foram sensibilizados para a protecção do Planeta, pois este estava em perigo, perante as sugestões apresentadas identificaram o valor da expressão: *est en danger*.

Neste sentido, sensibilizei os alunos para o facto de esta expressão não poder ser traduzida à letra e perguntei-lhes se sabiam o nome destas expressões. A resposta foi

negativa, mas quando referi que em Português se chamavam expressões idiomáticas, foram capazes de dizer algumas delas em Português, como por exemplo *andar na lua*.

Perguntei-lhes então a definição de expressão idiomática e alguns alunos foram capazes de dizer que essas expressões caracterizam uma situação de forma exagerada e que eram idiomáticas porque cada idioma tinha as suas expressões.

Chegado a este ponto, e tendo como base as respostas dos alunos, dei algumas explicações referentes às características das EIs. Expliquei, então, que tal como tinham dito, as EIs servem para caracterizar uma determinada situação ou pessoa, não utilizando uma linguagem clara, mas sim um sentido metafórico. Seguindo este raciocínio, acrescentei que não podem ser traduzidas à letra, pois devemos ter em conta, em primeiro lugar, o que elas pretendem transmitir, ou seja, o seu significado, e não o valor individual de cada palavra. Referi ainda que cada língua tem as suas EIs embora haja expressões com sentido equivalente noutras línguas.

Depois das explicações registadas no quadro e nos cadernos, perguntei aos alunos se conheciam alguma EI em Francês e eles apresentaram como exemplo a expressão *avoir un coup de foudre*, expressão que é muito conhecida do universo dos jovens da faixa etária em questão.

Assim, depois de terem uma noção geral acerca de algumas características das EIs, propus alguns exercícios que irei apresentar no momento seguinte.

1.4 Segundo momento

Neste momento, já com algumas indicações sobre a forma como deveriam “olhar” para as EIs, achei pertinente dar a conhecer aos alunos algumas expressões idiomáticas de modo a que pudessem identificar o seu sentido metafórico.

Elaborei, então, exercícios de forma a pôr à prova se seriam capazes de “olhar” correctamente para as expressões idiomáticas.

Assim, retomando a expressão que deu o mote para a abordagem das expressões idiomáticas, *notre histoire prend l'eau*, pedi que realizassem a actividade do manual (anexo 13 - p. 116) onde eram apresentadas seis EIs e os alunos teriam que encontrar o seu significado.

Os alunos tiveram algumas dificuldades em realizar esta actividade dado que o vocabulário de algumas expressões era completamente desconhecido para eles. Assim, esta actividade permitiu aos alunos aprenderem palavras novas, conhecerem expressões idiomáticas e perceberem o seu significado. Foi então necessário que, primeiramente, fossem dadas algumas explicações relativamente ao vocabulário e, só depois, os alunos se centraram em tentar encontrar o significado correspondente às expressões idiomáticas.

Apesar dos esclarecimentos relativamente ao vocabulário, a tarefa de encontrar o valor das EIs não se revelou fácil. Algumas tinham elementos lexicais semelhantes a EIs portuguesas e por isso reconheceram facilmente o seu valor metafórico, no entanto, as expressões que nada tinham que ver com a língua materna foi difícil encontrar o seu significado. Tiveram dificuldades em reconhecer o significado das expressões *aller à vau-l'eau* (que significa *aller à sa perte*), *jeter le bébé avec l'eau du bain* (que significa *perdre de vue l'essentiel*) e *s'en aller en eau de boudin* (que significa *aller à l'échec, mal tourner*).

O segundo exercício (anexo 14 - p. 117), sugerido no caderno de actividades do manual, consistia em encontrar o significado de algumas expressões tendo como base três possíveis respostas (escolha múltipla). Na verdade, este exercício estava dividido em três partes: EIs com partes do corpo, com cores e com animais. A cada parte correspondiam quatro EIs.

Assim, relativamente às expressões com partes do corpo, os alunos sentiram dificuldade em assinalar correctamente o significado da expressão *avoir les dents longues* (que significa *être ambitieux*) que tinha como possíveis respostas *être agressif*, *être rancunier*, *être ambitieux*.

No que concerne à parte das cores, os alunos sentiram dificuldades em perceber o significado da expressão *faire grise mine à quelqu'un* (que significa *réserver un mauvais accueil à quelqu'un*) que tinha como respostas possíveis *réprimander quelqu'un*, *ignorer une personne* e *réserver un mauvais accueil à quelqu'un*. Esta dificuldade deveu-se sobretudo ao facto de os alunos não saberem o significado de *grise mine* (que significa *má cara*), pois, a partir do momento em que expliquei o significado, os alunos chegaram mais facilmente ao significado da expressão.

No que respeita às EIs com animais, os alunos tiveram algumas dificuldades nesta parte, visto que não conheciam o significado de algumas palavras e, por isso, também não conseguiam chegar ao sentido metafórico da expressão.

Assim, a expressão que causou mais dificuldade foi *donner sa langue au chat* (que significa *abandonner une réflexion*) que tinha como respostas possíveis: *démissionner*, *admettre qu'on a perdu une bataille*, *abandonner une réflexion*. Esta expressão, apesar de os alunos conhecerem o significado de todas as palavras, não foram capazes de chegar ao sentido metafórico da expressão.

Nas expressões *être une tête de cochon* e *faire le pied grue*, os alunos sentiram dificuldade em saber o significado de algumas palavras. Não conheciam o significado de *laid* (que aparecia numa das respostas sugeridas) e por isso, era sempre necessário explicar o vocabulário e só depois os alunos se centravam em escolher a resposta que lhes parecia mais correcta. No caso da segunda expressão, não conheciam o significado de *grue* nem de *debout* (que aparecia na segunda resposta apresentada). Era, pois, necessário esclarecer primeiro as dúvidas concernentes ao vocabulário e só depois os alunos eram capazes de pensar no sentido metafórico da expressão.

Concluí, pois, que com estes alunos de FLE, era necessário esclarecer primeiro o vocabulário para que, em seguida, eles pudessem identificar o sentido metafórico da expressão.

No terceiro exercício (anexo 15 p. 118) que elaborei, semelhantemente ao que tinha feito com os alunos de Português Língua Materna, apresentei um PowerPoint com algumas imagens²⁸ que representavam expressões idiomáticas. Primeiro apresentava a imagem que representava a EI e depois apresentava uma outra imagem que auxiliava na compreensão do significado da EI. Com esta estratégia, os alunos com mais dificuldades, através das imagens, compreenderiam a metáfora por detrás da expressão idiomática. O meu objectivo, nesta actividade, era que os alunos descrevessem a imagem até chegarem à expressão idiomática. Desta forma, aprenderiam mais vocabulário, pois ao descreverem, recordariam algum vocabulário esquecido e aprenderiam vocabulário novo.

Assim, foi pedido aos alunos que me descrevessem o que viam na imagem e que tentassem chegar a uma expressão idiomática.

Então, na primeira imagem, os alunos conseguiram, através da descrição, chegar à expressão idiomática, embora não a conhecessem e desconhecessem o seu sentido metafórico (*casser le sucre sur le dos: critiquer une personne par derrière*).

Na segunda imagem, os alunos chegaram facilmente à expressão idiomática (*avoir le bras long*), mas desconheciam o seu valor metafórico (*avoir beaucoup de relations*).

Na terceira imagem (*être haut comme trois pommes*), os alunos, só com ajuda, conseguiram identificar a expressão idiomática. No entanto, conseguiram facilmente chegar ao significado da expressão (*être trop petit*), mesmo sem a ajuda da segunda imagem.

²⁸ Imagens retiradas do livro “*Le petit livre Expressions Idiomatiques*” de Marie-Dominique Poirée-Rongier ; 2009, First.

Na quarta imagem, pensei que os alunos identificassem facilmente a expressão (até porque já tinham falado dela) mas, talvez pela imagem não ser elucidativa, com muita dificuldade os alunos perceberam que a imagem representava a expressão *avoir un coup de foudre*. Assim que perceberam que se tratava desta expressão, imediatamente proferiram o seu significado e fizeram analogia com a Língua Materna (*amor à primeira vista*).

Na última imagem, sem grande ajuda, os alunos identificaram a expressão idiomática (*tomber dans les pommes*), embora desconhecessem o seu significado. Com a ajuda da segunda imagem, perceberam o sentido metafórico.

Os alunos gostaram muito do exercício, pois, aprenderam algo novo e as imagens como traziam algum humor, proporcionaram um ritmo “leve” e descontraído na sala de aula. Desta forma os alunos aprenderam, brincando, “*o ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve*” (TEIXEIRA; 1995: 23).

Por último propus aos alunos um exercício (anexo 16 - p. 119) com uma lista de EIs em Francês e em Português que continham o mesmo valor metafórico.

Os alunos sentiram alguma dificuldade em realizar este exercício pois recorriam frequentemente à tradução literal. Ora, por vezes, não conheciam o significado de algumas palavras e mesmo depois de o conhecerem, “caíam na tentação” de traduzir à letra. Neste sentido, sensibilizei os alunos para o facto de terem que identificar primeiro o significado metafórico para depois encontrarem a expressão correspondente em Português. Exemplifiquei, utilizando a expressão *avoir toutes les cartes en main*, perguntando-lhes o que queria dizer a expressão. Os alunos responderam tendo em conta a tradução literal, ou seja, *ter todas as cartas na mão*. Questionei-os, novamente, sobre o que significava *ter todas as cartas na mão*, ao que eles responderam, correctamente, que significava ter todo o poder sobre alguma coisa. Pedi-lhes, em seguida, que observassem com atenção a coluna das expressões em Português e

reflectissem sobre a expressão que, em Português, remetia para o mesmo significado. Assim, os alunos encontraram facilmente a expressão *ter a faca e o queijo na mão*.

O mesmo processo estratégico foi utilizado para explicar a expressão *prendre des vessies pour des lanternes*. Os alunos chegaram à conclusão de que a expressão significava tomar alguma coisa por outra e olhando atentamente para a coluna das expressões em Português, chegaram à expressão *comer gato por lebre*. Este processo foi feito quase em todas as expressões, exceptuando-se *appeller un chat, un chat*; *voir trente-six chandelles* e *passer de la pommade à quelqu'un*. Na primeira destas três expressões contribui o facto de a estrutura da frase estar agrupada com palavras repetidas que, no caso do Português, se verificava a mesma situação. Na segunda expressão, o verbo introdutor levou a que facilmente os alunos chegassem à expressão correspondente, acrescentando o facto de *chandelles* estar relacionado semanticamente com *estrelas*. No terceiro caso, os alunos associaram o elemento *pommade* a *graxa*, chegando por isso, sem dificuldade, à expressão equivalente *dar graxa a alguém*.

Verifiquei, que neste exercício, tal como tinha acontecido com um outro exercício realizado anteriormente, os alunos tiveram dificuldades, por um lado, porque desconheciam o vocabulário inserido em algumas expressões e, por outro lado, porque recorrentemente utilizavam a tradução literal para compreenderem o significado da expressão. Uma vez que tais expressões não podem ser traduzidas à letra, os alunos tiveram bastantes dificuldades na compreensão do valor metafórico de algumas expressões.

Estes exercícios revelaram-se importantes na medida em que os alunos aumentaram o seu léxico, ficando a conhecer palavras novas. Contribuíram, também, para ficarem a conhecer as expressões idiomáticas que se mostram importantes veículos comunicativos quer orais, quer escritos.

2. Reflexão crítica

Tendo em vista os objectivos que me propus atingir com as actividades propostas na prática lectiva, far-se-á neste ponto, a descrição dos aspectos que correram melhor e dos que correram menos bem.

2.1 Reconhecimento e características das Expressões Idiomáticas

Os alunos de FLE não reconheceram a expressão “prendre l’eau” como sendo uma expressão idiomática. No entanto conseguiram apontar algumas características das EIs quando tal lhes foi pedido.

Pude observar que embora não tivessem conseguido identificar a EI, depois de serem sensibilizados para o facto de a expressão ser uma EI, foram capazes de indicar algumas em Português.

Constatei que, contrariamente aos alunos de Português, os alunos de FLE já tinham adquirido, em Português, alguns saberes relativamente a esta matéria. No entanto, em virtude de alguns alunos não estarem ao mesmo nível em relação a este aspecto, dei algumas informações acerca das características das EIs, realçando o facto de estas expressões não poderem ser traduzidas à letra.

2.2 Descodificação do sentido metafórico

Uma das actividades propostas pelo manual era ligar a EI ao seu significado. Os alunos tiveram bastantes dificuldades na realização desta actividade, uma vez que desconheciam as EIs apresentadas e também algum vocabulário. A descodificação do sentido metafórico implicava sempre explicações relativamente ao vocabulário. Verifiquei que estes alunos tinham algumas falhas ao nível do vocabulário o que condicionava a compreensão das EIs e consequentemente do seu significado.

No exercício do caderno de actividades em que lhes era dada três possibilidades de resposta para o significado de uma EI, os alunos manifestaram, uma vez mais, dificuldades ao nível do vocabulário, impossibilitando-os, em alguns casos de perceber o significado da EI.

No caso das EIs que tinham alguma semelhança com EIs em Português os alunos não tiveram dificuldades, pois a analogia com a LM ajudava na compreensão do significado da EI em francês.

Estes exercícios, apesar do seu grau de dificuldade, revelaram-se importantes dado que permitiram enriquecer o vocabulário dos alunos, pois aprenderam bastantes palavras novas, factor positivo na aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.3 Imagens como suporte

A actividade que teve como suporte as imagens foi enriquecedora pois para além de transmitirem algum humor, eram também fundamentais para a identificação e descodificação das EIs, visto que as imagens ajudavam na descodificação.

Assim verifiquei que através da descrição das imagens, os alunos em alguns casos, chegaram facilmente à EI, embora, geralmente, desconheciam o significado da expressão. No entanto, a imagem seguinte à imagem descrita, que tinha como objectivo elucidar os alunos relativamente à descodificação da EI, em alguns casos, teve um papel importante, na medida em que pelos desenhos os alunos percebiam melhor o seu significado das EIs. A utilização deste suporte foi bastante eficiente pois auxiliou bastante os alunos na descodificação das EIs.

Esta actividade proporcionou uma dinâmica diferente na aula permitindo cativar os alunos para o tema que estava a ser estudado.

2.4 Analogia com a Língua Materna

O objectivo da última actividade era dar a conhecer aos alunos algumas EIs em Francês e em Português, que partilhavam o mesmo valor metafórico.

Constatei que os alunos tiveram algumas dificuldades em realizar a actividade pelo facto de, por um lado, desconhecerem o significado de algumas palavras e também, por outro, porque desconheciam o sentido metafórico de EIs em Francês, pois, recorriam, frequentemente, à tradução literal, não conseguindo por isso, encontrar o significado da EI em Português.

Pude observar que à semelhança de outros exercícios, as EIs que partilhavam uma estrutura sintáctico-semântica semelhante a EIs em Português os alunos identificavam facilmente, como foi o caso de *voir trente-six chandelles* em que o verbo permitiu que os alunos identificassem, sem dificuldade, a EI equivalente *ver estrelas*.

As dificuldades dos alunos assentavam sobretudo nas EIs em Francês, pois no caso das EIs em Português, os alunos conheciam o seu valor metafórico, no entanto, enquanto não percebessem o significado da expressão equivalente em Francês não conseguiam realizar a actividade correctamente.

3. Observações

Quanto ao reconhecimento das EIs, os alunos tiveram algumas dificuldades porque, na minha perspectiva, as EIs em Francês, nunca lhes foram dadas a conhecer. Por este facto, os alunos cingiram-se aos conhecimentos que tinham sobre o tema na Língua Materna. No entanto, terem contacto com EIs em Francês é necessário para, futuramente, na compreensão de enunciados, orais ou escritos, identifiquem o seu valor comunicativo.

Relativamente à descodificação do sentido metafórico das EIs é a questão que carece de mais empenho. Os alunos tiveram grandes dificuldades em perceber o significado das EIs.

No que respeita à actividade que tinha como suporte as imagens, revelou-se de grande interesse pois os alunos com o auxílio das imagens descodificaram o valor das EIs.

No que concerne à analogia com a LM, a falta de conhecimento de EIs em Francês, foi um dos factores que condicionou a realização da actividade elaborada para tal efeito.

Permitir a estes alunos de FLE o contacto com EIs irá contribuir para um melhoramento não só a nível lexical, mas também comunicativo e sócio-cultural.

Capítulo III

Propostas de superação

Exercício I

Encontra a expressão idiomática tendo em conta o verbo introdutor e as indicações apresentadas. De seguida, escreve o significado da expressão.

a. Fazer + lugar onde vivem os reis e príncipes (plural) + elemento natural.

b. Ficar/estar + artefacto usado antigamente pelos guerreiros para combater + separador em cimento que separa uma divisão de outra.

c. Chegar + especiaria da Índia + parte do corpo pela qual inspiramos.

d. Meter + instrumento musical de cordas + receptáculo de tecido, couro ou papel, aberto por cima e cosido por baixo e nos lados.

e. Passar + carvão incandescente (plural).

f. Separar + cereal + erva daninha.

g. Perder + parte do corpo humano.

h. Lavar + sinónimo de vestuário + antónimo de limpa.

i. Riscar + sinónimo de carta geográfica.

Esta proposta de superação pressupõe o alargamento do léxico, na medida em que os alunos serão convidados a pensar, de forma a chegar à palavra pretendida e consequentemente à EI. Pretende-se que à semelhança das “palavras cruzadas” os alunos descubram a palavra tendo como ponto de partida o verbo introdutor, o significado da palavra e em alguns casos o seu sinónimo ou antónimo. Descobertas as

palavras, têm os elementos necessários para identificarem a EI. Sugere-se mais uma vez que explicitem o significado de cada EI.

Exercício II

Encontra a ordem correcta das frases e sublinha a Expressão Idiomática presente em cada uma delas.

1. Joana/da/ bico/no/oferta/a/ traz/água.

2. Vizinho/ rei/sem/os/nem/roque/vivem/filhos/do.

3. Lua/da/Sofia/o/Filipe/cornos/nos/a/pôs.

4. Acidente/o/piro/Manuel/pôs/se/do/depois/no.

5. Mãe/fez/conselhos/moucas/da/Luís/aos/orelhas/o.

O objectivo deste exercício consiste em apelar à capacidade dos alunos de ordenar as frases de forma a encontrarem uma EI. O facto de a EI não se encontrar isolada mas sim inserida num (curto) contexto, levará o aluno a concentrar-se em ordenar correctamente os elementos para em seguida identificar a EI. Estes pequenos “jogos” são uma mais-valia pois ajudam os alunos a meditarem na ordem dos elementos constituintes de uma frase.

Exercício III

Preenche o quadro com as Expressões Idiomáticas abaixo apresentadas, tendo em conta o seu valor fraseológico, fazendo corresponder cada uma delas ao registo de língua adequado.

Ao deus-dará, passar ao largo, deixado ao acaso, sobre o tarde, estar-se nas tintas, à última hora, virar as costas, estar a ralar-se.

Valor fraseológico	Registo popular	Registo familiar	Registo cuidado
<i>No último momento</i>		Em cima da hora	
<i>Adoptar uma atitude de indiferença</i>			Encolher os ombros
<i>Sem vigilância, de forma desgovernada</i>	Sem rei nem roque		
<i>Retirar-se, fugir</i>	Pôr-se no piro		

Uma realidade observada ao longo da prática lectiva foi a dificuldade dos alunos em distinguirem o registo de língua que deveria ser utilizado em circunstâncias diferentes e com diferentes entidades. Assim, tendo como base as EIs, este exercício seria importante pois auxiliaria em superar esta dificuldade.

Exercício IV

Substitui a ideia transmitida nas frases por uma Expressão Idiomática.

1. O Marco é generoso.

2. Sempre que o Pedro sai de casa a mãe fica aflita.

3. A Joana está ansiosa para ver o concerto dos GNR.

4. O pai do Frederico apanhou a mulher em flagrante.

Este exercício propõe que os alunos substituam a valor transmitido pela frase por uma EI. Desta forma é apresentado aos alunos a paráfrase da EI que lhes caberá encontrar. O exercício terá também como finalidade a “preparação” para o exercício seguinte.

Exercício V

Substitui a Expressão Idiomática sublinhada por uma expressão equivalente literal.

a) A Susana chegou tarde a casa e entrou em pezinhos de lã para não acordar ninguém.

b) O Mário perdeu-se e viu-se grego para encontrar o caminho para casa.

c) O presidente demorou muito tempo a tomar uma decisão porque é difícil de agradar a gregos e a troianos.

d) A professora perdeu a cabeça com os alunos.

e) O pai do José sempre que vai ao casino vem de mãos a abanar.

Uma vez que uma das dificuldades manifestadas pelos alunos era a de identificarem o valor das EIs, este exercício pressupõe a paráfrase. Por palavras próprias, os alunos tentariam chegar ao significado da EI.

Exercício VI

Identifica a figura de retórica presente nas Expressões Idiomáticas sublinhadas:

1. O Rodrigo pôs tudo preto no branco.

2. O meu avô está com os pés para a cova.

3. Assim que vi o Filipe fiquei vermelha como um tomate.

4. Se a Catarina não vier à festa vai cair o Carmo e a Trindade.

Sendo alunos com bastantes dificuldades, por vezes, a matéria que supostamente já deveria estar adquirida, não está. A finalidade do exercício consistiria em fazer uma revisão das figuras de estilo tendo como suporte as EIs.

Exercício VII

Escreve um pequeno texto usando as expressões idiomáticas *tapar o sol com a peneira* e *pintar o sete*.

Este exercício propõe que o aluno desenvolva um contexto para as EIs propostas. Desta forma, ao desenvolver um contexto interiorizará, mais facilmente, o valor fraseológico das EIs, uma vez que lhe atribuirá o sentido comunicativo que pretende.

Conclusão

A realização deste trabalho não foi *pêra doce*, no entanto, à medida que ia investigando, lendo e escrevendo via sempre uma *luz ao fundo do túnel*. A confiança de que era possível *chegar a bom porto* levou-me, muitas vezes, a *queimar as pestanas*, no sentido de elaborar um trabalho com *conta, peso e medida*.

A escolha do tema era, desde há algum tempo, a minha primeira opção mas, na *hora H*, a reflexão feita com a Professora Doutora Olívia Figueiredo dissipou qualquer dúvida que pudesse ter.

Na origem deste Relatório esteve subjacente uma realidade observada, enquanto aluna, em que o Léxico era encarado como uma causa menor a ser estudada. A primazia dada ao estudo das Expressões Idiomáticas deveu-se sobretudo ao facto de, por um lado, considerar estas expressões verdadeiras fontes de enriquecimento da língua e, por outro lado, contribuir (embora muito subtilmente) para dar prestígio a este tema que por, erradamente, ser considerado um campo do discurso oral, é menosprezado nos enunciados escritos. Privilegiei, pois, o ensino-aprendizagem do léxico tendo como base as Expressões Idiomáticas.

Pretendi, também, quer em Português Língua Materna, quer em Francês Língua Estrangeira incutir nos alunos a importância de conhecerem estas expressões na medida em que, identificando o seu significado, a probabilidade de comunicar bem, quer oralmente, quer por escrito, seria maior.

Esta foi, pois, a base do trabalho de investigação que desenvolvi.

Numa primeira fase, interessei-me particularmente em dedicar alguma atenção a uma fundamentação teórica sobre o tema. Assim sendo, partindo do geral para o particular, fiz uma pequena exposição sobre o Léxico e a sua importância tanto no ensino-aprendizagem em Português Língua Materna, como em Francês Língua Estrangeira. Depois, fiz algumas considerações sobre a Fraseologia de modo a chegar

aos enunciados fixos, mais especificamente às Expressões Idiomáticas. Chegado a este ponto e, particularizando, quis esclarecer as especificidades das Expressões Idiomáticas, apresentando a sua vertente iminentemente cultural e idiossincrática. Procedi, então, à exposição do factor cultural indissociavelmente ligada às Expressões Idiomáticas, à sua fixidez (ou relativa fixidez) e à sua componente metafórica.

Consolidada a parte teórica, centrei-me na questão da prática lectiva. Apresentei algumas propostas pedagógico-didáticas desenvolvidas no âmbito da prática profissional. Servindo-me de vários e diferentes suportes, promovi actividades de modo a facilitarem a aprendizagem das Expressões Idiomáticas.

Pude perceber que é na componente prática que nos apercebemos das estratégias e métodos necessários para um ensino-aprendizagem cada vez mais próximo das necessidades dos alunos.

Delineei, na terceira fase, algumas propostas de superação no sentido de mostrar que é possível fazer-se sempre mais tendo em vista um aperfeiçoamento das competências dos alunos que, impreterivelmente, evoluem em conformidade com o grau de exigência pretendido pelo professor.

Percorrido este longo caminho, confesso que, não raras vezes, *andei às aranhas* mas, olhando para trás, valeu a pena o empenho e dedicação.

Não é um ponto final. É apenas uma vírgula a que se seguirão outras vírgulas, no entanto, o primeiro passo já foi dado.

Referências Bibliográficas

ALONSO RAMOS, M. – *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Melcuk*, Madrid: UNED, 1993.

ALVAREZ, M. L. O. – *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira* – tese de Doutoramento em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

AMOR, Emília – *Didáctica do Português, fundamentos e metodologia*, 2ª edição, Texto Editora, Lisboa, 1993

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

BALLARDIN, Everton & ZOCCHIO, Marcelo – *Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas*, Editora DBA, 1999.

BARROS, Bruna – *O ensino do léxico nas aulas de Português – Língua Materna e Francês – língua Estrangeira – do Ensino Secundário* (Dissertação de mestrado, não publicada) FLUP, Porto, 2009

BECHARA, Evanildo – *Moderna Gramática Portuguesa*, 37.^a edição, Revista e Ampliada, Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) – *Estudar vocabulário: como e para quê?* 2007.

BIDERMAN, M. T. C. – *Léxico e vocabulário fundamental*, Alfa, 1996.

BRAGA, Fátima (coord) – *Planificação: novos papéis, novos modelos*, Porto, Edições Asa, 2004

CUNHA, Celso & CINTRA, L. F. L. – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1984

Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, Porto, 2010

DUARTE, M. S. A. – *As Expressões Idiomáticas na Língua e no Discurso – Um olhar sobre as crónicas de Miguel Esteves Cardoso* (Dissertação de Mestrado não publicada), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2006

DUARTE, Isabel – *Palavras do “falar desataviado de todos os dias” em Balada da Praia dos Cães» in José Cardoso Pires*, Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses, nº 11, Rio de Janeiro, Instituto Camões / PUC - Rio, 2005

FIGUEIREDO, O & BIZARRO, R – *Da Palavra ao texto*, Porto, Edições ASA, 1997

FIGUEIREDO, O. – *Como intratextualizam os alunos denominações genéricas? in Fonseca, F., A Linguística na Formação do Professor de Português*, Porto, CLUP, 2001

FIGUEIREDO, O & FIGUEIREDO, E. – *Prontuário Actual da Língua Portuguesa*; Porto; ASA Editores, 2005

FIGUEIREDO, O. & FIGUEIREDO, E. – *Itinerário Gramatical: Gramática do Discurso e Gramática da Língua*; Porto Editora, 2009.

FIGUEIREDO, O. – *Didáctica do Português Língua Materna, Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Porto, Edições Asa, 2005

GAMA, Bárbara Sofia Nadais – *O léxico em aulas de PLE um contributo para o ensino de colocações* (Dissertação de Mestrado, não publicada), FLUP, Porto, 2009

GAATONE, D. – *À quoi sert la notion d'«expression figée»? Lexique, Syntaxe et Sémantique*. Mélanges offerts à Gaston Gross, Besançon: Pufc, Centre Lucien Tesnière, 1990

Grammaire du Français, Hachette, Paris, 1991.

GREGOIRE, M. & THIÉVENAZ, O. – *Grammaire Progressive du Français – Niveau Intermédiaire*, CLE International, Paris, 1995

GROSS, Gaston – *Degré de figement des noms composés*, *Langages*, 90, Paris: Larousse, 1988

GROSS, Gaston – *Les expressions figées du français*, Paris: Ophrys, 1986

GROSS, Maurice – *Une classification des phrases 'figées' du français*. In P. Attal & C. 1984

HENRY, Albert - *Métaphore et Métonymie*, Bruxelles- Plais des Académies, 1983

Dicionário Houïsse da Língua Portuguesa, Circulo de Leitores, 2002

HOZ, V.G. – *Estúdios experimentales sobre el vocabulário*, Madrid, 1997

KOIKE, Kazumi – *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semântico*. Universidad de Alcalá/ Takushoku University, 2001.

KOIKE, K. – Colocaciones, Combinaciones Libres y Locuciones in *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y lexico-semântico*. Madrid, Universidad de Alcalá, 2001

LAKOFF, G & JOHNSON, M. – *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Minuit, 1985

LAKOFF, G & JOHNSON, M – *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press, 1980

Le Petit Larousse, Paris, 2001.

LEIRIA, Isabel – *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2001

LEWIS, M. – *The lexical approach*. Hove : LTP, 1993

MARIE-DOMINIQUE , Poirée-Rongier – *Le petit livre Expressions Idiomatiques*, First, 2009

MATEUS, M. H. e A. M. Brito, I. Silva Duarte, I. Hub Faria – *Gramática da Língua Portuguesa*, 4ª edição, Lisboa: Caminho, 1994

MEL'CHUK, I, A./Clas, A./ Polguere, A – *Introduction À la Lexocologie Explicative et Combinatoire*, Louvain-la-Neuve: Duculot, 1995

MIGUENS, Sofia – *Filosofia da Linguagem - uma introdução*, Porto, Coleção CAP/FLUP, FLUP, 2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – D.G.I.D.C - *Programa de Português, 10º, 11º, 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*; Lisboa; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – D.G.E.B.S, *Programas de Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino*

Básico, 3º ciclo, vol. II, Lisboa; Imprensa Nacional Casa da Moeda; 2000

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – D.G.E.B.S, *Programas de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º anos;* Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Edições Asa, Porto, 2001*

PASTOR, Gloria Corpas – *Un estudio paralelo de los sistemas fraseológicos del inglés y del español.* Universidad de Málaga (servicio de publicaciones e intercambio científico), 1995

PASTOR, Gloria Corpas – *Manual de fraseologia,* Madrid: Gredos, 1996

PASTOR, Gloria Corpas – *Las Lenguas de Europa: estudios de fraseologia, fraseografía y traducción,* Granada: Comares, 2000

PASTOR, Gloria Corpas – *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos,* Madrid: Iberoamericana, 2003

PAULIUKONIS, M.A. & GAVAZZI, S. – *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino,* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

POLÓNIA; Cecília – *As expressões idiomáticas em Português Língua Estrangeira,* (Dissertação de mestrado, não publicada), FLUP, Porto, 2009

PONTE, Eunice – *A metáfora,* Campinas, UNICAMP, 1990

- PRETI, Dino – *Léxico na língua oral e na escrita*, São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 2003
- RANCHHOD, Elisabete M. – *O Lugar das Expressões ‘Fixas’ na Gramática do Português*. In Castro, Ivo e I. Duarte (orgs.), *Razões e Emoção*. Miscelânea de estudos oferecida a Maria Helena Mira Mateus, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003
- REY I. G. – *La phraséologie du français*, Presses Universitaires du Mirail, 2002
- LAFLEUR B. – *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*, Duculot, 1991.
- REY A. et CHANTREAU S. – *Dictionnaire des expressions et des locutions*, Ed. Dictionnaires le Robert, 1989
- RIO-TORTO, Graça – *O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais*; FLUC: centro universitário de estudos germanísticos, 2006
- SALIBA, Márcia de Carvalho – *Unidades Lexicais maiores que a palavra: descrição lingüística, considerações psicolingüísticas e implicações pedagógicas*, Dissertação de mestrado, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2000
- SANROMÁN, Álvaro Iriarte – *A unidade lexicográfica: palavras, colocações, frasesmas, pragmatemas*, Braga, Universidade do Minho - Centro de Estudos Humanísticos, 2001
- SANTOS, António Nogueira – *Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1990
- TEIXEIRA, C. E. J. – *A Ludicidade na Escola*, São Paulo, Loyola, 1995

VILELA, Mário – *Estudos de Lexicologia do Português*, Coimbra, Almedina, 1994

VILELA, Mário – *Tradução e Linguística Contrastiva: Teoria e aplicação*, Lisboa, Caminho, 1994

VILELA, Mário – *Léxico e Gramática: Léxico, dicionário e gramática*, Coimbra, Almedina, 1995

VILELA, Mário – *Metáforas do Nosso Tempo*, Coimbra, Almedina, 2002

Sitografia

www.alfa.ibilce.unesp.br/

www.arara.fr/

www.centroatl.pt/

www.iltec.pt

www.let.unb.br/

www.webartigos.com/

Anexos

Anexo 1

1. Reescreve as expressões idiomáticas fazendo a ligação entre a coluna dos números com a coluna das letras.

1.Estar com os	a) azeites
2.Ferver em	b) pouca água
3.Deitar fogo pelos	c) olhos
4.Chorar baba e	d) ranho
5.Coisas do arco da	e) velha
6.Ter macaquinhos no	f) sotão
7.Comer que nem um	g) abade
8.Ser um zero à	h) esquerda
9.Ser unha e	i) carne
10.Ficar com os olhos em	j) bico
11.Ter a pulga atrás da	k) orelha

2. Escolhe duas expressões idiomáticas e ilustra-as.

3. Preenche os espaços do texto em branco com a expressão idiomática adequada.

Ou sim, ou sopas; desce à terra; estar de papo para o ar; até ver
--

Ana: João, sabes o que mais gosto de fazer nas tardes de Domingo?

João: Não faço ideia! Hum... Talvez, espera... Ver televisão, ler um bom livro, não sei, diz lá?

Ana: **Estar de papo para o ar!**

João: Assim, não sei se conseguirás passar de ano. As aulas têm corrido bem?

Ana: **Até ver!** Mudando de assunto, sabias que logo vai estrear a peça O Auto da Alma, no auditório de Gaia? Podíamos ir... Que dizes?

João: Se calhar é boa ideia! Mas, por outro lado...sair de casa com este frio... Não sei...

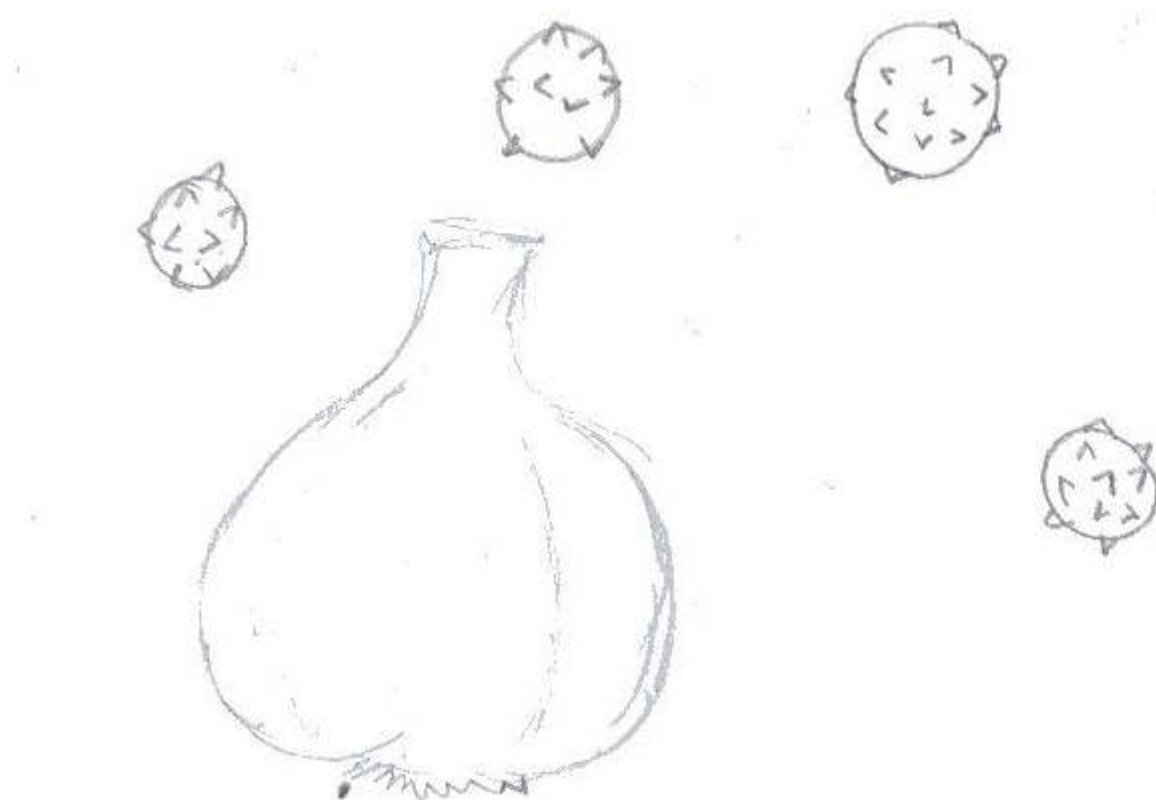
Ana: **Ou sim ou sopas!**

João: Tenho uma ideia muito, muito interessante. Que tal ficarmos aqui os dois juntinhos a ver o Música no Coração?...

Ana: **Desce à terra!** Até amanhã!

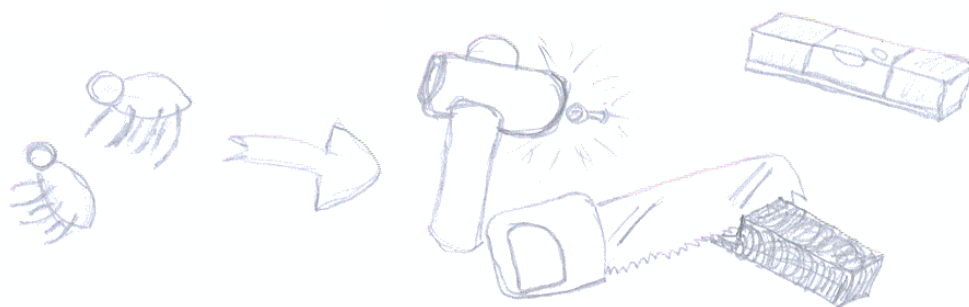
Anexo 2

Misturar alhos com bugalhos



Anexo 3

Ter bichos carpinteiros



Anexo 4

por os pontos não são



Anexo 5

Falar pelos cotovelos



Anexo 6

Chorar lágrimas de crocodilo



Anexo 7

Estar com os pés para a cova



Anexo 8

1. Completa as expressões idiomáticas com as palavras do campo lexical correspondente.

❖ Animais

- Não te armes em **carapau** de corrida comigo.
- Se não ensaiar o discurso vou fazer figura de **urso** perante a plateia.

❖ Partes do corpo humano

- Sempre que alguém faz asneiras na escola a culpa é sempre minha. Já estou habituado a ter as **costas** largas.
- No teste de Português vou tirar boa nota. Eu sabia a matéria na ponta da **língua**.

❖ Cores

- O meu irmão é o filho predilecto da minha mãe, eu sou a ovelha **negra** da família.
- Passei a noite ao relento, fiquei com os lábios **roxos** de frio.

❖ Alimentos

- Sou eu quem faço mais asneiras mas o meu irmão é quem paga sempre as **favas**.
- Fizemos muitas reuniões e greves mas ficou tudo em águas de **bacalhau**.

❖ Números

- O Zeferino é o pior aluno da turma, ele é mesmo um **zero** à esquerda.
- Quando vejo o meu ex-namorado fujo dele a **sete** pés.

❖ Transportes

- Todos receberam presentes, eu cheguei tarde à festa fiquei a ver **navios**.
- Passei pelo Hugo às 3 da manhã ele vinha bêbado como uma **carroça**.

Anexo 9

2. Assinala o significado das seguintes expressões idiomáticas.

Acordo leonino

- ☐ Acordo com o Sporting
- ☒ Acordo favorável a uma das partes
- ☐ Acordo com gente má

Erro crasso

- ☒ Erro grave
- ☐ Erro pouco importante
- ☐ Erro oculto

Só para inglês ver

- ☐ Mostrar aos ingleses
- ☒ Mostrar uma realidade falsa
- ☐ Falar bem inglês

Andar à toa

- ☐ Andar de barco
- ☒ Andar desorientado
- ☐ Andar triste

À grande e à francesa

- ☐ Viver miseravelmente
- ☐ Viver como os franceses
- ☒ Viver com luxo e ostentação

Coisas do arco-da-velha

- ☐ Coisas antigas
- ☒ Coisas inacreditáveis
- ☐ Coisas importantes

Anexo 10

3. Ouve as músicas de Sérgio Godinho e Susana Félix e completa os versos com as expressões idiomáticas em falta.

Sérgio Godinho “Mudemos de assunto”

Andas aí a **partir corações**
como quem parte um baralho de cartas
cartas de amor
escrevi-te eu tantas
às tantas, aos poucos
eu fui percebendo
às tantas eu lá fui tacteando
às cegas eu lá fui conseguindo
às cegas eu lá fui abrindo os olhos

E nos teus olhos como espelhos partidos
quis inventar uma outra narrativa
até que um ai me **chegou aos ouvidos**
e era só eu a vogar à deriva
e um animal sempre foge do fogo
e mal eu gritei: fogo!
mal eu gritei: água!
que morro de sede
achei-me **encostado à parede**
gritando: Livrai-me da sede!

Susana Félix “Mais olhos que barriga”

O tempo de dizer a vida é breve
O tempo de viver há quem o diga
Só espera que **o diabo que o leve**
O tempo tem **mais olhos que barriga**
(...)
O tempo que se esconde de emboscada
O tempo que te **foge a sete pés**
O tempo que no fim não vale nada.

Anexo 11

4. Completa a música de Fausto com as expressões do quadro seguinte.

Metó os pés pelas mãos, malha em ferro frio, vai de lés a lés, passas cartão, um toque, um fraquinho por ti, dás-me sempre com os pés, caldo entornado, um pinga-amor, da noite para o dia, estás-te nas tintas, fico a um canto, olhas-me do alto da burra, ficas nas sete quintas, às três pancadas, fazes troça.

Fausto “Eu tenho um fraquinho por ti”

Eu tenho um **fraquinho por ti**
tu não me dás atenção
tu não me **passas cartão**
quando me ponho a teu lado
tremo nervoso de agrado
e **meto os pés pelas mãos**
tu vais gozando um bocado
a beber vinho tostão
eu com o discurso engasgado
fico a um canto, que arrelia
de toda a cervejaria
onde vais rasgar a noite
se te olho com ternura
olhas-me do alto da burra
que mais parece um açoite
é um susto um arrepio
que me **malha em ferro frio**.

Eu tenho um fraquinho por ti
que me vai de lés a lés
tu **dás-me** sempre **com os pés**
quando me atiro enamorado
num estilo desajeitado
disfarço em bagaço e café
tu fumas o teu cruzado
e, **fazes troça** pois é,
já tenho o **caldo entornado**
esqueces-me **da noite para o dia**
em alegre companhia
de batidas e rodadas
tu **ficas nas sete quintas**
marimbas, **estás-te nas tintas**
p’ra que eu ande **às três pancadas**
basta **um toque** sedutor
eu cá sou um **pinga-amor**

Anexo 12



Chorar sobre o leite derramado



Estar de pé atrás



Engolir sapos (vivos)



Pendurar as chuteiras



Estar com a corda na garganta



Ter a faca e o queijo na mão



Segurar a vela



Ter uma pedra no sapato



Carta fora do baralho



Andar na linha



Bater as botas



Sem pés nem cabeça

Anexo 13

1. Trouve la signification de chaque expression idiomatique

La goutte d'eau qui fait déborder le vase	—> Le petit détail supplémentaire qui rend une situation intolérable
Aller à vau-l'eau	—> Aller à sa perte
Une tempête dans un verre d'eau	—> Beaucoup de bruit ou d'agitation pour ne pas grand chose
Il y a de l'eau dans le gaz	—> L'atmosphère est à la dispute
Jeter le bébé avec l'eau du bain	—> Perdre de vue l'essentiel
S'en aller en eau de boudin	—> Aller à l'échec, mal tourner

Anexo 14

Expressions Idiomatiques avec :

1. Un membre du corp humain

a) *Se lever du pied gauche*

- ☒ Se lever de mauvaise humeur
- ☐ Être contestataire
- ☐ Se faire mal au pied

b) *Avoir les dents longues*

- ☐ Être agressif
- ☐ Être rancunier
- ☒ Être ambitieux

c) *Avoir le cœur sur la main*

- ☐ Être très sensible
- ☒ Être généreux
- ☐ Être amoureux

d) *Se faire du mauvais sang*

- ☐ Être malade
- ☒ Être préoccupé par quelque chose
- ☐ Être de mauvaise famille

2. des couleurs

a) *Voir la vie en rose*

- ☐ Être amoureux
- ☐ Être insouciant
- ☒ Être optimiste

b) *En voir de toutes les couleurs*

- ☒ Subir toute sorte de difficultés
- ☐ Avoir des problèmes de vision
- ☐ Être très heureux

c) *Avoir carte blanche*

- ☒ Avoir les pleins pouvoirs
- ☐ Avoir une autorisation de séjour
- ☐ Avoir mal dormi

d) *Faire grise mine à quelqu'un*

- ☐ Réprimander quelqu'un
- ☐ Ignorer une personne
- ☒ Réserver un mauvais accueil à quelqu'un

3. Des noms d'animaux

a) *Donner sa langue au chat*

- ☐ Démissionner
- ☐ Admettre qu'on a perdu une bataille
- ☒ Abandonner une réflexion

b) *Être une tête de cochon*

- ☒ Avoir mauvais caractère
- ☐ Être très laid
- ☐ Manquer d'élégance

c) *Avoir une cervelle d'oiseau*

- ☒ Avoir mauvaise mémoire
- ☐ Être distrait
- ☐ Ne pas être très intelligent

d) *Faire le pied de grue*

- ☐ Être très grand et très maigre
- ☒ Attendre debout
- ☐ Danser

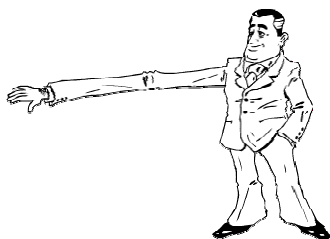
Anexo 15



Casser le sucre sur les dos c'est...



critiquer une personne par derrière.



Avoir le bras long c'est...



avoir beaucoup de relations



Être haut comme trois pommes, c'est...



être petit



Avoir un coup de foudre c'est...



tomber amoureux dès la première minute



Tomber dans les pommes c'est...



s'évanouir

Anexo 16

- | | |
|--|--------------------------------|
| – Avoir toutes les cartes en main | – Ter a faca e o queijo na mão |
| – Payer les pots cassés | – Pagar as favas |
| – Prendre des vessies pour des lanternes | – Comer gato por lebre |
| – Monter sur ses grands chevaux | – Estar em pulgas |
| – Être sur des charbons ardents | – Ir aos arames |
| – Tomber dans le panneau | – Cair como um pato |
| – Casser sa pipe | – Esticar o pernil |
| – Appeler un chat, un chat | – Pão pão, queijo, queijo |
| – Voir trente-six chandelles | – Ver estrelas |
| – Passer de la pommade à quelqu'un | – Dar graxa a alguém |