



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO**

- Ramo de Especialidade: Linguística Portuguesa Aplicada -

**CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS,  
COM REFERÊNCIA AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO E PROPOSTAS DE  
DIDACTIZAÇÃO**

Margarida Isabel Mimoso Malhado

**Orientadora:**

Professora Doutora Fernanda Gonçalves

**Fevereiro 2012**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO**

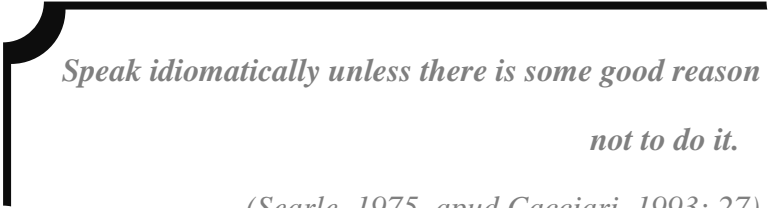
- Ramo de Especialidade: Linguística Portuguesa Aplicada -

**CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS,  
COM REFERÊNCIA AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO E PROPOSTAS  
DE DIDACTIZAÇÃO**

Margarida Isabel Mimoso Malhado

**Orientadora:**

Professora Doutora Fernanda Gonçalves



*Speak idiomatically unless there is some good reason  
not to do it.*

*(Searle, 1975, apud Cacciari, 1993: 27)*

# Índice

<b>Nota Prévia</b>	<b>7</b>
<b>Resumo</b>	<b>8</b>
<b>Abstract</b>	<b>9</b>
<b>Índice de Gráficos</b>	<b>10</b>
<b>Índice de Esquemas</b>	<b>11</b>
<b>Índice de Figuras</b>	<b>12</b>
<b>Índice de Tabelas</b>	<b>13</b>
<b>Lista de Abreviaturas</b>	<b>14</b>
<b>Introdução</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1 - A Expressão Idiomática no universo linguístico</b>	<b>17</b>
1.1. A Fraseologia	17
1.1.1. As Unidades Fraseológicas	21
1.1.2. As EIs no âmbito da Fraseologia e da Linguística Portuguesa	23
1.2. O termo “Expressão Idiomática”: revisão bibliográfica	25
1.2.1. Paradigma Lexicográfico	29
1.2.2. Paradigma Sintático-Semântico	33
1.2.3. Paradigma Psicolinguístico	37
1.2.4. Paradigma Pedagógico	39
1.2.5. Paradigma Sociolinguístico	46
1.3. O processo de criação e normalização das EIs	51
<b>Capítulo 2- A Linguagem Literal e a Linguagem Figurada: questões de aquisição</b>	<b>59</b>
2.1. O Literal e o Figurado: discussão de conceitos	59
2.2. Aquisição da linguagem: breves considerações teóricas	61
2.3. A aquisição da Linguagem Figurada	70
2.4. A aquisição de Expressões Idiomáticas: um processo lexical, semântico e sintático	73
2.4.1. Aquisição de EIs ao nível lexical: um processo não composicional ou composicional?	73

2.4.1.1. Perspectiva tradicional: modelos não composicionais	74
2.4.1.1.1. Idiom List Hypothesis (Modelo de Processamento Literal)	75
2.4.1.1.2. Lexical Representation Theory (Modelo de Processamento Simultâneo)	76
2.4.1.1.3. Direct Access Hypothesis (Modelo de Processamento Idiomático)	77
2.4.1.1.4. Considerações finais sobre os modelos não composicionais: similaridades e divergências	78
2.4.1.2. Perspectiva actual: modelos composicionais	80
2.4.1.2.1. The Configuration Hypothesis (Modelo de Composição) e Phrase-induce Polysemy Model (Modelo de Indução Polissémica)	81
2.4.1.2.2. Idiom Decomposition Hypothesis (Modelo de Decomposição Idiomática)	84
2.4.1.2.3. Considerações finais sobre os modelos composicionais: similaridades e divergências	85
2.4.2. A aquisição de EIs ao nível Semântico: opacidade vs transparência	86
2.4.2.1. O papel do contexto linguístico na análise semântica e na aquisição de EIs	90
2.4.3. A aquisição de EIs ao nível sintáctico: congelamento vs flexibilidade	95
2.4.4. Síntese	99
<b>Capítulo 3. Proposta de classificação sintáctica:</b>	<b>103</b>
<b>um experimento</b>	<b>103</b>
3.1. Material	105
3.2. Amostra	106
3.3. Procedimentos	108
3.4. Apresentação e análise dos resultados	110
3.5. Discussão das hipóteses apresentadas	122
<b>Capítulo 4. A Fraseodidáctica e sua aplicação no ensino actual: o caso das EIs</b>	<b>125</b>
4.1. A Fraseodidáctica: definição, finalidade e objecto de estudo	125
4.1.1. O contributo do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas na Fraseodidáctica	128
4.2. As EIs no Ensino da Língua Materna - o caso da Língua Portuguesa	130
4.2.1. As EIs à luz do Novo Programa de Português para o Ensino Básico	131
4.3. Algumas propostas de didactização	135
<b>Capítulo 5. Considerações Finais</b>	<b>140</b>

**Anexos (em suporte digital)**

Anexo I – Lista de EIs que constituem o corpus

Anexo II – Enunciados resultantes da aplicação das operações sintáticas

Anexo IV – Instrumento de recolha de dados

Anexo V – Testes realizados pelos sujeitos

Anexo VI – Resultados da amostra

Anexo VII – Classificação sintáctica de EIs

## Nota Prévia

A presente dissertação representa o fruto de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação, na área de especialização de Linguística Portuguesa Aplicada, tendo como título Contributo para o Estudo das Expressões Idiomáticas, com referência ao processo de aquisição e propostas de didactização.

Resulta fundamental para mim agradecer a todos aqueles que me ajudaram a *levar este barco a bom porto.*

Neste sentido, começo por agradecer à Professora Fernanda Gonçalves, pela orientação que me deu ao longo de todo este processo, bem como pela partilha de conhecimentos, a qual me possibilitou não só um efectivo crescimento profissional, mas também um enriquecimento a nível pessoal.

Às colegas e professoras do Mestrado, por terem tornado esta equipa tão especial.

Aos meus pais, pela educação e pelo apoio que me deram ao longo destes anos.

Aos meus irmãos, Vasco e Francisco, por representarem tudo o que representam.

Aos meus avós, por serem os pilares da família.

Ao João, pelo apoio incondicional e por acreditar sempre em mim, demonstrando incessantemente o lado mais positivo da vida. Agradeço-lhe igualmente o facto de entender o significado que a Linguística tem para mim, tolerando todo o tempo que esta nos tem retirado.

A todos os amigos, pelo encorajamento constante nesta fase da minha vida.

Aqui, vos deixo o meu mais sincero agradecimento.

## Resumo

O principal objectivo da presente investigação é dar um contributo para o estudo das Expressões Idiomáticas, focando-se em questões relacionadas com o processo de aquisição destas estruturas e com a didáctica das mesmas.

Neste sentido, pretende-se situar o termo “Expressão Idiomática” no universo linguístico e defini-lo conforme os paradigmas lexicográfico, sintáctico-semântico, psicolinguístico, pedagógico e sociolinguístico.

Propõe-se também abordar a aquisição e a compreensão destas expressões, analisando a forma como as características da indecomponibilidade lexical, da opacidade semântica e do congelamento sintáctico se reflectem no processo, analisando igualmente o papel do contexto no mesmo.

Apresenta-se ainda uma proposta de classificação sintáctica das expressões idiomáticas, consoante o seu grau de rigidez, distribuindo-as consequentemente num contínuo sintáctico.

Por último, aborda-se o ensino de tais expressões, em termos da Fraseodidáctica, e apresenta-se algumas propostas de didactização, principalmente ao nível do Português Língua Materna, tendo em conta o Novo Programa de Português do Ensino Básico

**Palavras-chave:** Expressões Idiomáticas; aquisição; indecomponibilidade lexical; opacidade semântica; congelamento sintáctico; contexto; contínuo sintáctico; fraseodidáctica; Português Língua Materna.



## **Abstract**

### **A CONTRIBUTION TO THE STUDY OF IDIOMS, REFERRING TO THE ACQUISITION PROCESS AND DIDACTIC PROPOSALS**

The main goal of this research is to contribute to the study of Idioms, focusing on issues related to the acquisition of these structures and their didactics.

In this sense, it is intended to situate the term “Idiom” in the linguistic universe and define it according to the lexical, syntactic, semantic, psycholinguistic, sociolinguistic and educational paradigms.

Idioms acquisition and comprehension are also discussed, in order to analyze how the characteristics of lexical indecomposability, semantic opacity and syntactic frozenness are reflected in the process, as well as the importance of the context in it.

It also presents a syntactic classification of Idioms, depending on their degree of rigidity, which allows a distribution of these expressions in a syntactic continuum.

Finally, this study explores the Idioms teaching, in Fraseodidactics context, presenting some didactic proposals for Portuguese Mother Tongue, taking into account the New Portuguese Program of Basic Education.

**Key words:** Idioms; acquisition; lexical indecompositionaty; semantic opacity; sintactic frozenness; context; syntactic continuum; Fraseodidactics; Portuguese Mother Tongue.

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Operações possíveis por sujeito	110
<b>Gráfico 2</b> - Média das respostas possíveis da amostra por operação	117
<b>Gráfico 3</b> – Número de operações sintáticas possíveis por EI.	117
<b>Gráfico 4</b> – Respostas acompanhadas da opção “duvidosa” da amostra	121
<b>Gráfico 5</b> – Percentagem de respostas possíveis/ duvidosas	121
<b>Gráfico 6</b> – Número de EIs por grupos de operações possíveis	123

## Índice de Esquemas

<b>Esquema 1</b> – Critérios identificadores de EIs	27
<b>Esquema 2</b> - Os diferentes paradigmas de análise de EIs	28
<b>Esquema 3</b> – Carácter sociolinguístico das EIs: a marca dos povos	47
<b>Esquema 4</b> - Paradigmas de análise das EIs	50
<b>Esquema 5</b> – Os Eixos Paradigmático e Sintagmático no processo de criação de uma EI	55
<b>Esquema 6</b> – Os níveis existentes no processo de criação de uma EI	57
<b>Esquema 7</b> – Modelos não composicionais: similaridades e divergências	80
<b>Esquema 8</b> – Classificação semântica de EIs segundo o modelo de Nunberg <i>et al.</i> (1994) e Gibbs (1995).	88
<b>Esquema 9</b> - Classificação semântica de EIs segundo o modelo de Cacciari e Glucksberg (1991)	89
<b>Esquema 10</b> – Proposta de classificação sintáctica de EIs.	118
<b>Esquema 11</b> – Contínuo sintáctico	118
<b>Esquema 12</b> - Representação das cem EIs no contínuo sintáctico	120
<b>Esquema 13</b> – Fraseodidáctica: campos de actuação e níveis de incidência	127

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – Ilustração literal de várias EIs	39
<b>Figura 2</b> – Interpretação literal das EIs	93
<b>Figura 3</b> – Interpretação idiomática das EIs	94
<b>Figura 4</b> – A relação entre a familiaridade e a interpretação idiomática da EI <i>Perder a cabeça</i> ,	94
<b>Figura 5</b> – Contextualização da EI <i>Fazer uma tempestade num copo de água</i> (adaptado)	95
<b>Figura 6</b> – Representação em espiral do processo de aquisição e compreensão de EIs	102
<b>Figura 7</b> – As EIs no Dicionário Terminológico	133

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Análise de vários dicionários	32
<b>Tabela 2</b> – Dados da amostra relativos à variável de controlo de exclusão	107
<b>Tabela 3</b> – Dados sócio-demográficos da amostra relativos às variáveis de controlo	107
<b>Tabela 4</b> – Exemplo de contagem das operações sintáticas possíveis e impossíveis por EI109	
<b>Tabela 5</b> – Percentagem de passivas possíveis e impossíveis por sujeito	111
<b>Tabela 6</b> - Percentagem de nominalizações possíveis e impossíveis por sujeito	113
<b>Tabela 7</b> - Percentagem de movimentações possíveis e impossíveis por sujeito	114
<b>Tabela 8</b> - Percentagem de inserções de advérbio possíveis e impossíveis por sujeito	115
<b>Tabela 9</b> – Percentagem de Gerúndios possíveis e impossíveis por sujeito	116
<b>Tabela 10</b> – Classificação sintáctica das EIs	120
<b>Tabela 11</b> – As EIs nos Níveis do QECR	130
<b>Tabela 12</b> – AS EIs no NPPEB	134
<b>Tabela 13</b> - Proposta de classificação de tarefas de Paribakht e Wesche (1997)	137
<b>Tabela 14</b> – Aspectos a considerar no ensino das EIs	138

## **Lista de Abreviaturas**

**CEL** – Conhecimento Explícito da Língua

**DT** - Dicionário Terminológico

**EI** - Expressão Idiomática

**EIs** – Expressões Idiomáticas

**GIP** – Guião de Implementação do Programa

**NPPEB** – Novo Programa de Português para o Ensino Básico

**PC** – Parcialmente congeladas

**PB** – Português do Brasil

**PF** – Parcialmente flexíveis

**PE** – Português Europeu

**QEQR** – Quadro Europeu Comum de Referência (para as Línguas)

**TC** – Totalmente congeladas

**TF** – Totalmente flexíveis

## Introdução

A presente investigação tem como objectivo principal contribuir para o estudo das Expressões Idiomáticas (EIs), ao se discutir o processo de aquisição destas estruturas, bem como o seu lugar no ensino das línguas, principalmente ao nível do Português Língua Materna.

A escolha deste tema justifica-se fundamentalmente pelo crescente interesse que se tem dado a estas construções linguísticas, as quais, durante muito tempo, foram consideradas erroneamente anomalias da linguagem e objectos linguísticos excepcionais, não integráveis na gramática das línguas devido às suas características de cristalização, de rigidez, de indecomponibilidade e de idiomaticidade. Na verdade e de acordo com Johnson-Laird (1993, *apud* Cacciari, 1993: vii), através das EIs rompe-se um pressuposto simples e lógico: os significados dos enunciados dependem dos significados dos seus constituintes e das relações sintácticas existentes entre eles. Neste sentido, entende-se que as EIs não podem ser compreendidas composicionalmente, o que levou os estudiosos a defini-las como um conjunto de palavras congeladas numa expressão cujo significado é especial. De facto, esta visão lógica da língua relegou as EIs para longe dos estudos linguísticos, situação que se foi alterando ao longo do tempo.

Actualmente, encaram-se as EIs como estruturas linguísticas interessantes, por encerrarem em si todo o carácter criativo e imagístico de uma língua viva, contendo também marcas culturais e sociais dos povos. Neste sentido, as EIs são hoje objecto de estudo de várias disciplinas linguísticas, sendo analisadas sob a perspectiva de diferentes paradigmas, na tentativa de se obter uma definição consensual do termo. De facto, na literatura específica, entendem-se as EIs como estruturas multifacetadas, as quais podem ser estudadas em diferentes áreas, pois as mesmas levantam questões que devem ser abordadas por várias disciplinas linguísticas.

Qual a razão que está na base da existência das EIs? O que leva o falante a utilizar tais expressões? De que maneira se institucionalizam estas construções linguísticas, se as mesmas são consideradas desvios à norma? De que forma o falante adquire e compreende estas estruturas, sendo estas tão diferentes da linguagem literal? Será o processo de armazenamento das EIs semelhante ao de outro elemento do léxico? Terão estas unidades linguísticas um lugar de destaque no ensino das línguas maternas, segundas ou estrangeiras? Existirá algum método próprio relacionado com a didáctica destas expressões? Todas estas questões serão discutidas no presente estudo, o qual tem como propósito, como referido anteriormente, contribuir para o estudo das expressões idiomáticas.

Tendo em conta o atrás mencionado, dividiu-se este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, discutir-se-á o lugar das EIs no universo linguístico, situando-as ao nível da fraseologia, debatendo-se posteriormente a forma como estas têm sido trabalhadas na fraseologia e na linguística portuguesas. De seguida, apresentar-se-á uma revisão bibliográfica do termo “expressão idiomática”, o qual será analisado do ponto de vista lexicográfico, sintáctico-semântico, psicolinguístico, pedagógico e sociolinguístico. Finalmente, far-se-á referência ao processo de criação e normalização das EIs, de maneira a entender de que forma estas estruturas linguísticas surgem e entram na norma de uma língua.

O segundo capítulo tratará das questões de aquisição linguística. Desta forma, partindo-se da discussão dos conceitos “literal” e “figurado”, apresentar-se-ão breves considerações teóricas sobre a aquisição da linguagem literal e da linguagem figurada. Posteriormente, particularizar-se-á, discutindo-se o processo de aquisição de EIs. Nesta perspectiva, debater-se-á o processo ao nível lexical, confrontando-se a perspectiva tradicional com a actual, com base na análise dos respectivos modelos e hipóteses de processamento; ao nível semântico, observando de que forma a dicotomia opacidade/ transparência se reflecte no processo de aquisição e ainda até que ponto o contexto pode influenciar a análise semântica; e finalmente ao nível sintáctico, verificando de que maneira a oposição congelamento/ flexibilidade se repercute na aquisição de EIs. Por último, apresentar-se-á uma síntese com todas as conclusões obtidas.

O terceiro capítulo incluirá uma proposta de classificação sintáctica, com base no desenvolvimento de um pequeno experimento, o qual terá como objectivo demonstrar a heterogeneidade das EIs, partindo do pressuposto de que as mesmas podem ser classificadas sintacticamente em vários graus de congelamento.

No quarto e último capítulo, abordar-se-á a didáctica das EIs, começando por se discutir a definição, a finalidade e o objecto de estudo da fraseodidáctica. Finalmente, analisar-se-á a forma como as EIs têm sido abordadas em Português Língua Materna, revendo o contributo do Novo Programa de Português e apresentando algumas propostas de didactização.



## Capítulo 1 - A Expressão Idiomática no universo linguístico

*Se o vocabulário de uma língua viva  
nunca é estático, as expressões idiomáticas  
são um dos fermentos mais activos da sua  
dinâmica renovadora.*

(Santos, 1990)

Dotadas de características que as tornam construções linguísticas particulares, as expressões idiomáticas revelam toda a criatividade e riqueza de uma língua. Entendidas de várias perspectivas e encaradas de diferentes formas, estas estruturas constituem um atraente objecto de estudo linguístico. Todavia, o interesse por este tipo de construções é relativamente recente, na medida em que até há bem pouco tempo a temática da idiomaticidade não constituía um objecto de estudo por si só, como atestam Rodrigues *et al.* (2003: 148), ao afirmarem, remetendo para Hundt (1994: 212), que as primeiras investigações sobre estas estruturas se inserem “*em trabalhos de investigação lexicográficos ou estilísticos, muitas vezes integrados em estudos dialectológicos e histórico-culturais*”.

Na verdade, a temática da idiomaticidade foi durante muito tempo relegada para um outro plano, pouco merecedor de atenção. Desta forma, a investigação ao nível das expressões idiomáticas somente passou a ser encarada como objecto de estudo científico recentemente, pois anteriormente era entendida “*por alguns linguistas (por exemplo, Guiraud, 1961), como o campo da heterogeneidade, do desvio, das anomalias e deste modo, um campo diverso e pouco propício a análises ditas científicas*” (Jorge: 2001: 216).

É nesta perspectiva que surge a necessidade de situar este tipo peculiar de construções no universo linguístico. Serão, então, as expressões idiomáticas objecto de estudo da Lexicologia, da Estilística, da Dialectologia ou de uma outra disciplina linguística?

### 1.1. A Fraseologia

Na realidade, as expressões idiomáticas, tal como outros tipos de estruturas similares<sup>1</sup>, constituem objecto de estudo de uma disciplina linguística que, como tantas outras, teve

---

<sup>1</sup>Como é o caso dos provérbios, adágios, máximas, clichés, frases feitas, entre outras.

a sua origem no século XX, a qual dá pelo nome de Fraseologia. De acordo com o estudo de Penadés Martínez (1999: 11), o nascimento desta disciplina pode situar-se, mais precisamente, em finais da década de 20, se for adoptada como ponto de origem da mesma a concepção do linguista soviético Polivánov, o qual, em 1928, já lhe atribuía um carácter científico:

“ciencia lingüística que debia ocuparse de los significados individuales de las expresiones fijas”.

Polivánov referia-se também à Fraseologia recorrendo ao termo *idiomática*, demarcando logo o espaço que a mesma deveria ocupar no domínio linguístico:

“uma disciplina especial da linguagem que ocupa, em relação ao léxico, a mesma posição que a sintaxe desempenha em relação à morfologia” (Polivánov, 1931, *apud* Pedro, 2007: 30).

Contudo, ainda em Penadés Martínez (1999: 11) e em Pedro (2007: 31), ressalva-se a ideia de que terá sido apenas na década de 40 que a Fraseologia se inscreveu, efectivamente, como disciplina linguística, graças ao contributo de um outro linguista soviético, Vinogradov, o qual estabeleceu, pela primeira vez, o âmbito e os conceitos fundamentais da Fraseologia. Vinogradov foi também pioneiro na classificação das unidades fraseológicas do ponto de vista funcional, realçando a estreita relação que existe entre a Fraseologia e a Lexicologia bem como a “*proximidade estrutural dos conceitos de palavras e idiomatismos*”. Corroborando o que atrás foi dito, em Cowie (1998: 4-6) afirma-se que a grande inovação de Vinogradov reside, de facto, na divisão do grande grupo de unidades fraseológicas em três subgrupos:

“phraseological fusions (also called “idioms”), phraseological unities and phraseological combinations”.<sup>2</sup>

Contudo, para alguns estudiosos, o grande precursor dos estudos fraseológicos não terá sido nem Polivánov nem Vinogradov, mas sim Bally, na medida em que este, já desde 1905, nos seus estudos estilísticos *Précis de Stylistique* (1905) e *Traité de Stylistique* (1909), “*estabelece um esboço de classificação para o estudo dos fenómenos fraseológicos, bem como propõe o termo fraseologia para esses factos linguísticos*” (*cf.* Pedro, 2000: 30).

<sup>2</sup> De acordo com Vinogradov (*cf.* Cowie 1998: 5), o primeiro subgrupo, “phraseology fusions”, é constituído por combinações estruturalmente fixas e semanticamente opacas, cuja origem não terá sido motivada, tais como a expressão inglesa “spill the beans”. O segundo, denominado “phraseology unities”, integra combinações cujo significado pode ser encarado como uma extensão metafórica do seu significado original, como por exemplo, “blow off steam”. Por último, o autor apresenta a categoria das “phraseology combinations”, a mais difícil de definir. Na verdade, esta categoria caracteriza-se por aceitar combinações que apresentam um elemento usado e entendido no seu sentido literal, enquanto o outro surge no plano figurado, como se pode ver na combinação “meet the demand”, em que o verbo assume a sua acepção figurada.

Perante tais divergências, defende-se em Penadés Martínez (1999: 11) que, independentemente de quem terá sido o grande impulsionador desta disciplina, a Fraseologia não seria o que é hoje se não fosse o contributo excepcional da linguística soviética.

Concebida por uns, principalmente pelos estudiosos soviéticos, como uma ciência situada no mesmo plano da Morfologia, da Lexicologia e da Sintaxe, por outros como uma mera área da Lexicologia e, ainda por terceiros, como uma conjuntura de síntese ou de coexistência de outros campos linguísticos, a Fraseologia conheceu um grande impulso nas décadas de 80 e 90 (cf. Penadés Martínez, 1999: 11).

Tal como mencionado anteriormente, também em Rodrigues *et al.* (2003: 148 -149) se defende que as décadas de 80 e 90 terão sido os anos em que o interesse pelo estudo deste tipo de expressões disparou com maior intensidade. Porém, aponta-se os anos 50 como o período em que alguns linguistas, de diferentes nacionalidades, se começam a interessar por esta área, alistando-se ainda, neste sentido, como “*grupos de maior interesse*”, a fraseologia soviética, a qual surge com Vinogradov; a fraseologia americana<sup>3</sup>; e, finalmente, a fraseologia alemã, que se desenvolveu a partir do trabalho da linguista russa Chernuisheva<sup>4</sup>.

Ainda de acordo com o trabalho de Rodrigues *et al.* (2003), a grande parte dos estudos realizados até início dos anos 80 centravam-se meramente em questões de classificação de todos os tipos de expressões fixas, especulando-se, principalmente, sobre os “*aspectos formais e os critérios que permitiam uma possível classificação*”. Porém, com o começo da década de 80, a situação altera-se, na medida em que as unidades fraseológicas deixam apenas de interessar a um número reduzido de linguistas, passando a ser objecto de trabalho da Linguística como disciplina científica e de áreas como a Psicologia, a Psicolinguística, a Psicologia Experimental, entre outras.

Neste sentido, com o alargamento do estudo da Fraseologia, assiste-se também a uma alteração nas questões a abordar, como se atesta em Cowie (1998: 1-2):

---

<sup>3</sup> O crescente interesse por esta área trouxe também implicações ao nível das teorias da linguagem, na medida em que veio questionar alguns dos pressupostos da teoria gerativista, nomeadamente, o facto de defender que o funcionamento de uma língua pode ser explicado por um sistema de regras de aplicabilidade geral, um léxico maioritariamente composto por unidades simples e um conjunto de princípios básicos de interpretação semântica (cf. Cowie, 1998: 4). De facto, a investigação de unidades fraseológicas cativou os próprios generativistas americanos por “levantar problemas quanto à aplicabilidade da teoria da gramática generativa” (cf. Rodrigues *et al.*, 2003: 148 – 149).

<sup>4</sup> Chernuisheva (1967) é considerada uma das primeiras fraseologistas russas, cuja inovação se centra na categorização das unidades fraseológicas. O seu trabalho foi iniciado na década de 60, tendo sido fonte de inspiração para muitos estudiosos (cf. Cowie, 1998: 4).

“Current concerns are by no means purely descriptive. Interest in the analysis of what are variously named 'phraseological units' (Ginzburg *et al.* 1979; Gläser 1986a), 'word-combinations' (Akhmanova 1974; Cowie 1994), and 'phrasal lexemes' (Lipka 1991; Moon in this volume) is accompanied by an increasing awareness of the prevalence of ready-made memorized combinations in written and spoken language and a wider recognition of the crucial part they play in first- and second-language acquisition and adult language production (Pawley and Syder 1983; Peters 1983)”<sup>5</sup>.

Assiste-se, então, a uma generalização do estudo fraseológico, situação que se justifica em Cowie (1998: 19) pelo fim do isolamento político e intelectual dos países situados no Leste da Europa, em geral, e da Rússia, em particular, o que permitiu divulgar mundialmente os conhecimentos destes estudiosos. Para além deste aspecto, considera-se também relevante o crescente interesse de linguistas americanos por esta área, na medida em que os Estados Unidos eram vistos, naquela época, como o centro de desenvolvimento de estudos linguísticos, por excelência. Destaca-se ainda como indicadores do reconhecimento da Fraseologia, enquanto disciplina académica, a acentuada actividade de investigação generalizada, a publicação de vários dicionários especializados e a atenção crescente dada ao assunto em livros sobre Semântica Lexical, Lexicologia e vocabulário no ensino de várias línguas. Por outro lado, encontram-se estudiosos que defendem que este crescente interesse se baseia no facto de todas as línguas, e o Português não constitui excepção, possuírem um conjunto de expressões que os falantes adquirem e conhecem de alguma maneira, sem ter uma noção muito clara de como esse processo se terá desenrolado. É nesta perspectiva que, em Gibbs (1995: 97), falando-se do caso particular do Inglês Americano, se assegura que o elevado número de unidades fraseológicas existentes numa língua é uma das causas do crescente interesse pela área:

“The interest in idiomaticity<sup>6</sup> is well founded, given that American English, for example, contains many thousands of formulaic phrases and expressions that the ordinary speaker must somehow learn”.

No estudo em questão considera-se ainda que o domínio de tais estruturas, por parte do falante, é indicativo da sua competência linguística:

<sup>5</sup> No que respeita ao campo das Expressões Idiomáticas propriamente ditas, em Rodrigues *et al.* (2003) defende-se que os estudos nas décadas de 80 e 90 vão também além da mera classificação destas expressões, abordando-as, agora, do ponto de vista do seu grau de composicionalidade / não-composicionalidade. Destaquem-se os trabalhos de Cacciari et Tabossi, 1993; Gibbs, 1994; Everaet *et al.*, 1995, nos quais se abordam os idiomatismos, do ponto de vista da análise semântica. É neste sentido que em Gibbs (1995), *apud* Cacciari et Tabossi (1993), se afirma: “*idiomaticity has recently become a significant topic of concern in psycholinguistics, linguistics, developmental psychology, neuropsychology and computer science*”.

<sup>6</sup> A “idiomaticidade” aparece nos estudos de Gibbs como uma das características mais importantes e caracterizadoras da Fraseologia e das unidades que esta disciplina se propõe estudar.

“People are not consider competent speakers of a language until they master the various clichéd, idiomatic expressions that are ubiquitous in everyday discourse”.

Descrita a origem da Fraseologia, interessa analisar quais as estruturas linguísticas que esta disciplina assumiu como seu objecto de estudo.

### 1.1.1. As Unidades Fraseológicas

São precisamente essas expressões padronizadas, referidas em Gibbs (1995: 97) e abordadas no ponto anterior, que permitem à Fraseologia distinguir-se de qualquer outra disciplina linguística, na medida em que as mesmas possuem características que as tornam peculiares.

Não existe consenso no que respeita à definição e delimitação do termo “unidade fraseológica”, verificando-se variações de linguista para linguista. Neste sentido, Penadés Martinez (1999: 13-14) apresenta no seu trabalho várias definições que atestam isso mesmo. Destaquem-se as seguintes:

- (i) “(...) *un grupo de palabras o una oración com una estabilidad que no está por debajo del coeficiente mínimo de estabilidad en el nivel fraseológico* (Kunin, 1970: 756)”;
- (ii) “(...) *combinación fija de palabras* (A. Zuluaga, 1980: 16)”;
- (iii) “(...) *son unidades léxicas formadas por más de dos palabras en su limite inferior, cuyo limite superior se situa en el nivel de la oración compuesta*” (Corpas Pastor, 1996: 20).

Para além destes, a autora refere a existência de outros, que, mais do que apresentar uma simples definição do conceito, se preocupam essencialmente em estabelecer as suas propriedades, de forma a criarem uma escala gradual, na qual colocarão as unidades fraseológicas consoante o grau (maior ou menor) que apresentem das características anteriormente determinadas. Defendendo esta linha de pensamento, encontra-se, ainda em Penadés Martinez (1999), L. Ruiz Gurillo (1997:104), por admitir que o maior ou menor grau de rigidez e de idiomaticidade são indicadores da posição de uma unidade na escala fraseológica.

Todas estas variações, ao nível da definição do conceito, levam a que o termo “unidade fraseológica” seja utilizado para denominar toda e qualquer estrutura pertencente ao

universo fraseológico, tal como se demonstra em Penadés Martínez, (1999: 13), ao assevera-se:

*“Tanto lo que tradicionalmente se ha denominado dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, expresiones sin más, frases, modismos, giros, fórmulas, y también fórmulas proverbiales o fórmulas comunicativas, idiomatismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adágios, provérbios o aforismos, como lo que más modernamente se ha llamado colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas pluriverbales”.*

A autora explica, então, que “unidade fraseológica” é o termo genérico que se utiliza para denominar o conjunto, onde se situam todos os outros termos<sup>7</sup>.

Como hipótese de justificação para tal situação, em Pedro (2007: 38-39) apresenta-se o insuficiente desenvolvimento da teoria fraseológica, defendendo-se, porém, que, embora não haja unanimidade, é certo que todas estas unidades apresentam características comuns que as levam a ser definidas como tal, pois todas são “*padronizadas, convencionalizadas como resultado final da sua evolução dentro de uma determinada comunidade linguística*”, sendo, então, consideradas unidades fraseológicas, provérbios, ditado, refrão, frase feita, cliché, modismo, expressões idiomáticas, entre outros.<sup>8</sup>

Neste sentido, em Penadés Martínez (1999: 13) esclarece-se que apesar de existirem definições tão distintas umas das outras, a verdade é que em todas elas se reconhecem duas ideias substanciais, que passam, primeiro, pela existência essencial de uma combinação estável de palavras e, segundo, por um significado fixo, que nos remete para a propriedade da idiomaticidade.

Assim, devido à enorme dificuldade em definir os vários tipos de unidades fraseológicas e pelo facto de o tema principal do presente trabalho se centrar apenas num dos diferentes tipo de fraseologismos, tentar-se-á, no próximo ponto, antes da discussão da definição do conceito de EI, tentar entender como estas unidades têm sido abordadas ao nível da Fraseologia Portuguesa.

---

<sup>7</sup> O mesmo acontece na classificação dos vários tipos de unidades fraseológicas, uma vez que se verifica a atribuição de diferentes denominações ao mesmo género de expressão, por diferentes autores, sendo frequente encontrar-se, por exemplo, os termos *adágio, dito, refrão e frases feitas* como sinónimo de *provérbio* (cf. Pedro, 2007: 38).

<sup>8</sup> Cf. as dissertações de mestrado de Pedro (2007: 38-50) e Gonzales (2006: 60-63), nas quais as autoras fornecem interessantes definições sobre cada uma das unidades fraseológicas.

### 1.1.2. As EIs no âmbito da Fraseologia e da Linguística Portuguesa

No que se refere à linguística portuguesa, há autores que lamentam o facto de a mesma prestar “*pouca atenção à fraseologia, abordando o sistema fraseológico como simples componente do sistema lexical*” (Ortiz Alvarez, 2000, *apud* Pedro, 2007: 31). Em Hundt (1994, *apud* Pedro, 2007: 31) vai-se ainda mais longe ao afirmar-se que “*nem em Portugal nem no Brasil existe uma disciplina fraseologia reconhecida como parte da lexicologia ou mesmo independente; os fraseologismos [...] são estudados no quadro dos trabalhos lexicológicos ou estilísticos ou em estudos sobre história cultural*”. Em Portugal, para além dos trabalhos de Schemann / Schemann – Dias (1979), Schemann (1981) e Hundt (1994, 1997), sobressaem apenas os dicionários que incorporam unidades fraseológicas nas suas entradas (cf. Rodrigues *et al.*, 2003: 149).

Em Vale (2001: 53) admite-se mesmo que existe uma ausência de estudo neste campo, argumentando-se que o “*tema foi posto de lado na tradição gramatical, certamente por ser considerado um tema menor, ou ainda pelo facto de a gramática tradicional ter sido sempre o campo da normatividade*”. De acordo com o autor, as unidades fraseológicas, por ele denominadas como “*Expressões Cristalizadas*”, onde se integram as EIs, fogem à tradição normativa, por não respeitarem as regras gramaticais.

De facto, as EIs foram consideradas inicialmente, tal como todas as outras unidades fraseológicas, “*objectos linguísticos excepcionais não integráveis na gramática das línguas, por não poderem ser objecto de regras gerais*” (Ranchhod, 2003: 3). Esta forma de encarar as EIs é claramente defendida em Bechara (2001: 603-604), na sua obra *Moderna Gramática Portuguesa*, ao declarar-se que as mesmas constituem “*uma maneira de dizer que, não podendo ser analisada ou estando em choque com os princípios gerais da Gramática, é aceita no falar culto*”. Por este motivo, o autor entende as EIs como anomalias da linguagem, ou seja, como desvios à norma. Realmente, este tipo de estruturas não conhece, ainda actualmente, grande destaque nas gramáticas gerais de língua portuguesa, como se pode comprovar em Evangelista (2004: 29-31), na análise feita às gramáticas de Celso Cunha & Lindley Cintra (2000) e Mateus *et al.* (2003). No primeiro caso, embora não haja uma abordagem directa a este tipo de combinações de palavras, em Evangelista (2004) considera-se que “*podemos interpretar a referência à composição de palavras [feita pelos autores] como uma aproximação ao idiotismo*”, na medida em que para estes “*a palavra composta representa sempre uma ideia única e autónoma, muitas vezes dissociada das noções expressas pelos seus*

*componentes*”, exemplificando com as combinações *criado-mudo*, *mil-folhas* ou *pé-de-galinha*. Assim sendo, a autora conclui que “*a partir desta referência, a EI também se revê na palavra composta, uma vez que a construção do seu sentido não passa pela disjunção do significado de cada um dos seus elementos constituintes, devendo a expressão ser interpretada no seu todo*”. A mesma verificou também a presença de EIs em alguns dos textos utilizados para exemplificarem os conteúdos gramaticais em questão. No que diz respeito à *Gramática da Língua Portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003, *apud*, Evangelista, 2004), a alusão às EIs é mínima, sendo apenas de destacar a utilização das expressões “*num abrir e fechar de olhos*” e “*sair sem deixar rasto*”<sup>9</sup>, a título exemplificativo e a “*referência à existência de expressões sintáticas lexicalizadas que têm uma interpretação semântica não composicional*”, tais como, *pés de galinha* e *amor-perfeito*, que diferem das expressões *pernas de galinha* e *amor platónico*, por estas últimas permitirem uma interpretação semântica composicional.

Desta forma, é fácil concluir que as EIs ainda não ocupam um lugar significativo no estudo dos gramáticos portugueses, quer a nível do Português Europeu quer a nível do Português do Brasil. Esta é uma situação que se anuncia incompreensível, pois à medida que a Fraseologia se foi estabelecendo como disciplina científica, o interesse por estas estruturas aumentou significativamente, o que levou ao aparecimento de mais estudos, que por sua vez conduziram a novas formas de encarar estas combinações. Nesta óptica, parece que a generalização do estudo da Fraseologia, referida anteriormente, em especial das EIs, decorrente do crescente interesse por este tema, não surtiu muito efeito na Linguística Portuguesa, na medida em que o número de trabalhos realizados nesta área, face a outras línguas, é muito reduzido<sup>10</sup>. A consulta e conseqüente análise desses trabalhos demonstra claramente que ainda há muito trabalho por fazer nesta área e que as EIs, as quais têm sido encaradas sob diferentes perspectivas ao longo do tempo, merecem finalmente um lugar de destaque na linguística portuguesa.

---

<sup>9</sup> As expressões referidas surgem no capítulo “O Uso da Linguagem”, na secção “O Espaço e o Tempo: Aspectos da Representação do Movimento”, da autoria de Isabel Hub Faria (2003: 63-66), da referida obra.

<sup>10</sup> Encontra-se apenas a publicação de algumas dissertações de Mestrado e de poucos artigos científicos, tanto para o PE (cf. Jorge 1991; Evangelista, 2004), como para o PB (cf. Gonzalez, 2006; Pedro, 2007).



## 1.2. O termo “Expressão Idiomática”: revisão bibliográfica

Definir “Expressão Idiomática” resulta, para os estudiosos, algo pouco consensual, na medida em que são muitas as concepções que se podem encontrar na bibliografia especializada. Em Cacciari (1993: 27) esta situação é amplamente reconhecida:

“The task of defining an idiomatic expression is, and how it is acquired and understood, is still a rather difficult and controversial one<sup>11</sup>”.

Desta forma, e por não ser objectivo do presente trabalho ostentar de forma exaustiva as inúmeras definições encontradas, segue-se o método utilizado em Jorge (1991: 49-51), que consiste em apresentar cronologicamente: “(...)algumas definições de EIs sugeridas por alguns autores, (...) numa tentativa de mostrar a evolução do objecto que nos propomos estudar”.

Acrescente-se, ainda, que, para além deste objectivo, existe um outro propósito que passa por demonstrar que, apesar de não haver unanimidade em termos de definição, existem traços que a maioria dos teóricos associa a este tipo de estruturas linguísticas.

Lapa (1945, *apud* Evangelista, 2004:32) defende que as EIs, pelo autor denominadas “Idiomatismos”, são um “conjunto de palavras, cujos elementos se encontram intimamente ligados”, formando “um todo, uma estrutura, uma unidade de pensamento, não decomponíveis nas suas partes constituintes, em prol das quais os vocábulos perdem a sua fisionomia, sacrificam o seu significado individual”. O mesmo autor defende, ainda, que estas estruturas possuem “um certo grau de cristalização, na medida em que há expressões cuja coesão dos termos é absoluta [Ir ter com], outras cujos elementos ainda conservam alguma independência [Ter fortuna]”.

Câmara Jr (1956, *apud* Evangelista, 2004: 34-35), na sua definição destas estruturas, realça a “noção de conjunto, de harmonia sintáctica e semântica existentes entre todos os membros que o compõem, bem como o de afastamento do significado de cada uma das palavras que o constituem”.

Guiraud (1961, *apud* Jorge, 1991:49) aponta que as EIs podem ser definidas com base em três características fundamentais: unidade da forma e do sentido; desvio à norma gramatical ou lexical e valores metafóricos particulares, entendendo-as como unidades sintácticas e lexicais formadas por várias palavras.

<sup>11</sup> A autora explica, apoiando-se em Michiels (1977), que esta dificuldade pode encontrar a sua justificação no facto de a “idiomatização” ser um processo; o mesmo quer dizer que uma estrutura não ganha instantaneamente o carácter idiomático, na medida em que o adquire de maneira gradual. Refira-se que o termo “idiomatização” foi traduzido literalmente do termo “idiomatization”.

Frase (1970, *apud* Jorge, 1991:49) “*centra a sua definição na noção semântica de composicionalidade (“compositionality”)*”, afirmando que a “*Expressão Idiomática é uma estrutura que viola a condição de composicionalidade na interpretação semântica*”.

Chomsky (1980, *apud* Jorge, 1991:49) admite que “*frases do tipo de kick the bucket são idiomáticas*”, devido ao facto de o seu significado não poder ser decomposto e por terem “*a forma típica das estruturas não idiomáticas e um significado literal perfeitamente lógico, comportando-se em certos casos como palavras*”.

Gross (1982, *apud* Jorge, 1991:50), tal como Chomsky (1980), assume que as EIs são expressões que possuem as propriedades formais das estruturas não idiomáticas, embora o significado das palavras não permita interpretar a sua combinação.

Benson (1988, *apud* Evangelista, 2004: 35) assevera que a definição de uma EI centra-se nos critérios da fixidez e da não-composicionalidade: “*an idiom is a relatively frozen expression whose meaning does not reflect the meanings of its component parts*”.

Santos (1989, *apud* Evangelista, 2004: 36-37) conclui que as características próprias de qualquer EI são a “*a polilexicalidade, isto é, a existência de um agrupamento de pelo menos dois lexemas, a estrutura fixa e o carácter figurativo ou transferência semântica ligado ao processo de lexicalização e de remetaforização*”.

Jorge (1991:15) expõe a sua própria concepção de EI, admitindo que estas estruturas são “*grupos de palavras, por vezes imprevisíveis quanto à forma e ao sentido*”. A mesma esclarece que a dificuldade em definir tais estruturas resulta da “*multiplicidade de factores que intervêm nessa mesma definição (factores de ordem lexical, sintáctica, semântica, psicolinguística, etnolinguística, pragmática)*”.

Fernando (1996, *apud* Evangelista, 2004: 38-39) considera as EIs como “*expressões convencionais compostas por várias palavras, podendo ter um sentido literal ou não, mas que não têm sido objecto de estudo da Linguística (comparativamente à metáfora, por exemplo)*”.

Rebelo (1998, *apud* Evangelista, 2004: 44-45) e Mascarenhas (1999, *apud* Evangelista, 2004: 46) apresentam a fixidez, a idiomaticidade, a lexicalização e a reproduzibilidade<sup>12</sup> como traços fundamentais na definição do conceito de EI.

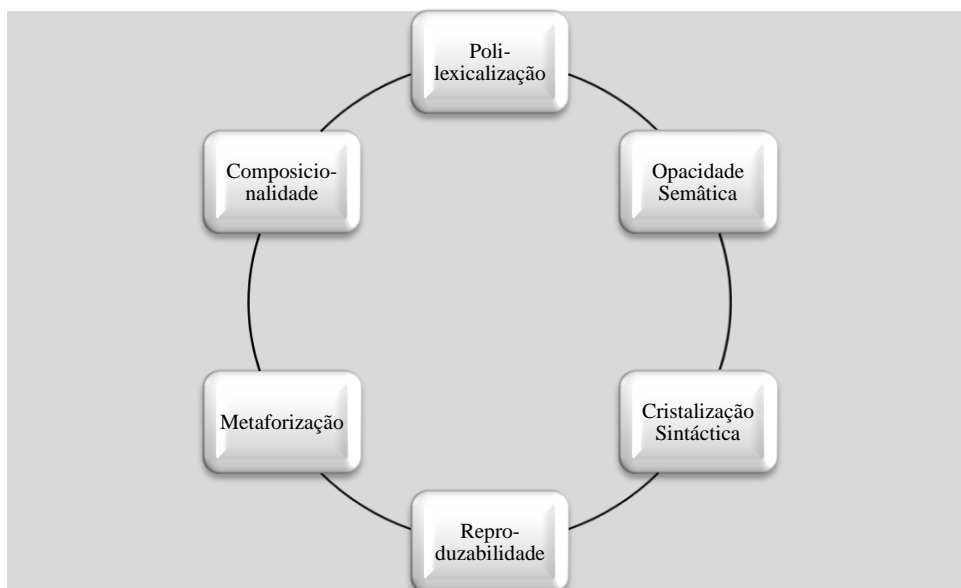
<sup>12</sup> A “reproduzibilidade”, ou seja, “o emprego e a constante (re)utilização de uma mesma associação de palavras no discurso conduz à institucionalização numa dada comunidade linguística que, ao utilizá-la com frequência, contribui para a sua fixação ou cristalização” (cf. Evangelista, 2004: 44).

Faria (1999, *apud* Evangelista, 2004: 47) também define as EIs em função das suas características, ao defender: “*a sua idiomaticidade reflecte-se na utilização de expressões em vez de simples itens lexicais, na natureza sensivelmente fixa da expressão, na representação figurada e no carácter convencional do seu uso*”.

Sousa (2000, *apud* Evangelista, 2004: 48) “*designa as EIs como sequências pré-fabricadas, que estão memorizadas em bloco no seu [do locutor] léxico mental*”.

Ortiz Alvarez (2002, *apud* Pedro, 2007: 40) entende por “*expressão idiomática a combinação (sintagma) metafórica de traços característicos próprios que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando do individual para o social) numa determinada língua, apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista estrutural, ela representa uma lexia indecomponível e está constituída de mais de uma palavra. Do ponto de vista semântico, o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global do conjunto não é igual à somatória de suas partes; portanto, a interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos*”.

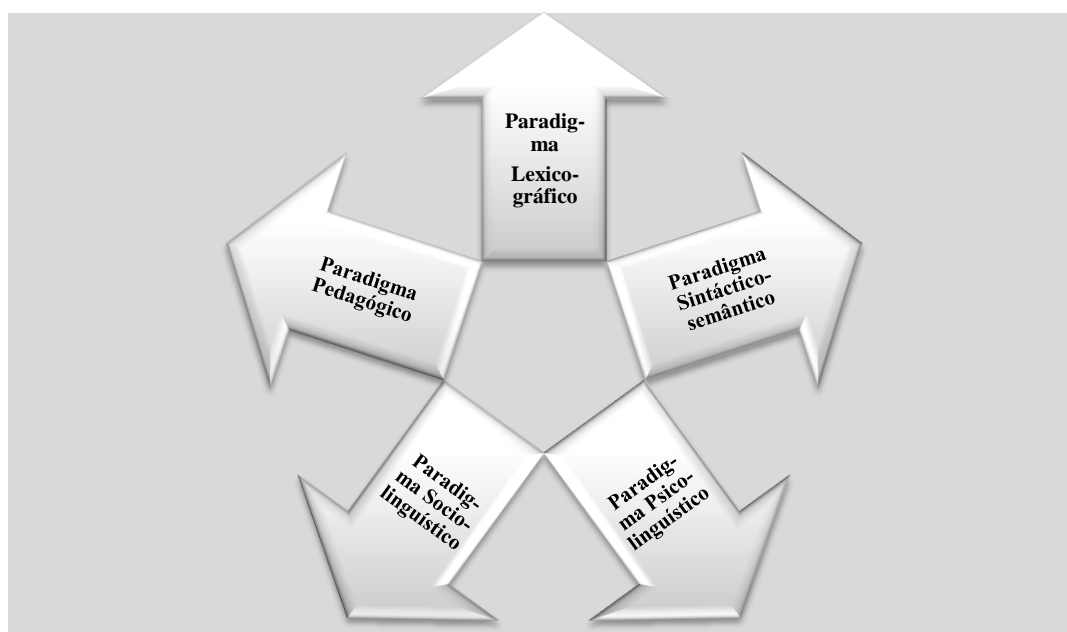
Da leitura das definições apresentadas, resulta fácil a identificação dos critérios que surgem como essenciais em qualquer definição de EI e que permitem uma identificação clara, pelo menos em termos teóricos, de uma combinação deste tipo. Seguindo esta linha de pensamento, apresenta-se, sob a forma de esquema, esses mesmos critérios identificadores.



Esquema 1 – Critérios identificadores de EIs

Por outro lado, a análise de tais definições permite compreender que as EIs são abordadas por diferentes áreas linguísticas, o que levou a que cada uma das áreas as entendesse de uma perspectiva diferente. Por esta situação se afirma que não existe uma definição consensual e unânime de EI que seja aplicada a todas as áreas linguísticas, na medida em que as mesmas comportam traços que são analisados sob a perspectiva diferente de cada domínio. Assim, em Jorge (1991: 21-48) são apresentados vários paradigmas, à luz dos quais podemos definir e analisar as EIs, sendo eles o paradigma lexicográfico, sintáctico-semântico, psicolinguístico e pedagógico. Seguindo esta linha de pensamento, no estudo de Evangelista (2004: 15-49) surge também o conceito de EI abordado em duas diferentes perspectivas, discutindo-se numa primeira abordagem a forma como estas unidades são entendidas e tratadas na lexicografia portuguesa e estrangeira e, posteriormente, apresentando-se uma recolha de definições, ao nível da bibliografia especializada, não fazendo qualquer distinção entre noções de cariz sintáctico-semântico, psicolinguístico ou pedagógico.

Neste sentido, é fácil concluir que, devido ao carácter multifacetado de uma EI, a mesma não pode ser abordada apenas de uma única óptica, o que faz com que a sua definição nunca seja consensual. Assim, no presente estudo, seguir-se-á a perspectiva desenvolvida em Jorge (1991), sendo feita uma abordagem das EIs mediante os paradigmas apresentados, aos quais se acrescentará o paradigma sociolinguístico, como demonstra o esquema apresentado de seguida.



**Esquema 2** - Os diferentes paradigmas de análise de EIs

### 1.2.1. Paradigma Lexicográfico

Em conformidade com Xatara (2001: 19), as expressões idiomáticas constituem um dos “*problemas prioritários da descrição léxica*”, a qual, tendo como objectivo primordial atender as mais variadas necessidades dos consulentes, encontra sérias dificuldades teóricas e práticas no tratamento lexicográfico destas estruturas. Em termos teóricos, a dificuldade justifica-se pela carência de estudos fraseológicos que definam e delimitem, concretamente, o domínio de cada unidade fraseológica, os quais constituiriam um ponto de referência na elaboração de qualquer dicionário de carácter mais geral. Outro problema teórico prende-se com o que em Welker (2002: 10), com base na literatura de Burger (1983), se apelida de “*paradigmas incompletos*”, pois a grande parte das EIs possui um conjunto de restrições, que na sua maioria não são consideradas por estes dicionários, situação que pode induzir os consulentes em erro, tal como se atesta em Burger (1983: 34, *apud* Welker, 2002:10) “*ao contrário dos sintagmas livres, frasemas<sup>13</sup> estão frequentemente sujeitos a certas restrições transformacionais ou funcionais. (...) Por exemplo, podem existir restrições quanto ao sujeito, aos tempos verbais, aos géneros verbais etc.. Isto tem consequências para a forma na qual os frasemas são arrolados nos verbetes*”. De forma a elucidar o mencionado, em Welker (2002) aponta-se o facto de certas EIs serem apresentadas na forma do infinitivo, mesmo quando essa possibilidade não existe.

Advindas de obstáculos teóricos, encontram-se contrariedades práticas que passam, fundamentalmente, pelo facto de o sistema de inclusão de EIs, neste tipo de dicionários, ser assistemático, na medida em que não se rege por um conjunto de normas gerais, mas pelos princípios de cada lexicógrafo. “*Como em qualquer escolha, o critério prevalecente é, obviamente, o de quem recolhe*” (Neves, 1999: 11), é missão do lexicógrafo posicionar a EI, quer na macroestrutura, quer na microestrutura da obra, tendo para o primeiro caso que definir, inicialmente, qual a palavra-chave<sup>14</sup> da expressão e para o segundo decidir quais os critérios pelos quais ordenará as acepções; se, por exemplo, do sentido próprio das palavras para o figurado ou outro(s). Uma outra adversidade prática relaciona-se com as marcas de uso<sup>15</sup> que resultam fundamentais em qualquer dicionário de língua, embora no que diz respeito às EIs muitos deles não as

<sup>13</sup> Frasema aparece em Burguer (1983) como sinónimo de fraseologismo ou de unidade fraseológica.

<sup>14</sup> Sobre a delimitação da palavra-chave conferir o ponto 3.1.2.1. do presente trabalho.

<sup>15</sup> Marcas de uso ou lexicográficas dizem respeito a informações concretas sobre as particularidades que restringem ou condicionam o uso destas unidades.

incluam ou não as alterem numa nova reedição, quando estas se tornam pouco frequentes no discurso dos falantes.

Seguindo a perspectiva de Welker (2002: 13), *“teóricos ou céticos podem dizer que, em primeiro lugar, não possuímos conhecimentos objetivos o bastante sobre as condições de emprego de lexemas e frases e que, segundo, o uso muda com o passar do tempo. Isso é verdade, mas não pode ser um motivo para se apresentarem nenhuma ou poucas indicações. No que diz respeito às mudanças no uso, as marcas deveriam, de fato, ser revistas em novas edições de um dicionário, no máximo de vinte em vinte anos”*.

Envoltas em inúmeros problemas lexicográficos e ao que parece sem fim à vista, os metalexígrafos frisam como uma boa solução uma explicação clara e abrangente na introdução do dicionário, na qual o autor decifre a organização da sua obra, sua macro e microestrutura, os tipos gráficos, símbolos, o que entende por expressões idiomáticas e outros fraseologismos e onde e de que modo são elencados (cf. Welker, 2002: 14).

Discutidos os problemas lexicográficos que as EIs colocam na elaboração de um dicionário de carácter geral, sobrevém a seguinte questão: será que esses problemas também se verificam na execução de dicionários especializados?

Partindo da concepção de dicionários especializados como obras de referência que compilam alfabeticamente e descrevem unidades lexicais dotadas de características próprias que as tornam ímpares dentro do léxico de uma língua, neste caso específico EIs, verifica-se que tal como os dicionários gerais, também estes carecem de uma sistematização ao nível da definição e delimitação do conceito de EI, bem como ao nível da organização da nomenclatura, na medida em que não se verifica unanimidade entre autores. Esta situação é exposta em Santos (1999: ix-x), ao se mencionar que os autores de dicionários específicos, ainda que utilizem, nos títulos das suas obras, a designação “expressão idiomática”, nas notas sobre a utilização dessas unidades recorrem de forma indistinta aos termos “*expressão fixa*”, “*locução*” e “*frase feita*”.

Assiste-se, assim, a um alargamento do conceito “expressão idiomática” que se reflecte na constituição da nomenclatura, ao recobrir tipos tão diferenciados de expressões linguísticas, que vão de provérbios até interjeições, sem que isso seja explicitado. Esta carência de circunscrição da noção de EI não só dificulta o trabalho do lexicógrafo, *que se vê a braços* com um universo ainda mais vasto do que aquele com o qual deveria laborar, como também complica a pesquisa de qualquer consulente, seja ele leigo, um mero estudioso, um professor ou um especialista. Porém, não é somente ao nível da

definição de EI que não se encontra acordo, pois verifica-se o mesmo na disposição da nomenclatura, uma vez que a determinação da palavra-chave de cada expressão varia de lexicógrafo para lexicógrafo, não havendo critérios universais, como referido anteriormente.

Estas são considerações que facilmente se retiram da análise de qualquer dicionário especializado e os dicionários tidos em conta, neste trabalho, não foram excepção: Santos (1990); Moura (1995); Neves (1999); Simões (2000) e Nobre (2000). Analisando a definição que cada um assume de EI, verificando os critérios de organização da nomenclatura e os tipos de definições dadas e averiguando a aplicação de marcas de uso e de exemplos contextuais, apresentam-se as seguintes conclusões, sob a forma de tabela para uma mais fácil leitura dos dados.

Autor / Dicionário	Conceito de Expressão Idiomática	Nomenclatura		Outras considerações
		Organização dos verbetes e critérios	Tipos de definições	
<b>Santos (1990) <i>Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas</i></b>	É apresentado a partir da aceção dada no Dicionário de Língua Francesa Petit Robert 1 como “ <i>forma ou expressão própria de uma língua, impossível de se traduzir literalmente noutra de estrutura análoga</i> ” (VII).	Expressões organizadas por ordem alfabética da palavra-chave de cada EI, destacada a negrito, a qual é, na maioria das vezes, um substantivo ou, na ausência de um elemento desta classe, um adjetivo, pronome gramatical ou sua contracção, advérbio ou verbo.	Registam-se definições sinonímicas: “ <i>pôr a boca em alguém (pop): censurar; criticar; difamar</i> e definições perifrásticas: “ <i>pôr na boca de alguém: atribuir a uma pessoa determinadas palavras</i> ” (p. 57).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todas as variantes de uma expressão são inseridas.</li> <li>2. As EIs são acompanhadas de abreviaturas que as categorizam do ponto de vista do seu uso: antiquado, familiar, grosseiro, irónico, literário ou popular.</li> <li>3. Não são introduzidos exemplos que contextualizem as expressões.</li> </ol>
<b>Moura (1995) <i>Por Outras Palavras. Dicionário das Frases Idiomáticas mais usadas na Língua Portuguesa</i></b>	É apresentada uma pequena reflexão sobre o sentido do lexe-ma idiomático, o qual tanto significa “o que é próprio [...] único ou original” como o que é “intraduzível” para outra língua. A autora enfatiza este último aspecto, encarando as EIs como algo que pode ser traduzido à letra, pois “é im-	Expressões elencadas por ordem alfabética da sua palavra-chave, assinaladas sempre por caracteres carregados, podendo ser um verbo, substantivo ou adjectivo, prioritariamente. Os verbos auxiliares registados entre parêntesis no final da expressão não constituem palavra-chave, bem como preposições, advérbios, conjunções ou pronomes, a menos que	Apresenta-se o significado e um exemplo que pretende contextualizar a expressão em uso numa troca comunicativa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apenas algumas variantes são introduzidas.</li> <li>2. Não se regista qualquer indicação a marcas léxicográficas.</li> </ol>

	possível de dar noutras línguas o modo de dizer da nossa”.	não conste nenhuma das outras palavras-chave referidas.		
<b>Neves (1999)</b> <i>Dicionário de Expressões Correntes</i>	Adopta o termo “frases feitas”, embora sem deixar de problematizar tal escolha, para designar modos de dizer, locuções populares e EIs, definindo-as como “a riqueza imaginativa da língua [...]; um exemplo da complexa vida da linguagem”.	Expressões dispostas alfabeticamente a partir da primeira letra da palavra que inicia a expressão, pertencendo a mesma a qualquer categoria gramatical.	A cada expressão é atribuído um significado simples, podendo ser acrescentado uma explicação sobre a origem da própria expressão.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Somente são registadas as variantes mais conhecidas pelo autor.</li> <li>2. Não é feita qualquer referência a marcas lexicográficas.</li> <li>3. Não são apresentados exemplos de contextualização.</li> <li>4. Existência de um apêndice, no qual são agrupadas determinadas expressões segundo temas (dinheiro/ pobreza; mulher/ gravidez).</li> </ol>
<b>Simões (2000)</b> <i>Dicionários de Expressões Populares Portuguesas</i>	Não há uma referência concreta ao termo, embora as EIs figurem nesta colectânea de vários tipos de expressões: arcaísmos, regionalismos, calão, gíria, etc.	Expressões colectadas seguindo a ordem alfabética das palavras que iniciam cada expressão, independentemente da sua categoria gramatical.	A cada expressão corresponde um breve significado, sendo o mesmo, por vezes, acompanhado por uma referência ao(s) autor(es) que mencionaram na(s) sua(s) obra(s) a expressão.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O registo de variantes não segue um método criterioso.</li> <li>2. Não são introduzidas marcas de uso nem apresentados exemplos de contextualização.</li> </ol>
<b>Nobre (2010)</b> <i>Dicionário de Calão</i>	Não se encontra nenhuma referência concreta ao conceito de EI, embora estejam presentes estruturas deste tipo <sup>16</sup> .	Expressões elencadas alfabeticamente, com base na primeira letra da primeira palavra que a constitui.	A cada expressão corresponde um significado, que é apresentado sob a forma de sinónimo ou de breve explicação.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. São introduzidas as variantes das expressões.</li> <li>2. São introduzidas abreviaturas, para situar o consultante ao nível do “<i>tipo de gírias</i>” associadas à expressão.</li> </ol>

Tabela 1 – Análise de vários dicionários

<sup>16</sup> Em Nobre (2010: 7-23) tecem-se várias considerações sobre os termos “gíria” e “calão”, tentando-se situá-los no tempo e na história da Língua Portuguesa. O autor refere, cronologicamente, várias obras que abordam o uso destas palavras e expressões e reflecte sobre a própria etimologia dos termos em questão, definindo-os como sendo o “português diário, comum ou quase secreto, que caldeamos na gramática para que a língua se sinta viva e útil”. Neste sentido, o autor defende que essas tais palavras e expressões, uma vez inseridas no registo da linguagem popular, “serviram desde sempre a determinados grupos sociais ou profissionais para simplificar o seu falar ou para o tornar imperceptível a estranhos”, sendo também o “reflexo da evolução do homem nos seus usos e costumes, nos seus acontecimentos históricos e nas suas conquistas técnicas”.



Da leitura da tabela conclui-se que são várias as divergências entre autores, das quais se destacam as seguintes:

- A falta de consenso na definição e delimitação do conceito de EI, abarcando o termo estruturas diferentes em cada um dos dicionários em questão;
- Uma desigualdade significativa referente à organização dos verbetes e critérios seguidos, que passam, principalmente, pela determinação da palavra-chave de cada EI, com variação de autor para autor;
- Uma unanimidade quanto ao uso de definições sinónimas e perifrásticas, embora apenas duas recorram à exemplificação contextual: Moura (1995) criou exemplos para cada uma das EIs, enquanto Simões (2000) se serve, por vezes, de abonações;
- A utilização de marcas de uso regista-se apenas em Santos (1990);
- Verificam-se, também, diferenças ao nível do tratamento das variantes das EIs, sendo só em Santos (1990) que se encontram arroladas todas as variações de uma expressão.

Discutido o paradigma lexicográfico, atente-se, de seguida, ao sintáctico-semântico.

### 1.2.2. Paradigma Sintáctico-Semântico

Se as EIs constituem interessantes protagonistas de problemas lexicográficos, as mesmas também o fazem ao nível sintáctico-semântico<sup>17</sup>, pois também neste domínio os linguistas estão longe de encontrar uma definição e delimitação do termo que se afigurem unânimes. Neste sentido, este tipo de estruturas apresenta-se perante os estudiosos como um curioso *quebra-cabeças* linguístico.

No domínio sintáctico-semântico, ressaltam questões que se prendem com duas das características das EIs, sendo elas a indecomponibilidade e a cristalização, que levam os teóricos à discussão sobre a homogeneidade ou heterogeneidade deste grupo de expressões e à concepção de diferentes formas de classificação.

Nesta perspectiva, encontram-se autores pertencentes à visão tradicional, como é conhecida na Literatura, tal como Schenk (1995), que defendem que a homogeneidade do grupo assenta os seus fundamentos no facto de todas as EIs serem estruturas

---

<sup>17</sup> Os Paradigmas Sintáctico-semântico e Psicolinguístico encontram-se menos desenvolvidos do que os restantes, neste ponto, na medida em que integram questões que serão exaustivamente tratadas nos capítulos seguintes.

indecomponíveis. O mesmo quer dizer que o seu significado global nunca poderá ser entendido pela soma do significado individual dos seus constituintes. Neste sentido, o significado de uma EI é sempre arbitrário e nunca motivado. Estes autores partem de um simples exemplo<sup>18</sup> e generalizam a todo o grupo:

(1) **Kick the bucket** → Generalização → EIs como grupo homogéneo

Opostos à visão tradicional, surgem vários autores, nomeadamente Gibbs (1995: 99), que defendem que resulta problemático assumir que as EIs constituem um grupo homogéneo:

*“It is clearly problematic to assume that idioms form a homogeneous class of linguistic items. Careful attention must be paid to the many syntactic, lexical, semantic, and pragmatic differences that exist among words and phrases that are generally judged to be idiomatic”.*

Em Gibbs (1995) são referidos vários trabalhos<sup>19</sup> que demonstram que as EIs devem ser entendidas como uma classe heterogénea, uma vez que, ao serem passíveis de decomposição, podem ser analisadas e classificadas num contínuo idiomático, de acordo com o seu grau de rigidez sintáctica e semântica.

Surge, então, a necessidade de abordar cada uma destas particularidades.

#### a) **Indecomponibilidade**

A característica da **indecomponibilidade** prende-se, em Riva e Rios (2002: 3), com o facto de as EIs compreenderem “*sintagmas indecomponíveis de distribuição única ou muito limitada, já que seus componentes não podem ser dissociados sem prejuízo de sua interpretação semântica que, por sua vez, não pode ser calculada com base nos significados individuais de seus elementos*”. Como exemplo, recorra-se à EI “*perder a cabeça*”, de maneira a demonstrar que, ao decompor-se a expressão nos seus constituintes, *perder + a + cabeça*, todo o sentido se perderia, ao mesmo tempo que causaria uma certa estranheza ao falante.

(2) **Perder a cabeça** ≠ perder + a + cabeça.

Defende-se, ainda a respeito desta característica, que, embora se verifique a possibilidade de associações paradigmáticas, estas resultam sempre numa combinatória

<sup>18</sup> Os estudiosos partem da EI “kick the bucket”, a qual significa, na Língua Portuguesa, “morrer”.

<sup>19</sup> Cf. Cacciari (1993); Cacciari & Glucksberg (1990).

fechada, como se verifica no idiomatismo *castelo de vento*, onde os vocábulos *de vento* pode ser substituído por *no ar e na areia*.

(3) **Castelo de vento** = castelo no ar = castelo na areia.

#### b) **Cristalização**

Em conformidade com os autores acima referidos, a segunda característica, a **cristalização**, fixidez ou rigidez, passa pela “*transformação de um sintagma constituído de morfemas livres num sintagma fixo*”, através da frequência com que é utilizado pela comunidade dos falantes, o que faz com que as EIs sejam encaradas como construções congeladas, não admitindo qualquer variação ou aplicação de operações linguísticas, pois isso implicará a perda do seu significado. Analogamente, em Zuluaga (1980, *apud* Pedro, 2007: 59-62) defende-se essa mesma ideia, recuperando-se “*dos formalistas russos o termo “desautomatização” para se referir aos efeitos da aplicação de operações próprias da língua às unidades fraseológicas, efeitos especiais que pela fixidez dessas combinações<sup>20</sup> originam perda do seu significado*”. Ainda segundo este estudo, a “*fixidez é arbitrária*”, não podendo ser explicada semântica e sintacticamente em cada caso particular. Ainda em Zuluaga (1980) defende-se que “*a impossibilidade de aplicar às unidades fraseológicas algumas operações pode ser explicada pela norma linguística social, ou seja, pela convencionalidade<sup>21</sup>, mas não pelo sistema funcional da língua*”. Considere-se a EI *pagar o pato*, (sofrer as consequências de actos praticados por outros), a qual não permite qualquer variação nem mesmo a simples alteração de mudança de número, na medida em que ao passar a expressão do singular para o plural, *pagar os patos*, todo o sentido se perde. A impossibilidade desta operação “*pode ser explicada pela norma linguística social, ou seja, pela convencionalidade, mas não pelo sistema funcional da língua*” (cf. Zuluaga: 1980, *apud* Pedro, 2007:61).

(4) **Pagar o pato** ≠ pagar os patos

De facto, a cristalização, na sua acepção de congelamento e fixidez, tem sido entendida como uma marca característica destas estruturas linguísticas, o que faz com que a

<sup>20</sup> Zuluaga classifica a fixidez fraseológica em diferentes tipos: ordem, categorias gramaticais, género, inventário de componentes e fixidez transformativa (cf. Pedro, 2007: 60-61).

<sup>21</sup> Sobre o aspecto da convencionalidade falar-se-á mais detalhadamente no capítulo 2 do presente trabalho.

procura por uma possível flexibilidade seja uma contradição em termos teóricos. Porém, em Langloz (2006: 175) admite-se que, embora as EIs sejam definidas como unidades linguísticas estáveis, rapidamente se tornou óbvio que as mesmas, muitas vezes, variam no discurso e, portanto, possuem variantes institucionalizadas. Por variante de uma EI entenda-se a construção idiomática resultante de uma determinada modificação aplicada à EI original, tornando-se a mesma institucionalizada aquando da sua aceitação pela norma.

Esta ideia é corroborada por vários teóricos, nomeadamente Ortíz Alvarez (2000: 141 *apud* Pedro, 2007: 62), os quais defendem que algumas expressões idiomáticas podem admitir a inserção de elementos sem que isso altere o seu significado, possuindo uma estabilidade relativa. Outros, tal como Jorge (2001: 217-219), vão ainda mais longe ao afirmarem que “*a riqueza das expressões idiomáticas advém também das suas múltiplas formas de expressão, das suas variantes*”<sup>22</sup>, *subvertendo parcialmente a sua própria lexicalização e permitindo algumas substituições num paradigma sempre finito*”. Segundo a mesma, as variantes podem ser de vários tipos. Como forma de demonstrar o defendido pela autora, apresentam-se as variantes referenciadas no seu estudo, seguidas de um exemplo:

**(i) variantes verbais:**

*atirar* areia para os olhos / *deitar* areia para os olhos

**(ii) variantes nominais:**

custar os *olhos da cara* / custar os *dentes da boca* / custar *coiro e cabelo*

**(iii) variantes do numeral**

dar *dois* dedos de conversa / dar *quatro* dedos de conversa

**(iv) variantes do morfema de número:**

passar *a mão* pelo lombo / passar *as mãos* pelo lombo

**(v) variantes de morfemas derivacionais:**

**diminutivos:**

andar com *pés* de lã / andar com *pezinhos* de lã

<sup>22</sup> São vários os trabalhos que se dedicam ao estudo das variantes das EIs (cf. Cacciari, 1993; Glucksberg, 1993; Vega-Moreno, 2001, 2003)

**augmentativo:**

levar um *aperto* / levar um *apertão*

**(vi) variantes de determinantes (presença ou ausência)**

procurar agulha *em palheiro* / procurar agulha *num palheiro*

**(vii) omissão de elementos:**

fazer chorar as pedras (*da calçada*)

**(viii) variantes sinonímicas**

cair em *cesto roto* / cair em *saco roto*

**(ix) variantes de preposição:**

pôr a carroça *diante* dos bois / pôr a carroça *à frente* dos bois

**(x) variantes de níveis de língua:**

meter na *cabeça* / meter nos *cornos*

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se claro que as EIs devem ser encaradas como estruturas sólidas e não fossilizadas, na medida em que são muitas as que aceitam alterações de vários tipos, sem que o seu significado original seja deturpado. É neste sentido que em Langloz (2006: 175) se afirma que a variação idiomática põe efectivamente em causa a perspectiva tradicional da cristalização absoluta:

“Idiom variation thus constitutes a counterweight that works against the phraseological tendency towards stability. The seemingly characteristic stability of idioms must therefore be relativised (cf. also Burger 1998a: 31)”.

Discutido o Paradigma Sintáctico-semântico, debata-se, de seguida, o Psicolinguístico.

### 1.2.3. Paradigma Psicolinguístico

Em Jorge (1991: 38-44), o paradigma psicolinguístico surge com o objectivo fundamental de abordar o processamento e o armazenamento das EIs, interessando-se, a autora assim, para além da decomponibilidade e da cristalização, por uma terceira particularidade das EIs, que, de acordo com Riva e Rios (2002: 3-4), se relaciona com o

**sentido conotativo ou figurado** que este tipo de estrutura assume. Os autores afixam que a “*conotação idiomática representa uma paráfrase geralmente metafórica*”, pois para uma expressão ser considerada idiomática, o seu significado tem de ir além da soma dos significados individuais dos seus constituintes, tornando-se, assim, necessário proceder a uma deslocação da imagem para um nível mais abstracto, onde se poderá calcular, então, o significado idiomático das expressões.

Neste sentido, as EIs são encaradas como um todo, situando-se o seu significado num plano abstracto, diferente do literal<sup>23</sup>, e surgindo como unidades de significação, presentes em todas as línguas.

Vejam-se agora algumas imagens<sup>24</sup> que ilustram o significado literal de determinadas expressões, o qual em nada se assemelha ao significado “idiomático”<sup>25</sup> das mesmas.



**Estar com a corda na garganta / pescoço:**

*Atravessar uma situação desesperada, em especial financeiramente.*



**Bater a(s) bota(s):**

*morrer.*

<sup>23</sup> Sobre os conceitos de significado literal e figurado, remete-se para o capítulo seguinte.

<sup>24</sup> Imagens disponíveis em <http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=636>

<sup>25</sup> Cf. Santos, António Nogueira (1990), “Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas”, Lisboa, Edições Sá da Costa.



**Ter a faca e o queijo na  
mão:**

*Estar em posição de poder decidir por si só; dispor de todo o poder, de todas as armas, de todos os elementos para impor a sua vontade.*

**Figura 1** – Ilustração literal de várias EIs

Ao não corresponder literalmente o significado da expressão ao significado dos seus constituintes, levantam-se questões sobre a forma como se adquirem as mesmas e os processos que estão na base da compreensão destas estruturas linguísticas. Na verdade, o paradigma psicolinguístico procura respostas para as seguintes incógnitas: perante uma EI, qual é o significado, literal ou figurado, que o falante processa em primeiro lugar? Qual destes significados leva mais tempo a ser interpretado? Quais são as variantes que influenciam o processamento de uma EI? Esse processamento ocorre da mesma maneira perante todas as EIs? O desenvolvimento do processo de aquisição e compreensão destas estruturas é igual para todos os falantes? De que forma é que estas expressões se integram no léxico mental dos falantes? A aquisição e a compreensão das EIs será o tema a debater exaustivamente no próximo capítulo.

#### **1.2.4. Paradigma Pedagógico**

Em Jorge (1991: 45) demonstra-se que o paradigma pedagógico contempla não só a pedagogia das EIs, como o próprio nome indica, mas também a tradução destas estruturas linguísticas. Segundo a autora, estas duas áreas não têm constituído objecto de estudo de muitos trabalhos, fundamentando a sua ideia nos escassos dados e nas sumárias referências encontrados nos trabalhos por si analisados. Em Ortiz Alvarez (1998: 2) atesta-se esta ideia esclarecendo que *“só a partir dos anos 70-80 com o surgimento do novo enfoque na linguagem como instrumento de comunicação, o processo de ensino/aprendizagem começa a ser abordado tendo em conta novas*

*estratégias cognitivas, embora a competência estratégica dos falantes-ouvintes continue tropeçando num dogmatismo herdado das doutrinas mais tradicionais e que ainda deixa lacunas no ensino do léxico incluindo a questão dos idiomatismos”.*

No que respeita à pedagogia das EIs, em Jorge (1991) são citados apenas três autores, Lafleur (1984), Danlos (1981) e Diaz (1981), os quais defendem que estas combinações linguísticas possibilitam o enriquecimento do vocabulário, consentindo ao falante um conhecimento mais profundo e completo da língua, seja ela materna ou estrangeira. Em Lafleur (1984: XIX-XXI, *apud* Jorge 1991: 46) sugere-se “*que seja reservado um lugar no ensino das línguas para as expressões idiomáticas, facilitando a sua percepção, compreensão e produção*”. Quanto ao ensino das EIs numa língua estrangeira, aconselha-se a inserção das mesmas de forma gradual, ou seja, “*EIs que se traduzem literalmente, ou que tenham um equivalente e as EIs cujas palavras são conhecidas (por exemplo: as partes do corpo humano, a comida, os animais, etc.)*”. Em Danlos (1981: 74, *apud* Jorge 1991:47), a aprendizagem destas estruturas passa pela decomposição das mesmas “*segundo as unidades de escrita*”. Neste sentido, “*as expressões e as suas variantes são aprendidas independentemente umas das outras (simultaneamente ou não)*” ou a sua “*aquisição faz-se a partir das suas variantes (ou vice-versa)*”. Diaz (1981: 74, *apud* Jorge 1991: 47-48), no seu estudo sobre a aquisição das EIs em Francês Língua Estrangeira, assume que o aprendizado das mesmas resulta algo complexo, na medida em que obriga a rever toda a complexidade do acto de aquisição da linguagem.<sup>26</sup>

Concluindo, em Jorge e Jorge (1997: 19) defende-se que “*a inserção destas expressões no processo de ensino/aprendizagem só poderá beneficiar esse processo. Tanto a língua materna como a língua estrangeira encontrarão nas expressões idiomáticas uma outra maneira de se dizer, oferecendo aos aprendentes uma outra motivação, uma outra dinâmica da língua*<sup>27</sup>”.

De facto, as EIs constituem um campo problemático a todos aqueles que as pretendem traduzir, sejam eles simples leitores, professores de língua estrangeira, estudiosos, meros curiosos ou tradutores. Terá sido nesta perspectiva que em Baptista (2006: 3) se estabeleceu uma analogia extremamente interessante entre o modo de agir do professor de línguas e a forma de actuar do tradutor, a qual deve ser idêntica:

<sup>26</sup> Sobre o processo de aquisição de EIs falar-se-á no próximo capítulo.

<sup>27</sup> Retomaremos este assunto detalhadamente no capítulo 4 do presente trabalho.



“De ese modo, el profesor de lenguas, de modo similar al traductor, no puede ignorar, negar o menospreciar la importancia de las formas fijas, entre las cuales se incluyen las expresiones idiomáticas. Una prueba evidente de ello es que las expresiones idiomáticas figuran en los más diversos y diferentes textos con los cuales el aprendiz e el propio profesor podrán confrontarse. Siendo así, el profesor y el traductor necesitan identificar y reconocer en los enunciados las formas fijas y, además de eso, lo que esas aportan en términos de expresividad a los textos que figuran”.

Em Jorge (2002: 119), a dificuldade que o professor e o tradutor enfrentam similarmente justifica-se pelo facto de o processo tradutológico comum, reconhecimento/identificação, compreensão e transposição, não se aplicar directamente às unidades fraseológicas, uma vez que *“estas estruturas não obedecem, aparentemente, a critérios objectivos de selecção e implicam uma multiplicidade de saberes linguísticos e extralinguísticos e de escolhas por parte do tradutor”*. É neste sentido que em Schemann *et al.* (*apud* Jorge 1991: 45) se afirma que as EIs são unidades que se *“reconhecem pela impossibilidade de serem traduzidas”*. No estudo em questão, menciona-se também que é *“ao nível do mundo que se traduz e não ao nível do meio ambiente contido na EI”*, o que faz com que um dicionário seja não mais do que *“uma colecção das dificuldades de traduzir”*. O mesmo quer dizer, de acordo com Jorge (2002:119), que as EIs são unidades linguísticas que se actualizam no discurso, ao serem reflexo de uma cultura, de um povo. Para a autora *“traduzir esses traços culturais, esses sentires que emanam das expressões é, pois, uma tarefa árdua para o tradutor”*. Em Bouchard (1984, *apud* Jorge 1991:45-46) a dificuldade da tarefa relaciona-se com a carga metafórica e cultural que estas estruturas linguísticas encerram e que se podem perder no processo tradutológico, sendo *“papel do tradutor optar por estratégias que ofereçam uma perda menor”*. Em Jorge (2002: 121) corrobora-se a ideia defendida anteriormente, ao asseverar-se que a compreensão de uma EI implica a compreensão da metáfora que lhe está inerente, na medida em que terá sido essa metáfora a origem da *“leitura imagética”*, que lhe transmitiu o sentido que hoje lhe atribuímos e ao qual não conseguimos chegar pela simples interpretação individual dos seus constituintes<sup>28</sup>.

Em Jorge (2002: 121) valida-se ainda a concepção de carga cultural defendida por Bouchard (1984), ao afirmar-se: *“cada língua tem as suas expressões, as suas metáforas, as suas imagens e as expressões referem as cores locais do povo que lhes deu vida. Substituí-las por expressões de outra língua, é também perder a riqueza da língua e do povo de origem, em proveito da língua e da riqueza do povo de chegada”*.

<sup>28</sup> Sobre o papel da metáfora na origem/criação das EIs remete-se para o ponto 1.3.1, do presente capítulo.

Nesta perspectiva, a autora levanta uma panóplia de questões que se assumem extraordinariamente pertinentes, como por exemplo, “*será que ao substituir uma imagem de uma língua por uma imagem de outra língua não está o tradutor a adulterar o texto de partida, empobrecendo a sua expressividade, substituindo imagens? Deverá o tradutor preservar os coloridos locais que passam pela Fraseologia? O que é que deverá privilegiar – a língua idiomática do texto de partida ou a língua idiomática do texto de chegada? Qual será o papel do tradutor perante expressões que acentuam os traços intrínsecos de um povo ou que referem particularidades imagéticas desse povo*<sup>29</sup>?” *Ser-lhe-á [ao tradutor] permitido manter a literalidade da expressão e dar, assim, conta de aspectos importantes para o leitor sobre o outro, o estrangeiro, enquanto representante de outra língua, de outra cultura?*”.

Perante tais questões, surgem várias propostas sobre a tradução de EIs, das quais, em Jorge (2002), se destacam as de Berman (1985) e Misri (1990). Berman (1895: 80, *apud* Jorge 2002: 124) encontra resposta para a última questão apresentada ao falar de uma consciência da lexicalização, ao afirmar: “*o locutor dá-se conta da lexicalização mesmo que ela não corresponda à lexicalização própria da outra língua*”. O autor defende que traduzir uma EI não é encontrar o seu equivalente, uma vez que tal substituição directa faz com que não reconheçamos que somos detentores dessa tal consciência. Nesta linha de pensamento, deve-se privilegiar a literalidade; o mesmo não quer dizer que se traduza palavra a palavra, mas que se tente manter os jogos fónicos e as melodias próprias destas unidades fraseológicas. Na prática, em Jorge (2002: 124) demonstra-se que seria possível o aparecimento de traduções como estas:

(10) *chamar os bois pelos nomes* – *\*appeler les boeufs par leurs noms* (do português para o francês);

(11) *sauter du coq-à-l'âne* - *\*saltar do galo ao burro* (do francês para o português)<sup>30</sup>.

Com base nestes exemplos torna-se fácil depreender que manter a lexicalização da língua de partida transporta problemas para a língua de chegada, ao introduzir estruturas que não existem ou elementos que se afiguram estranhos no discurso e que poderão

<sup>29</sup> Expressões como “*despedir-se à francesa*”, “*falar francês como uma vaca espanhola*”, “*meter o Rossio na rua da Betesga*”, “*passar as passas do Algarve*”, “*ser do tempo dos Afonsinhos*”, entre outras.

<sup>30</sup> Jorge defende que estes exemplos apenas ilustram a literalidade, não constituindo bons exemplos de tradução.

causar dificuldades ao nível da interpretação e compreensão. Berman (1984) salvaguarda a sua teoria reforçando “*a necessidade de se ter em conta as diferenças intrínsecas entre as línguas para manter a “consciência da lexicalização”*”.

Paralelamente a esta proposta de tradução, existem outras que Misri (1990, *apud* Jorge 2002: 125-126) resumiu da seguinte forma:

- (i) **Tradução por um equivalente preexistente** – a uma expressão faz-se corresponder uma expressão equivalente da outra língua.

*Cantar sempre a mesma cantiga / prêcher sept ans pour un carême*

- (ii) **Tradução elaborada a partir de uma equivalência de situação** – estabelece-se uma equivalência de situação a situação na língua de chegada e não uma equivalência directa de expressão a expressão.

- (iii) **Tradução de palavra a palavra, com nota** – tradução feita palavra a palavra, de forma a manter o carácter exótico do texto original. A nota facilitaria a compreensão, no entanto, pode tornar a leitura mais pesada e menos espontânea<sup>31</sup>.

*Gastar a saliva / \*dépenser sa salive (e esta proposta seria seguida de uma proposta de expressão correspondente na outra língua, neste caso - perdre sa salive).*

- (iv) **Tradução por equivalente preexistente, com nota** – privilegia-se a inteligibilidade do texto de chegada, tal como na primeira solução, mas favorece-se a riqueza do texto de partida, pois a nota daria conta da tradução literal da expressão do texto original.

*Cantar sempre a mesma cantiga / prêcher sept ans pour un carême (seguida da tradução literal - \*chanter toujours la même chanson).*

Em Misri (1990) resumem-se desta forma todas as soluções apresentadas na literatura para de seguida se criticarem, na medida em que, tal como em Lederer (1981, *apud* Jorge, 2002: 126), se acredita que a tradução das EIs deve ser feita ao nível do discurso e não da língua, como nas soluções acima apresentadas. Em Jorge (2002: 126-128)

<sup>31</sup> Esta proposta de tradução que foi apresentada anteriormente é a considerada por Berman.

afirma-se que é ao nível do discurso que as EIs “*ganham a sua própria autonomia, quando inscritas num acto de comunicação*”, defendendo-se também que o tradutor deve ter em conta quatro componentes distintas aquando do acto tradutológico, nomeadamente as componentes informativa, hierárquica, colocativa e de conformidade, sendo função do tradutor escolher a solução que melhor se aplica à situação a traduzir.

Sobre esta temática ressalta ainda uma questão que se relaciona com a ajuda que um dicionário pode proporcionar na tradução de EIs. Em Jorge (2002: 129), esta questão prende-se com a “*existência ou não de sinonímia entre línguas no campo da Fraseologia*”. Afirma-se que ao existir um dicionário bilingue de EIs, este situar-se-ia no campo da língua e não do discurso, não tendo em conta aspectos que seriam fundamentais na tradução de qualquer expressão, tais como:

- (i) o número variado de expressões que significam o mesmo (situação que nos remete para o campo da subjectividade);
- (ii) a expressividade e a intensidade da expressão (poderiam não corresponder directamente entre a língua de partida e a língua de chegada);
- (iii) o grau de familiaridade nas duas línguas;
- (iv) o carácter mais ou menos arcaico das expressões;
- (v) o nível de língua em que poderiam ser usada.

Para terminar esta abordagem tradutológica das EIs, refira-se, sucintamente, as dificuldades que estas estruturas linguísticas causam também ao nível dos tradutores automáticos, pois conforme se afirma em Garrão e Dias (2001: 165-166), “*dentre os variados problemas linguísticos com os quais um programa de tradução se depara, há uma questão particularmente relevante que é a de reconhecimento e geração de expressões cristalizadas, principalmente de expressões idiomáticas, isto porque se torna difícil identificar grupos de palavras que funcionam de forma unitária*”. Segundo este estudo, são poucas as expressões que figuram no léxico destes sistemas e que conseguem, assim, uma tradução adequada, uma vez que o mais comum é serem “*tratadas como conjuntos acidentais de palavras, o que resulta em uma tradução ininteligível*”:

- (12) **Ter alta** - vertido para o inglês como *to have high*.

Perante tais dificuldades, em Laporte (1998: 118, *apud* Jorge 1991:47) admite-se que uma EI só pode ser reconhecida de forma automática pelo sistema se o mesmo for

dotado de uma base de dados que contemple a forma total da expressão em causa e as suas propriedades. Afirma-se também que “o reconhecimento da EI será processado pela parte mais fixa da expressão (mesmo que as palavras que constituem essa zona fixa sejam susceptíveis de variações morfológicas)”. No mesmo estudo certifica-se que a delimitação da zona fixa de uma EI pressupõe um estudo distribucional, sintáctico e semântico dessa expressão. Garrão e Dias (2001), no seu trabalho, apresentam o mesmo pressuposto, pois também para estas a solução passa pela forma como as EIs são introduzidas no léxico do sistema. Assim, as autoras, baseando-se em Neves (1999)<sup>32</sup>, abordam primeiramente as EIs do ponto de vista sintáctico e semântico, distribuindo-as num contínuo que vai desde as construções livres (*bater a concorrência*), passando pelas construções com verbos-suporte (*bater uma dúvida, bater o desespero*) e chegando às expressões cristalizadas (*bater papo, bater boca, bater o pé, bater as botas*, entre outras)<sup>33</sup>. Em Garrão e Dias (2001: 172) explica-se: “no intuito de classificar inequivocamente a estrutura dos constituintes de construções como as supracitadas, Neves se apropria dos testes propostos por Radford (1988:90) e os adapta para a língua portuguesa. Segundo o gerativista inglês, os instrumentos mais seguros para determinar a estrutura dos constituintes destas expressões são: a distribuição, a posposição, a coordenação, a intercalação de advérbios, a elipse”.

Posteriormente, as expressões acima referidas foram inseridas num sistema de tradução automática, concluindo-se que as expressões ditas cristalizadas “ficam foram do alcance de um dicionário computacional”, como se pode deduzir pelos exemplos apresentados:

(13a) Ele *bateu perna* no centro até achá-los.

He *beat leg* in the downtown until find them.

(14a) ... e passa o dia *batendo papo* com a vizinhança.

... and she spends the day *beating crop* with the neighborhood.

---

<sup>33</sup> De acordo com as autoras, “na extrema esquerda, temos combinações com verbos plenos e sintagmas nominais complementos, que são completamente livres (ex: *consolidar a estrada; findar propostas*), onde os dois elementos exercem papéis independentes na estrutura argumental; na extrema direita, temos expressões que constituem um significado unitário, em que ‘nem mesmo parece ser possível postular um SN em posição de objeto’ (Neves, 1999: 99), *como dar um pulo, tomar partido*; e entre estes dois graus extremos de construção, há aquelas construções intermediárias, constituídas dos chamados verbos-suporte, que, por sua vez, recebem certo grau de esvaziamento do sentido lexical, porém semanticamente contribuem para o significado total da construção (*dar um riso; ter confiança*).

Como conclusão as autoras asseveram que esta situação encontra justificação no facto do programa de tradução automática em questão não possuir estas estruturas linguísticas na sua base de dados, advertindo que “*a simples inclusão destas construções em um dicionário de expressões solucionaria estes problemas*”, como as mesmas fizeram, obtendo os seguintes resultados:

(13b) He *went around* in the downtown until find them.

(14b) ... and she spends the day *chatting* with the neighborhood<sup>34</sup>.

Desenvolvidos os paradigmas apresentados em Jorge (1991), introduza-se agora um adicional, que encara as EIs do ponto de vista sociolinguístico.

### 1.2.5. Paradigma Sociolinguístico

O paradigma sociolinguístico assenta essencialmente na interacção sociedade, cultura e linguagem, partindo do princípio de que qualquer acto linguístico é reflexo de um qualquer contexto social e cultural. Neste sentido, em Marques (1995: 128) afirma-se: “*aceitar a linguagem não como funcionamento mecanicista de um sistema abstracto mas como comportamento social, leva-nos a reconhecer-lhe uma extrema variedade*”. Por variação entenda-se um “*fenómeno pelo qual uma determinada língua nunca é, numa dada época, lugar e grupo social, igual ao que era numa época, num outro lugar e num outro grupo social. A variação diacrónica é objecto de estudo da gramática e da linguística históricas, a variação no espaço é objecto de estudo da geografia linguística e da dialectologia. A sociolinguística ocupa-se da variação social*” (cf. Xavier e Mateus 1990: 392, *apud* Marques 1995:40).

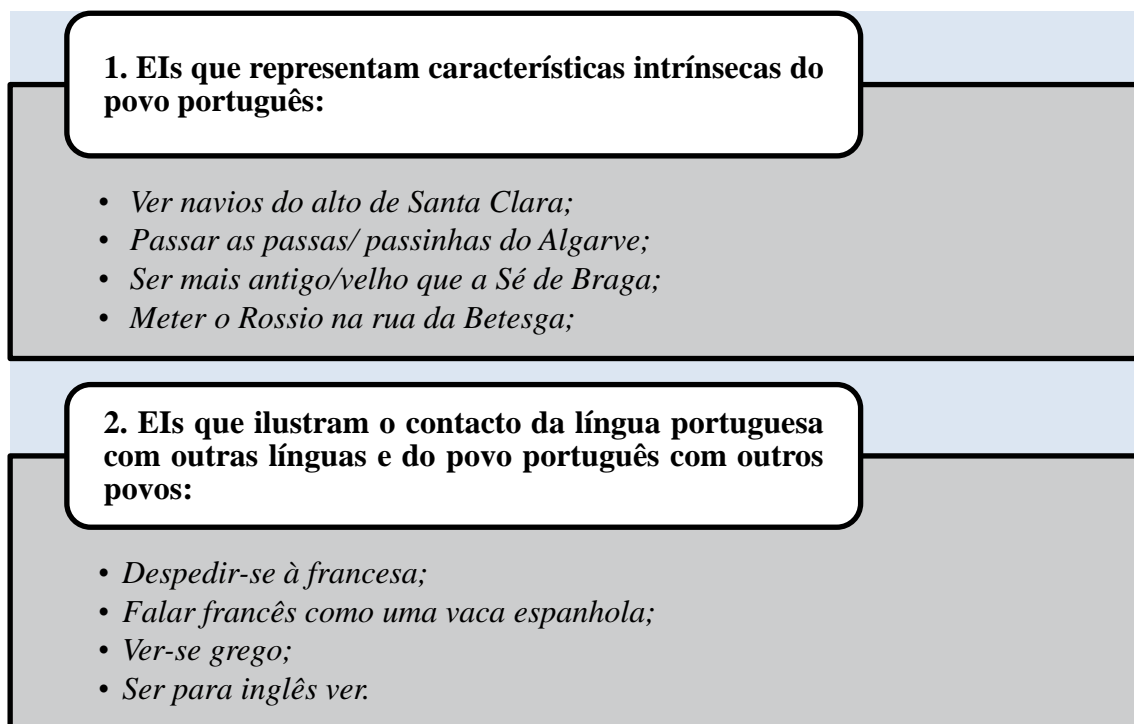
Na verdade, no presente estudo não se pretende abordar as EIs, do ponto de vista da variação diacrónica, diatópica ou social, mas sim encarar estas estruturas como unidades linguísticas transmissoras de marcas sociais e culturais, associadas a determinadas épocas, lugares e grupos, na medida em que, na óptica de Jorge (1997: 11), “*constituem um campo rico em expressividade e sabedoria popular*”, encontrando-se nelas

<sup>34</sup> Atente-se que as EIs em causa não foram traduzidas por outras EIs equivalentes ou de significados semelhantes, tendo as autoras recorrido à tradução através de linguagem literal, o que nos remete para as questões tradutológicas abordadas anteriormente.

“registados traços de ontem e de hoje que descrevem os homens, as relações entre eles e, no sentido mais lato, a própria sociedade.” Para a autora, “as EIs são bocados de discurso, são palavras combinadas que foram cristalizando os laços que as unem ao longo de anos de História, estabelecendo entre elas relações finitas e restritas, tanto sintácticas como semânticas”, como vimos anteriormente ao abordar o paradigma sintáctico-semântico.

No quadro acima retratado, as EIs constituem, assim, um objecto importante da língua natural, na medida em que são o manifesto de um saber colectivo, que permite o enriquecimento do idiolecto de um indivíduo e facilitam a comunicação, surgindo nos vários tipos de discurso, desde o quotidiano até ao literário. Estas estruturas linguísticas, segundo esta perspectiva, “permitem instituir um diálogo interdisciplinar, aproximando e salientando interrelações fundamentais, permitindo uma interpenetração com a experiência humana, com a sociedade, proporcionando ao saber uma certa humanização” (cf. Jorge, 1997 e 2001).

O conjunto de EIs que transportam consigo marcas culturais e sociais é gigantesco, podendo o mesmo ser dividido em dois subconjuntos: o que representa traços próprios de um povo e de uma cultura e o que ilustra os contactos entre línguas e as partilhas entre povos, tal como demonstra o quadro seguinte.



Esquema 3 – Carácter sociolinguístico das EIs: a marca dos povos

Nesta perspectiva, vale a pena referir Carvalho (2010) e a sua obra “*Nas bocas do mundo – uma viagem pelas histórias das expressões portuguesas*”, onde o autor apresenta uma recolha significativa deste tipo de estruturas linguísticas, explicando a sua origem histórica<sup>35</sup>, a qual deixa muitas vezes transparecer o contacto existente entre o nosso povo e outras nações e o carácter intemporal que lhes é inerente. Por este motivo, no seu estudo, Carvalho arrolou as “*expressões correntes pela ordem histórico-temporal da sua suposta origem*”, ou seja, Época Clássica, Época Medieval, Época Moderna e Época Contemporânea.

Apresentem-se de seguida algumas expressões, bem como a explicação da sua origem, que, embora pertencentes a outras épocas, ainda hoje figuram no léxico dos portugueses, comportando em si partilhas culturais e sociais entre povos. Note-se que a referência a outros povos pode ser directamente contemplada na própria expressão, como é o caso de *Agradar a gregos e a troianos*<sup>36</sup> ou aludir a estes de forma implícita, encontrando essa mesma referência apenas na situação que criou a expressão, como acontece em *Ficar com os louros*. Desta forma, essa referência passa muitas vezes despercebida aos falantes, visto que os mesmos geralmente desconhecem a proveniência de tais formulações linguísticas. Veja-se, então, quais as situações que deram origem a estas duas expressões idiomáticas que compreendem em si a cultura grega da Época Clássica (cf. Carvalho, 2010).

### **Cultura grega**

(5) ***Agradar a gregos e a troianos*** – “isto é o tipo de coisas que se diz de quem tenta agradar a toda a gente, por vezes tentando até abarcar públicos muito diferentes e antagónicos. Claro que se trata de uma asserção mais usada no sentido negativo, referindo que, no fundo, é impossível agradar a toda a gente. A sua origem não encerra muitos mistérios. De acordo com as narrativas homéricas (que a investigação histórica confirma em parte), os gregos e os troianos envolveram-se numa árdua guerra que culminou com a vitória grega e a destruição da cidade-Estado de Tróia. Num tão sangrento e extremado conflito

<sup>35</sup> Na introdução da sua obra, o autor esclarece: “Antes do mais, o facto de este estudo não pretender ser um dicionário de expressões correntes, com a simples explicação do seu significado; este estudo tenta ser, sobretudo, uma lista de expressões correntes com explicação da respectiva origem histórica. Quando surgiram estas expressões? Como nos chegaram? Que histórias estão por detrás da sua origem?” (cf. Carvalho, 2010: 9-10).

<sup>36</sup> Também podem, aqui, ser consideradas todas as EIs referidas no ponto 2 do quadro apresentado na página 46.



*era impossível ser imparcial e/ou tentar agradar a ambos os lados” (cf. Carvalho, 2010: 28-29).*

**(6)\_ Ficar com os louros** – *“aplica-se quando alguém recebe todos os méritos por algo bem feito, sem que essa pessoa tenha sido responsável pelo trabalho. Nos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga, os vencedores das provas disputadas recebiam como prémio uma coroa de louros ou uma palma. De igual modo, os generais romanos que eram recebidos em triunfo desfilavam pelas ruas de Roma com uma coroa de louros na cabeça. Na verdade, a coroa de louros era um símbolo de triunfo nas civilizações clássicas” (cf. Carvalho, 2010: 34-35).*

Da mesma forma que a cultura grega se reflecte nas estruturas idiomáticas da nossa língua, também a cultura romana o faz, como demonstram as seguintes expressões.

### **Cultura romana**

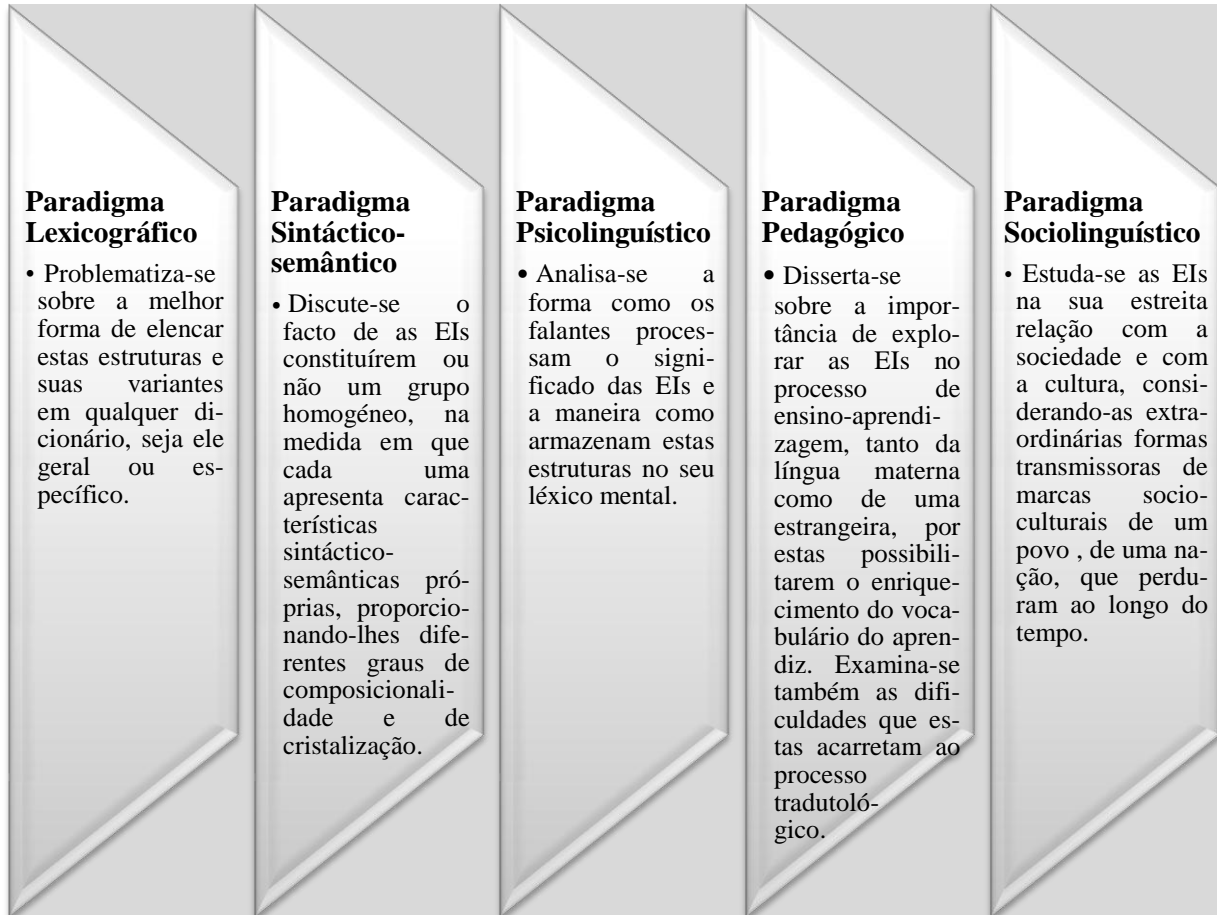
**(7) Cometer um erro crasso** – *“como designativo de um erro fatal. A história conta-se em poucas palavras. No ano de 53 a.C., Crasso liderava uma campanha militar contra os Partos. Confiante da sua superioridade, decidiu abandonar as sensatas e experimentadas tácticas habituais e investiu de forma despreocupada através de um estreito desfiladeiro. Os Partos fecharam as saídas do desfiladeiro e dizimaram as legiões romanas. Diga-se que foi o último erro de Crasso, que morreria nesse dia” (cf. Carvalho, 2010: 46-47).*

**(8) Fazer as coisas em cima do joelho** – *“sabemos que isto quer dizer ‘algo feito de modo atabalhado. O que sucede é que os escravos romanos que faziam as telhas usavam as próprias coxas como molde. Mas como o tamanho das coxas variava, as telhas eram desiguais. Daí veio a expressão que caracteriza o que é mal feito e se torna inútil ou deficiente” (cf. Carvalho, 2010: 58).*

Com o passar do tempo e com a constituição de novas nações, a língua portuguesa foi ficando impregnada de EIs que reflectem a ligação do povo português com os outros povos, como o francês e o inglês, por exemplo, como referido e demonstrado anteriormente, ao mesmo tempo que terá servido também de motivo para a criação de tais formulações noutras línguas.

Para terminar o paradigma sociolinguístico, reforça-se a ideia de que as EIs são, sem dúvida, estruturas linguísticas que comportam em si marcas temporais e sociais, susceptíveis de transmitir cultura e valores, modos de estar e de pensar.

Posto isto, conclui-se que, de facto, as EIs se apresentam como um *problema bicudo* em todos os paradigmas de análise, os quais serão, agora, apresentados de forma resumida.



Esquema 4 - Paradigmas de análise das EIs

Sendo as EIs combinações linguísticas analisáveis sob a perspectiva de diferentes paradigmas, surge a necessidade de entender quais as motivações que levam ao seu aparecimento. Seguindo esta linha de pensamento, o ponto subsequente debruçar-se-á sobre o processo de criação destas estruturas, ao mesmo tempo que irá debater as relações que estas estabelecem com a norma, ou seja, a forma como se institucionalizam, questionando-se, ainda, se a excepcionalidade do seu carácter é motivadora de desvio linguístico.

### 1.3. O processo de criação e normalização das EIs

O processo de criação de uma EI assenta no fundamento de que a actividade linguística é uma actividade simbólica, por excelência, servindo a língua de “*veículo ao pensamento, que articula conceitos e não etiquetas aplicadas às coisas*” (Yaguello, 1990: 115). É nesta perspectiva que surge o carácter criativo da linguagem, que se manifesta num deslize de sentido, numa transferência semântica, susceptível de aglomerar um grupo de vocábulos, aos quais é dada uma nova significação. De facto, é esta situação que está na base da construção metafórica, a qual, tradicionalmente e durante muito tempo, no âmbito da linguagem figurada, foi considerada a força motriz criadora de EIs. Assim, estas estruturas não eram mais do que o simples resultado de metáforas mortas ou meras expressões que perderam o carácter metafórico que em tempos haviam tido, sendo entendidas simplesmente como estruturas semânticas cristalizadas, que figuram no reportório mental do léxico dos falantes da mesma maneira que surgem as palavras longas e de significado ambíguo (cf. Gibbs, 1993:57). Em Gibbs (1993:58), esta atitude perante as EIs justifica-se pelo facto de os teóricos confundirem metáforas mortas com metáforas convencionais, dando como exemplos as expressões clássicas *kick the bucket* e *spill the beans*, as quais, não sendo actualmente entendidas como metáforas, foram-no um dia. Neste sentido, os falantes conhecem o significado destas expressões por este ser convencional, desconhecendo, por completo, as origens metafóricas que estão na base da criação de tais EIs (cf. Lewis (1978), *apud* Gibbs, 1993: 58). Assim, em conformidade com o autor, o significado da EI deve ter sido determinado por uma qualquer convenção arbitrária que levou ao seu uso, tal como acontece com a expressão inglesa *break a leg*<sup>37</sup>, utilizada para desejar boa sorte a alguém que irá realizar uma actuação, criada a partir da velha superstição que atesta que dá azar desejar boa sorte, o que fez com que os falantes, sempre que quisessem desejar boa sorte a alguém faziam-no almejando-lhe azar. A partir deste momento, e com a utilização frequente por parte dos falantes, esta expressão tornou-se extremamente fixa, ou seja, tornou-se convencional, não admitindo que expressões similares fossem utilizadas com o intuito de designar o mesmo propósito, como por exemplo *fracture a tibia*; *I hope you break your leg*. Esta situação fundamenta o facto de os falantes actuais utilizarem esta estrutura sem se questionarem porque razão esta expressão assumiu este

---

<sup>37</sup> A expressão *break a leg* significa literalmente partir uma perna.

significado, sendo tudo uma questão de convencionalidade<sup>38</sup>.

Em Gibbs (1993) defende-se que até mesmo as expressões que são apresentadas como exemplos clássicos de metáforas mortas possuem origens metafóricas vitalícias, que podem ser explicadas por constituírem metáforas conceptuais, a partir das quais os falantes reflectem, não só as suas necessidades e interesses de comunicação, mas também o modo como os mesmos interpretam e lidam com o mundo em que se inserem. É neste sentido que se torna pertinente fazer referência aos trabalhos de Lakoff e Johnson (1980) e Lakoff (1987), através dos quais os autores explicam que “*até o nosso modo de pensar e de atribuir significado àquilo que nos rodeia está condicionado, não só pela sua própria natureza, mas também pela natureza do mundo em que estamos inseridos e com o qual interagimos*”. Para estes autores, “*na base da estruturação do pensamento e da criação de significado encontram-se estruturas conceptuais geradas pela nossa experiência*”. (cf Rodrigues *et al.*, 2003: 150-151).

Seguindo esta teoria, em Gibbs (1993: 60-61) admite-se que o conhecimento conceptual que o falante possui permite entender as expressões idiomáticas partindo de metáforas pré-concebidas, como acontece com a interpretação das expressões inglesas: *I was given new strength by her love, he's sustained by her love and I am starved for your affection*, as quais reflectem a metáfora conceptual o amor como alimento (LOVE AS NUTRIENT), tendo como principal função definir um conceito abstracto, amor (*love*), através de um concreto, alimento (*nutrient*). Neste sentido, as metáforas conceptuais surgem quando o falante tenta definir determinados conceitos que lhe parecem difíceis ou abstractos, associando-os a ideias familiares<sup>39</sup>.

Partilhando desta ideia, em Roncolato (2001), admite-se que as “*expressões idiomáticas são fruto de um processo metafórico de criação*”, na medida em que a metáfora se encontra na base deste tipo de estrutura. Segundo a autora, o falante recorre

---

<sup>38</sup> No presente estudo assume-se a definição de convencionalidade proposta por Ferreira (1999, *apud* Pedro, 2007:67), que defende que “convencionalidade é tudo aquilo que é taticamente aceito, por uso geral ou consentimento, como norma de proceder, de agir, no convívio social; costume; convenção social”. Embora esta noção esteja mais virada para o contexto social, a mesma pode ser aplicada no plano linguístico, em termos de saber a forma como algo deve ser dito.

<sup>39</sup> Citando o autor: “the figurative meanings of idioms might well be motivated by people's conceptual knowledge that is itself constituted by metaphor. For example, the idiom John spilled the beans maps our knowledge of someone tipping over a container of beans to that of a person revealing some previously hidden secret. English speakers understand spill the beans to mean 'reveal the secret' because there are underlying conceptual metaphors, such as THE MIND IS A CONTAINER and IDEAS ARE PHYSICAL ENTITIES, that structure their conceptions of minds, secrets, and disclosure” (Gibbs, 1995: 104-105).

à metáfora com o objectivo de denominar um novo objecto, fenómeno ou situação através de palavras já existentes ou de renomear outros com uma nova finalidade estilística. Ainda em relação às EIs, a mesma defende que na sua criação ocorre aquilo a que chama “*dessemantização*” das palavras que constituem tais expressões. Tal como em Gibbs (1995) e em Roncolato (2001), também em Vilela (2003: 429) se assume a importância da metáfora na criação de novos sentidos, os quais originam EIs. Partindo da existência de campos conceptuais passíveis de gerarem unidades fraseológicas através de mecanismos icónicos, explica-se que “*nesses modelos icónicos há domínios fonte que desaguam em domínios meta*”, servindo os primeiros para motivação metafórica. No mesmo estudo declara-se igualmente que são inúmeros os modelos aos quais os falantes podem recorrer para a criação de metáforas, nomeadamente o corpo humano, os animais, crenças, religião, superstições, tradições, entre outros. Ainda em Vilela (2003: 431) explica-se, também, que o falante, ao fazer uso de um modelo, retira do mesmo um traço específico que será utilizado na nova expressão, que depois se congela, ao afirmar-se: “*estas lexicalizações são inicialmente transparentes nas depois lexicalizam-se, tornam-se opacas.*” Corroborando o defendido em Vilela, na obra de Yaguella (1990: 150) admite-se que a metáfora, bem como a metonímia e a sinédoque, são figuras que “*uma vez lexicalizadas, (...) já não se notam, o que não impede que o jogo das figuras seja o principal mecanismo de extensão de sentido, tendo por essa razão um papel primordial na evolução das línguas. A lexicalização das figuras pode ser considerada como terminada a partir do momento em que a substituição da palavra figurada por um sinónimo ou por um quase-sinónimo choca ou faz rir, o que constitui uma fonte de humor*”, exemplificando com a modificação de uma “*expressão sintacticamente congelada como “Há aqui um gato”, em vez de “Aqui há gato”*”.

Conclui-se, então, que em todos estes estudos as imagens mentais são fundamentais na constituição de metáforas geradoras de EIs, sendo através da reutilização e reinterpretação de elementos já existentes que os falantes de uma comunidade linguística lhes atribuem um novo significado “*idiomático*”<sup>40</sup> (cf. Roncolato, 2001).

Seguindo um outro ponto de vista e não referindo directamente as metáforas como originárias de EIs, em Gonzales (2006: 53-54) defende-se que a razão que leva ao aparecimento de EIs passa pelo facto de, por vezes, o léxico de uma língua não dispor “*de unidades lexicais apropriadas para expressar determinadas emoções, sentimentos*

---

<sup>40</sup> A definição de significado idiomático será discutida no próximo capítulo, no ponto 2.2., bem como as noções de significado literal e figurado.

*ou subtilezas do pensamento do falante*”, apoiando a sua ideia em Xatara (1994, *apud* Gonzales: 54), onde se afirma que o povo “*por não encontrar no repertório disponível os elementos de que necessita para a sua comunicação ou expressão verbal em dada situação, vale-se de combinatórias inusitadas, buscando um efeito de sentido. Congelando-se e difundindo-se pela comunidade dos falantes, tais combinatórias originam as expressões idiomáticas*”. Ainda conforme Xatara (1994, *apud* Gonzales: 54), esta situação justifica-se pelo facto de o povo, embora de forma inconsciente, ter “*a intuição de que as palavras são como as pessoas: nascem, crescem, vivem intensamente, declinam e morrem*”, podendo, “*às vezes, ressuscitar, voltar a viver*”. É nesta perspectiva que em Guiraud (1972, *apud* Gonzales, 2006: 42) se aponta a *nominação e a evolução* como forças impulsionadoras do processo que dá origem a novos sentidos para as palavras, pois através da *nominação* asseguram-se as funções cognitivas e expressivas e, por meio da *evolução*, “*o sentido muda, desliza sobre o sentido de base e substitui-o, isto é, evolui*”.

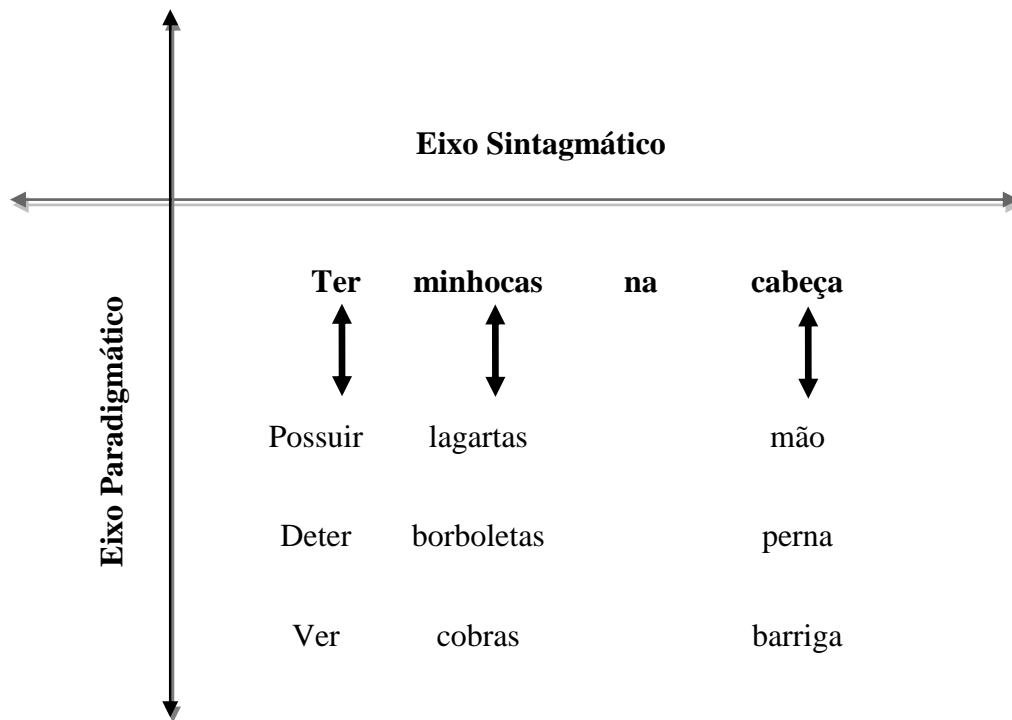
Nesta perspectiva, as EIs compreendem unidades dinâmicas e versáteis, dotadas de um carácter funcional singular, que deixam transparecer a criatividade dos falantes e a capacidade dos mesmos em fazer analogias entre situações e factos. Esta capacidade de entender similitudes e fazer analogias, processos essenciais da cognição humana, aliada ao pensamento metafórico, constituem as principais fontes de criação de EIs.

Daqui surge uma nova questão que se prende com a escolha dos vocábulos que irão constituir uma expressão idiomática. Neste sentido, questiona-se sobre os critérios de que se servem os falantes, no momento da criação de uma expressão, para elegerem uma palavra e não outra de significado semelhante ou idêntico?

Em Borba (1967, *apud* Gonzales, 2006: 54) declara-se que a criação de uma expressão idiomática é uma tarefa de “*nomeação subjectiva*”, na medida em que “*o nome escolhido para integrar uma EI manifesta valores expressivos relacionados com o falante e não apenas uma identificação, por abstracção, com o objecto*”. Em oposição a esta, em Gonzales (2006: 55) apresenta-se a teoria de Lopes (1987), a qual defende que as EIs resultam de um processo que associa duas ideias ou universos do discurso nunca antes relacionados, “*reunindo-os numa nova síntese, que exprime revelação cognitiva e catarse emocional*”.

Criadas por motivos de carência linguística ou por simples acasos criativos e arquitectadas por processos de nomeação subjectiva ou por associação de dois conceitos que até então nunca tinham sido interligados, que tenham ou não na sua base metáforas

mortas, a verdade é que a criação de qualquer EI, tal como a formação de uma metáfora, metonímia ou sinédoque, “*explora os dois grandes organizadores da linguagem: a selecção (sobre o eixo paradigmático) e a combinação (sobre o eixo sintagmático)*”<sup>41</sup> (cf. Yaguella, 1990: 147, 51-52). Neste sentido, admite-se que a invenção de uma EI pressupõe necessariamente determinadas escolhas, feitas a um nível vertical, ao nível paradigmático, o qual considera o “*inventário, para cada segmento do enunciado, de todas as unidades susceptíveis de preencher a mesma função no mesmo contexto*”, as quais serão combinadas horizontalmente segundo as relações sintagmáticas a estabelecer (*idem, ibidem*). A grande questão gira em torno da motivação que está na escolha de uns vocábulos em detrimento de outros, assumindo-se, mais uma vez, que a escolha é subjectiva e que tem como base a experiência e o saber do(s) falante(s) criador(es), cuja estrutura será, com o tempo, lexicalizada, tornando-se o seu significado convencional. Veja-se a expressão *Ter minhocas na cabeça*<sup>42</sup>, a título de exemplo, que ilustra o que atrás foi dito.



Esquema 5 – Os Eixos Paradigmático e Sintagmático no processo de criação de uma EI

<sup>41</sup> O eixo sintagmático é o eixo da frase, da contiguidade, em que os termos da oração se combinam para construir unidades de sentido. Trata-se de um eixo linear de signos. O eixo paradigmático é o da palavra, da selecção que fazemos por similaridade, ao elaborarmos uma frase. Nesse eixo, fazemos substituições entre palavras, entre termos da frase (cf. Yaguella, 1990).

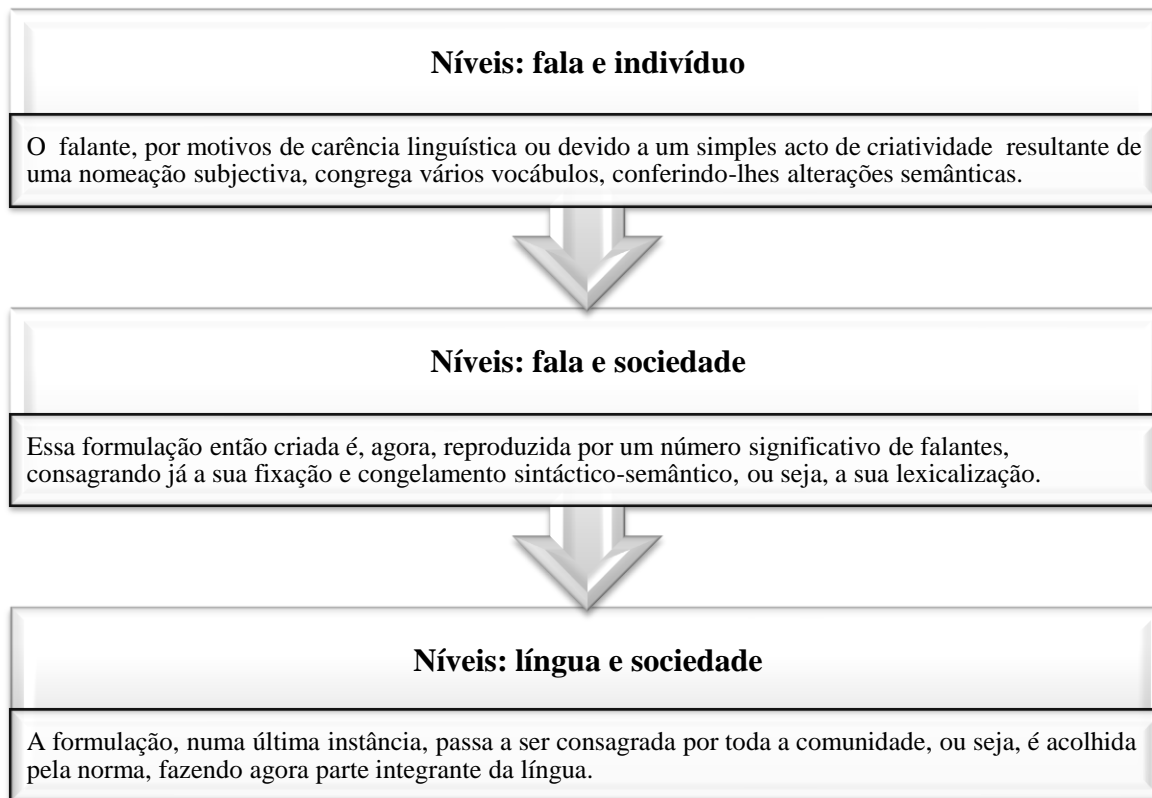
<sup>42</sup> “*Ter minhocas na cabeça*: diz-se de pessoa de espírito pessimista, melancólico, sempre preocupada com males possíveis ou imaginários” (cf. Santos, 1990: 73).

Urge, então, questionar qual o caminho que estas expressões percorrem até à sua institucionalização? Qual o processo que transpõem estas expressões do domínio da fala para a esfera da língua? Qual o fenómeno que tem de ocorrer para que as mesmas sejam inscritas na norma de uma língua? Sendo a língua entendida como um sistema, definido, por sua vez, como uma totalidade ordenada e metódica, composta por elementos que constituem entre si uma rede de relações, formando uma estrutura, torna-se essencial esclarecer como as EIs passam a constar nessa mesma estrutura, fazendo, assim, parte da norma. Em Vilela e Koch (2001, 32-33), o conceito de norma compreende-se pelo facto de, na esfera dos elementos e relações existentes no sistema, se escolherem determinados elementos e os considerar como obrigatórios, sendo a norma não mais do que o *“resultado do fixado historicamente pelo uso”* e, fortuitamente, pelas instituições. De acordo com o estudo de Gonzales (2006: 37), as alterações que a norma pode sofrer podem não ser registadas pelas gramáticas e dicionários de forma imediata; daí se problematizar tanto o valor da norma, uma vez que *“muitas vezes a agramaticabilidade ou a inaceitabilidade de enunciados resulta do facto de não encontrarmos situações adequadas para “gramaticalizar” ou tornar “aceitáveis esses mesmos enunciados”*. É, precisamente, esse o motivo, considerado pela autora, que leva as EIs a entrarem na norma de uma língua, isto é, o de *“atender a uma necessidade comunicativa, de maneira mais ou menos compacta, visto que não há na língua elemento ou conjunto de elementos (lexemas) que retrate a situação com a mesma fidelidade expressiva”*. Validando esta linha de pensamento, encontra-se Vilela (2002: 171, 194-195), ao se afirmar que as EIs, tal como outros frasemas, *“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”*. Atesta-se que essa lexicalização *“implica a fusão de várias unidades numa só, em que o resultado aparece como algo terminado, fixado, no fim da linha linguística”*. Nesta perspectiva, a lexicalização, ou seja, o congelamento destas estruturas, conduzirá à sua fixação, a qual *“representa a inserção de um facto de uma língua na história dessa língua”*.

Completando esta questão, resulta importante referir que as EIs entram na norma, seguindo o pressuposto defendido por Saussure: *“nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala, e todos os fenómenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo”* (cf. Saussure, *apud* Gonzales, 2006: 31). Assim, o processo de criação e normalização de qualquer estrutura idiomática comporta a existência de três fases



distintas, as quais compreendem a passagem por vários níveis, nomeadamente o do indivíduo para o da sociedade; e, da mesma forma, o da fala para o da língua, como atesta o seguinte esquema.



Esquema 6 – Os níveis existentes no processo de criação de uma EI

Ao falar-se sobre a norma é inevitável não reflectir sobre *a outra face da moeda*, representada pelo chamado desvio linguístico. Neste sentido e em jeito de remate, levante-se esta última questão que se relaciona com o facto de, uma vez institucionalizadas na norma, serem as EIs unidades propícias ou não ao desencadeamento de desvios linguísticos, resultantes das suas características tão peculiares.

Na verdade, considera-se que o desvio linguístico, ao nível das EIs, é fundamentalmente desvio por omissão e não desvio por erro. Vale dizer que o desvio linguístico não resulta de transgressões à norma, resultando efectivamente de deficiências linguísticas situadas ao nível da interpretação e da produção destas estruturas. Neste sentido, e levantando um pouco o véu sobre o que se irá debater no seguimento deste estudo, acredita-se que o número de desvios por omissão decresce à medida que o falante

adquire e consolida as várias competências linguísticas, ou seja, no decorrer do seu processo de aquisição da linguagem<sup>43</sup>.

Na verdade, o processo de aquisição da linguagem será discutido no próximo capítulo, abordando-se primeiramente a linguagem literal e de seguida a linguagem figurada, especificamente as EIs.

---

<sup>43</sup> Esta ideia encontra fundamento num estudo realizado no âmbito do seminário Norma e Desvio no Português Contemporâneo, levado a cabo no ano curricular, no qual se desenvolveu um experimento que teve como objectivo verificar e analisar a ocorrência de desvios por omissão em falantes de idade adulta, provenientes de meios diferentes, urbanos e rurais. Partindo do pressuposto de que a aquisição de EIs compreende um processo que se desenvolve à medida que se adquire determinadas capacidades linguísticas, pretendeu-se com este estudo verificar se o processo se encontra finalizado em falantes adultos ou se está ainda em evolução, levando à observação de situações de desvios linguísticos. Apresentou-se igualmente uma comparação entre falantes adultos, de diferentes faixas etárias, provenientes de meios urbanos e de meios rurais, de maneira a verificar se o contexto em que os falantes se inserem se reflecte na aquisição deste tipo de estruturas.

Para a recolha de dados elaborou-se um inquérito composto por quarenta e três EIs, as quais foram recolhidas aleatoriamente em vários dicionários especializados. Os falantes tinham como função responder a quatro exercícios diferentes: múltipla escolha, ligação de elementos, preenchimento de espaços em branco e explicação escrita e contextualizada do significado de várias EIs.

Da apresentação e conseqüente análise dos dados, concluiu-se que o desvio ao nível das EIs constitui efectivamente um desvio por omissão, na medida em que a transgressão à norma decorre de deficiências situadas ao nível da capacidade de interpretação e produção de tais unidades; deficiências essas que vão acompanhando o desenvolvimento linguístico do falante. Verificou-se ainda que os desvios por omissão estão também relacionados com o ambiente em que se insere o falante, situação que remete para a questão da familiaridade no processo de aquisição e processamento de EIs.

## Capítulo 2- A Linguagem Literal e a Linguagem Figurada: questões de aquisição

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

Tal como as palavras para Carlos Drummond de Andrade, também as EIs, bem como todas as outras unidades fraseológicas, podem envolver mais do que uma face, neutra ou secreta, das quais os falantes devem conter a “chave”, de maneira a alcançarem o seu significado, o qual poderá situar-se em planos de realização diferentes, linguisticamente falando: no plano literal ou no plano figurado.

No presente capítulo estes planos são representados pelas linguagens literal e figurada, na medida em que as mesmas serão o centro da discussão, quer em termos de conceptualização, quer em termos de aquisição por parte dos falantes.

### 2.1. O Literal e o Figurado: discussão de conceitos

Desde sempre, a linguagem figurada tem sido entendida como oposta à linguagem literal, sem que haja, também aqui, um consenso no que respeita à definição e delimitação dos conceitos. Partindo dos estudos de Dascal (1987) e Gibbs (1984, 1989), em Levorato (1993: 101) corrobora-se a ideia anteriormente apresentada:

*“There is much controversy in psycholinguistics as to the validity of the distinction between figurative and literal language”.*

De acordo com o estudo referido, tal acontece por não existir um critério unânime que permita definir e delimitar consensualmente os termos em questão. Perante tal dificuldade, em Levorato (2003) estabelece-se a diferença, partindo de três características que se associam exclusivamente à linguagem figurada. A primeira característica relaciona-se com a lacuna existente entre as palavras utilizadas pelo falante e as suas intenções comunicativas, sendo exemplo disso a *ironia*, onde o

significado pretendido, leia-se implícito, pode ser exactamente o oposto ao do significado explícito. Como segunda desigualdade, apresenta-se a convencionalidade, explicando-se que, partindo do significado original, o literal, existem estruturas, como as EIs, que por convenção adquirem novos significados. A última discrepância reside no facto de a linguagem figurada ser mais dependente do contexto do que a literal, variando essa dependência consoante o grau de convencionalidade atribuído à estrutura linguística em causa.

A dificuldade apresentada em Levorato (1993) é sentida por todos aqueles que têm como sua área de estudo combinações fraseológicas que encontram a sua realização no plano figurado, na medida em que para conseguir uma melhor determinação do que são estas combinações resulta essencial estabelecer, primeiramente, de que noção de literal e figurado se servem maioritariamente os teóricos.

Em Cacciari (1993: 28), a noção mais comum de linguagem literal, utilizada tanto em Linguística como em Psicologia, é a proposta em Katz and Fodor (1963), a qual se baseia no seguinte critério: “the anonymous letter criterion<sup>44</sup>”, consistindo o mesmo no seguinte método: uma pessoa recebe uma carta anónima, contendo a mesma uma única frase, não lhe sendo dada qualquer informação adicional. Parte-se do princípio de que aquilo que essa pessoa daí entender será o significado da frase, ou seja, o significado literal das palavras que a constituem. Contudo, esta noção tem sido questionada por alguns estudiosos, nomeadamente em Clark et Carlson (1981), na medida em que a mesma não considera certos pressupostos linguísticos, determinadas aprendizagens inferidas, experiências e vivências adquiridas pela pessoa em causa (*idem, ibidem*).

Em Lakoff (1986, *apud* Cacciari, 1993: 29-30), por sua vez, atesta-se que a noção de linguagem literal tem sido, ao longo dos tempos, determinada com base num modelo idealizado e simplificado da linguagem e do pensamento humano, identificando quatro possíveis sentidos em que a palavra *literal* é utilizada de forma indeterminada:

*“Literal 1: Conventional literality, that is, ordinary conventional language contrasting with poetic language.*

*Literal 2: Subject matter literality, that is, the language normally used to talk about some domain.*

*Literal 3: Nonmetaphorical literality, that is, directly meaningful language whose understanding does not require any borrowing from other domains of thought and*

---

<sup>44</sup> Em português a expressão “the anonymous letter criterion” pode ser entendida como “o critério da carta anónima”.

*experience, nor any indirect intervention of metaphor or metonymy.*

*Literal 4: Truth-conditional literality, that is, the language capable of ‘fitting the world’”.*

No presente estudo, assume-se como definição de literal o terceiro sentido apresentado em Lakoff (1986), o qual considera a linguagem literal uma linguagem cujo significado é de acesso directo e cuja compreensão é desprendida de qualquer abono de outras áreas do pensamento e da experiência e de interferência camuflada de metáforas ou metonímias, sendo o sentido figurado o oposto do literal e sinónimo de idiomático.

Paralelamente a esta problemática da definição e delimitação dos conceitos, situa-se uma outra, que se prende com questões colocadas ao nível da aquisição da linguagem literal e da linguagem figurada, as quais serão alvo de discussão no próximo ponto.

## 2.2. Aquisição da linguagem: breves considerações teóricas

Em Sim-Sim (1998: 19) afirma-se: “*o processo de aquisição da linguagem (pela rapidez e perfeição) é frequentemente considerado como um dos feitos mais espectaculares do ser humano*”, na medida em que embora não tenhamos nascido a falar, o que é certo é que “*em pouco tempo e sem esforço, tornamo-nos conhecedores de um dos sistemas mais sofisticados e complexos que se conhece*”. Ainda conforme a autora, “*em pouco mais de 40 meses*”, o ser humano detém a capacidade de evoluir de um simples choro para a elaboração de frases completas e coerentes, de forma a comunicar as suas necessidades<sup>45</sup>”.

Em Yaguello (1990: 16) afirma-se que “*a linguagem acciona capacidades especificamente humanas, as capacidades para a simbolização e a abstracção: o homem é capaz de evocar não apenas o que é palpável e está presente mas também o que está longe, no tempo ou no espaço, o que é abstracto ou mesmo imaginário*”<sup>46</sup>”.

---

<sup>45</sup> Importa dizer que linguagem e comunicação não devem ser entendidos como vocábulos sinónimos, na medida em que, apesar de a linguagem servir para comunicar, esta “*não se esgota na comunicação*”, ao mesmo tempo que “*a comunicação, por sua vez, não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos*”. Neste sentido, entenda-se comunicação como o “*processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes*” e a linguagem como “*um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar*” (cf. Sim-Sim, 1998: 21 – 23).

<sup>46</sup> As capacidades para a simbolização e abstracção resultam essenciais no(s) processo(s) de aquisição e compreensão de Expressões Idiomáticas, como será discutido no último ponto do presente capítulo.

Estas capacidades resultam comuns a todos os homens, sendo impossível conceber vida humana sem linguagem, a qual acaba, enquanto objecto da Linguística, por existir na forma de um instrumento de comunicação, que varia de comunidade para comunidade, ao qual se atribui o nome de língua<sup>47</sup>. Seguindo esta linha de pensamento, a autora aborda um dos grandes temas linguísticos, que se prende com a existência de determinadas características e propriedades universais a todas as línguas<sup>48</sup>.

No seguimento destas características universais, em Sim-Sim (1998: 23) admite-se que a universalidade também se encontra na capacidade de todas as crianças adquirirem a língua da comunidade em que se inserem. Por aquisição, a autora entende o “*processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino*” (cf. Sim-Sim, 1998: 28). Neste sentido, a mesma defende que essa aquisição é natural e espontânea, na medida em que basta à criança ser exposta à língua da sua comunidade para que esta a consiga adquirir. Desta forma, entende-se que todas as crianças estão preparadas para adquirir qualquer língua, desde muito cedo. Em Lamas (2000) defende-se, tal como em Sim-Sim (1998), que o processo de aquisição da linguagem se inicia, de forma geral, muito cedo na vida de qualquer ser humano, na medida em que logo à nascença a criança se encontra disponível para aprender qualquer sistema linguístico (cf. Lamas, 2000, *apud* Evangelista, 2004: 75). Ainda em Sim-Sim (1998) reporta-se que “*o sistema [linguístico] adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com a comunidade linguística, constitui a língua materna (ou nativa) desse indivíduo*”, informando-se que a sua aquisição compreende “*a apreensão das regras específicas do sistema, no que respeita à forma (i.e, sons e respectivas combinações, formação e*

<sup>47</sup> Língua surge, neste contexto, como “*um instrumento de comunicação segundo o qual, de modo variável de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana em unidades providas de conteúdo semântico e de expressão fónica – os monemas; esta expressão fónica articula-se por sua vez em unidades distintas e sucessivas – os fonemas – de número fixo em cada língua e cuja natureza e relações mútuas também diferem de língua para língua*” (Martinet, 1991: 24).

<sup>48</sup> A autora admite que “*todas as línguas possuem uma dupla articulação, em unidades de sentido (palavras ou morfemas) e unidades fónicas (vogais e consoantes). Todas elas constituem sistemas cujas unidades se definem em relação ao conjunto do sistema organizado pela sua estrutura. O som mantém com o sentido uma relação a que se chama arbitrária, (isto é, convencional). Todas as línguas comportam a redundância (que é um excesso de meios em relação à informação efectivamente transmitida), a ambiguidade, dissemetrias, irregularidades, todas elas têm a possibilidade de, a partir de um número de signos teoricamente finito, produzir enunciados em número infinito. Todas elas têm um carácter evolutivo perpétuo, cuja suspensão significa a sua morte; todas elas autorizam a invenção, a criatividade, as deslocções de sentido, as figuras de estilo, o jogo. Todas elas são estruturadas a três níveis: o do som, o do arranjo gramatical, o do sentido. (...) [A] mensagem linguística é linear (...) [e] as unidades linguísticas são discretas, ou seja, isoláveis umas das outras*” (cf. Yaguello, 1990: 39-40).

*estrutura interna das palavras e organização das palavras em frases), ao conteúdo (significado das palavras e a interpretação das combinações de palavras) e ao uso da língua (adequação ao contexto de comunicação)”, dependendo sempre do contexto sociocultural em que a criança se insere. Neste sentido, o processo de aquisição da linguagem levado a cabo por qualquer criança é condicionado pelo *input* linguístico que a mesma recebe de todos os membros da comunidade linguística a que pertence, o que se reflectirá na forma como esta irá expressar verbalmente o seu pensamento. É nesta perspectiva que em Lamas (2000), citado em Evangelista (2004: 76), se admite: “a intensidade e a variedade das comunicações adulto-criança tornam-se assim um factor importante no processo de aquisição”, adquirindo, a criança, gradualmente, “as regras que organizam o comportamento linguístico da comunidade em que vive”. A interiorização dessas regras espelha o conhecimento intuitivo da língua<sup>49</sup>, por parte da criança, enquanto o uso desse conhecimento diz respeito ao seu desempenho linguístico. Em Guasti (2002: 2-3) corrobora-se o supracitado ao se afirmar que o processo de aquisição da linguagem diz respeito a um processo que qualquer criança desenvolve sem esforço, na medida em que o mesmo ocorre sem um ensino explícito, com base em exemplos positivos, sob várias circunstâncias, num espaço de tempo limitado e de maneira idêntica em diferentes línguas. De facto, em Guasti (2001: 3-4), explica-se que a aquisição de uma primeira língua não requer uma instrução sistemática, visto que a linguagem se desenvolve de forma espontânea devido ao *input* linguístico a que a criança é exposta. Desta forma, a criança desenvolve a linguagem com base naquilo que ouve. Apesar de o *input* linguístico variar de criança para criança, assume-se que, por volta dos 5 anos, as crianças já dominam grande parte das construções existentes na sua língua, embora o seu vocabulário se encontre ainda em crescimento. Ainda em Guasti (2002:4) esclarece-se que o processo de aquisição da linguagem é desenvolvido de forma semelhante em várias línguas, visto que as crianças passam por estádios idênticos. A título ilustrativo, afirma-se que por volta dos 6-8 meses todas as crianças se encontram na fase do balbúcio, começando a produzir sílabas repetidas, como por exemplo “blablabla”; aos 10-12 meses, começam a produzir as suas primeiras palavras; aos 20-24 meses começam a juntar vocábulos; enquanto entre os 2 e 3 anos, as mesmas já produzem enunciados com verbos no infinitivo. Nesta perspectiva, citando Guasti (2002: 4):*

---

<sup>49</sup> O termo “conhecimento intuitivo da língua” também pode ser entendido por “competência linguística”.

“It is striking that the timing and milestones of language acquisition are so similar and that the content of early languages is virtually identical, despite great variations in input and in conditions of acquisition”.

Na verdade, o processo de aquisição da linguagem tem sido um objecto de estudo problemático, o qual *“está longe de ser totalmente compreendido”*, não havendo consenso entre os teóricos (cf. Fromkin e Rodman, 1993: 351). De facto, são vários os modelos explicativos que, ao longo dos anos, procuraram demonstrar como a criança, num curto espaço de tempo e partindo de um estado zero, consegue alcançar o domínio e a mestria de um dos sistemas mais complexos do conhecimento humano. Todas estas teorias assentam na explicação de três aspectos fundamentais: entender o que há de inato em todo este processo; esclarecer a importância do meio em que se insere a criança e verificar a existência de mecanismos próprios ou comuns a outras capacidades da mente humana (cf. Sim-Sim, 1998: 297-312).

Ao presente trabalho interessa um modelo explicativo em particular, a Teoria Inatista, desenvolvida por Noam Chomsky, o qual, nos anos 50, colocou a hipótese de que a criança, ao nascer, já se encontra predisposta para aprender a falar, na medida em que possui, biologicamente, uma capacidade designada para um fim específico: adquirir linguagem (cf. Costa e Santos, 2003: 11). Neste sentido, entende-se que *“a criança chega a este mundo com uma predisposição inata (programação genética) para adquirir a linguagem, materializada na capacidade para extrair regras gramaticais do que ouve”*. A essa predisposição, Chomsky deu o nome de dispositivo para aquisição da linguagem (DAL<sup>50</sup>) (cf. Sim-Sim, 1998: 301). Com esta hipótese, o autor revolucionou a temática em questão, na medida em que colocou em causa o pressuposto behaviorista de que as crianças aprendem a falar por imitação, baseando-se em três razões essenciais (cf. Costa e Santos: 2003: 21-23):

- (i) As crianças dizem coisas que nunca tinham ouvido antes;
- (ii) As crianças são constantes nos seus erros e são bem sucedidas;
- (iii) Os erros das crianças denunciam conhecimento da gramática.

Ainda de acordo com os autores acima citados, Chomsky defende também que o desenvolvimento linguístico é um processo que não varia de língua para língua - por isso possui um carácter universal - e não segue uma ordem arbitrária; daí o seu cunho sequencial. Assim, este acredita que existe uma sequencialidade universal na aquisição

---

<sup>50</sup> Em Inglês, ou seja, na sua forma original o termo é Language Acquisition Device (LAD).



de uma língua. Este argumento é considerado em Sim-Sim (1998: 302) como um dos “*exemplos explicativos mais poderosos do inatismo linguístico*”, afirmando-se: “*de facto, aproximadamente com a mesma idade, todas [as crianças] passam por uma fase de palreio, a que se segue o período de lalação; depois a fase holofrásica, seguida do discurso telegráfico, das estruturas simples e finalmente das estruturas complexas*”<sup>51</sup>, tal como referido anteriormente.

A autora esclarece também que esta aquisição não depende do nível de inteligência da criança, sendo realizada num curto espaço de tempo, uma vez que as mesmas já nascem preparadas “*para especificamente tratar a informação linguística e formar as estruturas que são características da linguagem humana. A razão para tal especificidade só pode ser encontrada no equipamento biológico do ser humano e na evolução maturacional ao longo do crescimento da criança*” (*idem, ibidem*).

Desta forma, a aquisição da linguagem é explicada pelos inatistas da seguinte forma: “*expostas às produções linguísticas que o meio lhes oferece, (o input linguístico), e confrontadas com uma infinidade de exemplos, as crianças parecem formular hipótese sobre as categorias e relações subjacentes à linguagem e testá-las através do uso, aplicando as regras extraídas (a gramática da língua) a novos contextos*” (*idem, ibidem*). Em Costa e Santos (2003: 48), a teoria de Chomsky é resumida no pressuposto de que “*os bebés nascem pré-programados para virem a ser falantes da língua (ou línguas) a que são expostos. Por outras palavras, de acordo com este linguista, os aspectos universais da aquisição da linguagem e a rapidez e eficiência deste processo decorrem da hipótese de que o bebé não começa do nada. Ele traz na cabeça uma série de princípios universais sobre o formato que uma língua pode ter, não precisando de os aprender. Traz também uma série de hipóteses sobre a possibilidade de variação entre as várias línguas do mundo, tendo como única tarefa verificar de que forma se comporta a língua que é falada em seu redor*”.

Em Guasti (2002: 20), ainda sobre a Teoria Inatista, afirma-se que os comportamentos inatos estão relacionados com a existência de períodos críticos, durante os quais a capacidade para adquirir determinadas competências atinge o seu nível mais alto. Porém, passado esse momento, a capacidade de adquirir essas mesmas competências entra em declínio. Nesse sentido, e entendendo-se a linguagem como um comportamento inato, resulta pertinente questionar sobre quais os efeitos desta situação,

<sup>51</sup> Para aprofundamento do tema conferir os trabalhos de Sim-Sim (1998) e Costa e Santos (2003).

uma vez que o processo de aquisição da linguagem também se encontra sujeito a um período crítico. De facto, são vários os exemplos que levam os estudiosos a sugerir que um falante só consegue desenvolver a linguagem na sua totalidade caso esta tenha sido adquirida antes da adolescência. Neste sentido, os efeitos do período crítico manifestam-se na aquisição da linguagem, nos seus vários níveis, nomeadamente fonológico, morfológico e sintáctico. Esta situação explica a razão pela qual a aquisição de uma língua se torna mais difícil à medida que o falante se torna mais velho. Assim, apesar de todos os seres humanos serem dotados de um sistema de conhecimento linguístico estruturado, o mesmo só poderá ser desenvolvido de forma natural e completa, se o falante for exposto a estímulos, numa fase inicial da sua vida.

Por ser um processo que envolve componentes socioculturais e biológicas e se inicia logo à nascença, a aquisição da linguagem compreende a passagem da criança pelos vários níveis atrás mencionados, através dos quais a mesma vai adquirindo novas capacidades e amadurecendo as já angariadas, obtendo, assim, um conhecimento linguístico cada vez mais amplo e maduro. De facto, são diversos os estudos<sup>52</sup> que demonstram que a criança inicia este processo partindo de um conhecimento meramente intuitivo, por exemplo aquando da produção espontânea das suas primeiras frases, em que não tem consciência das propriedades do sistema, o qual é denominado por conhecimento implícito. Porém, ao atingir um certo nível do seu desenvolvimento, a criança começa a manifestar capacidades metalinguísticas, assumindo agora uma posição distanciada do conhecimento da língua, a qual recebe o nome de consciência linguística. Por sua vez, o desenvolvimento de tal consciência conduz ao conhecimento explícito da língua, o qual consiste, de acordo com o estudo de Gonçalves *et al.* (2009: 16), na “*consciencialização e sistematização do conhecimento da língua, com vista à sua utilização adequada nos modos oral e escrito*”.

Interessa a este estudo tecer algumas considerações sobre os níveis de tal consciência, que se tornam fundamentais na aquisição das EIs, dando-se um destaque especial à consciência semântica<sup>53</sup>. Em Sim-Sim (1998: 236, *apud* Evangelista, 2004: 78-79) afirma-se: a *consciência semântica* resulta no “*conhecimento consciente das realizações e interpretações de significados que as palavras ou frases podem conter*”, incluindo faculdades como “*a compreensão e produção de duplos sentidos, a detecção de*

<sup>52</sup> Cf. Gonçalves *et al.* (2009) e Freitas *et al.* (2011).

<sup>53</sup> Paralelamente à consciência semântica, a criança deverá também desenvolver os outros níveis de competência linguística, tais como o fonológico, o sintáctico, o morfo-sintáctico e o pragmático.

*anomalias, o uso de metáforas, a manipulação de sinónimos, a construção de paráfrases, o processo de definição verbal e até a criação de situações de humor verbal*". De acordo com a autora, a *consciência semântica* manifesta-se quando a criança pede esclarecimento ao adulto sobre o significado de uma palavra ou expressão que ouve pela primeira vez (*idem, ibidem*).

Na verdade, a forma como as crianças adquirem os significados das palavras tem sido discutida na literatura específica, colocando-se questões ao nível da aquisição lexical. Neste sentido, em Guasti (2002: 74), afirma-se:

“The core questions in lexical acquisition are these: How do toddlers know that labels identify objects or describe actions, this is, that words have reference and contribute to the truthfulness of sentences? How do toddlers come to know the meaning of word form”?

Ainda em Guasti (2002: 75) declara-se que a resposta a estas questões se encontra no facto de as crianças aprenderem os significados das palavras através da formulação de hipóteses, as quais irão testar posteriormente. Neste sentido, as crianças elaboram uma hipótese sobre o significado da palavra, constatando a ocorrência entre a palavra e o seu referente ou entre a palavra e o acto de apontar. Assim, e uma vez formulada a hipótese sobre o referente da palavra, a criança testá-la-á em novos contextos, em que a mesma poderá ser utilizada. Nesta perspectiva, aprender uma palavra envolve uma associação entre a palavra e o que é apercebido pela criança quando a mesma é proferida; o mesmo quer dizer através de um processo de mapeamento desenvolvido palavra a palavra. De acordo com o estudo acima referido, embora este procedimento funcione até certo ponto, a verdade é que o mesmo encontra vários obstáculos. O primeiro prende-se com o facto de uma situação particular ser compatível com inúmeras hipóteses, por exemplo numa situação que compreenda um gato e um elefante, qual a razão pela qual a criança deve assumir que a palavra *gato* se refere ao gato e não ao elefante ou a qualquer parte do corpo destes animais? Um outro obstáculo relaciona-se com os nomes abstractos e com os verbos, uma vez que estes possuem significados que não são perceptíveis nem directamente observáveis, levantando a questão: de que forma a criança consegue alcançar tais significados<sup>54</sup>? Por último, refira-se o facto de uma determinada situação ser passível de várias interpretações, tornando-se impossível formular correctamente a

---

<sup>54</sup> No caso dos verbos, a situação complica-se um pouco mais, na medida em que muitas das vezes a utilização dos mesmos e o acontecimento a que se referem não co-ocorrem.

hipótese apenas pela observação dos elementos extralinguísticos presentes no contexto em que a palavra é utilizada.

Neste sentido, e tendo presente os obstáculos supracitados, em Guasti (2002: 77-80) afirma-se que a criança pode recorrer a pistas não verbais para adquirir o significado das palavras, embora esta solução nem sempre seja a encontrada, na medida em que por vezes tais pistas podem não fornecer informação suficiente. Assim, a criança tem de recorrer a outras estratégias que lhe possam ajudar a adquirir o significado das palavras, tal como supor que estas são usadas de determinadas maneiras. Estas suposições são também denominadas “*biases*” e facilitam a aquisição do significado das palavras, favorecendo certos tipos de hipóteses em detrimento de outros. De acordo com Markman (1994, apud Guasti, 2002: 77-80), encontram-se três tipos. A primeira, *whole object bias*, relaciona-se com o facto de um novo significado se referir ao objecto como um todo e não às suas partes. Na segunda, *taxonomic bias*, o significado refere-se mais a objectos do mesmo tipo do que a objectos tematicamente relacionados. A terceira, *mutual exclusivity bias*, entende as palavras mutuamente exclusivas, pois cada objecto só terá um único significado<sup>55</sup>.

Como demonstrado atrás, o processo de aquisição lexical é um processo complexo, o qual implica o recurso a várias estratégias na aquisição do significado das palavras.

Associada ainda a questões de aquisição lexical, nomeadamente à forma como as crianças adquirem o significado das palavras, resulta fundamental, dada a temática do presente estudo, abordar um outro aspecto que se prende com a relação entre a extensão semântica e a criatividade lexical. Neste sentido, em Duarte (2001: 115) explica-se: “*é a criatividade lexical que está em jogo quando, por extensão semântica, alargamos o significado de uma palavra já existente, passando a poder aplicá-la a novos objectos ou propriedades, sem o esforço de construir para esse efeito uma palavra nova*”. Esta criatividade manifesta-se ao nível dos “***processos regulares de formação de palavras***”, tanto ao nível da derivação como da composição, “*e da reanálise de sintagmas como compostos sintagmáticos*”. Nesta perspectiva, os falantes têm a capacidade de criar, de acordo com as suas novas necessidades, “*produtos regulares da morfologia derivacional*” (“digitalizar, teclar, clonagem”), “*compostos*” (“asa-delta, bebé-proveta, tv-cabo”) e “*compostos sintagmáticos*” (“arranha-céus, limpa-vidros, tira-nódoas”).

<sup>55</sup> Para mais informações conferir o trabalho de Guasti (2002, cap. 3).

Seguindo esta linha de pensamento, ainda em Duarte (2001: 116) informa-se que a extensão semântica recorre geralmente a três operações, nomeadamente a metáfora (navegar – “viajar por mar” / navegar – “aceder a informação contida em servidores ligados a uma rede”); a metonímia (tia – “forma de tratamento dada pelas crianças e jovens às amigas dos pais da média e alta burguesia” / tia – “mulher que segue padrões de comportamentos identificáveis como novo-riquismo ou procura de status social”) e a sinédoque (banco – “instituição onde se depositam divisas” / banco – “edifício onde funciona essa instituição”), originando um extraordinário enriquecimento lexical. De facto, os exemplos anteriormente referidos não causam estranheza ao falante quando este os identifica num enunciado, sendo processados de forma igual à que seriam quando utilizados com o seu significado original. Ainda em Duarte (2001: 118) explica-se que esta situação resulta do congelamento de tais operações semânticas, que leva o falante a desconhecer as metáforas, as metonímias ou as sinédoques que estiveram na origem destes alargamentos de significado. Esta situação também se verifica ao nível das EIs, na medida em que as operações semânticas se foram congelando ao longo do tempo, dando origem a várias expressões fixas, tal como “andar na Lua, descobrir a pólvora, matar o tempo, pintar a manta...”.

Nesta linha de pensamento, surge ainda um outro ponto de interesse que passa por entender como é que a criança é capaz, de forma consciente, de parafrasear e de compreender metáforas, metonímias ou sinédoques resultantes da criatividade da língua. Em Sim-Sim (1998), esta é uma questão extremamente importante, na medida em que conduz à problemática do significado literal e do significado figurado<sup>56</sup>, pois para aceder à compreensão de metáforas, por exemplo, a criança tem de deslocar o significado de tais estruturas para um outro plano de realização, um plano abstracto onde se situa o sentido figurado da linguagem. Citando a autora, “a não coincidência entre o significado do enunciado e o sentido literalmente expresso pela frase é frequente na linguagem de todos os dias. Descobrir o sentido oculto requer do falante a capacidade de se distanciar do sentido literal da expressão ouvida; é o que se exige na compreensão de situações em que a linguagem é usada figurativamente, como é o caso das metáforas e dos provérbios” (*idem, ibidem*).

Relacionado com a aquisição das EIs encontra-se, ainda, um último aspecto que passa pelo desenvolvimento da consciência metalinguística, a qual é definida em Barbeiro

<sup>56</sup> Sobre as definições de significado literal e figurado conferir o próximo ponto do presente capítulo.

(1999, *apud* Evangelista, 2004:81) como “*a capacidade de reflectir acerca da natureza e das funções da linguagem, reflexão [...] que se estende à capacidade de compreender e produzir enunciados com segundos sentidos*”.

Mas quais as razões que levam os falantes a utilizarem estruturas, cujo significado é figurado, em vez de recorrerem a palavras que signifiquem literalmente aquilo que os mesmos querem transmitir? Será o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem figurada idêntico ao da literal? Adquirirá a criança tais processos em simultâneo ou estes compreendem o mesmo processamento? As respostas a estas questões serão discutidas nos pontos seguintes.

### 2.3. A aquisição da Linguagem Figurada

O interesse pelo estudo da linguagem figurada ressurgiu na década de 70, do século XX. Inicialmente, abordando as metáforas, ter-se-á, depois, generalizado a outras estruturas deste tipo, tais como expressões idiomáticas, provérbios e analogias. A imensa atenção depositada na investigação de metáforas encontra a sua justificação no facto de estas unidades linguísticas serem consideradas um recurso estilístico por excelência. Tendo sido estudadas desde Aristóteles, acabaram por ganhar uma nova dinâmica através da teoria de Eco, constituindo, actualmente, tema de milhares de páginas pertencentes à literatura linguística (cf. Cacciari e Glucksberg, 1994: 447).

O surto de interesse pela linguagem figurada em geral, e pelas metáforas em particular, pode ser explicado por vários motivos, sendo o mais importante o reconhecimento de que este tipo de linguagem goza de um lugar central no discurso diário dos falantes e na forma como os mesmos conceptualizam o contexto em que se inserem. Neste sentido, a forma como se tem vindo a encarar a linguagem figurada tem sofrido uma constante evolução, ao longo dos tempos, na medida em que deixou de ser entendida como mero ornamento da linguagem, passando a ser concebida como um poderoso instrumento de representação conceptual, tal como se defende em Cacciari e Glucksberg (*idem, ibidem*):

“Figurative language is no longer perceived as merely an ornament added to everyday, straightforward literal language, but is instead viewed as a powerful communicative and conceptual tool”.

Constituindo uma ferramenta de comunicação e conceptualização presente no discurso quotidiano de qualquer falante, urge indagar sobre o processo de aquisição da mesma,

isto é, vale problematizar a forma como um falante, em especial uma criança, adquire tal competência. Em Sim-Sim (1998: 239, *apud* Evangelista, 2004: 79) afirma-se que “*a compreensão da linguagem figurada pela criança depende, entre outros factores, da familiaridade com a realidade em causa e com o significado envolvido*”. Para outros autores, conforme Evangelista (2004: 79), a descodificação da linguagem figurada pela criança está aliada à capacidade cognitiva ou ao seu desenvolvimento lógico; o mesmo será dizer que quanto maior o desenvolvimento cognitivo de uma criança, maior a capacidade de entender estruturas figuradas. Levorato (1993: 101-104) é um desses autores que defendem que a aquisição da linguagem figurada está directamente relacionada com o desenvolvimento dos processos cognitivos do falante. A mesma vai ainda mais longe ao criticar todo e qualquer modelo que parte do pressuposto de que a aquisição deste tipo de linguagem implica a existência de uma capacidade especial. Na verdade, a visão tradicional sustenta que a aquisição da linguagem figurada requer processos e estruturas diferentes das exigidas pela aquisição da linguagem literal, teoria que a autora rebate com base nos seguintes pressupostos:

- (i) A existência de diferentes processos de aquisição no que refere aos dois tipos de linguagem é oposta ao princípio da economia que rege o funcionamento cognitivo;
- (ii) Processos diferenciados exigiriam um qualquer mecanismo que determinasse se uma expressão deveria ser assumida no seu plano literal, activando um procedimento normal, ou no plano figurado, requerendo um procedimento especial;
- (iii) A presença constante de linguagem figurada no discurso de um falante faria com que o recurso ao procedimento entendido como especial se tornasse tão regular como a utilização do chamado procedimento normal, usado na aquisição de linguagem literal;
- (iv) A linguagem figurada pode assumir várias formas, de acordo com a discrepância existente entre aquilo que é dito e o significado que se pretende alcançar, indo de expressões altamente figuradas, como provérbios, metáforas e EIs, até expressões onde essa diferença é mais subtil, como actos de ironia e de discurso indirecto;
- (v) Torna-se mais adequado analisar a dimensão literal-figurada como uma categoria difusa, utilizando os casos mais característicos;

- (vi) A linguagem figurada também inclui expressões que não são propriamente figuradas, mas que se tornam em determinado contexto linguístico.

Partindo destes pressupostos, torna-se difícil negar que existe uma estreita relação entre aquisição de linguagem figurada e desenvolvimento linguístico geral, pois é através da aquisição de determinadas capacidades linguísticas que o falante vai obtendo a “*figurative competence*”, a qual, segundo Levorato (1993:103), não é mais do que a capacidade de lidar com a linguagem figurada. Conforme a autora, o falante vai adquirindo gradualmente esta competência no decurso do seu desenvolvimento linguístico, sendo a sua maturação alcançada aquando da obtenção de um conjunto de aptidões, que se situam em diversos níveis, sendo eles sintáctico, semântico, pragmático e metalinguístico. Depreende-se, assim, que o falante irá erguer as bases desta competência linguística, encontrando várias dificuldades que tentará suprimir, consoante o nível linguístico em que se encontra.

Nesta perspectiva, em Evangelista (2004: 79) adverte-se para o facto de o conhecimento dos significados das palavras que constituem as unidades figuradas nem sempre manifestar a compreensão dessa mesma estrutura, uma vez que, embora a criança possa conhecer o significado literal dos vocábulos, ela pode não entender o significado figurado dessa expressão, que deve ser entendida como um todo. Perante esta dificuldade, surge como possível solução o contexto em que se insere a criança, pois em Fonseca (1989, *apud* Evangelista, 2004: 80)<sup>57</sup> afirma-se: “*os factores de carácter sócio-económico-cultural influenciam positivamente a compreensão da metáfora pela criança, assim como o seu desenvolvimento semântico, dado que o conhecimento de maior número de significados e também o mais profundo conhecimento dos(s) significado(s) de cada significante, está positivamente correlacionado com o desenvolvimento metafórico*”.

Discutidas as questões inerentes à problemática da aquisição da linguagem figurada, considera-se pertinente debater as teorias que abordam a aquisição de um tipo particular de estruturas que comportam em si um significado figurado, designadamente as expressões idiomáticas

---

<sup>57</sup> Embora o estudo se debruce em particular sobre os fenómenos metafóricos, acredita-se que o mesmo se aplica a todas as estruturas de significado figurado, nomeadamente às EIs.



## **2.4. A aquisição de Expressões Idiomáticas: um processo lexical, semântico e sintático**

O presente ponto dá continuação à discussão de questões de aquisição, desta feita relacionadas exclusivamente com as estruturas linguísticas de que se ocupa este estudo. Desta forma, as EIs serão alvo de debate, no que toca ao seu processo de aquisição, ao nível das áreas do léxico, da semântica e da sintaxe, tentando entender de que forma o falante adquire e compreende tais construções.

### **2.4.1. Aquisição de EIs ao nível lexical: um processo não composicional ou composicional?**

Em Fletcher e Macwhinney (2000: 409) defende-se que a aquisição do léxico envolve muito mais do que a simples aprendizagem de palavras, na medida em que fazem parte deste domínio estruturas particulares, como as EIs. Desta declaração resulta fundamental questionar sobre a forma como os falantes adquirem tais estruturas, indagando se o processo é o utilizado para simples vocábulos ou se existe um procedimento paralelo a este.

Nesta perspectiva, retomando o paradigma psicolinguístico abordado no primeiro capítulo do presente trabalho, interessa agora discutir detalhadamente o modo como as EIs são armazenadas na mente do falante e como este as compreende quando inseridas num enunciado. Todas estas questões serão abordadas tendo em conta a característica da composicionalidade, na medida em que a mesma se revela essencial no estudo de questões idiomáticas:

“The issue of compositionality of idioms has figured prominently in linguistics and psychological discussions of idiomaticity” (cf. Cacciari, 1993: 33).

Nesta óptica, serão apresentados vários modelos que se organizam em duas perspectivas antagónicas: a tradicional e a actual. A primeira encara as EIs como unidades não composicionais (*long words*), cujo significado é entendido pelo todo e não pela soma dos elementos da expressão, enquanto a última defende que estas estruturas linguísticas podem ser compreendidas através dos seus constituintes, sendo por isso composicionais.

#### 2.4.1.1. Perspectiva tradicional: modelos não composicionais

Em Vega-Moreno (2001: 74) admite-se que, durante muito tempo, as EIs foram encaradas como simples palavras, ou seja, como itens lexicais susceptíveis de serem armazenados e processados como puras unidades linguísticas. Nesta perspectiva, o significado de qualquer EI nunca poderia ser entendido pela soma dos significados dos seus constituintes, o que lhes atribuiu sempre um carácter unitário, tanto ao nível semântico como sintáctico:

*“There is nothing in the meaning of ‘the’, ‘kick’ and ‘bucket’ that tell us that kick the bucket means DIE”.*

No caso da Língua Portuguesa, recorra-se à expressão *bater as botas*, cujo significado é o mesmo da EI inglesa *kick the bucket*, para demonstrar que através da simples soma dos elementos ‘bater’ + ‘as’ + ‘botas’, o falante não consegue aceder ao significado MORRER.

Em Cacciari (1993: 33-34), esta concepção compreende o primeiro de três argumentos em que assenta a perspectiva tradicional, comentando-se que, conforme esta visão não composicional, o significado figurado é armazenado no léxico mental. Esta situação acontece porque, para que este interprete semanticamente o enunciado inglês *he broke the cup*, apenas tem de compreender o significado dos seus constituintes e as regras morfossintácticas que governam a sua língua. Porém, o mesmo não acontece para a expressão inglesa *broke the ice*, cujo significado é interpretado como um todo e não pela soma dos seus elementos, estando o mesmo depositado no léxico mental do falante. Traduzindo respectivamente as expressões para Português, a situação mantém-se, na medida em que *quebrar a chávena* pode ser entendido composicionalmente, enquanto *quebrar o gelo*, ao sê-lo, perde todo o seu sentido figurado.

O segundo argumento da perspectiva tradicional relaciona-se com a distinção entre EIs e metáforas, uma vez que, para alguns autores, a falta de “composicionalidade” das EIs representa um dos poucos critérios capazes de estabelecer uma diferença entre estas duas unidades linguísticas:

*“Whereas the metaphor exploits the meanings of the words in order to induce the hearer to see a thing, a state of affairs, or even in terms of something else, the constituent words of an idiom are semantically empty”.*

Desta forma, acredita-se que, no caso das EIs, a estrutura metafórica ou a ‘história’ que levou à sua criação é desconhecida pelo falante. Esta conjectura levou a que, inicialmente, as EIs fossem meramente compreendidas como metáforas mortas (*idem, ibidem*).

O terceiro e último argumento apontado em Cacciari (1993) como fundamento da perspectiva não composicional prende-se com a coesão interna que assiste as EIs, a qual é encarada como a consequência de serem unidades compostas por vários itens lexicais. Também em Vega-Moreno (2001: 74) se faz referência a esta particularidade das EIs:

*“Since idioms are inserted in the syntactic structure at x<sup>0</sup>, the prediction is that very little modification is going to be permitted”<sup>58</sup>.*

Seguindo esta linha de pensamento, conclui-se que a perspectiva tradicional se baseia exclusivamente na ideia de que as EIs são unidades não composicionais. Subsiste, então, a necessidade de analisar alguns dos modelos que suportam esta mesma visão, modelos esses que, em Glucksberg (1993: 4), são identificados como capazes de admitir que o significado das EIs é estipulado arbitrariamente e que o acesso ao mesmo é feito de forma directa, o que leva o autor a enquadrá-los numa determinada classe, à qual deu o nome de *“direct look-up model”*. Desta forma, pretende-se investigar como estes encaram o processo de armazenamento e compreensão de EIs.

#### **2.4.1.1.1. Idiom List Hypothesis (Modelo de Processamento Literal)**

Bobrow e Bell (1973) sugerem o modelo de processamento literal, no qual admitem que as EIs são representadas e processadas mentalmente como sendo itens lexicais. Os autores esclarecem que tais expressões são armazenadas numa lista idiomática, ou seja, num léxico idiomático paralelo ao léxico do falante (cf. Bobrow and Bell, 1973; Jorge: 1991; Glucksberg, 1993; Cacciari, 1993; Vega-Moreno, 2001; Havrila, 2009).

Os mesmos admitem também que, no processamento de qualquer EI, o significado literal é processado primeiro do que o significado figurado, não sendo o acesso ao sentido literal uma escolha, mas algo definido como padrão. Esta posição assimila um modelo de compreensão complexo, desenvolvido em três etapas. Assim, na fase inicial, o falante processa primeiro o significado literal da EI. Caso o sentido literal não seja

<sup>58</sup> Esta questão será discutida no próximo capítulo do presente trabalho.

apropriado ao contexto, essa mesma interpretação é rejeitada pelo falante num segundo momento, o que o leva, num terceiro instante, a aceder ao seu léxico idiomático, de forma a encontrar a interpretação correcta. Se a expressão for encontrada nessa lista, o falante consegue, assim, alcançar o seu significado. O mesmo é dizer que, quando, através da análise linguística, o significado encontrado não se adequa ao contexto, o modo de processamento idiomático é activado, procurando-se o significado figurado da expressão em causa na tal lista idiomática do falante (*idem, ibidem*).

Resumindo, em Brobow e Bell (1973: 343), defende-se:

*“The idiomatic meaning seems to be understood by combining several words into a complex ‘idiom word’ and finding the meaning of the phrase by a search through a mental ‘idiom word’ dictionary”.*

Desta forma, o modelo em causa pressupõe que o tempo de compreensão do significado literal de uma EI é menor ao do seu significado idiomático. A oposição a este pressuposto deu origem a outras teorias, defendidas por Swinney e Cutler (1979) e Gibbs (1980), as quais sustentam que o significado idiomático não é alcançado de forma mais morosa do que o seu correspondente literal.

#### **2.4.1.1.2. Lexical Representation Theory (Modelo de Processamento Simultâneo)**

Tal como no modelo anterior, também na perspectiva de Swinney e Cutler (1979) as EIs são armazenadas e processadas como extensos itens lexicais, cujos significados, literal e idiomático, são activados sempre que o falante encontra uma unidade deste tipo (cf. Swinney et Cutler, 1979; Jorge: 1991; Glucksberg, 1993; Cacciari, 1993; Vega-Moreno, 2001; Havrila, 2009).

A grande diferença entre estes dois modelos radica no facto de neste último se entender que as EIs são elencadas, tal como qualquer outra palavra, no léxico geral do falante e não numa lista lexical especial, como sugere o primeiro. Neste sentido, Swinney e Cutler (1979: 525) admitem:

*“The Lexical Representation Hypothesis holds that idioms are stored and retrieved from the lexicon in the same manner as any other word. Thus there is no special idiom list nor any special processing mode under this hypothesis”.*

Desta forma, o processo de compreensão de uma EI decorre de forma divergente em relação ao anterior, uma vez que quando o falante se depara com o primeiro constituinte de uma estrutura deste tipo, tanto o significado literal como o figurado são activados simultaneamente, decorrendo em paralelo. Contudo, o significado figurado apossa-se de eleição, a partir do momento em que as características idiomáticas sejam reconhecidas pelo falante, o que leva os autores a suportarem a ideia de que a compreensão de uma EI leva menos tempo do que o seu correspondente literal, sendo por vezes até mais rápido (*idem, ibidem*). Em Cacciari e Gluckberg (1991: 218) exemplifica-se o pressuposto defendido pelos autores anteriormente citados:

*“The idiomatic meaning of kick the bucket may be accessed directly before its verb phrase meaning of booting the pail”.*

Na verdade, este modelo retira o primado da análise literal, colocando-a no mesmo patamar do significado idiomático.

São várias as críticas apresentadas a este modelo, as quais residem fundamentalmente no facto de encarar as EIs como palavras extensas, na medida em que algumas dessas expressões não se comportam como simples palavras, mas sim como frases, admitindo alterações sintácticas e lexicais. Ainda em Cacciari e Gluckberg (1991: 218), aponta-se como exemplo de modificação sintáctica a indicação de vários tempos verbais:

*“One can kick the bucket now, one will kick the bucket tomorrow, or one have kicked the bucket last week, (...) if the string kick the bucket is merely a long word, then the element kick should not be syntactically productive”.*

Os mesmos, partindo dos estudos de outros autores (Gibbs, Nayak, Bolton e Keppel, 1989), esclarecem que algumas EIs não perdem o seu significado figurado aquando da substituição de um dos seus elementos, tal como acontece com a expressão *break the ice* quando alterada para *crack the ice*. De facto, esta flexibilidade sintáctica e lexical, reconhecida nalgumas EIs, é a causa da rejeição deste modelo como um possível modelo geral de compreensão de EIs, na medida em que não se aplica a todas as expressões.

#### **2.4.1.1.3. Direct Access Hypothesis (Modelo de Processamento Idiomático)**

O Modelo de Processamento Idiomático proposto por Gibbs (1980) é entendido por alguns estudiosos (Glucksberg, 1993; Vega-Moreno, 2001 e Havrik, 2009) como uma

versão extremista do modelo anterior, ao discordar das suas principais considerações. Na verdade, Gibbs (1980) assegura que o significado literal de uma EI resulta pouco importante, aquando do processo de compreensão da mesma, dado que esta possui um significado idiomático fortemente convencional (cf. Jorge: 1991; Glucksberg, 1993; Cacciari, 1993; Vega-Moreno, 2001; Havrila, 2009).

Neste sentido, no modelo em causa encaram-se as EIs como itens lexicais, cujo significado idiomático é directamente retirado do léxico mental do falante, assim que este encontre uma destas estruturas num enunciado. Com efeito, as EIs são processadas, primeiramente, de forma figurada, havendo interpretação literal apenas quando o significado idiomático não se adequa ao contexto. Assim, seguindo esta linha de pensamento, Gibbs (1980) admite que o processamento linguístico é totalmente dispensado, caso a expressão seja imediatamente reconhecida como sendo uma EI, o que o leva a concluir que a interpretação idiomática é realizada de forma mais rápida do que a literal, uma vez que a esta nem sempre se recorre (*idem, ibidem*).

Em suma, em Gibbs (2002, *apud* Havrik, 2009: 3) atesta-se:

*“The direct access view simply claims that listeners need not automatically analyze the complete literal meanings of linguistic expressions before accessing pragmatic knowledge to figure out what speakers mean to communicate”.*

Em Cacciari e Gluckberg (1991: 219), admite-se que este modelo enfrenta os mesmos problemas que o anterior, na medida em que, ao defender o acesso directo ao significado idiomático das EIs, este modelo exige uma correspondência exacta entre a sequência em questão e a EI anteriormente armazenada, não tendo igualmente em conta a flexibilidade sintáctica e lexical de determinadas EIs, tal como fizeram Swinney e Cutler (1979).

Nos seus trabalhos posteriores, o autor altera um pouco a sua perspectiva, embora mantenha a prioridade do processamento idiomático, na medida em que acaba por admitir que o significado figurado das EIs não é totalmente convencional<sup>59</sup>.

#### **2.4.1.1.4. Considerações finais sobre os modelos não composicionais: similaridades e divergências**

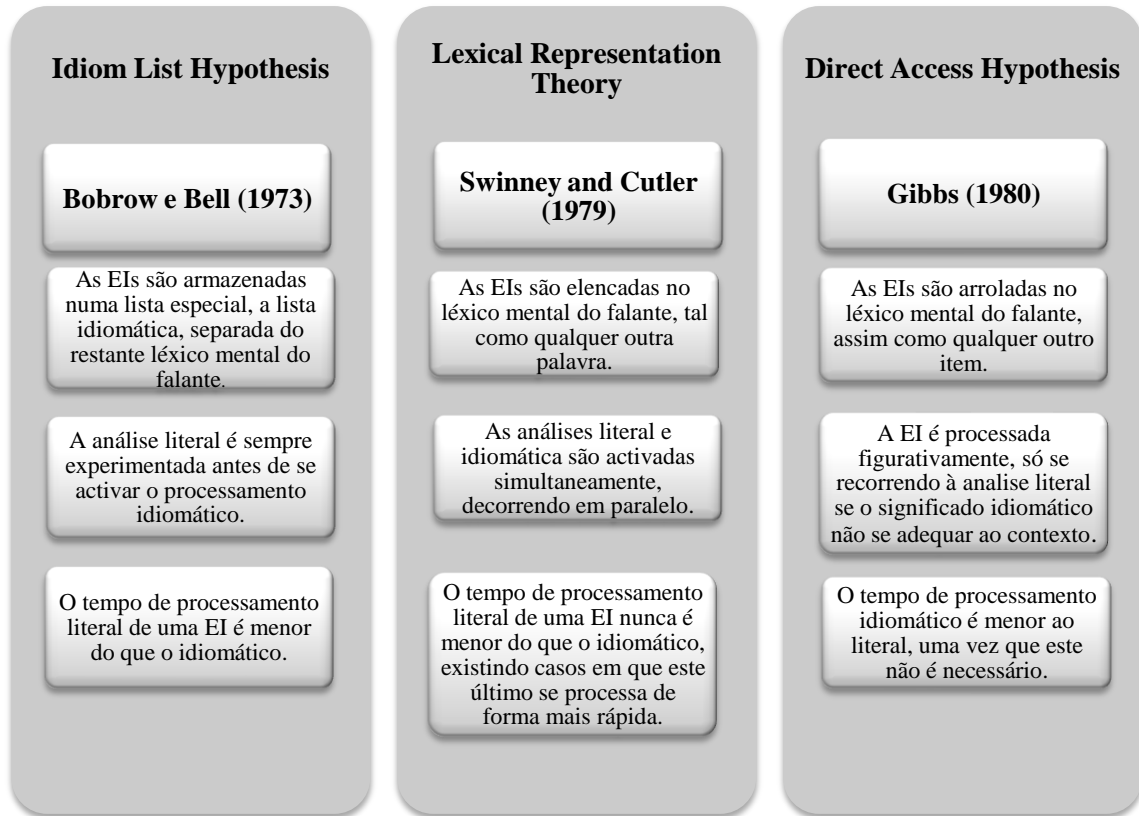
---

<sup>59</sup> Este novo modelo do autor será analisado no ponto inerente à Perspectiva Composicional.

Da apresentação e reflexão sobre os três modelos não composicionais principais, estas são as similaridades existentes entre eles:

- As EIs são sempre encaradas como unidades linguísticas, cujo significado idiomático não pode ser interpretado pela simples soma dos significados dos seus constituintes;
- As EIs constituem um grupo homogéneo, não havendo qualquer distinção entre elas;
- As EIs são internamente fixas, ou seja, distinguem-se pela sua rigidez sintáctica, semântica e lexical;
- O significado das EIs é convencional, sendo a razão da sua criação completamente desconhecida ao falante;
- Os falantes aprendem as EIs, formando ligações arbitrárias entre as expressões e o seu significado figurado;
- O significado idiomático é apreendido através do acesso directo à memória do falante, não por processamento linguístico;
- As crianças adquirem as EIs de forma mecânica ou inferindo o seu significado a partir do contexto em que estas surgem.

No que diz respeito a divergências, considera-se que as mesmas se encontram, fundamentalmente, ao nível do armazenamento e processamento destas expressões, isto é, o modo como estas são arroladas no léxico mental do falante; a importância do significado literal na compreensão do significado idiomático e a duração do processamento de cada um dos sentidos da EI. Para uma melhor visualização de tais aspectos, os mesmos serão apresentados esquematicamente.



Esquema 7 – Modelos não composicionais: similaridades e divergências

Discutidas as similitudes e as discrepâncias entre os principais modelos não composicionais, analise-se, de seguida, a perspectiva actual, que engloba os modelos composicionais de armazenamento e compreensão de EIs.

#### 2.4.1.2. Perspectiva actual: modelos composicionais

Oposta à perspectiva tradicional, surge a perspectiva actual, a qual critica todos os modelos que assumem as EIs como simples sequências não composicionais. Em Vega-Moreno (2001: 77) destaca-se como principal argumento contra tais modelos o facto de estes últimos considerarem que a relação estabelecida entre os elementos de qualquer EI e o seu significado idiomático é estipulada arbitrariamente. Pelo contrário, os modelos composicionais admitem, ainda conforme a autora, que o significado figurado de determinadas EIs é, de alguma forma, recuperado pelo significado individual dos seus constituintes, dentro da sequência, tal como acontece com a expressão *pop the question*, em que *pop* e *question* permitem chegar ao significado idiomático da expressão. Em Cacciari e Glucksberg (1991: 222) esclarece-se precisamente esta ideia:



*“In the idiom pop the question, [...], the verb pop and the noun phrase the question map directly onto their respective idiomatic referents ‘suddenly ask’ and ‘marriage proposal’”.*

O argumento apontado em Vega-Moreno (2001), leva Gibbs (1995: 99-100) a criticar a perspectiva tradicional, pois, segundo este, os autores pertencentes a tal corrente tendem a fazer falsas generalizações, na medida em que, partindo de um único ou de poucos exemplos, admitem que as EIs são uma classe homogénea, caracterizada pela sua rigidez semântica, congelamento sintáctico e austeridade lexical. Desta forma, a grande diferença existente entre as perspectivas tradicional e actual reside na forma não composicional e composicional de encarar as EIs, respectivamente. Partindo do pressuposto de que a linguagem é algo composicional, em Glucksberg (1993: 4) defende-se, então, que as EIs são compreendidas, nesta perspectiva actual, através de um processamento linguístico comum, o qual é combinado com uma interpretação pragmática do uso da expressão, num determinado contexto discursivo.

Conclui-se, então, que a perspectiva actual, em que se enquadram os modelos composicionais, assenta num princípio fundamental, o qual sustenta que o significado de qualquer expressão linguística pode ser determinado a partir dos significados dos seus constituintes e das relações sintácticas e semânticas que estes estabelecem.

#### **2.4.1.2.1. The Configuration Hypothesis (Modelo de Composição) e Phrase- induce Polysemy Model (Modelo de Indução Polissémica)**

O Modelo de Composição, proposto em Cacciari e Tabossi (1988) e posteriormente desenvolvido em Cacciari e Glucksberg (1991), assenta no Modelo de Processamento Simultâneo, sustentado em Swinney e Cutler (1979), embora não defenda que as EIs sejam armazenadas como simples itens lexicais. Contrariamente, este modelo considera que as EIs são arroladas juntamente com qualquer outra sequência memorizada, tais como versos de poemas, títulos e letras de canções, ou com qualquer outra composição de palavras. Desta forma, o mesmo enfatiza a natureza composicional de tais expressões, encarando-as, não como palavras extensas (*long words*), mas sim como combinações de palavras (cf. Cacciari e Glucksberg, 1991; Vega-Moreno, 2001; Havrai, 2009).

De acordo com este modelo, o processamento de uma combinação idiomática ocorre literalmente, até ao momento em que sejam fornecidas, pela mesma, informações

suficientes para que o falante reconheça tal sequência como sendo uma EI. Importa dizer que o significado figurado de tal expressão é activado somente nesse instante, quando o falante é confrontado com a chave idiomática<sup>60</sup> da mesma. Tal situação faz com que o processamento literal e o processamento idiomático decorram em simultâneo, até ao momento em que o significado literal seja rejeitado e o figurado apropriado como o correcto (cf. Cacciari e Glucksberg, 1991; Tabossi e Zardon, 1993; Vega-Moreno, 2001; Havrai, 2009).

Nesta perspectiva, em Tabossi e Zardon (1995: 273) explica-se que o modelo em causa assume que a posição da chave idiomática na expressão determina o momento em que o significado figurado é activado e que a identificação de uma combinação como sendo uma EI não acontece até a sua chave ser processada<sup>61</sup>. Em Cacciari e Tabossi (1988) admite-se também, neste mesmo arquétipo, que sendo o reconhecimento de uma EI muitas vezes dependente do contexto<sup>62</sup> em que surge, o falante detém a possibilidade de reconhecer a chave idiomática, logo após a primeira ou segunda palavra da sequência, ou apenas no fim (cf. Tabossi e Zardon 1995, Vega-Moreno, 2001; Havrai, 2009). Citando Langlotz (2006: 22):

*“It [the key] can appear relatively early as in: when in **Rome** (do as the Romans do), intermediately, as with scream **blue** (murder), or late, as in *be in seventh heaven*”.*

Em Glucksberg (1993) actualiza-se o modelo proposto em Cacciari e Tabossi (1988), defendendo-se o carácter polissémico dos constituintes das EIs familiares e composicionais. De facto, no seu **modelo de indução polissémica** (Phrase-induce polysemy model), o autor assume que, devido a uma utilização frequente, tais expressões são susceptíveis de induzir a contextos de polissemia, adicionando o significado idiomático ao conjunto de possíveis significados de cada palavra (cf. Glucksber, 1993; Vega-Moreno, 2001; Havrai, 2009).

<sup>60</sup> Sobre a noção de chave idiomática, Tabossi e Zardon (1993: 147) esclarecem, “*the notion of key [...]intuitively reflects the point in a string at which one becomes aware of the possibility of being presented with an idiom, and is specified operationally in Cacciari and Tabossi (1988) by means of the following procedure: People are requested to complete an increasingly longer idiom fragment, and the point at which the majority of them complete the fragment idiomatically can be considered its key. This point, according to the configuration hypothesis, is predictive of when the meaning of the idiom becomes active*”.

<sup>61</sup> Para mais informações sobre o papel da chave idiomática na identificação e compreensão de uma EI, consultar os estudos de Cacciari e Tabossi (1988) e Tabossi e Zardon (1993, 1995), os quais sustentam que a posição da chave na combinação irá determinar o tempo do processamento idiomático.

<sup>62</sup> O papel do contexto no processamento idiomático será alvo de debate no último ponto do presente capítulo.

Assim, em Glucksberg (1993: 11) admite-se:

*“The verb and the noun in the idiom spill the beans, for example, have at least two meanings: their default context-free literal meanings, and the meanings that are induced by idiom context”.*

Desta forma, no contexto não idiomático, os vocábulos ingleses *spill* e *beans* assumem sempre os significados *derramar (to be lost from a container)* e *legumes comestíveis (edible legumes)*, respectivamente. Porém, no âmbito idiomático, estes dois vocábulos possuem duplos significados, na medida em que conservam os seus sentidos literais, ao mesmo tempo que adquirem os significados idiomáticos de *revelar (reveal)* e *informação que deve ser mantida de forma confidencial (information-that-should-have-been-kept-confidential)*. Desta forma, como demonstra Langlotz (2006: 37- 38), torna-se também possível compreender a variante *spill a single bean*, através de um normal processamento linguístico.

Na verdade, o modelo psicolinguístico de Glucksberg (1993: 9-10) tenta encontrar resposta para o modo como os falantes compreendem as variantes das EIs. Segundo o autor, existem duas alternativas: o modelo que considera várias etapas (multistep model) e o seu modelo de indução polissémica (phrase-induce polysemy model, também denominado PIP). O primeiro corrobora a perspectiva tradicional, discutida anteriormente, ao encarar as EIs como palavras extensas, cujos significados se encontram armazenados no léxico idiomático do falante, aos quais o mesmo acede de forma directa. Deste modo, o processamento da variante de uma EI envolve várias etapas, nomeadamente:

- (i) Reconhecer a nova EI como sendo uma variante de uma EI convencional;
- (ii) Consultar o significado idiomático da EI original;
- (iii) Assimilar os significados dos constituintes de ambas as EIs;
- (iv) Comparar os significados dos constituintes de ambas as EIs;
- (v) Identificar a(s) relação(ões) existente(s) entre estes;
- (vi) Recorrer à(s) relação(ões) estabelecida(s) entre os constituintes, de forma a inferir, por analogia, a relação entre o significado geral da EI original e da sua variante.

Desta forma, um falante leva mais tempo a compreender a variante do que a EI original, na medida em que para alcançar a nova EI tem de percorrer seis etapas, enquanto que a original exige apenas uma (a operação número 2 da lista apresentada). Este modelo também admite que o processamento de uma variante é mais moroso do que o processamento de um equivalente literal. Por outro lado, o PIP estabelece uma

alternativa mais simples, a qual defende que o falante pode processar as variantes de uma EI tal como processa qualquer outro enunciado, ou seja, acedendo aos significados, contextualmente apropriados, dos seus elementos e analisando linguisticamente os elementos e as relações semânticas que estes estabelecem entre eles, tal como demonstrado previamente com a EI *spill the beans*.

Em suma, o modelo proposto em Glucksberg (1993) não envolve um simples acesso directo (*direct look-up*) ao significado idiomático da(s) variante(s) de uma EI, mas sim um processamento cognitivo, no qual os significados dos constituintes desempenham um papel importante na identificação do significado global da expressão. Estudos realizados com base no PIP<sup>63</sup> levam à conclusão de que o processamento de uma EI original exige menos tempo do que o processamento de uma variante ou de uma paráfrase literal, tal como acontece no modelo anterior. Neste caso, a EI original *spill the beans* seria processada de forma mais rápida do que a variante *didn't spill a single bean* e do que a paráfrase literal *didn't say a single word*, enquanto o processamento das duas últimas levaria o mesmo tempo.

#### **2.4.1.2.2. Idiom Decomposition Hypothesis (Modelo de Decomposição Idiomática)**

Gibbs e Nayak (1989) e Gibbs *et al.* (1989) criaram o modelo de decomposição idiomática, o qual comporta a ideia de que estas expressões não representam meras metáforas mortas, cujo significado pode ser comparado a um simples vocábulo que representa uma paráfrase literal. Apesar de os autores não rejeitarem o papel do significado estipulado da expressão, elencado no léxico mental do falante, os mesmos admitem que a grande maioria destas expressões é susceptível de ser semanticamente composicional ou analisável, na medida em que é possível alcançar o seu significado global através dos significados das suas partes, devido ao potencial metafórico que as mesmas transmitem (cf. Havrai, 2009).

De acordo com Gibbs e seus colaboradores, a razão que justifica a contribuição dos significados dos seus elementos para a compreensão do significado global da EI radica nos trabalhos de Lakoff e Johnson (1980), os quais assentam no pressuposto de que os

<sup>63</sup> Cf McGlone *et al.* (1994, *apud* Langlotz, 2006) e Botelho da Silva e Cutler (1993).

itens linguísticos são motivados por mapas conceptuais metafóricos pré-existentes, que representam a experiência de vida dos falantes, sendo armazenados na sua memória de longo prazo<sup>64</sup> (Vega-Moreno, 2001; Havrai, 2009).

Gibbs (1989: 587), citado por Langlozt (2006: 36), esclarece que, segundo este modelo, os falantes realizam uma análise composicional<sup>65</sup> aquando da compreensão de EIs. Assim, quando se deparam com uma EI decomponível, os falantes têm a capacidade de atribuir significados independentes às suas partes individuais e rapidamente reconhecer como estas partes significativas se ajustam para arquitectar o significado figurado geral da expressão. Importa realçar que esta análise composicional não se aplica aos significados literais dos seus elementos, mas sim às ligações dos significados idiomáticos dos mesmos, que contribuem para o significado figurado da expressão. Estes significados idiomáticos figurados são armazenados no léxico mental do falante e são desencadeados sempre que surgem num contexto idiomático. Estas são as razões que permitem às EIs decomponíveis serem consideradas unidades linguísticas, capazes de ser compreendidas e produzidas em termos de composição semântica. Por oposição a este tipo de EIs, as indecomponíveis não suportam este tipo de processo, sendo o seu significado acedido de forma directa, depois de os falantes terem percebido a impossibilidade de processar composicionalmente estas expressões. Desta forma, o tempo de processamento das EIs indecomponíveis é superior ao das decomponíveis.

#### **2.4.1.2.3. Considerações finais sobre os modelos composicionais: similaridades e divergências**

Apresentados alguns modelos composicionais, torna-se pertinente apontar as similaridades e divergências que se destacam entre eles<sup>66</sup>. Desta forma, há que considerar que a grande semelhança entre o modelo de configuração e o modelo de

---

<sup>64</sup> Sobre os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980) e a sua contribuição para o estudo das EIs, rever o último ponto do primeiro capítulo do presente trabalho.

<sup>65</sup> Esta análise composicional referida nos estudos de Gibbs e de seus colaboradores tem como base o modelo de classificação de EIs proposto por Nunberg (1978), o qual posiciona tais expressões num contínuo, que apresenta como extremos as EIs decomponíveis e as EIs indecomponíveis. Sobre este modelo de classificação falar-se-á adiante.

<sup>66</sup> A comparação estabelecida no presente ponto não engloba o modelo proposto em Glucksberg (1993), por este ser entendido como uma actualização do modelo apresentado em Cacciari e Tabossi (1988) e pelo facto de estar mais direccionado para o processamento das variantes das EIs.

decomposição idiomática reside no facto de enfraquecerem a visão das EIs como simples palavras extensas (*long words*), na medida em que as fitam como estruturas composicionais.

Contudo, em Langlotz (2006: 37) admite-se que estes dois modelos se distinguem pelo tipo de composicionalidade que defendem, uma vez que o primeiro assume uma composicionalidade literal, enquanto o segundo adopta uma composicionalidade figurativo-literal. O mesmo quer dizer que o modelo de Cacciari e Tabossi (1988) realça a importância dos significados dos constituintes no processo de compreensão idiomática, sublinhando a real composição literal dos mesmos, enquanto o modelo de Gibbs *et al.* (1989) assenta numa relação estruturada entre os elementos literais da EI e o seu significado global. Desta forma, pode-se dizer que o primeiro entende este tipo de estruturas como configurações de palavras, ao contrário do segundo, que as apreende como uma sucessão de elementos linguísticos.

Apesar de contemplarem a composicionalidade de maneira diferente, estes dois modelos são unânimes no facto de considerarem as EIs um grupo heterogéneo, onde existem vários graus de flexibilidade lexical, semântica e sintáctica, os quais irão influenciar a forma como o falante compreende tais estruturas. Vale dizer que tanto o modelo de composição como o modelo de decomposição idiomática admitem que o falante consegue aceder ao significado global da expressão, partindo dos significados dos seus constituintes.

#### **2.4.2. A aquisição de EIs ao nível Semântico: opacidade vs transparência**

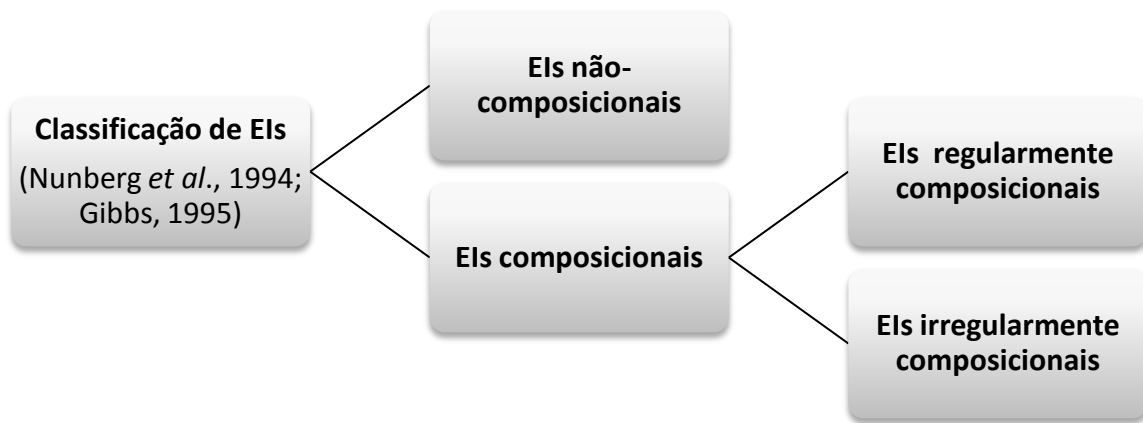
Partindo de Nunberg, Sag e Wasow (1994), em Ribeiro (2008: 2) afirma-se que as EIs sempre representaram um enigma para a gramática gerativa, dada a inexistência de noções precisas e criteriosas. Esta dificuldade em delimitar e definir os conceitos levou a que muitos estudiosos entendessem a não-composicionalidade como uma marca específica e fundamental de tais expressões, como discutido anteriormente. De acordo com estes autores, definir semanticamente todas as EIs como sendo não-composicionais é um erro, na medida em que, na sua maioria, tais expressões distribuem o seu sentido pelos seus elementos. Em Gibbs (1995: 98-99) corrobora-se esta ideia, destacando-se a existência de vários estudos, tanto ao nível da Linguística como da Psicologia, que demonstram claras evidências de um carácter composicional na maioria das EIs.

Em Ribeiro (2008: 2) esclarece-se ainda que, para todos aqueles que entendem a idiomaticidade como um fenómeno fundamentalmente semântico, “*as expressões idiomáticas podem ser definidas com base em critérios semânticos como a convencionalidade, a opacidade e a composicionalidade*”.

Com base nestes critérios, encontram-se vários estudos (Nunberg e *et al.*, *apud* Langloz, 2006:41; Cacciari e Glucksberg, 1991; Gibbs, 1995) que oferecem uma classificação das EIs que assenta sempre na relação entre o significado global da expressão e os significados dos seus constituintes, ou seja, entre o significado idiomático e o significado literal. Paralelamente à classificação das expressões, os autores debruçam-se também sobre o modo e o tempo do seu processamento.

Com efeito, esta visão levou e Gibbs (1995), partindo de Nunberg *et al.* (1994), a admitir a existência de um eixo, no qual as EIs são ordenadas de acordo com o seu grau de composicionalidade, o que lhe permitiu estabelecer uma tipologia, com base no nível de decomposicionalidade de cada expressão. Neste sentido, os autores acima citados identificam EIs não composicionais, cujos constituintes não contribuem para o significado idiomático da expressão, como é o caso da EI inglesa *kick the bucket*; e EIs composicionais, nas quais os elementos da expressão colaboram, literal ou metaforicamente, na interpretação do sentido figurado da mesma, tal como acontece com as expressões inglesas *pop the question* e em *spill the beans* (cf. Cacciari e Glucksberg, 1991; Glucksberg, 1993, Vega-Moreno, 2001). Em Cacciari e Glucksberg (1991: 222), de acordo com a teoria de Nunberg, esclarece-se mais, ao referir-se que as EIs composicionais podem ser classificadas de duas maneiras, tendo em conta a transparência da relação entre os constituintes e o significado idiomático da expressão. Neste sentido, a EI *pop the question* é entendida como uma EI regularmente composicional (*normally decomposable idiom*), na medida em que existe uma relação directa entre o significado da expressão e os seus elementos, enquanto a EI *spill the beans* é compreendida como uma expressão irregularmente composicional (*abnormally decomposable idiom*), pois os componentes da expressão relacionam-se com o significado global, de forma metafórica e não directa, as quais se situam entre os dois extremos do eixo. Os autores ilustram o referido anteriormente ao afirmarem:

“*There is no clear semantic relation between ‘beans’ and ‘secrets’ as there is between ‘the question’ and ‘marriage proposal’*” (cf. Gibbs: 1995: 101).



Esquema 8 – Classificação semântica de Els segundo o modelo de Nunberg *et al.* (1994) e Gibbs (1995).

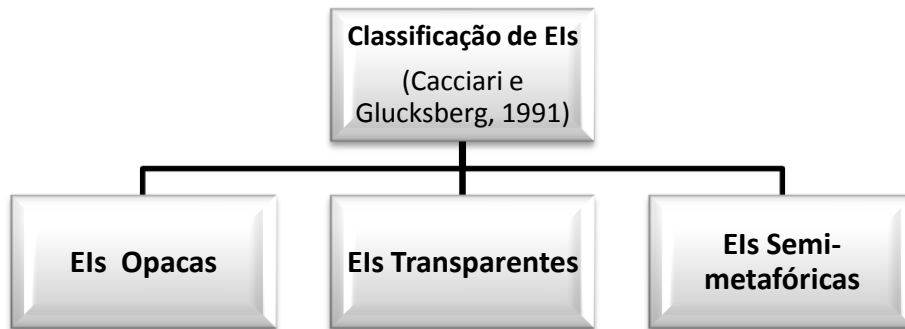
Ainda nesta perspectiva de análise semântica, surge o trabalho de Cacciari e Glucksberg (1991), em que os autores encaram as EIs como expressões composicionais, nas quais é sempre estabelecida uma certa correspondência entre as palavras que compõem a expressão e o seu significado idiomático, o qual pode ser a partir daí entendido. Desta forma, os autores propõem três diferentes tipos de EIs: **EIs opacas (analyzable-opaque<sup>67</sup>)**; **EIs transparentes (analyzable-transparent)** e **EIs semi-metafóricas (quasi-metaphorical)**. No primeiro tipo (**AO**<sup>68</sup>), a relação entre o significado idiomático e os significados dos elementos não é aparente, mas estes últimos, no entanto, podem limitar a sua interpretação e o seu uso. Os autores dão como exemplo a clássica expressão inglesa *kick the bucket (morrer)*, explicando que os aspectos semânticos associados ao verbo *kick* (pontapear) condicionam claramente tanto a interpretação da expressão como a produtividade discursiva. Relativamente ao segundo tipo, as EIs transparentes (**AT**), os autores esclarecem que estas são expressões que comportam relações semânticas directas, ou seja, de um para um, entre os constituintes e o significado global, devido a correspondências metafóricas. Para ilustrar este tipo de EIs, os mesmos recorrem à expressão inglesa, também clássica na literatura específica, *break the ice (quebrar o gelo)*, visto que *break* (quebrar) corresponde ao sentido idiomático de alteração de humor ou de sentimento, enquanto *ice* (gelo) equivale

<sup>67</sup> Nos trabalhos desenvolvidos posteriormente por Glucksberg (1993), verifica-se uma alteração na nomenclatura dos vários tipos de EIs, na medida em que o mesmo deixa de usar o termo *analyzable* para adoptar o termo *compositional*. O autor (1993: 17) refere esta alteração no seu estudo, explicando que a sua preferência por este último termo se justifica pelo facto de o mesmo conotar compreensão e uso, enquanto o primeiro sugere apenas uma operação de análise e não um uso interactivo da linguagem.

<sup>68</sup> A abreviatura em questão corresponde à abreviatura original inglesa, tal como as restantes.



convencionalmente ao sentido de tensão social. Identicamente, a expressão inglesa *spill the beans* (revelar segredos) também se enquadra neste tipo, na medida em que *spill* (entornar) corresponde à acção “revelar” ou “deixar sair” e *beans* (feijões) equivale ao “material que até então tinha sido escondido ou era desconhecido”. Nesta perspectiva, os elementos de tais expressões adquirem eles próprios significados individuais idiomáticos. O último e terceiro tipo de EIs (**QM**) caracteriza-se pelo facto de o referente literal da expressão comportar em si próprio um exemplo do significado idiomático, tal como acontece na EI *giving up the ship* (*abandonar o barco*), a qual representa o acto de desistir de uma situação específica, que é ampliado a qualquer outro contexto. Estas EIs transmitem o seu significado através do seu conteúdo alusivo, ou seja, elas trazem à lembrança do falante um exemplo de uma categoria, de uma situação, de um evento, de uma acção ou de um grupo de pessoas.



**Esquema 9** - Classificação semântica de EIs segundo o modelo de Cacciari e Glucksberg (1991)

Ao comparar estas duas classificações, verifica-se que a grande diferença reside no facto de em Cacciari e Glucksberg (1991) se considerar que todas as EIs são passíveis de uma análise semântica, mesmo que a relação existente seja opaca, ao passo que os outros autores admitem a existência de expressões cujo significado não pode ser alcançado pela soma dos significados dos seus elementos. Como ponto em comum, estas duas distribuições admitem que as EIs são, definitivamente, um grupo heterogéneo e não homogéneo, como foi admitido durante muitos anos.

Discuta-se agora o papel do contexto linguístico na análise semântica.

### 2.4.2.1. O papel do contexto linguístico na análise semântica e na aquisição de EIs

De acordo com os estudos de Levorato e Cacciari (1999) e de Laval e Bernicot (2002), o contexto linguístico tem a particularidade de desempenhar um papel preponderante na compreensão de EIs, tanto ao nível das crianças como dos adultos. De facto, os dados recolhidos em ambos os trabalhos demonstram que, efectivamente, o contexto afecta a interpretação destas estruturas, na medida em que serve de auxiliador.

No estudo de Levorato e Cacciari (1999: 54-55), as autoras apresentam como um dos seus objectivos determinar em que medida o contexto linguístico afecta a interpretação das EIs em relação à sua possibilidade de serem ou não analisadas semanticamente. As mesmas esclarecem que pretendem testar a hipótese de que, quando possível, como acontece com as EIs semanticamente analisáveis, as crianças recorrem aos significados dos constituintes da expressão para compreenderem o significado global. Assim, as propriedades semânticas dos constituintes desempenham um papel de facilitadores, o qual pode ser engrandecido sempre que as EIs surjam inseridas em contexto. Nesta perspectiva, uma criança, ao representar semanticamente uma EI, pode tirar proveito tanto da informação linguística que antecede a expressão, facultada pelo contexto, como da informação linguística presente na própria expressão, a qual é proporcionada pela análise semântica dos seus constituintes. As autoras admitem, então, que duas previsões podem ser feitas:

- (i) De acordo com a perspectiva tradicional, o contexto pode facilitar o processo de aquisição, não havendo diferença entre EIs analisáveis e EIs não analisáveis semanticamente, uma vez que são igualmente armazenadas e recuperadas do léxico mental do falante;
- (ii) Conforme a perspectiva actual, que abrange o modelo de elaboração global<sup>69</sup>, a possibilidade de serem analisadas semanticamente afecta a capacidade de as crianças compreenderem EIs e o contexto pode facilitar ainda mais o processo.

---

<sup>69</sup> O modelo de elaboração global (Global Elaboration Model) defende que a compreensão da linguagem figurada não está relacionada apenas com os processos inerentes ao desenvolvimento lexical, mas também com as capacidades linguísticas gerais, que é suposto a criança desenvolver, de forma a adquirir e produzir actos linguísticos. Segundo este modelo, as crianças não necessitam de nenhuma estratégia especial para compreenderem o significado da linguagem figurada, assim que tenham atingido um nível suficiente de competência figurada, o qual, segundo as autoras, é alcançado no final do primeiro ciclo (Levorato e Cacciari, 1995, *apud* Levorato e Cacciari, 1999: 52).

Dos dados recolhidos no seu estudo<sup>70</sup>, Levorato e Cacciari (1999) concluíram que a capacidade de serem analisáveis semanticamente facilita a compreensão idiomática da EI, pelas crianças de ambos os grupos em estudo (2º e 4º anos de escolaridade), na medida em que as EIs analisáveis semanticamente somaram mais respostas correctas. Relativamente ao contexto, os dados demonstraram que as crianças mais novas beneficiam efectivamente de informação contextual, em ambos os tipos de EIs, ao contrário das mais velhas, que o fazem principalmente quando confrontadas com EIs não analisáveis semanticamente. Os dados demonstram:

*“The processes underlying idiom acquisition are gradual and long-lasting and are still in progress when a child is in fourth grade. Our results show, once again, that context plays an important role, particularly in the early phases of idiom acquisition, with an effect which adds to that of semantic analyzability”* (cf. Levorato e Cacciari, 1999: 63).

Seguindo esta linha de pensamento, encontra-se o estudo de Laval e Bernicot (2002), que partilha com o trabalho anterior a hipótese de que o contexto é importante na compreensão de EIs. A singularidade desta investigação reside no facto de não contemplar apenas crianças, mas também adultos. Mais uma vez, os dados recolhidos demonstram que o número de respostas idiomáticas aumenta com a idade, o que leva a concluir que o processo de aquisição e compreensão de tais estruturas é feito ao longo da vida, não conhecendo o seu fim numa determinada etapa do desenvolvimento linguístico do falante. Paralelamente, os autores verificaram também a existência de mais respostas idiomáticas aquando da apresentação de um mais contexto favorável à idiomaticidade do que à literalidade, em todas as idades, facto que permite a conclusão que o contexto desempenha um papel basilar tanto para as crianças como para os adultos.

Com base nestes dois estudos, foi desenvolvida uma experiência<sup>71</sup>, cujo objectivo passou também por analisar a importância do contexto no processo de aquisição e compreensão de EIs, na Língua Portuguesa, partindo de duas situações distintas. Numa primeira situação, as crianças teriam de reproduzir em desenho o significado global das

<sup>70</sup> Levorato e Cacciari (1999), no seu estudo *Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable*, desenvolveram dois experimentos, aplicados a dois grupos de crianças (2º e 4º anos de escolaridade). No primeiro teste, as autoras investigaram a compreensão de oito EIs analisáveis e oito não analisáveis semanticamente, as quais foram apresentadas num determinado contexto linguístico. As mesmas recorreram a um exercício de múltipla escolha para recolha de dados, vale dizer, que depois de ouvirem uma pequena história, as crianças tinham como tarefa escolher qual o significado (idiomático; semelhante ou literal) que atribuíam à EI existente em tal texto. A mesma estratégia foi utilizada no segundo teste, com a diferença das EIs serem fornecidas sem qualquer informação contextual, de forma a observar o papel do contexto no processo de compreensão.

<sup>71</sup> Esta experiência foi desenvolvida no âmbito do seminário Aquisição da Linguagem, levado a cabo no ano curricular.

EIs, as quais não eram apresentadas contextualmente, enquanto na fase seguinte as mesmas crianças seriam expostas às mesmas expressões, inseridas agora num contexto<sup>72</sup>.

Da interpretação dos dados concluiu-se, igualmente, que a aquisição e compreensão deste tipo de expressões são facilitadas se for apresentado um suporte contextual, na medida em que se, as mesmas forem pronunciadas fora de contexto, como aconteceu na primeira situação, elas são interpretadas literalmente pela maioria das crianças, como se pode ver nas imagens seguintes.



***Armar-se em carapau de corrida***



***Fazer uma tempestade num copo de água***

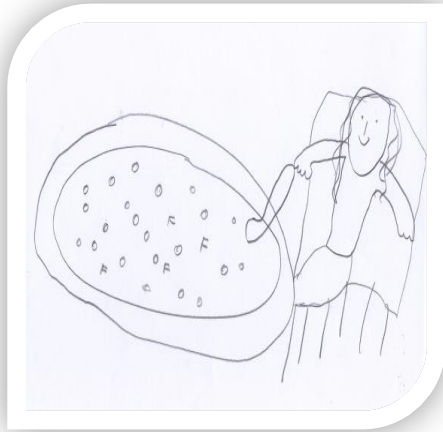


***Ir pentear Macacos***



***Perder a cabeça***

<sup>72</sup> As crianças que participaram neste estudo foram divididas em dois grandes grupos, tendo em conta a sua idade. Assim, o Grupo A comportava as crianças mais novas, as quais frequentavam o 2º ano de escolaridade, enquanto o Grupo B compreendia as crianças mais velhas, integradas no 4º ano.



*Ser canja*



*Ter o rei na barriga*

**Figura 2** – Interpretação literal das EIs

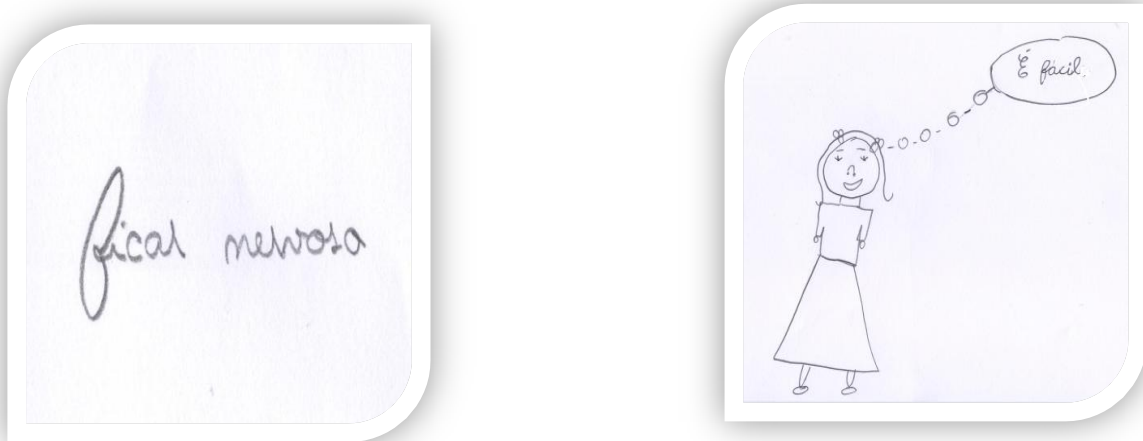
Apesar de a maioria das crianças identificarem literalmente as EIs, foram registados alguns casos de interpretação idiomática, principalmente no grupo das crianças mais velhas. Verificou-se que quando as crianças conseguiam interpretar idiomáticamente as EIs, estas tinham dificuldade em representar tal significado através de um desenho, recorrendo sempre à escrita. Tais situações encontram como justificativa duas razões possíveis. A primeira prende-se com o estágio de competência linguística e metalinguística no qual se encontram as crianças em questão, o qual se situa num patamar mais elevado.



*Armar-se em carapau de corrida*



*Fazer uma tempestade num copo de água*

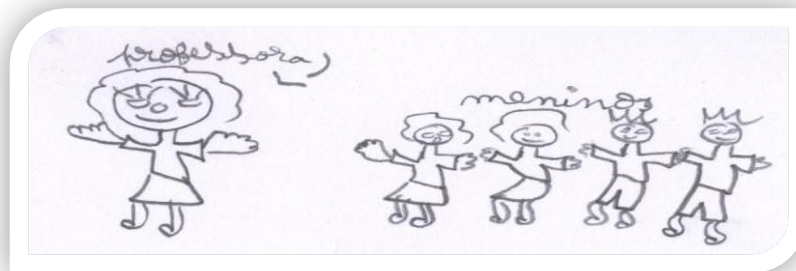


**Perder a cabeça**

**Ser canja**

**Figura 3 – Interpretação idiomática das EIs**

O segundo motivo relaciona-se com a questão da familiaridade, pois as crianças que ilustraram os idiomatismos no seu significado idiomático confessaram já terem ouvido as mesmas serem proferidas por familiares e/ ou pela professora. A imagem seguinte demonstra a situação referida, uma vez que ao questionar a criança sobre a sua representação da EI *perder a cabeça*, esta explicou que a sua professora tinha por hábito utilizar tal expressão quando os alunos da turma não melhoravam o seu comportamento, mesmo depois de várias advertências; daí a ilustração conter a professora e vários alunos.



**Figura 4 – A relação entre a familiaridade e a interpretação idiomática da EI *Perder a cabeça*,**

Aquando da apresentação contextualizada das mesmas EIs, num momento posterior, verificou-se um aumento de respostas idiomáticas em ambos os grupos. Essa contextualização foi conseguida através da exibição de seis pequenas histórias, inseridas em seis tiras de Banda Desenhada, respectivamente<sup>73</sup>. Cada história terminava com uma

<sup>73</sup>As seis pequenas histórias resultaram da adaptação de seis tiras da conhecida Banda Desenhada *Calvin & Hobbes*, as quais foram modificadas a propósito do estudo em questão, à exceção de que não sofreu

EI, de forma a levar as crianças a relacionarem a mesma com a situação retratada nos momentos anteriores, como se pode ver pela imagem seguinte.



Figura 5 – Contextualização da EI *Fazer uma tempestade num copo de água* (adaptado)

Da análise das respostas conseguidas, conclui-se que tanto as crianças mais novas como as mais velhas interpretaram melhor o significado idiomático das EIs quando estas foram apresentadas contextualmente, o que comprova que este estudo corrobora o pressuposto, partilhado por vários autores, de que o contexto resulta numa ajuda preciosa na compreensão do sentido figurado da linguagem, tal como se atesta em Levorato (1993:105):

“The few studies that have investigated the role of context among children are unanimous in finding that it does aid the comprehension of figurative meaning (Ackerman, 1982; Cacciari & Levorato, 1989; Nippold & Tarrant Martin, 1989)”.

Veja-se agora como se processa a aquisição de EIs, ao nível sintáctico.

### 2.4.3. A aquisição de EIs ao nível sintáctico: congelamento vs flexibilidade

Tradicionalmente entendidas como estruturas linguísticas fixas ou congeladas, com base no facto de resistirem a mudanças morfossintácticas, tornou-se hoje mais comum definir as EIs como unidades estáveis (Čermák, 1988) ou como construções limitadamente flexíveis (Barkema, 1996) (cf. Philip, 2007: 2).

Em Jorge (1991: 29) afirma-se que terá sido a partir de 1970, através da proposta de classificação de Fraser (1970), que os estudiosos se começaram a interessar por estas

---

alterações, por já conter uma EI (ser canja). Todas estas histórias representam simples vivências e situações quotidianas, próximas da realidade das crianças.

questões de natureza sintáctica. Com efeito, esta proposta de classificação acabou por gerar uma enorme mudança na linha de investigação, na medida em que assumiu as EIs como um grupo heterogéneo, passível de ser classificado de acordo com vários graus de rigidez sintáctica. Em Fraser (1970, *apud* Jorge, 1991: 29-31), foram aplicadas várias operações sintácticas a diferentes EIs, com o intuito de classificar estas estruturas “segundo uma hierarquia do maior ao menor grau de congelamento sintáctico”. O autor propõe cinco níveis possíveis, partindo do congelamento total<sup>74</sup>. Esta classificação é recuperada no trabalho de Cutler (1982), no qual se atesta que, com base em várias experiências, “as EIs que não permitem transformações sintácticas são aquelas que permanecem na língua há mais tempo (cf. Jorge, 1999: 31).

Em Ruwet (1983), pretende-se compreender o comportamento das EIs, na relação que estabelecem entre a forma e o sentido, admitindo-se mais uma vez a impossibilidade de um tratamento homogéneo destas estruturas, dada a sua já confirmada heterogeneidade (cf. Jorge, 1991: 31-32).

Outro pressuposto aliado à visão tradicional das EIs reside no facto de as gramáticas as considerarem desvios e anomalias da língua, não respeitantes das regras gramaticais. Quer isto dizer que as gramáticas consideravam que as EIs não eram dependentes das regras da sintaxe normal e que a sua aprendizagem não requeria os mesmos princípios da aprendizagem de outras estruturas linguísticas. Porém, em Gross (1988) rompe-se com o atrás mencionado, pois do seu trabalho depreende-se que “o tratamento sintáctico das EIs obedece aos mesmos critérios da análise de qualquer outra expressão” (cf. Jorge, 1991: 34).

Na verdade, esta postura será defendida por muitos outros estudiosos, especialmente em trabalhos mais recentes, tal como acontece em Flores d’Arcais (1993: 80), onde se admite que as EIs diferem quanto ao grau de congelamento sintáctico, consoante as operações morfológicas e sintácticas que conseguem tolerar. Nesta perspectiva, identificam-se, no estudo em questão, algumas transformações passíveis de ocorrer em determinadas partes das EIs; vale dizer, em alguns elementos que compõem a expressão:

“Parts of some idioms can be quantified, modified, or even omitted, lexical elements can be inserted at various points, clauses can be embedded in idiomatic phrases, and so forth”.

<sup>74</sup> No que respeita às operações sintácticas, bem como à classificação por níveis, falar-se-á mais detalhadamente no próximo ponto deste capítulo, na medida em que a proposta de Fraser (1970) se encontra na base da proposta apresentada mais adiante.



Ainda em Flores d'Arcais (1993: 80) explicita-se que a aceitação de uma transformação só é possível quando o significado idiomático da expressão se mantém. Desta forma, é assim estabelecida uma relação estreita em termos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos, na medida em que qualquer modificação que seja feita deverá preservar sempre o significado da expressão. A comprovar o atrás mencionado, observe-se, mais uma vez, a tradicional EI inglesa *kick the bucket*, sendo alterada sintacticamente, através da mudança para a voz passiva:

- (15) a. John kicked the bucket.  
b. The bucket was kicked by John.

Ao observar a transformação, verifica-se que esta, embora seja sintacticamente correcta, provoca a perda do significado original da EI, concluindo-se que a expressão em questão não suporta a construção da passiva. De forma a demonstrar que o mesmo acontece em Português, analise-se uma EI nacional, equivalente em termos semânticos:

- (16) a. O João esticou o pernil.  
b. O pernil foi esticado pelo João.

Com o intuito de demonstrar que “*a coesão semântica das EIs depende da sua estabilidade morfossintáctica*”, em Rebelo (1998, *apud* Evangelista, 2004: 55 – 56) propõe-se um conjunto de operações linguísticas, que salientam determinadas características destas estruturas:

**(i) fixação da ordem dos elementos constituintes:**

- meter os pés pelas mãos / \*meter as mãos pelos pés;

**(ii) fixação dos componentes lexicais ou impossibilidade de substituição:**

- dar o braço a torcer / \*dar o pé a torcer;

**(iii) impossibilidade de adição:**

- fazer figura de urso / \*fazer figura de urso branco;

**(iv) impossibilidade de supressão:**

- ter a barba rija / \*ter a barba;

**(v) fixação de categorias gramaticais:**

- roer a corda / \* roer as cordas;

**(vi) fixação transformativas:**

● **restrições quanto à transformação relativa:**

- o rapaz vendeu banha de cobra / \*banha de cobra que o rapaz vendeu;

● **restrições quanto à transformação passiva:**

- moer o juízo / \*o juízo foi moído.

Porém, tendo-se em conta as variantes apresentadas anteriormente, no Paradigma Sintático-semântico<sup>75</sup>, verifica-se que em Jorge (2001: 217-219) são expostas várias construções resultantes de transformações lexicais, morfológicas e sintáticas que não invalidam o significado da expressão original.

Desta forma, com base nos dois estudos em questão, remete-se novamente para o pressuposto defendido em Flores d'Arcais (1993), que apresenta as EIs como um grupo heterogéneo, detentoras de vários graus de rigidez e flexibilidade sintáctica. Esta ideia é validada também em Rebelo (1998, *apud* Evangelista, 2004: 57), na medida em que se afirma que as EIs ostentam “*no plano sintático, uma escala variada de fixidez em relação aos seus elementos estruturantes que pode ir desde as combinações quase livres [...] à fixidez total*”. Em Evangelista (2004: 57) esclarece-se ainda que em Rebelo (1998) “*algumas combinações livres, como as denomina, permitem determinadas transformações a nível sintático, nomeadamente, a passivização, a topicalização, a pronominalização, inserção de um novo complemento e a forma enfática, sem que isso acarrete a perda da sua idiomaticidade. As fraseologias de fixidez total, em contrapartida, são fechadas a qualquer tipo de transformação, rejeitando operações de substituição, inserção/ adição ou supressão de elementos*”.

Outra questão, associada à vertente sintáctica das EIs, prende-se com a forma como esta afecta a aquisição e o processamento das mesmas. Vale questionar: encontra-se a análise sintáctica presente aquando da aquisição e do processamento das EIs? O falante recorre sempre à análise sintáctica ou depende do tipo de EI em causa?

Em Flores d'Arcais (1993: 89), desenvolveu-se um experimento que tenta dar resposta a ambas as questões, partindo da seguinte hipótese:

---

<sup>75</sup> Remete-se para o ponto 1.2.2. do primeiro capítulo do presente trabalho, no qual se abordou a questão das variantes das EIs.

“Syntactic analysis is an obligatory, automatic process that does not depend on the particular structure being processed and that is insensitive to the lexical properties of the phrasal structure being processed”.

Assim, pode-se dizer que no estudo em questão se pretende investigar até que ponto o falante recorre à análise sintáctica:

“To what extent is syntactic analysis performed during comprehension of the sentences containing idioms?”.

Para tal, os inquiridos teriam de detectar violações sintácticas em 24 enunciados que comportavam EIs de alta e baixa familiaridade. A partir da análise dos dados recolhidos, verificou-se que a probabilidade de detectar erros em ambos os tipos de EIs é a mesma, o que levou a concluir que a análise sintáctica é sempre obrigatória, independentemente de se tratar de uma estrutura familiar ou desconhecida.

O resultado alcançado neste estudo é concordante com as conclusões obtidas no trabalho de Cacciari e Tabossi (1988: 679), onde também se verifica a existência constante da análise sintáctica nos momentos de aquisição e processamento de EIs.

Debatida a dicotomia congelamento/ flexibilidade sintáctica, apresentem-se, de seguida e em jeito de síntese, as conclusões obtidas sobre o processo de aquisição e processamento de EIs.

#### **2.4.4. Síntese**

Dada a complexidade que acompanha o processo de aquisição e processamento das EIs, resulta fundamental sintetizar as ideias principais, agrupando-as consoante os três domínios abordados: léxico, semântica e sintaxe.

#### **Léxico:**

(i) As EIs podem ser representadas no léxico do falante de várias formas, consoante as diferentes teorias:

- As EIs são armazenadas numa lista especial, a lista idiomática, separada do léxico mental do falante (Idiom List Hypothesis);
- As EIs são elencadas no léxico mental do falante, tal como qualquer outra palavra (Lexical Representation Theory e Direct Access Hypothesis);

- As EIs são representadas de forma distribuída, na medida em que o seu significado é distribuído ao longo dos seus constituintes, o que leva o falante a armazená-las como enunciados (Configuration Hypothesis e Idiom Decomposition Hypothesis).

- (ii) Estas teorias levam à existência de vários modelos de processamento de EIs:
- Processamento literal: a análise literal é sempre experimentada antes de se activar o processamento idiomático.
  - Processamento simultâneo: as análises literal e idiomática são activadas simultaneamente, decorrendo em paralelo.
  - Processamento figurado: a EI é processada figurativamente, só se recorrendo à análise literal se o significado idiomático não se adequar ao contexto.

**Semântica:**

- (iii) As EIs são adquiridas e processadas de acordo com a característica da composicionalidade, a qual diz respeito à relação estabelecida entre os significados dos constituintes da expressão e o seu significado idiomático;
- (iv) De acordo com alguns autores, nomeadamente Cacciari e Gibbs, esta característica permite distribuir as EIs ao longo de um contínuo semântico, de acordo com o seu grau de composicionalidade;
- (v) O grau de composicionalidade das EIs interfere no seu processo de aquisição e processamento por parte do falante, sendo que as transparentes, ou seja, aquelas cujo significado idiomático pode ser alcançado através dos significados dos seus elementos, são mais fáceis de aprender e compreender, enquanto as opacas, aquelas cujo significado idiomático é inalcançável a partir dos significados dos seus constituintes, se revelam mais difíceis para o falante;

- (vi) No processo de análise semântica das EIs, o contexto desempenha um papel fulcral, na medida em que faculta informações necessárias para que o falante consiga entender o significado idiomático da expressão, sendo importante na aquisição e no processamentos destas expressões.

**Sintaxe:**

- (vii) As EIs são adquiridas e processadas consoante a característica da cristalização, a qual se prende com o carácter sintáctico das expressões, que é considerado por muitos autores como sendo totalmente rígido e inflexível;
- (viii) Contrariamente ao pressuposto anterior, verifica-se a existência de estudos que rompem com a tradição, alvitando que as EIs podem também ser ordenadas num contínuo sintáctico, de acordo com o seu grau de congelamento;
- (ix) O grau de congelamento das EIs está intrinsecamente relacionado com a sua componente semântica, na medida em que as alterações sintácticas só são consideradas válidas se não se verificar a perda do significado idiomático da expressão;
- (x) Desta mesma forma, a aquisição e o processamento de EIs está relacionado com a sua classificação sintáctica, sendo que as expressões mais congeladas se apresentam mais difíceis ao falante do que as mais flexíveis, que resultam mais fáceis.

Posto isto, e em jeito de remate final, conclui-se que a aquisição e o processamento de EIs é um caminho a percorrer pelo falante ao longo de toda a sua vida, na medida em que este está sempre sujeito a deparar-se com uma EI desconhecida, que terá de processar para aprender. Esta situação leva a que não tenham sido mencionadas, no presente estudo, fases, faixas etárias ou estádios específicos, que possam desenhar mais concretamente todo este processo. Porém, admite-se, com base na literatura consultada, que o início do processo de aquisição e compreensão de EIs se situa entre os cinco e seis anos, à entrada do 1º ciclo de escolaridade, quando as crianças começam a desenvolver

a sua competência figurativa. Importa também referir que a aquisição da linguagem figurada implica uma hierarquia, a qual vai desde as estruturas mais simples até às mais complexas. Neste sentido, e tendo em contas as unidades fraseológicas que interessam ao presente estudo, conclui-se que as crianças, por volta dos 5 e dos 6 anos, começam a compreender e a utilizar as EIs lexicalmente decomponíveis, semanticamente mais transparentes e sintacticamente mais flexíveis, evoluindo depois para EIs mais opacas e congeladas, consoante o nível do seu conhecimento linguístico.

Neste sentido, torna-se fácil deduzir que o processo de aquisição e compreensão de EIs acompanha o progresso linguístico de cada falante e o desenvolvimento de cada uma das suas competências linguísticas, em especial a lexical, a semântica e a sintáctica.

Na verdade, considera-se, no presente estudo, e com base em tudo o que foi apresentado e discutido, que o processo de aquisição e processamento de expressões idiomáticas se assume em forma de espiral, uma vez que se desenvolve e aperfeiçoa à medida que o falante cresce, interpretando melhor as EIs à medida que deixa de ser criança e se torna adulto; em termos linguísticos, à medida que a sua competência comunicativa se consolida, tal como demonstra a figura seguinte.

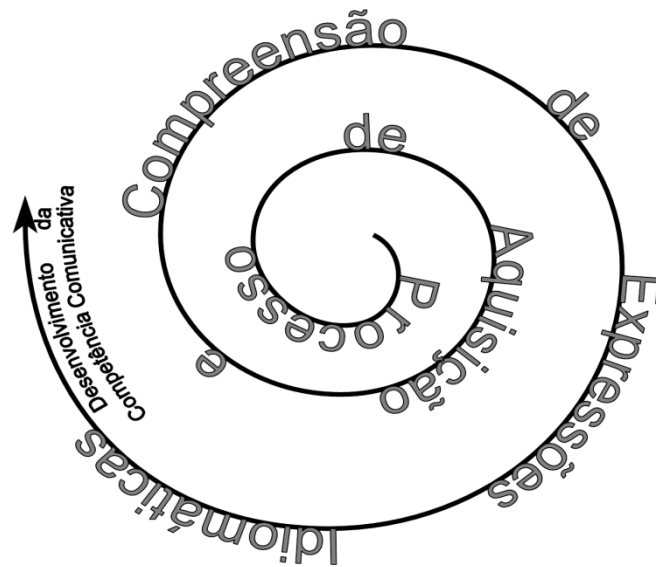


Figura 6 – Representação em espiral do processo de aquisição e compreensão de EIs

### Capítulo 3. Proposta de classificação sintáctica: um experimento

Tendo como base a heterogeneidade das EIs e partindo das operações sintácticas utilizadas em Fraser (1970), pretende-se neste capítulo analisar um determinado tipo de EIs portuguesas, denominado na literatura específica *phrasal idioms*<sup>76</sup>, de forma a apresentar uma proposta de classificação sintáctica, em PE. A escolha de Fraser (1970) como ponto de partida para este experimento encontra justificativa no carácter inovador e criativo da sua proposta, não esquecendo que foi este o estudo que permitiu quebrar um dos pressupostos mais sólidos da perspectiva tradicional: encarar as EIs como unidades sintacticamente rígidas. Neste sentido, pretende-se demonstrar que as operações sintácticas propostas pelo autor podem ser igualmente aplicadas em PE, permitindo encontrar diferentes graus de congelamento sintáctico nas EIs nacionais. Contudo, no que diz respeito aos vários graus, importa desde já realçar que o presente estudo não partilha das denominações nem definições utilizadas em Fraser (1970)<sup>77</sup>, na medida em que não concorda com a hierarquização estabelecida em tal estudo, onde se admite que se uma transformação não for possível, todas as transformações de nível superior são da mesma forma bloqueadas (Strässler, 1982: 38). Nesta perspectiva, as cinco operações sintácticas utilizadas no presente experimento são encaradas de forma igual, não constituindo as mesmas uma hierarquia. A hierarquia será, sim, criada, mas conforme o número de operações permitidas por cada EI.

Aceitando esta linha de pensamento, surge a seguinte questão orientadora: Será possível, na Língua Portuguesa, mais propriamente em Português Europeu, estabelecer uma hierarquização das EIs, consoante diferentes graus de congelamento sintáctico?

Partindo desta questão, estabeleceram-se, para o presente experimento, os seguintes objectivos:

- (i) Contribuir para a criação de um método de classificação sintáctica de EIs, em PE.

---

<sup>76</sup> O termo *phrasal idioms* foi utilizado pela primeira vez em Katz and Postal (1965, *apud* Strässler, 1982: 30) por oposição ao termo *lexical idiom*: “The characterization of a idiom as any concatenation of two or more morphemes whose compound meaning is not compositionally derived from the meanings of the concatenation morphemes does not differentiate those idioms that are syntactically dominated by one of the lowest syntactic categories, i.e. noun, verb, adjective, etc., from those whose syntactic structure is such that no single level syntactic category dominates them. Let us call the former type ‘lexical idioms’, the latter ‘phrase idioms’”.

<sup>77</sup> Cf. Strässler, 1982: 38 – 40.

(ii) Fornecer dados de referência sobre a dicotomia congelamento / flexibilidade, em termos sintácticos, das EIs, em PE, de interesse para docentes de Português Língua Materna, Segunda e/ou Estrangeira, de todos os níveis de ensino, linguistas e estudiosos.

(iii) Colaborar, conseqüentemente, para a progressiva inserção das EIs no sistema de ensino português, demonstrando que as mesmas podem e devem ser entendidas, estudadas e leccionadas como qualquer outro aspecto da língua.

Seguindo esta perspectiva, o presente experimento tem como finalidade testar as hipóteses subsequentes:

**Hipótese 1:** Em PE, as EIs permitem determinadas operações sintácticas, mantendo o seu significado idiomático original, demonstrando a estreita relação que existe entre as vertentes lexicais, morfológicas, sintácticas e semânticas inerentes a este tipo de estrutura.

**Hipótese 2:** Em PE, as EIs constituem um grupo heterogéneo, podendo ser classificadas em diferentes graus de congelamento e, conseqüentemente, distribuídas ao longo de um contínuo sintáctico, que vai desde um maior grau de fixidez a um maior grau de flexibilidade.

**Hipótese 3:** O número de EIs que permitem entre três a quatro operações sintácticas é francamente superior ao número de EIs que não suporta qualquer transformação, que tolera apenas uma ou duas ou que aceita as cinco operações.

Apresentadas as hipóteses, explique-se quais os materiais e os procedimentos que estão na base deste experimento.



### 3.1. Material

De modo a testar as hipóteses referidas anteriormente e a alcançar os objectivos estabelecidos, foi desenvolvido e aplicado um teste, que comporta com EIs e as suas cinco respectivas operações sintácticas.

O primeiro passo para a construção de tal teste diz respeito à escolha das EIs, a qual consistiu em retirar da obra lexicográfica *Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas* (Santos, 2000) com expressões que encaixassem na definição de *phrasal idioms*<sup>78</sup>. Para limitar ainda mais a escolha, estabeleceu-se com base em Flores d’Arcais (1993: 79) a recolha de EIs constituídas por um verbo e seguidas de um grupo nominal (*noun phrase*), composto por um determinante artigo definido, indefinido ou demonstrativo e um nome. Este tipo de EIs recebem, em Flores d’Arcais (1993: 79), a denominação *phrase idioms*. A título de exemplo observe-se a EI que surge em primeiro lugar:

(17) Descascar um abacaxi → verbo + grupo nominal (determinante artigo indefinido + nome)

Para além de tais características, as EIs escolhidas respeitam mais um critério de selecção que se prende com o facto de poderem ser entendidas literal e figurativamente (ver anexo 1).

Selecionadas as cem expressões, criou-se um enunciado para cada uma, onde as mesmas surgissem no seu sentido mais original<sup>79</sup>. Nesse enunciado, todas as EIs são utilizadas na afirmativa.

(18) Apesar de ter vários problemas, ele descascou um abacaxi<sup>80</sup>.

Posteriormente, passou-se à fase da aplicação das operações sintácticas, propostas em Fraser (1970):

- (i) Passivização;
- (ii) Nominalização;
- (iii) Movimentação de partículas;
- (iv) Inserção de advérbio<sup>81</sup>;

<sup>78</sup> Importa informar que determinadas EIs se encontram elencadas, na obra lexicográfica em questão, juntamente com as suas variantes, as quais não foram consideradas, dada a natureza do presente experimento.

<sup>79</sup> No caso das EIs que registassem mais do que um significado, optou-se pelo sentido mais frequente.

<sup>80</sup> Todos os enunciados, presentes no teste, se encontram no Pretérito Perfeito do Modo Indicativo, com o objectivo de demonstrar que as EIs não estão amarradas ao Modo Infinitivo ou ao Presente do Modo Indicativo do seu núcleo verbal.

(v) Gerúndio.

Recorra-se novamente à EI “descascar um abacaxi”, para exemplificar o acima dito:

**(19) a. Passivização:** Apesar de ter vários problemas, *um abacaxi foi descascado por ele*.

**b. Nominalização:** Apesar de ter vários problemas, *ele fez o descascamento de um abacaxi*.

**c. Movimentação de partículas:** Apesar de ter vários problemas, *ele um abacaxi descascou*.

**d. Inserção de advérbio:** Apesar de ter vários problemas, *ele ontem descascou um abacaxi*.

**e. Gerúndio:** Apesar de ter vários problemas, *ele acabou descascando um abacaxi*.

Da aplicação das cinco operações sintácticas a cem EIs, seria esperado que resultassem quinhentas frases a utilizar no teste em causa. Porém, verifica-se que em dezasseis expressões não é possível aplicar a nominalização, o que faz com que o teste só contabilize quatrocentas e oitenta e quatro frases, as quais serão analisadas por cada um dos intervenientes (ver anexo II). A título ilustrativo, refiram-se as EIs *saber o abecedário; dar um bode; meter uma bola e ganhar o bolo*.

Com este teste pretende-se verificar a possibilidade ou a impossibilidade em aplicar determinadas operações sintácticas, sem que as EIs percam o seu significado idiomático original.

### 3.2. Amostra

No experimento em causa foram integrados apenas onze adultos<sup>82</sup>, dada a natureza essencialmente indicativa do mesmo, com idades compreendidas entre os 26 e os 49 anos, na medida em que, de acordo com a literatura específica a competência linguística dos falantes já estaria consolidada nesta faixa etária.

<sup>81</sup> No que respeita à escolha do advérbio a utilizar, resulta fundamental esclarecer que não se recorreu a uma determinada subclasse, ou seja, não se considerou apenas o uso de advérbios de tempo ou de modo, por exemplo. A selecção do advérbio é de carácter semântico, na medida em que o significado do mesmo tem de ser coerente com o sentido idiomático da expressão.

<sup>82</sup> A escolha de um número ímpar relaciona-se com a necessidade de evitar empates na contagem das operações sintácticas possíveis e impossíveis, aquando da análise dos dados recolhidos através do teste.

Como variáveis de controlo de inclusão consideram-se a língua materna (português) e a profissão (professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário), tendo-se tomado como variável de controlo de exclusão a existência de qualquer formação superior nas áreas de Língua Portuguesa e/ ou Linguística, tal como demonstra a tabela seguinte.

Sujeitos	Formação Superior/ Área Disciplinar	Sujeitos	Formação Superior/ Área Disciplinar
Sujeito 1	História	Sujeito 7	Matemática / Ciências da Natureza
Sujeito 2	Biologia e Geologia	Sujeito 8	Biologia e Geologia
Sujeito 3	Informática	Sujeito 9	Educação Visual
Sujeito 4	Matemática	Sujeito 10	Matemática
Sujeito 5	Física e Química	Sujeito 11	Geografia
Sujeito 6	Educação Física e Desporto		

**Tabela 2** – Dados da amostra relativos à variável de controlo de exclusão

A caracterização sócio-demográfica dos adultos em causa assume como variáveis de controlo a *idade*, o *sexo*, a *naturalidade* e o *conhecimento de línguas estrangeiras*, como demonstra a próxima tabela.

Sujeitos	Idade	Sexo	Naturalidade	Conhecimento de LE: Níveis		
				Básico	Intermédio	Avançado
Sujeito 1	28	M	Elvas	_____	Inglês	Espanhol
Sujeito 2	35	F	Famalicão	Francês	Inglês	_____
Sujeito 3	28	M	Beja	Francês	Espanhol	Inglês
Sujeito 4	29	F	Elvas	_____	_____	_____
Sujeito 5	29	F	Viseu	Espanhol	Inglês	_____
Sujeito 6	26	F	Braga	_____	Inglês	_____
Sujeito 7	49	F	Elvas	Inglês	_____	_____
Sujeito 8	36	M	Beja	Inglês	Espanhol	_____
Sujeito 9	32	M	Elvas	Francês	Espanhol	Inglês
Sujeito 10	29	M	Elvas	_____	_____	_____
Sujeito 11	40	F	Elvas	_____	Espanhol	_____

**Tabela 3** – Dados sócio-demográficos da amostra relativos às variáveis de controlo

Da leitura da tabela, conclui-se que a amostra é composta por cinco adultos do sexo masculino e seis do sexo feminino, todos naturais de localidades portuguesas. Verifica-

-se também que a grande maioria afirma ter conhecimentos em Línguas Estrangeiras, à excepção de dois sujeitos. Observa-se ainda que a Língua Inglesa é a LE mais referida, sendo o seu conhecimento posicionado duas vezes no nível básico, quatro no intermédio e duas no avançado; seguindo-se a Língua Espanhola, cujo conhecimento se situa uma vez no nível básico, quatro no intermédio e uma no avançado; e, posteriormente, a Língua Francesa, indicada três vezes no nível básico.

### 3.3. Procedimentos

Tendo como objectivo entender como alterações sintácticas podem condicionar ou não a semântica original deste tipo de EIs, construiu-se um teste, como explicado anteriormente, no qual foi pedido aos onze sujeitos que lessem com atenção as frases apresentadas e que indicassem, marcando uma cruz (X), se consideravam a frase em questão possível (P) ou impossível (I), tendo em conta a possível perda do sentido original da expressão em cada uma das diferentes frases. Para tal, foi-lhes facultada a definição da expressão, bem como um exemplo da sua utilização numa frase.<sup>83</sup> Caso tivessem dúvidas na opção escolhida, os mesmos deveriam marcar uma outra cruz na opção Duvidosa (D). Esta opção resultou de uma pré-análise das frases resultantes das operações sintácticas aplicadas, na medida em que se verificou alguma dificuldade e hesitação nas escolhas (ver anexo III). Vale dizer que enquanto em determinados casos a escolha se revelou óbvia, o mesmo não aconteceu noutros; daí a necessidade de indicar que aquela escolha é duvidosa<sup>84</sup>.

Assim, considerando as hipóteses, os sujeitos poderiam optar entre:

**P (Possível)** - se considerassem que a expressão mantinha o seu sentido idiomático original, mesmo com a aplicação da operação sintáctica;

**I (Impossível)** - caso considerassem que a expressão perdia o seu sentido idiomático original, devido à aplicação da operação sintáctica.

---

<sup>83</sup> Como não se pretende estudar a questão da familiaridade neste experimento, foi facultado a todos os sujeitos o significado idiomático original das EIs, partindo-se do pressuposto, mais tarde confirmado, que alguma EI poderia ser desconhecida pelos mesmos e que esse desconhecimento poderia condicionar as suas escolhas. Dado o elevado número de EIs em estudo e todos os critérios de selecção, resultaria difícil que todos os sujeitos conhecessem todas as expressões. Neste sentido, ressalva-se a possibilidade de os sujeitos apresentarem mais dificuldade em formular juízos sobre as EIs que lhes eram desconhecidas.

<sup>84</sup> O supramencionado demonstra que a ideia original incluía um teste constituído apenas por duas opções, possível e impossível, tendo sido acrescida a hipótese duvidosa, depois de feita a pré-análise.

**D (Duvidosa)** - se tivessem dúvidas quanto à opção escolhida anteriormente (P ou I) (ver anexo IV).

A título de exemplo, observe-se a forma como as EIs e suas transformações foram apresentadas à amostra, no teste em questão.

<b>1. Descascar um abacaxi: resolver uma dificuldade; desembaraçar-se de embrulhada. Apesar de ter vários problemas, ele descascou um abacaxi.</b>			
<b>Frases / Transformações</b>	<b>P</b>	<b>I</b>	<b>D</b>
Apesar de ter vários problemas, um abacaxi foi descascado por ele.			
Apesar de ter vários problemas, ele fez o descascamento de um abacaxi.			
Apesar de ter vários problemas, ele um abacaxi descascou.			
Apesar de ter vários problemas, ele ontem descascou um abacaxi.			
Apesar de ter vários problemas, ele acabou descascando um abacaxi.			

Relativamente à duração da resolução do teste, importa referir que foi permitido a cada sujeito levar o tempo que achasse necessário, não tendo sido imposto nenhum condicionamento a esse nível, tendo-se verificado que em média os sujeitos levaram entre noventa a cento e vinte minutos, tendo a possibilidade de fazer intervalos sempre que considerassem necessário.

Aplicado o teste, recolheram-se os dados da amostra, os quais foram introduzidos numa grelha, na qual se encontram indicadas as escolhas de cada sujeito para cada uma das cinco operações sintácticas aplicadas a cada uma das cem EIs (ver anexo VI). Posteriormente, analisou-se cada EI em particular, o que implicou a observação de cada operação sintáctica, de forma a verificar se a maioria dos sujeitos a considerava possível ou impossível<sup>85</sup>. Todos esses dados foram registados individualmente para cada EI, tal como ilustra a seguinte tabela.

<b>1. Descascar um abacaxi</b>			
<b>Transformações</b>	<b>Possíveis</b>	<b>Impossíveis</b>	<b>Classificação</b>
Passivização	7	4	
Nominalização	2	9	
Mov. Partículas	7	4	
Ins. de Advérbio	10	1	
Gerúndio	9	2	

**Tabela 4** – Exemplo de contagem das operações sintácticas possíveis e impossíveis por EI

<sup>85</sup> Nesta fase não foi considerada a opção duvidosa, ou seja, se a escolha do sujeito foi possível/ duvidosa ou impossível/ duvidosa entendeu-se apenas como possível ou impossível, respectivamente. Esta decisão justifica-se pelo facto de a opção duvidosa ser meramente indicativa, de maneira a verificar se as dificuldades e os obstáculos sentidos na pré-análise são partilhados pela amostra.

Analisados todos os dados recolhidos a partir da amostra, tornou-se possível a classificação das EIs, em termos da dicotomia congelamento / flexibilidade sintáctica e, conseqüentemente, a sua distribuição num contínuo, de acordo com o seu grau de rigidez, o que permitiu o preenchimento da coluna em branco apresentada na tabela anterior (ver anexo VII). Importa esclarecer que a classificação de cada operação como possível ou impossível resultou da consideração da opção que surgisse em número superior.

Decifrados todos os procedimentos levados a cabo no presente experimento, apresentem-se, de seguida, os resultados obtidos.

### 3.4. Apresentação e análise dos resultados

Da análise dos dados recolhidos, averiguou-se a possibilidade de classificar sintacticamente este tipo particular de EIs, em diferentes graus de congelamento e de flexibilidade. Esta situação advém do facto de a grande maioria dos sujeitos ter considerado possível a aplicação, em casos específicos, das cinco operações sintácticas em estudo. Relembre-se que ao considerar possível, os sujeitos admitem que tal transformação sintáctica não conduz à perda do significado idiomático original da expressão. No que toca a esta questão, os dados demonstram que, à excepção do sujeito 8, que não considera nenhuma *passivização* possível, todos os outros consideram permissível a aplicação de todas as operações, em determinadas EIs, como demonstra o seguinte gráfico.

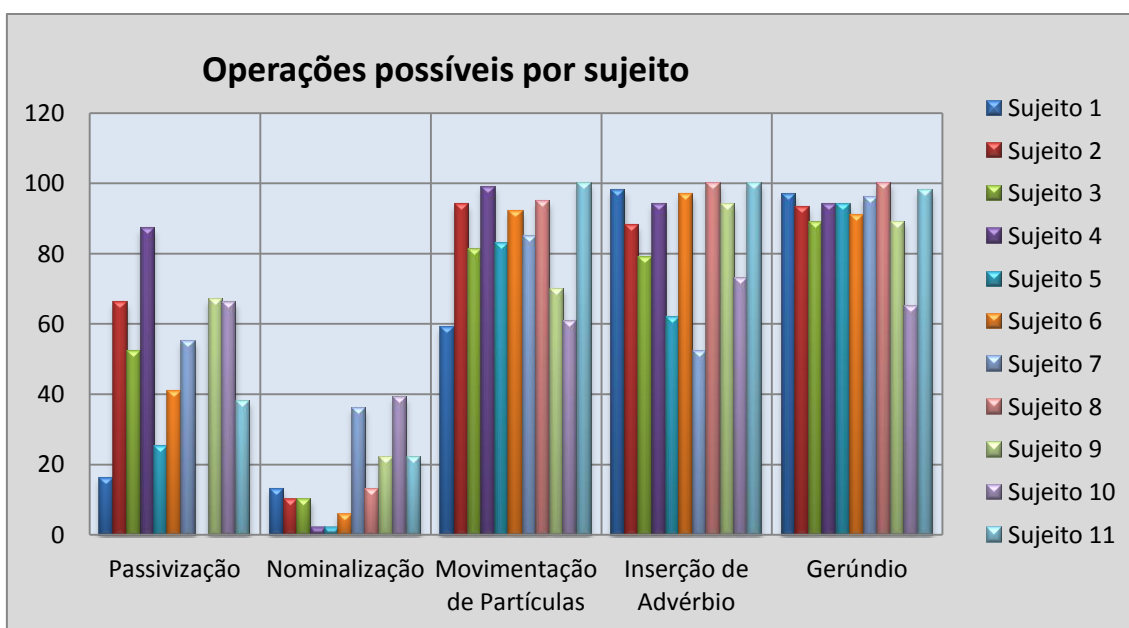


Gráfico 1 – Operações possíveis por sujeito

Ainda no gráfico em questão, verifica-se que a amostra, na sua maioria, considera a *movimentação de partículas*, a *inserção de advérbio* e o *gerúndio* como as operações sintácticas com o maior número de respostas possíveis, ao contrário da *passivização* e da *nominalização*. De facto, observa-se que às operações referidas primeiramente, alguns sujeitos atribuem, inclusive, 100% de possibilidade.

Analisando cada operação em particular, constata-se que a construção da passiva levantou algumas dificuldades à amostra, na medida em que se verifica grandes disparidades entre sujeitos. Veja-se o caso do sujeito 4 que considera possíveis 87% das passivizações apresentadas, a grande maioria, enquanto o sujeito 8 não considera

	Sujeitos										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Passivas Possíveis (%)	16	66	52	87	25	41	55	0	67	66	38
Passivas Impossíveis (%)	84	34	48	13	75	55	45	100	33	34	62

nenhuma, como demonstrado na tabela 5.

**Tabela 5** – Percentagem de passivas possíveis e impossíveis por sujeito

Esta situação ilustra a classificação conferida, em Peres e Mória (1995), às construções passivas como uma das áreas críticas da Língua Portuguesa. De facto, na obra anteriormente citada, explica-se que as construções passivas só são consideradas correctas se, em comparação com as respectivas construções activas, respeitarem três factores, sendo o primeiro o que interessa particularmente ao presente estudo<sup>86</sup>. Assim em Peres e Mória (1995: 209) explica-se que “*o primeiro é o facto de, do ponto de vista semântico, as duas frases serem, no essencial, equivalentes, podendo dizer-se que exprimem a mesma predicação básica, a qual envolve, por um lado, uma determinada relação entre as entidades designadas (...) e, por outro, determinados valores de Tempo, Aspecto, Modo e Polaridade*”. O interesse exclusivo neste primeiro factor explica-se pelo objectivo do experimento em questão verificar se esta operação sintáctica conduz à perda do significado idiomático original das EIs, não sendo alvo de

<sup>86</sup>No que toca aos outros dois factores, citem-se os autores: “O segundo factor é o facto de os predicadores de ambas as frases (...) serem formas derivadas de um mesmo verbo”, [enquanto o terceiro se relaciona com] “o facto de as expressões com que os predicados estão combinados – digamos, para simplificar, os seus argumentos – estarem relacionados entre si do seguinte modo: a expressão que tem a função de complemento directo na frase activa (...) tem a função de sujeito na frase passiva, mantendo nas duas frases a mesma função semântica (...); por outro lado, a expressão que tem a função de sujeito na frase activa (...) aparece, na frase passiva, integrada no sintagma preposicional (...), mantendo em ambas as situações a mesma função semântica (...)” (cf. Peres e Mória, 1995: 209-210).

estudo a construção correcta ou incorrecta da passiva, pois todas as passivizações em causa respeitam as regras de construção.

De volta aos dados da amostra, conclui-se que algumas passivizações são consideradas possíveis, pela maioria dos sujeitos, ao contrário de outras. Observe-se os seguintes exemplos, construídos através das EIs *Empunhar o ceptro* (EI número 36) e *Amarrar a gata* (EI número 58), as quais são ilustrativas das situações apontadas respectivamente, sendo apresentada primeiro o enunciado original (a.) e depois a passivização (b.)

- (20) a. Durante anos, **ele empunhou o ceptro** nesta empresa.  
 b. Durante anos, **o ceptro foi empunhado por ele** nesta empresa.
- (21) a. Na festa de ontem, ele bebeu muito vinho e **amarrou a gata**.  
 b. Na festa de ontem, ele bebeu muito vinho e **a gata foi amarrada por ele**.

Analisando os enunciados em causa e tendo sempre presente os dados recolhidos, reconhece-se que dez sujeitos consideraram possível a primeira construção passiva (20), enquanto todos os sujeitos consideraram impossível a passivização do segundo exemplo (21), o que demonstra, mais uma vez, que as EIs não podem ser classificadas a partir de uma simples EI, sem que se incorra no risco de se proceder a uma generalização abusiva, incapaz de reflectir a realidade. Neste sentido, impõe-se-se a questão: qual a diferença, em termos de estrutura sintáctica, entre *empunhar o ceptro* e *amarrear a gata*, que leva a primeira a tolerar a passivização e a segunda a não aceitar, sem perda de significado idiomático? A resposta é dada, em conformidade com o estudo de Ifill (2002: 11), com base na ideia sugerida por Jackendoff (1997), no qual se admite que a diferença se relaciona com aspectos de transparência:

“It has been noted that some idioms seem to have a more transparent structure than others. In other words, certain idioms seem to closely resemble their non-idiomatic counterparts syntactically. It is these transparent idioms which can undergo passivization, and syntactically opaque idioms can not”.

Observando-se, de novo, as EIs em destaque, verifica-se precisamente tal situação, na medida em que o significado idiomático de (20) é mais próximo do seu significado literal do que o significado idiomático de (21), relativamente ao seu significado literal correspondente. Ainda em Ifill (2002: 11) se afirma que, no caso das EIs transparentes, como (20), a sintaxe da versão não-idiomática da frase mapeia directamente a sintaxe da



frase idiomática, o que permite manter o mesmo significado. De facto, se o falante partir do significado literal da expressão, parece mais fácil reconhecer o significado idiomático “governar” de *empunhar o ceptro*, do que o significado “embriagar-se” de *amarrar a gata*.

Paralelamente a esta questão de transparência, encontra-se um outro factor que explica também a impossibilidade de certas EIs em tolerar a passivização, o qual está relacionado com o verbo que constitui a sua paráfrase ser um verbo intransitivo, tal como acontece com a EI *bater a bota* (nº 15), cuja paráfrase é representada pelo verbo *morrer*. Neste sentido, o enunciado *Ele estava muito doente, por isso a bota foi batida por ele* não é permitido, situação que corrobora o referido em Flores d’Arcais (1993:80), para a EI inglesa *kick the bucket*, a qual também significa morrer.

No que respeita à nominalização, o panorama é um pouco diferente da passivização, na medida em que os dados demonstram que grande parte dos sujeitos não considera esta operação possível, na maioria das EIs, como se observa na tabela 6. Na verdade, a percentagem maior de nominalizações possíveis (39%) é dada pelo sujeito 10, sendo a menor (2%) pertencente aos sujeitos 4 e 5.

	Sujeitos										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nominalizações Possíveis (%)	13	10	10	2	2	6	36	13	22	39	22
Nominalizações Impossíveis (%)	87	90	90	98	98	94	64	87	78	61	78

**Tabela 6** - Percentagem de nominalizações possíveis e impossíveis por sujeito

Ao analisar o fenómeno da nominalização urge realçar que o mesmo é entendido, no presente estudo, como definido em Rocha (1998: 125, *apud* Augusti e Alferes, 2010: 11): “a criação de um substantivo a partir de qualquer categoria que não seja substantivo”.

Precisando ainda mais, e dado que no presente experimento todas as nominalizações foram criadas com base num verbo, em Augusti e Alferes (2010: 11-12) informa-se, ainda, que as nominalizações existentes são, de acordo com a nomenclatura de Rocha (1999, *apud* Maroneze, 2004, p.5), do tipo *stricto sensu*, sendo esta forma de nominalização considerada “um fenómeno morfossintático que consiste na formação de nomes a partir de verbos. Em outras palavras, podemos dizer que, dado um verbo, é possível prever a existência de um nome abstrato, derivado, sufixado, correspondente,

com o sentido de “ato, processo, fato, resultado, estado, evento ou modo de X”, (Gunzburguer, 1979), sendo X o verbo que constitui a base do processo (consagrar/consagração, julgar/julgamento, contar/contagem, etc.)”.

Tendo em conta as nominalizações do experimento e os dados recolhidos conclui-se que esta operação é a que mais leva à perda do significado idiomático original das EIs, segundo a amostra, tal como demonstram as EIs *tirar o casaco* (nº 34) e *roer a corda* (nº40):

- (22) a. Sempre que foi preciso alguém corajoso, **ele tirou o casaco**.  
 b. Sempre que foi preciso alguém corajoso, ele procedeu à **tiragem do casaco**.
- (23) a. Depois de se ter comprometido, **ele roeu a corda**.  
 b. Depois de se ter comprometido, ele procedeu à **roedura da corda**.

Apenas 5% das nominalizações foram indicadas, pela maioria da amostra como possíveis, nomeadamente, *rebentar a bomba* (nº 19); *tapar um buraco* (nº 20); *baralhar as cartas* (nº 32); *apertar o cinto* (nº 37) e *virar a página* (nº 78), na medida em que, de acordo com os sujeitos, a alteração não modificou a compreensão do sentido idiomático da expressão.

Quanto à terceira operação em vista, a movimentação de partículas, reconhece-se que a mesma é considerada pela amostra como altamente possível (ver tabela 7). Como se pode verificar, o sujeito que reconheceu o menor número de movimentações possíveis foi o sujeito 1, com 59%, enquanto o sujeito 11 reconhece a totalidade deste tipo de operações.

	Sujeitos										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Mov. de Partículas Possíveis (%)	59	94	81	99	83	92	85	95	70	61	100
Mov. de Partículas Impossíveis (%)	41	6	19	1	17	8	15	5	30	39	0

**Tabela 7** - Percentagem de movimentações possíveis e impossíveis por sujeito

Os dados recolhidos demonstram, igualmente, que as EIs não constituem um grupo homogéneo, na medida em que se apuram entre elas certas diferenças. Os números apresentados testemunham ainda que estas expressões não são totalmente rígidas na disposição dos seus constituintes, uma vez que as mesmas permitem trocas internas de

posição, sem que o seu significado idiomático se perca. Exemplifique-se o anteriormente mencionado, recorrendo às EIs *amarrar o burro* (nº 18) e *apertar o cinto* (nº 37), cujas movimentações foram consideradas possíveis por unanimidade.

(24) a. Como não gostou da brincadeira, **ele amarrou o burro.**

b. Como não gostou da brincadeira, **ele o burro amarrou.**

(25) a. Desde que ficou sem emprego, **ele apertou o cinto.**

b. Desde que ficou sem emprego, **ele o cinto apertou.**

No que toca à quarta operação, inserção de advérbio, os dados são idênticos aos apresentados no âmbito da movimentação de partículas, na medida em que a amostra considera, na sua grande maioria, que tal alteração nas EIs não conduz à perda do seu significado idiomático. Assim, 52% é o menor número de inserções possíveis, consideradas pelo sujeito 7, enquanto 100%, ou seja, a totalidade de inserções é atestada pelos sujeitos 8 e 11, tal como se pode consultar na tabela seguinte.

	Sujeitos										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ins. de Advérbio Possíveis (%)	98	88	79	94	62	97	52	100	94	73	100
Ins. de Advérbios Impossíveis (%)	2	12	21	6	38	3	48	0	6	27	0

**Tabela 8** - Percentagem de inserções de advérbio possíveis e impossíveis por sujeito

Novamente a homogeneidade e a rigidez completa das EIs são postas em causa, na medida em que os dados demonstram que são muitas as expressões que admitem a adição de elementos entre os seus constituintes originais, sem implicar qualquer dano no seu significado idiomático. A título de exemplo, veja-se as EIs *descalçar esta bota* (nº 16) e *estender os braços* (nº 17), cujas inserções foram consideradas possíveis pelos onze sujeitos que compõem a amostra do presente experimento.

(26) a. Apesar da situação ser difícil, **ele descalçou esta bota.**

b. Apesar da situação ser difícil, **ele descalçou bem esta bota.**

(27) a. **Ele estendeu os braços**, pois não conseguiu resolver o problema sozinho.

b. **Ele estendeu desesperadamente os braços**, pois não conseguiu resolver o problema sozinho.

Refira-se ainda que todas as inserções de advérbio foram consideradas possíveis pela maioria dos sujeitos, o que indica que as cem EIs que constituem o corpus deste estudo permitem a adição de um elemento adverbial na sua constituição original.

A última operação apresenta resultados muito similares às duas anteriores, pois também aqui os dados revelam que a amostra considera, na sua larga maioria, a possibilidade da conjugação do verbo no Gerúndio. Na verdade, a percentagem de respostas possíveis é a mais elevada de todas as operações, sendo que os valores se encontram entre os 65%, sujeito 10 e os 100%, sujeito 8 (ver tabela 8).

	Sujeitos										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gerúndios Possíveis (%)	97	93	89	94	94	91	96	100	89	65	98
Gerúndios Impossíveis (%)	3	7	11	6	6	9	4	0	11	35	2

**Tabela 9** – Percentagem de Gerúndios possíveis e impossíveis por sujeito

As EIs *mostrar as unhas* (nº 98) e *largar a vara* (nº 99), por unanimidade, atestam a possibilidade desta operação.

(28) a. Parecia ser uma boa pessoa, mas ontem **ele mostrou as unhas**.  
 b. Parecia ser uma boa pessoa, mas ontem **ele acabou mostrando as unhas**.

(29) a. **Ele largou a vara**, depois do escândalo na sua empresa.  
 b. **Ele acabou largando a vara**, depois do escândalo na sua empresa.

Repetidamente, os dados obtidos com esta operação potenciam a classificação das EIs como um grupo heterogéneo, capaz de tolerar determinadas operações sintácticas sem que isso interfira com a sua componente semântica, isto, é, com o seu significado idiomático.

Da análise individual das alterações aplicadas conclui-se que, em média, a conjugação do verbo no *gerúndio* é a operação que abarca mais respostas positivas, seguida da *inserção de advérbio*, da *movimentação de partículas*, da *passivização* e, posteriormente, da *nominalização*.

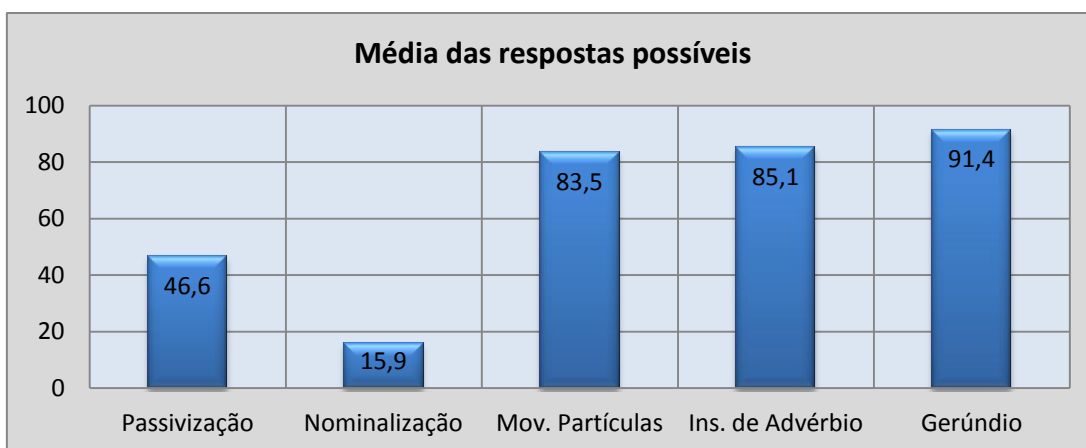


Gráfico 2 - Média das respostas possíveis da amostra por operação

Analisando, agora, as operações consideradas possíveis por EI e por sujeito, os resultados comprovam que os mesmos consideram a existência de EIs que não toleram nenhuma transformação, EIs que suportam algumas modificações e EIs que consentem todas as operações sem que o seu significado idiomático seja alterado ou perca o sentido original. Verifica-se, ainda, que a maioria dos sujeitos considera possíveis, por EI, três a quatro operações, seguindo-se as EIs com duas transformações. De facto, o número de EIs que suporta cinco transformações, bem como o número de EIs que toleram apenas uma é francamente menor, sendo ainda menor o número de EIs que não aceitam qualquer modificação sintáctica, tal como testemunha o próximo gráfico. Esta situação rompe com a ideia que defende as EIs como um grupo homogéneo.

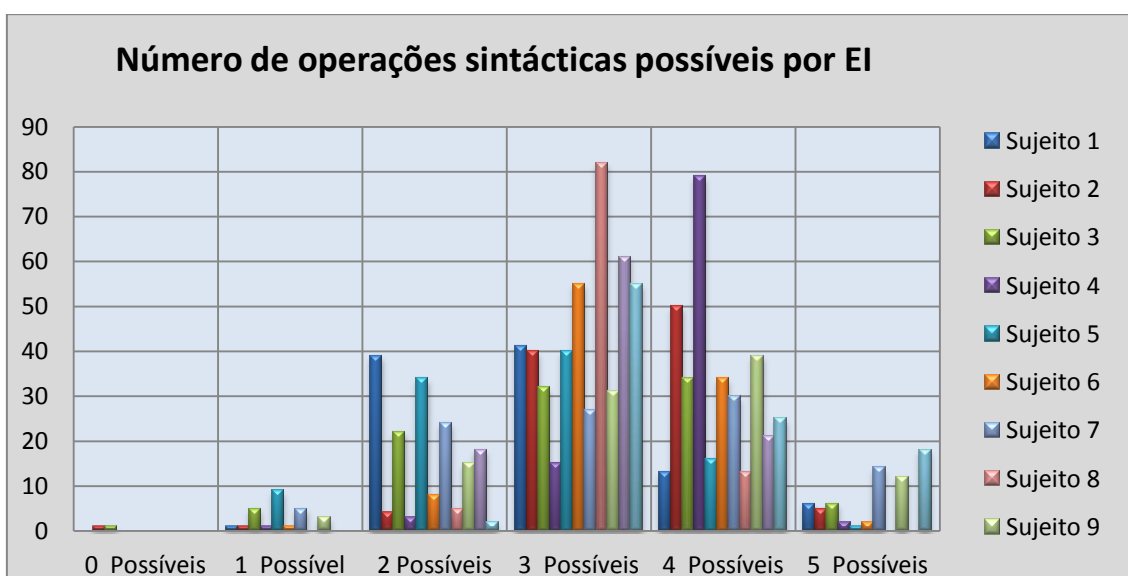
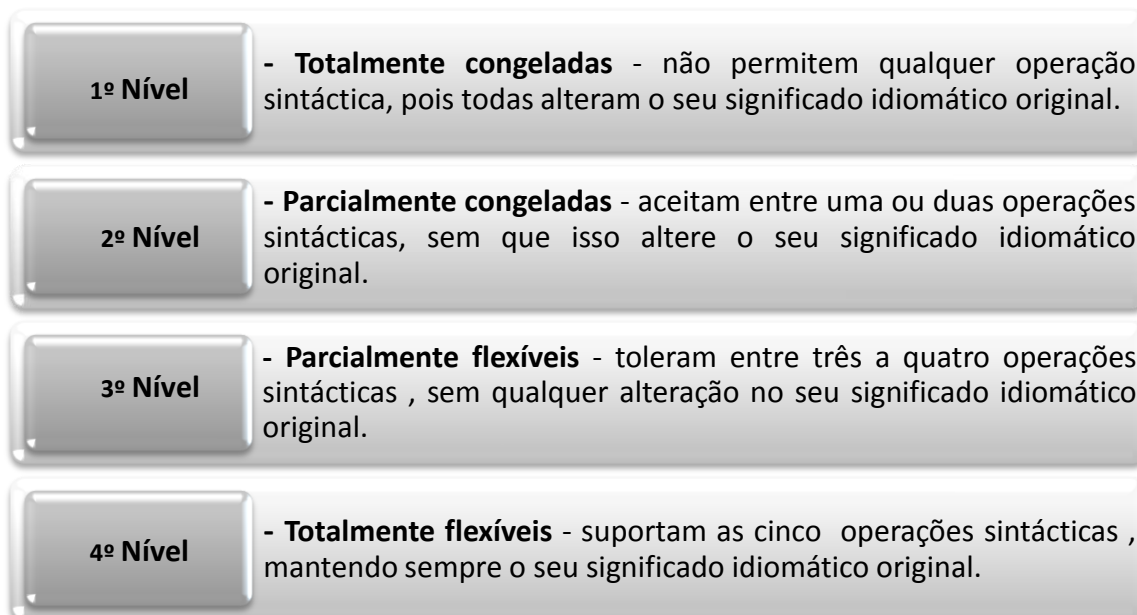


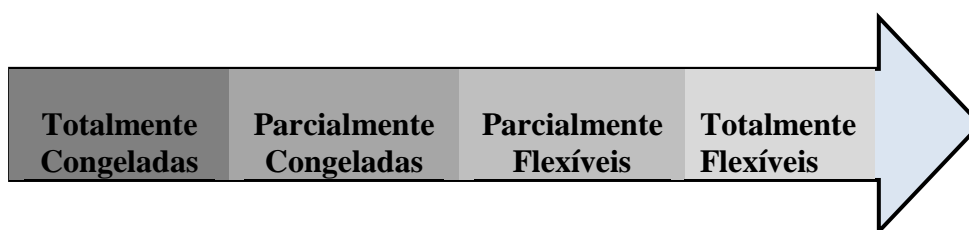
Gráfico 3 – Número de operações sintáticas possíveis por EI.

Do cruzamento de todos estes dados, resultou a proposta de classificação sintáctica das EIs, através de quatro níveis de congelamento sintáctico, que serão agora apresentados em esquema, os quais permitirão distribuir as EIs ao longo de um contínuo sintáctico.



Esquema 10 – Proposta de classificação sintáctica de EIs.

Apresentada a tipologia, ateste-se agora a forma como a mesma é distribuída no contínuo sintáctico.



Esquema 11 – Contínuo sintáctico

No que toca às cem EIs que fazem parte deste experimento, a sua distribuição será apresentada, primeiramente, sob a forma de tabela, para uma leitura mais facilitada.

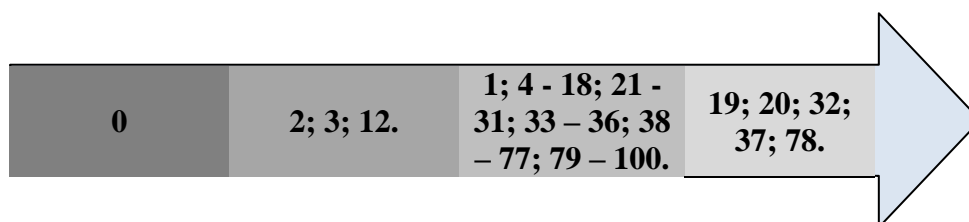
<b>Totalmente Congeladas – 0 operações</b>
Não foi encontrada nenhuma EI.

<b>Parcialmente Congeladas</b>	
<b>1 operação</b>	<b>2 operações</b>
Não foi encontrada nenhuma EI.	2. Saber o abecedário 3. Cortar o coração 12. Dar uma bolacha
<b>Parcialmente Flexíveis</b>	
<b>3 operações</b>	<b>4 operações</b>
4. Levar uma bandeira 6. Dar um bode 7. Levar um bode 8. Pintar o bode 9. Meter uma bola 10. Trocar as bolas 11. Apanhar uma bolacha 14. Levar o bolo 15. Bater a bota 18. Amarrar o burro 22. Levantar a cabeça 23. Quebrar a cabeça 26. Amarrar as calças 27. Dar a camisa 29. Apanhar um capote 33. Virar a casaca 34. Tirar o casaco 35. Bater as castanholas 38. Meter a colher 41. Mostrar as costas 44. Bater os dentes 46. Levar a égua 47. Meter uma escova 52. Atiçar o fogo 53. Espantar o gado 55. Ter um gancho 56. Molhar a garganta 58. Amarrar a gata 59. Pregiar uma injeção 64. Levar a lata 65. Perder a lata 66. Esconder o leite 67. Aprender a lição 68. Morder a língua 71. Estender a massa 72. Achatar o nariz 77. Ferir os ouvidos 80. Apanhar um pontapé 82. Mexer os pauzinhos 83. Juntar os pés	1. Descascar um abacaxi 5. Morder os beiços 13. Ganhar o bolo 16. Descalçar esta bota 17. Estender os braços 21. Baixar a cabeça 24. Dar uma cabeçada 25. Arrancar os cabelos 28. Suar a camisa 30. Rasgar o capote 31. Enfiar a carapuça 36. Empunhar o ceptro 39. Abrir as comportas 40. Roer a corda 42. Carregar a (sua) cruz 43. Lamber os dedos 45. Quebrar os dentes 48. Ver as estrelas 49. Pagar as favas 50. Mostrar as ferraduras 51. Torcer o nariz 54. Quebrar um galho 57. Despejar a garrafa 60. Morder a isca 61. Dobrar o(s) joelho(s) 62. Engolir as lágrimas 63. Acender a lanterna 69. Arregaçar as mangas 70. Beijar a mão 73. Abrir os olhos 74. Cerrar os olhos 75. Encolher os ombros 76. Roer o osso 79. Engolir a pastilha 81. Pagar o pato 89. Abrir as portas 90. Encher o saco 92. Estender o saco 93. Esvaziar o saco 94. Engolir a saliva

84. Molhar os pés 85. Apanhar uma perua 86. Bater uma pestana 87. Queimar as pestanas 88. Perder a pinha 90. Entalar o rabo 95. Dar um salto 96. Dar o tiro 100. Acender as velas	97. Enfiar a touca 98. Mostrar as unhas 99. Encostar a vara
<b>Totalmente Flexíveis – 5 operações</b>	
19. Rebentar a bomba 20. Tapar um buraco 32. Baralhar as cartas 37. Apertar o cinto 78. Virar a página	

**Tabela 10** – Classificação sintáctica das EIs

Da leitura da tabela conclui-se que foram encontradas 0 EIs TC; 3 EIs PC, todas permitindo duas operações; 92 EIs PF (49 aceitando três operações e 43 tolerando quatro operações) e 5 EIs TF. Estes dados demonstram que 100% das EIs são flexíveis em termos sintácticos, o que destrói completamente o pressuposto generalizado que encara as EIs como estruturas linguísticas extremamente rígidas, não tolerantes a qualquer transformação sintáctica. Em termos de distribuição no contínuo sintáctico, este foi o resultado alcançado:



**Esquema 12-** Representação das cem EIs no contínuo sintáctico

Ainda no tocante à apresentação e análise de resultados, regista-se, por último, que todos os sujeitos manifestaram escolhas que lhes suscitaram dúvidas, tal como aconteceu no momento da pré-análise. Observe-se o seguinte gráfico, o qual comprova o anteriormente referido.



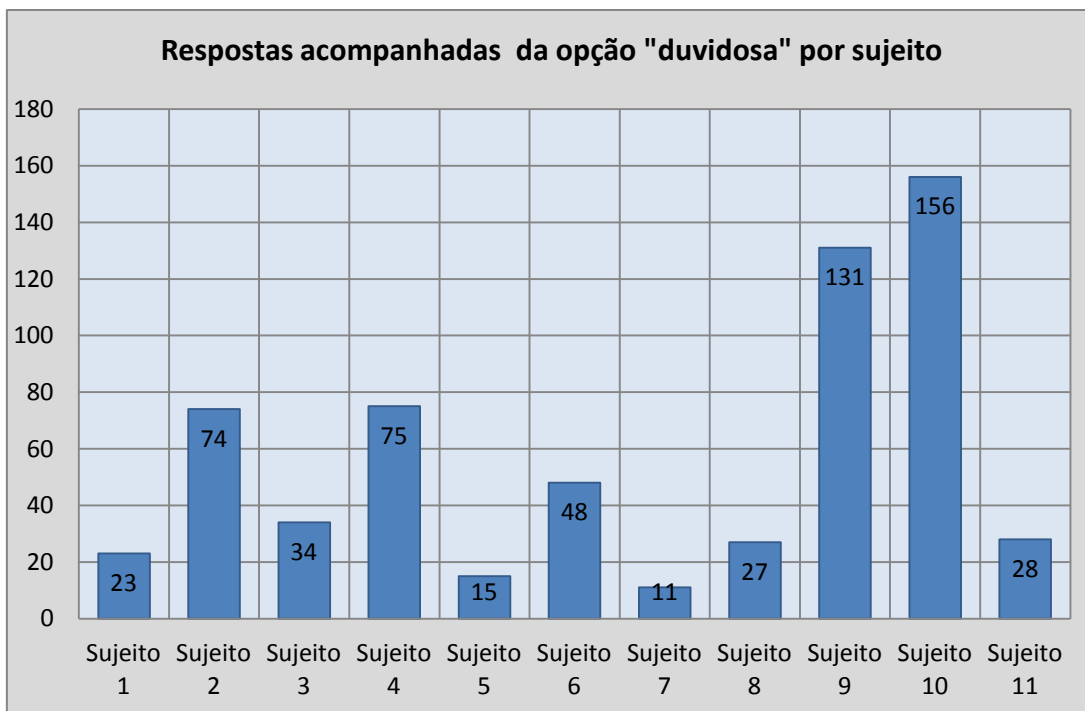


Gráfico 4 – Respostas acompanhadas da opção “duvidosa” da amostra

Constatou-se também que a opção possível/ duvidosa (P/D) apresenta-se mais vezes do que a opção impossível/duvidosa (I/D). Neste sentido, foram identificadas 404 respostas possíveis/duvidosas face a 218 impossíveis/duvidosas.



Gráfico 5 – Percentagem de respostas possíveis/ duvidosas e impossíveis/ duvidosas

Expostos todos os dados recolhidos através da aplicação do teste aos onze sujeitos que compõem a amostra deste experimento e conseqüente análise, passe-se então à discussão dos mesmos consoante as hipóteses apresentadas no ponto 3.3. do presente capítulo.

### 3.5. Discussão das hipóteses apresentadas

Anunciados e analisados os dados obtidos através da aplicação do teste, torna-se, agora, óbvia a necessidade de discutir as hipóteses apresentadas anteriormente no ponto 3.3.1., as quais devem ser entendidas como a força motriz deste experimento.

Neste sentido, passemos, então, a considerar as hipóteses individualmente, mantendo a sua formulação original.

**Hipótese 1:** Em PE, as EIs permitem determinadas operações sintácticas, mantendo o seu significado idiomático original, demonstrando a estreita relação que existe entre as vertentes lexicais, morfológicas, sintácticas e semânticas inerentes a este tipo de estrutura.

Relativamente à primeira hipótese considera-se que a mesma é verdadeira, na medida em que ficou claramente demonstrado, através dos dados expostos e discutidos previamente, que em PE, as EIs toleram várias operações sintácticas, sem que isso afecte o seu significado idiomático (ver gráfico 3). Tendo em conta as operações em questão e o facto de os falantes as considerarem possíveis, consolida-se o pressuposto que defende a estreita relação existente entre léxico, morfologia, sintaxe e semântica ao nível destas expressões. Vale explicar que essa estreita relação se encontra na manutenção do sentido figurado, aquando de modificações estruturais, nomeadamente, transformações morfossintácticas e inserções lexicais. Confirmada a primeira hipótese, atesta-se que as EIs devem ser entendidas como construções linguísticas estáveis e não como estruturas totalmente rígidas, corroborando os estudos de Cacciari e Tabossi (1988); Flores d'Arcais (1993); Gibbs (1995), entre outros.

**Hipótese 2:** Em PE, as EIs constituem um grupo heterogéneo, podendo ser classificadas em diferentes graus de congelamento e, conseqüentemente, distribuídas ao longo de um contínuo sintáctico, que vai desde um maior grau de fixidez a um maior grau de flexibilidade.

No que toca à segunda hipótese, afirma-se que a mesma é igualmente verdadeira, pois ficou demonstrada a possibilidade de distribuir as EIs em estudo ao longo de um contínuo, que compreende vários graus de congelamento sintáctico (ver esquema 12).

Assim, conclui-se que as EIs são efectivamente um grupo heterogéneo, partilhando neste ponto a perspectiva actual, que defende a heterogeneidade deste grupo de expressões, criticando a visão generalista da perspectiva tradicional, a qual partindo de uma EI (*kick the bucket*) assumiu como certa que todas as outras expressões se comportariam sintacticamente como esta. A validação desta hipótese vai de encontro aos trabalhos de Cacciari (1993), Glucksberg (1993); Geeraerts (1995) e Gibbs (1995), entre outros.

**Hipótese 3:** O número de EIs que permitem entre três a quatro operações sintácticas é francamente superior ao número de EIs que não suporta qualquer transformação, que tolera apenas um ou duas ou que aceita as cinco operações.

Quanto à terceira hipótese, há que referir que a mesma se assume, identicamente, como verdadeira, uma vez que o número de EIs tolerantes a três e quatro operações é largamente superior ao número de expressões que não comportam qualquer transformação ou que aceitam uma, duas ou cinco modificações, tal como demonstra o gráfico seguinte.

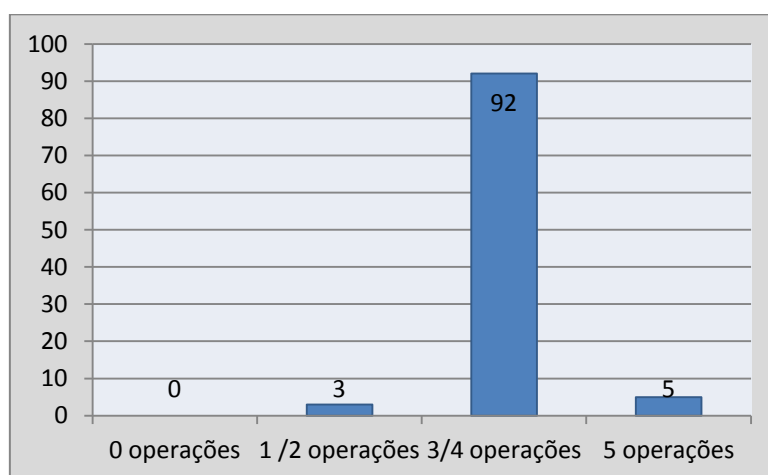


Gráfico 6 – Número de EIs por grupos de operações possíveis

Verificou-se ainda que nenhuma EI se revelou totalmente congelada aquando da classificação das mesmas, situação que se justifica pelo facto de a amostra considerar, na sua grande maioria, as operações *movimentação de partículas*, *inserção de advérbio*

e conjugação do verbo no *gerúndio* frequentemente possíveis. Relembre-se que esta classificação resulta do cruzamento de dados de todos os sujeitos, tendo sido as operações consideradas possíveis ou impossíveis, consoante a opção que surgisse em superioridade. Ao observarmos o gráfico 3, o qual analisa a classificação das EIs por sujeito, ou seja, individualmente, deparamo-nos com EIs totalmente congeladas, de acordo com os sujeitos 2 e 3. Divergentemente, também se verifica que a maioria dos sujeitos, à excepção dos sujeitos 8, 10 e 11, indica a existência de EIs que permitem apenas uma transformação, o que não se verifica na classificação final, onde não consta nenhuma EI com apenas uma operação possível. Por último, constata-se ainda mais uma discrepância, que se relaciona com as EIs totalmente flexíveis, na medida em que de acordo com a classificação individual, existem sujeitos, nomeadamente o 8 e o 10, que não consideram nenhuma expressão deste tipo, ao contrário da classificação final, que regista cinco casos.

Tendo em conta os dados dos sujeitos e a classificação das EIs resultante do cruzamento dos resultados obtidos, considera-se pertinente esclarecer que se está a trabalhar com juízos de valor, que se alteram de sujeito para sujeito. Por este motivo, os resultados apresentados são meramente indicativos, tendo como objectivo fundamental demonstrar todo o processo necessário para a elaboração de uma proposta de classificação sintáctica destas estruturas linguísticas tão especiais.

## Capítulo 4. A Fraseodidáctica e sua aplicação no ensino actual: o caso das EIs

No presente capítulo, interessa discutir as EIs do ponto de vista da didáctica das línguas, tentando perceber de que forma as mesmas têm sido trabalhadas ao nível do ensino da língua materna, em particular, e da língua segunda e estrangeira, no geral.

Neste sentido, o capítulo em questão centrar-se-á nas EIs como objecto de estudo da Fraseodidáctica, debatendo-se sobre os avanços desta disciplina científica, que conduzirão à apresentação de uma sequência didáctica, que comporta as novas orientações programáticas, ao nível da Língua Portuguesa, e a proposta de classificação sintáctica exibida no capítulo anterior.

### 4.1. A Fraseodidáctica: definição, finalidade e objecto de estudo

Segundo Ettinger (2008: 96), a fraseodidáctica, tal como a própria denominação indica, diz respeito a uma disciplina científica recente, que tem como objecto de estudo o processo de ensino e de aprendizagem das unidades fraseológicas no âmbito do ensino das línguas, tendo como principal incumbência o reconhecimento, a aprendizagem e a utilização adequada destas estruturas por parte do aprendiz:

“A fraseodidáctica, unha disciplina relativamente nova, ocúpase do ensino e aprendizaxe sistemáticos e com base científica de fraseoloxismos no ensino de idiomas. A sua missão consiste en que os fraseoloxismos se reconeñan, aprendan e empreguen como unidades poliléxicas com significado propio, e que o aprendido se poida aplicar con adecuación á situación comunicativa”.

Nesta perspectiva, para o autor, o grande objectivo da fraseodidáctica passa por orientar o aprendiz no sentido de entender *quem usa* os fraseologismos, *em que situação* podem estes ser utilizados e *com que intenção* são os mesmos empregues pelos falantes. Desta forma, o aprendiz não se limita apenas a compreender meramente as paráfrases das unidades fraseológicas, mas sim todo o universo linguístico em que estas estão incluídas.

Em González Rey (2006: 138), o objectivo desta disciplina é também entendido como a didáctica da fraseologia, à qual se atribui um amplo raio de actuação, o qual compreende o ensino e a aprendizagem de todos os tipos de fraseologismos, tanto ao nível das línguas estrangeiras como da língua materna.

De facto, já num trabalho anterior ao referido, a autora (2004:118-120) teria especulado sobre este aspecto, admitindo-se que a fraseologia ainda ocupa um espaço muito reduzido no ensino das línguas, independentemente destas serem maternas, segundas ou estrangeiras. A mesma esclarece ainda que, na verdade, as línguas estrangeiras terão sido as primeiras a mostrar algum interesse pelo estudo dos fraseologismos, uma vez que é através da percepção da descodificação que se reconhece a dificuldade inerente a estas unidades linguísticas. A mesma adianta que o Inglês terá sido a primeira língua a ser alvo de elaboração de material didáctico, já no primeiro terço do século XX, quer para o ensino da própria língua como estrangeira, quer como forma de traçar um paralelismo entre esta própria e outras línguas. Na verdade, a maior parte da matéria disponível nesta área enquadra-se no ensino das línguas como estrangeiras, tal como acontece em Inglês, Francês e Espanhol (*idem, ibidem*).

No caso particular do Português, quer ao nível do Português Europeu (PE), quer do Português do Brasil (PB), não é grande o número de estudos e de material pedagógico que podemos encontrar relacionado com esta temática. No entanto, relativamente ao Português como língua estrangeira, destaque-se um escasso número de estudos que abordam sumariamente o tema<sup>87</sup>.

No que respeita à fraseologia na didáctica da língua materna, González Rey (2004: 19) admite ser praticamente inexistente, à excepção de países pioneiros como a Rússia (década de 70), seguindo-se a França e posteriormente a Espanha, onde os fraseologismos são encarados como objecto de estudo no nível universitário. As razões que justificam a integração das unidades fraseológicas no ensino superior são as seguintes:

- (i) A comunidade linguística considera os fraseologismos produções sem qualquer originalidade e próprias da fala popular, características que lhes retiram qualquer lugar no processo de aprendizagem da escrita correcta, em etapas mais iniciais do ensino;
- (ii) Falta de preparação dos docentes e de material pedagógico;
- (iii) No nível universitário, o crescente interesse dado a tais unidades advém da própria investigação do fenómeno fraseológico.

---

<sup>87</sup> Por motivos de síntese, são apresentados apenas trabalhos que abordem o tipo de fraseologismos que se encontra no centro do presente estudo, as EIs. Desta forma, refira-se Polónia (2009) Ortiz Alvarez (1998, 2007) e Ettinger (2008).

Relativamente ao ensino português, há que mencionar que a fraseodidáctica ainda não é contemplada no domínio universitário, sendo o número de publicações sobre a temática, ao nível do Português como língua materna, francamente reduzido<sup>88</sup>.

Nesta perspectiva, torna-se clara a grande falha que existe na abordagem dos fraseologismos, tanto ao nível das línguas em geral, como no caso do Português em particular, situação que só poderá ser ultrapassada com o total reconhecimento do extraordinário carácter linguístico que estas estruturas possuem, as quais devem constar do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, da língua segunda e da(s) língua(s) estrangeira(s), em qualquer nível de ensino, tal como demonstra o seguinte esquema.



**Esquema 13** – Fraseodidáctica: campos de actuação e níveis de incidência

Apesar de ainda ter um longo caminho a percorrer, a fraseodidáctica conheceu um importante avanço através do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2001), na medida em que este postula o estudo obrigatório das unidades fraseológicas, encarando-as da mesma forma que os outros elementos da língua.

Interessando a este estudo uma classe específica de tais unidades, discuta-se agora, de forma breve, a forma como as mesmas são apresentadas no QECR.

<sup>88</sup> Destaquem-se os trabalhos de Jorge e Jorge (1997); Malho (2009) e Duarte (2006).

### 4.1.1. O contributo do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas na Fraseodidáctica

Em González Rey (2006:126-127) destaca-se que os vários tipos de unidades fraseológicas ocupam o seu merecido lugar no QEQR, pois manifestam-se nos dois níveis que compõem o documento. Desta forma, tais unidades encontram-se presentes tanto ao nível analítico, nas suas várias exposições conceptuais, como ao nível sintético, nos seus quadros sinópticos, onde os descritores estão organizados por níveis<sup>89</sup>. Esta situação demonstra:

“(…) que a fraseoloxía ocupa un lugar destacado no *Marco* non só pola súa presenza en termos e conceptos, senón pola repartición das suas unidades nos níveis de acordo co tipo de competencia apuntada”.

Ainda de acordo com o estudo acima citado, as unidades fraseológicas surgem no plano analítico, nas vertentes linguística, sociolinguística e pragmática<sup>90</sup> da competência comunicativa. No tocante às competências linguísticas<sup>91</sup>, há que referir que as unidades em questão surgem introduzidas na competência lexical do falante, a qual compreende as expressões fixas e as palavras soltas. Desta forma, segundo a versão portuguesa do documento (2001), as EIs surgem ao lado de *expressões feitas, estruturas fixas, outras estruturas fixas e combinatórias fixas*, sendo apresentada sempre uma definição e exemplos para cada tipo. Atente-se à forma como as EIs são expostas:

---

• **Expressões idiomáticas, com frequência:**

- metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, p. ex.: *Foi sol de pouca dura* (= não durou muito tempo); **Ele bateu a bota** (= morreu);
  - intensificadores. O seu uso apresenta muitas vezes restrições contextuais e estilísticas, p. ex. “*branco como a neve*” (puro) ou “*branco como a cal da parede*” (pálido) (cf. QEQR, 2001: 159).
- 

No tocante às competências sociolinguísticas, há que referir que as unidades fraseológicas também neste domínio são consideradas, surgindo como marcadores linguísticos de relações internacionais, sob *formas de saudação e formas de tratamento*, e expressões de sabedoria popular, que compreendem *provérbios, expressões*

<sup>89</sup> O QEQR permite classificar o falante de três formas, segundo o nível em que se enquadra a sua competência comunicativa: utilizador elementar, níveis A1 e A2; utilizador independente, níveis B1 e B2; e, por último, utilizador proeficiente, níveis C1 e C2 (cf. QEQR, 2001: 49).

<sup>90</sup> Cf. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: 34-35).

<sup>91</sup> De acordo com o QEQR, as competências linguísticas integram as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica (cf. QEQR, 2001: 157).



*idiomáticas, expressões familiares e expressões de crenças, atitudes e valores.* Destaque-se o modo como as EIs surgem na versão portuguesa do documento em análise:

- 
- Expressões familiares, p. ex.:  
Daqui até lá, não me doa (a mim) a cabeça; vou ali e já venho; (cf. QEQR, 2001: 171).
- 

No campo das competências pragmáticas, as quais envolvem as vertentes discursiva e funcional, não se encontra uma referência explícita às unidades fraseológicas, embora se subentenda que as mesmas são parte integrante das capacidades que o falante deve ter, como se atesta em González Rey (2006: 130)

“No apartado da vertente discursiva, malia non seren explicitamente nomeadas, as expresións fixas poden entenderse como unha das parte das habilidades que o usuario debe mostrar á hora de empregar estratexias de interacción, para reformular ideas con distintos elementos lingüísticos, manter a súa quenda de palabra mentres elabora o que vai dicir, ou ben enlazar frases e crear un discurso coherente mediante unha variedade de conectadores. Dentro da vertente funcional, as expresións fixas contribúen tamén a demostrar a fluidez de expresión e a precisión de exposición de ideas do usuario.”.

Tal como no plano analítico, as unidades fraseológicas são também consideradas no outro grande domínio do QEQR, ou seja, no plano sintético. Por razões de método, não serão aqui considerados todos os tipos de fraseologismos, mas apenas as EIs. Desta forma, vale dizer que, feita a análise do documento, se verifica que o domínio das mesmas permite situar o falante no **nível C**, nível que lhe confere um grau de autonomia (C1) ou de mestria (C2), posicionando a sua competência comunicativa na esfera da competência de um nativo. Por este motivo, as EIs chegam mesmo a ser identificadas como estruturas a evitar nos níveis B e A. De forma a ilustrar o atrás mencionado, observe-se a seguinte tabela, onde as EIs surgem por actividade de produção e estratégia, níveis e descritores.

Actividades de	Nível	Descritor
<b>Produção e Estratégia</b>		
<b>Compreensão do Oral Geral</b>	<b>C1</b>	É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo.
<b>Ver televisão e filmes</b>	<b>C2</b>	É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas.
	<b>C1</b>	

<b>Interacção Oral Geral</b>	<b>C2</b>	Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação.
<b>Compreensão na Leitura Geral</b>	<b>B2</b>	Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
<b>Discussão Informal (com amigos)</b>	<b>B1</b>	É capaz de acompanhar o essencial do que ouve à sua volta sobre temas gerais, desde que os interlocutores evitem usar expressões demasiado idiomáticas e articulem claramente.
<b>Discussões Formais e Reuniões</b>	<b>B1</b>	É capaz de seguir o essencial daquilo que é dito relativamente à sua área, desde que os interlocutores evitem o uso de expressões demasiado idiomáticas e articulem claramente.
<b>Entrevistar e ser entrevistado</b>	<b>A1</b>	É capaz de responder, numa entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente numa linguagem directa e não idiomática.

**Tabela 11** – As EIs nos Níveis do QECR

Com o objectivo de esclarecer esta situação, nomeadamente, a presença e o domínio das EIs apenas no nível mais elevado e o aconselhamento para se evitarem nos níveis mais baixos, afirma-se em González Rey (2006: 132):

“En definitiva, as expresiões idiomáticas sitúanse nos niveis máis altos da aprendizaxe das linguas pola dificultade que presentan, sobre todo no plano da comprensión, xa que o seu sentido opaco obstaculiza a achega analítica do usuario dende os seus coñecementos "canónicos" da lingua, acadados a través dos niveis anteriores”.

Apesar de todo este avanço dado pelo QECR, a verdade é que as unidades fraseológicas, particularmente as EIs, ainda não conhecem um lugar de destaque no ensino da língua materna, embora já sejam objecto de estudo das línguas estrangeiras há algum tempo. A razão para tal diferença encontra justificativa, segundo Maria Conca (2005: 79, *apud* González Rey, 2006: 134), no facto de os falantes aprenderem as EIs, na língua materna, de forma natural, inseridas nos contextos de uso, não havendo necessidade por isso de as ensinar.

Discuta-se, no próximo ponto, a forma como as EIs têm vindo a ser tratadas no ensino do Português língua materna.

#### **4.2. As EIs no Ensino da Língua Materna - o caso da Língua Portuguesa**

Em Penadés Martínez (1999: 23) parte-se do princípio de que, devido às suas características particulares, resulta difícil ao professor ensinar estruturas linguísticas

com o carácter peculiar que as EIs possuem, situação esta que se agrava pela carência de estudos que investiguem estas expressões sob a perspectiva do ensino e da aprendizagem, na medida em que, como referido anteriormente, não há trabalhos que orientem o docente, no sentido de saber quais as EIs que devem ser trabalhadas em cada nível de ensino. Ainda em Penadés Martínez (1999) regista-se também a escassez de materiais específicos, que poderiam servir de apoio ao ensino de tais estruturas, bem como a maneira desadequada como outros materiais, nomeadamente manuais escolares e dicionários de língua, abordam estas unidades.

Talvez seja por todos estes motivos que as EIs ainda se encontram muito ausentes no processo de ensino e aprendizagem do português enquanto língua materna, pois não constituem um tema central em tal sistema. A comprovar esta mesma situação, aponte-se Evangelista (2004: 83- 106), que, após ter consultado os antigos programas de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e o programa de Ensino Secundário, concluiu que *“não é feita qualquer referência concreta ao conceito de EI nem à EI enquanto objecto de estudo”*. A esta análise acrescenta-se igualmente o antigo programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Básico, no qual também não existe nenhuma alusão ao termo.

No que respeita ao material didáctico, a investigação desenvolvida em Evangelista (2004) demonstra que *“as EIs existentes nos manuais escolares surgem integradas, de um modo geral, em exercícios de recolha/pesquisa, interpretação de valor metafórico, produção escrita e análise de registos diferenciados de linguagem, nos diferentes anos de escolaridade”*, enquanto nenhum dos manuais para-escolares<sup>92</sup> averiguados faz referência a tais estruturas.

Desta análise dos programas, manuais escolares e para-escolares, conclui-se em Evangelista (2004) que as EIs não são alvo de um tratamento linguístico válido, deixando-se, assim, transparecer a esperança de que um dia as mesmas ganhem o espaço que merecem no sistema de ensino e aprendizagem de qualquer língua, especialmente na Língua Portuguesa.

#### **4.2.1. As EIs à luz do Novo Programa de Português para o Ensino Básico**

A esperança manifestada em Evangelista (2004) talvez possa ser alcançada com o Novo Programa de Português para o Ensino Básico (NPPEB) (2010), o qual apresenta

---

<sup>92</sup> Por “manuais para-escolares” entenda-se “gramáticas”.

explicitamente o termo “expressão idiomática” como conteúdo programático a trabalhar.

Trazendo esta grande novidade a todos os que se interessam por tais estruturas, o NPPEB surge como uma lufada de ar fresco na aula de Português Língua Materna, na medida em que comporta novas orientações e apresenta, ao professor, um novo caminho a seguir, quer em termos pedagógicos, quer em termos didácticos, situação que se reflecte em todo o processo de ensino e aprendizagem, pois são várias as inovações introduzidas por este documento.

Colocando um pouco de parte as EIs e analisando o NPPEB, de forma breve e na sua generalidade, torna-se essencial mencionar que uma das suas grandes renovações assenta no facto de conferir ao docente uma maior autonomia, uma vez que este possui, agora, *“uma certa liberdade de movimentos, [que lhe permitem] fazer interagir aquilo que no programa está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português<sup>93</sup>”*. Neste sentido, o professor não se encontra dependente do programa, funcionando o documento apenas como um ponto de partida e não como algo que é obrigado a seguir cuidadosamente.

Outra grande novidade trazida pelo programa em questão resulta da forma como os conteúdos passam a ser abordados pelo docente, visto que os mesmos serão, agora, explorados contextualmente e em função do que se espera que o aluno seja capaz de fazer, ou seja, mediante os descritores de desempenho. Vale dizer que a aprendizagem dos conteúdos não se limitará, apenas, à simples memorização dos termos ou definições, mas sim a uma apropriação efectiva e continuada, situação que encaixará perfeitamente no ensino das EIs, como será demonstrado no ponto 4.3.1..

Ainda em termos de inovações, pode-se afirmar que a mais significativa reside na relação estreita entre ciclos, competências, descritores de desempenho e conteúdos, na medida em que todos estes elementos aparecem interligados e não de forma independente. Esta situação permite abordar um mesmo conteúdo, através de diferentes perspectivas, que se vão consolidando entre si<sup>94</sup>. A forma como o mesmo será trabalhado em cada uma das competências será definida pelo descritor de desempenho, isto é, por aquilo que se pretende que o aluno saiba fazer. Esta situação permite um estudo mais aprofundado do conteúdo, bem como um reforço contínuo da sua

---

<sup>93</sup> Cf. NPPEB (2010: 8).

<sup>94</sup> Na prática significa que o mesmo conteúdo pode ser trabalhado ao nível da “Compreensão e Expressão oral”, da “Leitura”, da “Escrita” e do “Conhecimento Explícito”.

aprendizagem, considerando-se essa a melhor forma de trabalhar as EIs, ou seja, ao longo de todos os níveis de ensino e em todas as competências.

Como consequência desta nova abordagem, verificam-se também determinadas mudanças na elaboração das actividades, por parte do docente, na medida em que os conteúdos a leccionar devem surgir contextualizados nas questões e ter em conta o(s) descritor(es) de desempenho que se pretende(m) trabalhar, bem como os pré-requisitos que, à partida, o aluno já possui. Desta forma, as actividades devem ser estruturadas em função dos descritores e não dos conteúdos, como era anteriormente.

Esta situação conduz a uma outra grande novidade que passa pela existência de documentos de apoio, tais como os Guiões de Implementação do Programa de Português (GIP), relativos a cada uma das competências, e o Dicionário Terminológico (DT), no qual se apresenta e explica toda a nova nomenclatura<sup>95</sup>.

Retomando o caso particular das EIs, as quais são, finalmente, mencionadas de forma explícita num programa de Português, importa verificar se as mesmas são apresentadas e definidas no DT. De forma a comprovar tal situação, observe-se a seguinte figura, a qual atesta a introdução do termo no domínio do léxico e do vocabulário.

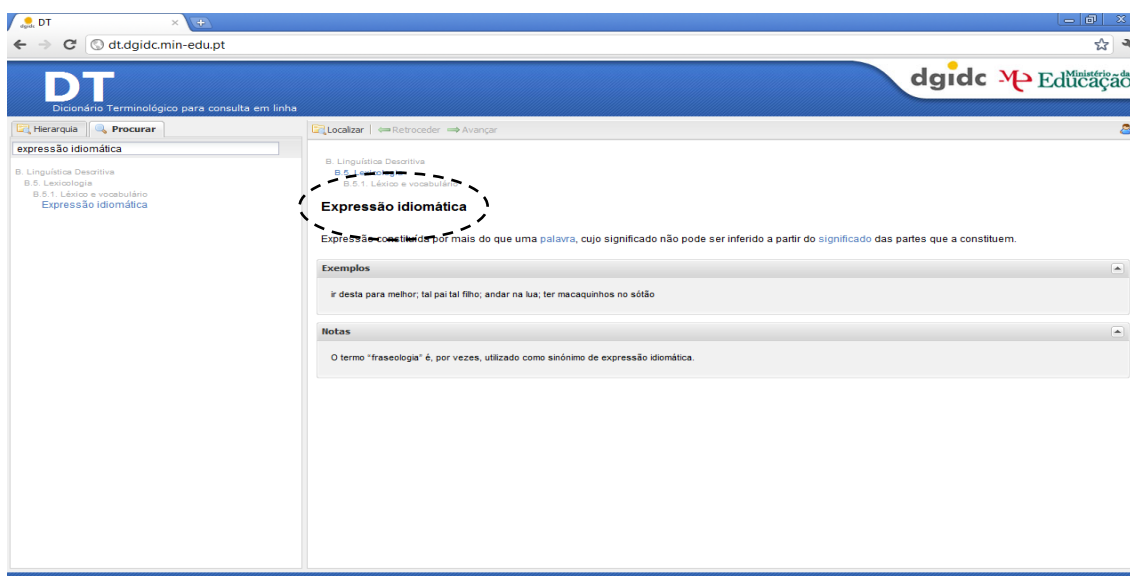


Figura 7 – As EIs no Dicionário Terminológico

Para uma melhor leitura, retire-se apenas a própria definição:

---

### **Expressão idiomática**

Expressão constituída por mais do que uma [palavra](#), cujo significado não pode ser inferido a partir do [significado](#) das partes que a constituem.

---

<sup>95</sup> Relativamente a estes documentos, torna-se fundamental referir que os mesmos servem de base à compreensão e conseqüente utilização do Novo Programa de Português do Ensino Básico, pois constituem ferramentas de auxílio extremamente importantes para os docentes.

**Exemplos**

ir desta para melhor; tal pai tal filho; andar na lua; ter macaquinhos no sótão

**Notas**

O termo “fraseologia” é, por vezes, utilizado como sinónimo de expressão idiomática.

No NPPEB, as EIs são apresentadas no domínio do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) ao nível do 2º ciclo, sendo referidas implicitamente no 1º e no 3º ciclos, dada a formulação do programa que defende que todos os conteúdos podem ser desenvolvidos em todos os ciclos. Nesta perspectiva, as EIs podem e devem ser trabalhadas do 1º ao 3º ciclo, em grau crescente de dificuldade e profundidade, à medida que se vai avançando de nível. A referência explícita ao termo EI é feita no contexto do CEL, como supracitado, mais propriamente no plano lexical e semântico, ao nível dos processos de enriquecimento lexical do português. Porém, estas estruturas estão também implicitamente referidas no campo da significação, tal como demonstra a seguinte tabela, que proporciona uma leitura horizontal do conteúdo em questão.

Conhecimento Explícito da Língua Plano Lexical e Semântico					
1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
Descritor de Desempenho	Conteúdo	Descritor de Desempenho	Conteúdo	Descritor de Desempenho	Conteúdo
1º e 2º anos: Não se encontra qualquer descritor associado directamente às EIs.		-Identificar processos de enriquecimento lexical do português;	Neologismo/ arcaísmo Expressão Idiomática	-Sistematizar processos de enriquecimento lexical do português;	Vocabulário; neologismo; arcaísmo (DT B.5.1.)
3º e 4º anos -Manipular palavras e frases;  - Comparar dados e descobrir regularidades; (p. 58).	Léxico e Vocabulário p.58	-Identificar diferentes significados de uma mesma palavra ou expressão em distintos contextos de ocorrência; (p.96).	Relações semânticas entre palavras Significação lexical (DT B.5.2.) Polissemia	-Determinar os significados que dada palavra pode ter em função do seu contexto de ocorrência; (p.133).	Estrutura lexical; Campo Semântico (DT B.5.2.)

Tabela 12 – AS EIs no NPPEB

Sendo as EIs agora referenciadas num programa de Língua Portuguesa, resulta fundamental problematizar a didáctica das EIs, tentando compreender qual a melhor forma de ensino, quais as estratégias mais adequadas e quais os objectivos que se pretendem desenvolver com o ensino destas unidades, bem como quais as competências

que se querem ampliar nos alunos. Assim, surge a necessidade de redigir um ponto em que se discutam estas questões, analisando a literatura existente sobre o assunto.

### 4.3. Algumas propostas de didactização

Em Pedro (2007: 80) informa-se: *“alguns pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de línguas e especificamente do ensino do vocabulário apontam que as expressões idiomáticas devem ser alvo de ensino explícito. Nesse sentido, encontramos as propostas específicas de Irujo, (1986); Penadés Martinez (1999), Ortiz Alvarez (2002) e Xatara (2001)”*.

De facto, em Penadés Martinez (1999) desenvolveu-se um estudo a partir dos diferentes tipos de exercícios que compreendiam EIs, existentes nos manuais escolares do ensino do espanhol como língua estrangeira, considerando-se que na maioria destes exercícios se propõe que antes da realização dos mesmos, as EIs sejam apresentadas pelo professor aos alunos a partir das características destas unidades, ou seja, através da idiomaticidade, fixidez e opacidade. Esta proposta de apresentação é contestada pela autora, uma vez que resultam daí dois grandes inconvenientes: a dificuldade em proporcionar aos alunos tais conteúdos pragmáticos e a possibilidade de sobrecarregar os mesmos com informações teóricas que, quiçá, muitos deles não conseguirão apreender. Em Penadés Martinez apresenta-se, assim, uma alternativa: a apresentação destas estruturas *“a partir dos seguintes componentes: exemplo-base, forma, significado e sentido”*; defendendo-se ainda que *“de modo complementar, poderiam ser oferecidas listas organizadas a partir de um critério unificador, como por exemplo expressões das quais faça parte a palavra cabeça: quebrar a cabeça, esquentar a cabeça, não entrar na cabeça, etc.”* (Penadés Martinez, 1999; *apud* Pedro, 2007: 80).

A mesma sugestão é dada em Fernández (2004) que também sugere a apresentação de EIs através de listagens compostas por expressões detentoras de um elemento comum, através das quais o docente poderia explicar o sentido e a origem de cada uma, tratando-as, em fase posterior, isoladamente ou em contexto, fornecendo expressões sinónimas e antónimas e indicando registos de uso para cada uma delas. De acordo com esta autora, concluída a fase de apresentação, o aluno seria exposto a vários tipos de exercícios, a partir dos quais o mesmo iria comprovar se teria captado o significado e o uso de tais

expressões e se seria capaz de utilizá-las novamente noutras sessões de trabalho, demonstrando que as teria memorizado (Fernandéz, 2004; *apud* Pedro, 2007: 80-82).

Corroborando Fernandéz (2004), encontram-se os estudos de J. Sevilha Muñoz e A. Rodriguez (1994-95: 172-173 *apud* Penadés Martinez, 1999: 36), onde também se defende que uma EI deve ser sempre apresentada aos alunos, tendo em conta os seguintes passos:

- 1º passo - Explicar o sentido e a origem da EI, proporcionando o máximo de informação;
- 2º passo – Apresentar a EI, primeiro, de forma isolada e, posteriormente, dentro de um contexto;
- 3º passo – Proporcionar outras EIs que sejam sinónimas e antónimas;
- 4º passo – Destacar o(s) registo(s) de língua em que a EI pode ser utilizada.

Estas propostas de didactização das EIs encerram um grande inconveniente, que se relaciona com o facto de ser o docente quem apresenta explicitamente o significado de tais estruturas, explicando, sempre que possível, a sua origem, sendo depois as mesmas expostas isoladamente e em contexto. Propõe-se neste estudo que a apresentação das EIs seja feita de forma um pouco diferente, na medida em que não deve ser o professor a explicar directamente o significado destas unidades linguísticas, pois aquilo que o docente deverá fazer é apresentar tais estruturas de forma isolada e em contexto, de maneira a que sejam os próprios alunos a alcançarem o sentido figurado de tais expressões, invertendo assim a ordem de alguns dos passos constituintes da teoria de Muñoz e Rodriguez. Ao trocar os passos 1 e 2 pretende-se levar os alunos a problematizar a existência de duas linguagens, a literal e a figurada; a reflectir sobre estas unidades linguísticas; e também a cogitarem formas e planos para alcançarem o significado idiomático de tais expressões.

No que respeita ao tipo de exercícios que devem ser utilizados no ensino das EIs, aponte-se a proposta de classificação de tarefas de Paribakht e Wesche (1997, p. 183-184; *apud* Pedro, 2007: 28-30), a qual apresenta de forma sistematizada os exercícios adequados a cada competência a desenvolver. Neste sentido, a classificação em questão foi, aqui, adaptada para o ensino de EIs, sendo apresentada sob a forma de tabela para uma leitura mais fácil dos dados.



Competência a desenvolver	Exercícios adequados
<b>Atenção selectiva:</b> actividades que usam diferentes técnicas para chamar a atenção do aluno para determinadas palavras ou expressões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinalizar visualmente, por meio de cores, por exemplo, as EIs no texto.</li> <li>• Fornecer aos alunos várias EIs, antes da leitura de um texto, pedindo que observem onde e em que contexto as mesmas aparecem no texto.</li> </ul>
<b>Reconhecimento:</b> actividades em que são fornecidos todos os elementos necessários e os alunos devem apenas reconhecer as expressões e seus significados; desse modo, basta um conhecimento parcial desse vocabulário.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligar cada EI à sua definição;</li> <li>• Reconhecer o significado de uma EI dentro de quatro opções em exercícios de múltipla escolha;</li> <li>• Escolher a figura certa após ouvir ou ver a EI.;</li> <li>• Escolher a EI certa para etiquetar uma figura;</li> </ul>
<b>Manipulação:</b> actividades que consistem em rearranjar dados elementos para formar palavras ou frases; implicam conhecimento morfológico e de categorias gramaticais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a algumas alterações gramaticais e lexicais nos constituintes das expressões, observando se as EIs perdem ou mantêm o seu significado global;</li> </ul>
<b>Interpretação:</b> actividades que envolvem uma análise semântica e sintáctica mais precisa, incluindo a relação das palavras-alvo com outras palavras num dado contexto (por exemplo, colocações, sinonímia, antonímia).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preencher exercícios de lacunas com múltipla escolha.</li> <li>• Deduzir o significado da EI contrapondo a análise semântica dos seus constituintes e o contexto em que a mesma aparece.</li> </ul>
<b>Produção:</b> actividades que requerem que o aluno recupere uma palavra na memória e a utilize em contextos novos, apropriadamente. Para conseguir fazer esse tipo de actividade com sucesso, os alunos devem ter um controlo dos aspectos sintácticos, semânticos e, possivelmente funcionais da EIs, ou seja, eles necessitam de um nível de processamento mais profundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preencher lacunas sem opções;</li> <li>• Etiquetar figuras;</li> <li>• Responder uma perguntar que necessite da EI;</li> <li>• Encontrar o erro nas EIs e corrigi-lo.</li> </ul>

**Tabela 13** - Proposta de classificação de tarefas de Paribakht e Wesche (1997)

Conclui-se, assim, que o professor, ao leccionar estas estruturas, tem de ter em atenção, não só a adequação dos exercícios às competências que se pretendem desenvolver nos alunos, mas também ao nível de desenvolvimento linguístico em que os mesmos se encontram.

Desta forma, considera-se que o ensino das EIs dever ser um ensino que prime pela sequencialidade e progressão entre os diferentes níveis de escolaridade, desde o mais básico até ao mais complexo.

Tendo em conta tudo o que atrás foi dito sobre o ensino das EIs, pretende-se com este estudo demonstrar uma abordagem diferente da forma simplista como se têm tratado estas expressões ao nível do Português Língua Materna, mais propriamente ao nível do Ensino Básico. Por não ser objectivo deste estudo exhibir uma panóplia de exercícios e tarefas descontextualizadas, apresente-se, em termos teóricos, uma sequência didáctica cujo grau de dificuldade e profundidade aumentará de acordo com o nível de ensino. Desta forma, a sequência didáctica em questão terá como base: o pressuposto de que o processo de aquisição e compreensão de EIs acompanha o desenvolvimento linguístico dos alunos; as diferentes características destas expressões; a forma como o NPPEB as encara; e finalmente a proposta de classificação sintáctica apresentada e discutida anteriormente.

Neste sentido, informa-se que para a construção desta sequência didáctica é necessário distribuir as diferentes características das EIs (sentido figurado, indecomponibilidade, opacidade semântica e cristalização sintáctica), e os diferentes tipos resultantes da proposta de classificação sintáctica (EIs TC, EIs PC, EIs PF e EIs TF), pelos diferentes níveis de ensino, tendo como critério de distribuição o desenvolvimento linguístico dos alunos, tal como se observa na tabela seguinte.

	<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Característica(s) das EIs a abordar</b>	<b>Tipologia Sintáctica</b>
<b>1º Ciclo</b>	1º e 2º (apenas ao nível da oralidade) e 3º e 4º anos	Sentido Figurado	EIs TF
<b>2º Ciclo</b>	5º e 6º anos	Indecomponibilidade	EIs PF
<b>3º Ciclo</b>	7º, 8º e 9º ano	Opacidade semântica e cristalização sintáctica	EIs PC e TC

Tabela 14 – Aspectos a considerar no ensino das EIs

Seguindo esta linha de pensamento, importa lembrar que o ensino das EIs deve ser gradual, retomando-se em cada nível os conhecimentos adquiridos no(s) anterior(es), para desta forma introduzir as novas características e os novos tipos. Neste sentido, também ao nível de cada ciclo, o docente deve adequar o ensino destas expressões ao ano de escolaridade em que se encontram os seus alunos; o mesmo quer dizer que o professor deve diferenciar a abordagem destas expressões do 7º ano para o 8º e consequentemente para o 9º, por exemplo.

Importa também referir que o que se pretende com esta sequência é demonstrar que as EIs, tal como outro conteúdo do domínio do Conhecimento Explícito da Língua, não devem ser trabalhadas através de simples exercícios de verificação ou avaliação de conhecimentos. Na verdade, o que se pretende é que o docente inicie o processo de ensino destas estruturas, partindo de actividades que levem o aluno à construção de conhecimento. Neste sentido, o ensino das EIs deve comportar, em qualquer nível de escolaridade, três etapas:

- (i) Realização de actividades de construção de conhecimento, partindo dos conhecimentos adquiridos no nível ou no ano anterior;
- (ii) Elaboração de exercícios de treino, de forma a reutilizar o conteúdo tratado em diferentes contextos de uso;
- (iii) Reflexão sobre os conhecimentos adquiridos.

Ainda no que diz respeito à elaboração de actividades, cabe ao docente verificar quais os exercícios e tarefas que melhor se adequam à(s) sua(s) turma(s), nunca esquecendo que as EIs devem ser abordadas ao nível do domínio do Conhecimento Explícito da Língua. Nesta perspectiva, aquando da construção de actividades, o docente deve ter em consideração os seguintes aspectos (Costa *et al.*, 2010 : 38)

- (i) *“O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho de consciência linguística, que cruza vários planos do conhecimento gramatical (lexical, morfológico, semântico, textual, discursivo e pragmático)”*.
- (ii) *“O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho para a construção de conhecimentos sobre a língua e para o domínio de metalinguagem específica do conhecimento gramatical”*.
- (iii) *“O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho que será, preferencialmente, capitalizado ao serviço de outras competências”*.

Por último, conclui-se que esta proposta do ensino das EIs tem como propósito decifrar a didáctica de tais expressões sob a luz de um novo código, o qual respeita as diversas inovações e mudanças que se registaram ao longo do tempo no campo da fraseologia e no domínio do ensino e da aprendizagem.

## Capítulo 5. Considerações Finais

O presente trabalho de investigação procurou contribuir para o estudo das Expressões Idiomáticas, no que respeita ao seu processo de aquisição e ao lugar que estas devem ocupar no ensino das línguas, principalmente ao nível do ensino do Português Língua Materna.

Dada a complexidade do tema e ao número reduzido de estudos, em termos do PE, sentiu-se a necessidade de elaborar um trabalho essencialmente de cariz teórico, que apresentasse e explorasse as grandes questões que se encontram no domínio deste tipo de expressões linguísticas.

Desta forma, as primeiras questões a que se procurou dar resposta relacionam-se com a definição do próprio termo “Expressão Idiomática” e com a disciplina linguística que encara as EIs como o seu objecto de estudo. Apesar de se reconhecer a Fraseologia como a área linguística que trata estas expressões, verificou-se que as mesmas podem e devem ser abordadas em diferentes campos da Linguística, o que leva os estudiosos a considerarem tais expressões como estruturas multifacetadas. Na verdade, é também esta particularidade que impede a existência, na literatura específica, de uma definição consensual que permita identificar mais facilmente estas estruturas. Neste sentido, apenas se encontrou consenso no que respeita a determinadas características das EIs, as quais são apontadas pelos estudiosos como inerentes a tais estruturas, nomeadamente o sentido figurado (idiomaticidade), a indecomponibilidade, a opacidade, o congelamento e a cristalização. Por todos os motivos supracitados, a definição do termo EI só pode ser feito à luz de vários paradigmas: lexicográfico, sintáctico-semântico, psicolinguístico, pedagógico e sociolinguístico.

O problema da falta de consenso também se detectou em termos do processo de aquisição e compreensão destas expressões, na medida em que se verifica a existência de duas perspectivas totalmente opostas. Por um lado, encontra-se a perspectiva tradicional que encara as EIs como um grupo homogéneo e como construções totalmente cristalizadas no tempo e congeladas semântica, sintáctica e lexicalmente, cujo processo de aquisição e compreensão é mecânico, não sendo possível qualquer processamento ou análise linguística, uma vez que o significado idiomático das expressões não pode ser alcançado pela simples soma dos significados dos seus constituintes; por outro, apresenta-se a perspectiva actual, a qual admite que as EIs

constituem um grupo heterogéneo, na medida em que podem ser classificadas de acordo com o seu grau de opacidade semântica, congelamento sintáctico e decomponibilidade lexical, sendo adquiridas e compreendidas através de análise linguística, pois é possível, na grande maioria das EIs, chegar ao seu significado idiomático pela decomposição dos seus elementos. Encontra-se, porém, unanimidade no que respeita à importância do contexto no processo de aquisição de EIs, na medida em que o mesmo proporciona informações importantes para o processamento destas estruturas.

O presente estudo partilha dos pressupostos defendidos pela perspectiva actual, tal como demonstram os resultados obtidos no experimento desenvolvido, o qual demonstra que as EIs podem ser distribuídas ao longo de um contínuo sintáctico, consoante o número de transformações sintácticas que permitem, sem perda do significado idiomático, indo do maior grau de congelamento até ao maior grau de flexibilidade.

Ao nível do ensino das EIs, conclui-se que a didáctica das mesmas deve acompanhar o desenvolvimento linguístico dos falantes, considerando-se essencial o seu ensino desde o 1º ciclo de escolaridade até ao ensino secundário, pois é a partir dos 5/6 anos que a criança começa a desenvolver a sua competência figurativa. Assim, cabe ao professor desenvolver actividades e tarefas adequadas à competência comunicativa dos alunos, não esquecendo também a adequação do tratamento das características das EIs, bem como os seus diferentes tipos.

Ao longo da elaboração deste trabalho, verificaram-se algumas dificuldades resultantes da complexidade do tema, as quais se transmitiram em limitações metodológicas, sendo importante referir que, em investigações futuras, há que considerar um aspecto que não foi considerado: a familiaridade das EIs.

Nesta perspectiva, encare-se esta investigação como uma consolidação dos principais aspectos teóricos que rodeiam as EIs, em termos de definição, processo de aquisição e compreensão e didáctica, de interesse para linguistas e docentes.

Por último, e tendo em conta tudo o que foi apresentado, estudado e discutido nesta investigação, apresenta-se uma nova definição de Expressão Idiomática:

*Estrutura linguística resultante de um acto criativo da língua, que pode variar em termos de composicionalidade lexical, opacidade semântica e congelamento sintáctico, comportando marcas pessoais, sociais e/ou culturais de uma nação.*

## Referências Bibliográficas

Augusti, C., Alferes, S. (2010). Aspectos Semânticos das Nominalizações: Língua, Sujeito, Paráfrase. In Revista Matruga, v.17 n.26, jan./jun.. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matruga/matruga26/arqs/matruga26a01.pdf> (acedido em 22/08/2011)

Baptista, J., Fernandes, G., Correia, A. (2005). *Léxico-gramática das frases fixas do português europeu. Breve presentación.* In Cadernos de Fraseoloxía Galega, 7, 41-53. Disponível em: [http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg07\\_02.pdf](http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg07_02.pdf) (acedido em 04/04/2009).

Baptista, L. M. T. R. (2006). *Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!* In *redELE*, n. 6. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442465> (acedido em 05/04/2008).

Bechara, E. (2002). *Moderna Gramática Portuguesa.* Rio de Janeiro: Lucerna.

Bobrow, S. A., Bell, S. M. (1973). On catcinh on to idiomatic expressions. In *Memory & Cognition*, v. 1, n. 3, 343-346. Disponível em [www.springerlink.com/content/95j4j4266m013255/fulltext.pdf](http://www.springerlink.com/content/95j4j4266m013255/fulltext.pdf) (acedido em 06/06/2011).

Cacciari, C. (1993). *The Place of Idioms in a Literal and Metaphorical World.* In C. Cacciari; P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (27–55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cacciari, C., Glucksberg, S. (1991). *Understanding Idiomatic Expressions: The Contribution of Word Meanings.* In G. B. Simpson (Ed.), *Understanding Word and Sentence* (217-240). North Holland: Elsevier Science Publishers B.V..

Cacciari, C., Glucksberg, S. (1994). *Understanding Figurative Language*. In Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (447-477). Academic Press, Inc.

Cacciari, C., Glucksberg, S. (1995). *Imagining Idiomatic Expressions: Literal or Figurative Meanings*. In M. Everaert, E. van der Linden, A. Schenk, & R. Schreuder (Eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives* (43-56). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cacciari, C., Tabossi, P. (1988). *The Comprehension of Idioms*. In *Journal of Memory and Language*, 27, 668-683. Academic Press, Inc.

Carvalho, S. L. (2010). *Nas bocas do mundo*. Lisboa: Grupo Planeta.

Chomsky, N. (1999). *O Programa Minimalista*. Lisboa: Editorial caminho.

Conca, M. (2005). *Achegas da fraseoloxía á didáctica da língua e a literatura*. In *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 7, 75-89. Disponível em [http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg07\\_04.pdf](http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg07_04.pdf) (acedido em 04/04/2009).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. (versão portuguesa). Porto: Edições Asa.

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., Viegas, F. (2010). *Conhecimento Explícito da Língua – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME – DGIDC.

Costa, J., Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés – O desenvolvimento linguístico das crianças* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Cowie, A. P. (ed.) (1998). *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford: Clarence Press. Disponível em: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=98886595> (acedido em 01/03/2008).

Cunha, C., Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (18ª ed.). Lisboa: Livraria Editora Figueirinhas.

Departamento da Educação Básica (ed.) (1998). *Organização Curricular e Programas de Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Dicionário Terminológico (2008), disponível para consulta em linha em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (acedido em 06/06/2010).

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. (com a colaboração de Maria João Freitas). Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2001). *Uso da Língua e Criatividade*. In F. I. Fonseca, I. Duarte, O. Figueiredo (org.) *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: ME-DGIDC.

Duarte, M. (2006). *As Expressões Idiomáticas na língua e no discurso: um olhar sobre as crónicas de Miguel Esteves Cardoso*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ettinger, S. (2008). *Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación*. In *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10, 95-127. Disponível em: <http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg10.pdf> (acedido em 04/04/2009).

Evangelista, H. M. C. C. (2004). *A compreensão das expressões idiomáticas com variação em grau*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.

Fletcher, P., MacWhinney, B. (Orgs.) (2000). *The Handbook of Child Language*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc..



Flores d'Arcais, G. B. (1993). *The Comprehension and Semantic Interpretation of Idioms*. In C. Cacciari; P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (79–89). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fromkin, V., Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Garrão, M. U., Dias, M. C. P. (2001). *Um estudo de expressões cristalizadas do tipo V+SN e sua inclusão em um tradutor automático bilíngüe (Português/Inglês)*. In *Cadernos de Tradução*, v. 2, n. 8. Florianópolis, Brasil. Disponível em <http://journal.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5891/5571> (acedido em 24/05/2008).

Geeraerts, D. (1995). *Specialization and Reinterpretation in Idioms*. In M. Everaert, E. van der Linden, A. Schenk, & R. Schreuder (Eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives* (57–76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gibbs, R. (1993). *Why Idioms Are Not Dead Metaphors*. In C. Cacciari; P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (57–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gibbs, R. (1995). *Idiomatycity and Human Cognition*. In M. Everaert, E. van der Linden, A. Schenk, & R. Schreuder (Eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives* (97-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Glucksberg, S. (1993). *Idiom Meanings and Illusional Content*. In C. Cacciari; P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (3–54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gonçalves, F. (2004). *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Brasileiro*. Dissertação de Doutorado. Évora: Universidade de Évora.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J. (2009). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. (com a colaboração de Otilia Sousa). Lisboa: MEDGIDC.

Gonzales, M. V. F. (2006). *As expressões idiomáticas: um processo de recriação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de São Paulo. Disponível em [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) (acedido em 01/03/2008).

González Rey, M. I. (2004). *A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada*. In *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, 113-130. Disponível em: <http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg06.pdf> (acedido em 04/04/2009).

González Rey, M. I. (2006). *A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas*. In *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 8, 123-145. Disponível em: <http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg08.pdf> (acedido em 04/04/2009).

Guasti, M. T. (2002). *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. Cambridge: The MIT Press.

Havrila, M. (2009). *Idioms: Production, Storage and Comprehension*. In *Philologica.net*, an online Journal of Modern Philology. Disponível em: <http://philologica.net/studia/20091107224500.htm> (acedido em 05/06/2011).

Ifill, T. (2002). *Seeking the Nature of Idioms – A Study in Idiomatic Structure*. Haverford College. Disponível em: [http://www.swarthmore.edu/SocSci/Linguistics/Papers/2003/ifill\\_tim.pdf](http://www.swarthmore.edu/SocSci/Linguistics/Papers/2003/ifill_tim.pdf) (acedido em 11/04/2008).

Jorge, G. (1991). *As Expressões Idiomáticas da Língua Materna à Língua Estrangeira: uma análise comparativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.

Jorge, G. (2001). *Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de identidade cultural*. In *Polifonia*, n. 4, 215-

222. Lisboa: Edições Colibri. Disponível em: [http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol4/mesa\\_txt5.pdf](http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol4/mesa_txt5.pdf) - acedido em 08/03/2008 (acedido em 24/04/2008).

Jorge, G. (2002). *Da Palavra às Palavras – Alguns elementos para a tradução de expressões idiomáticas*. In Polifonia, n. 5, 119-133. Lisboa: Edições Colibri. Disponível em: [http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol5/pol5\\_txt8.pdf](http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol5/pol5_txt8.pdf) (acedido em 08/03/2008).

Jorge, G., Jorge, S. (1997). *Dar à Língua. Da Comunicação às Expressões Idiomáticas*. Lisboa: Edições Cosmos.

Langloz, A. (2006). *Idiomatic Creativity*. Universidade de Basel. Amesterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Disponível em: <http://www.ebooksdownloadfree.com/Languages-and-Culture/Idiomatic-Creativity-A-Cognitive-Linguistic-Model-of-Idiom-BI18960.html> (acedido em 17/06/2011).

Laval, V., Bernicot, J. (2002). *Tu es dans la lune: understanding idioms in French speaking children and adults*. Pragmatics, v. 12 (4), 399-413. Disponível em: <http://www.josiebernicot.fr/pdf/Pragmatics2002.pdf> (acedido em 03/03/2008).

Levorato, M. C. (1993). *The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence*. In C. Cacciari; P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (101–128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Levorato, M. C., Cacciari, C. (1999). *Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable*. In European Journal of Cognitive Psychology, 11 (1), 51-66. Psychology Press, Ltd.

Malho, E. J. (2009). *Entrar de cabeça/Sauter à pieds joints. Análise contrastiva de somatismos em Português e em Francês*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra

Marques, M. E. R. (1995). *Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martinet, A. (1991). *Elementos de Linguística Geral* (11ªed.). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, volume II. Ensino Básico – 2º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, volume II. Ensino Básico – 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Monroy Casas, R., Hernández Campoy, J. M. (1995). *A Sociolinguistic Approach to the study of Idioms: Some anthropological sketches*. In Cuadernos de Filología Inglesa, 4, 43-61. Disponível em: <http://revistas.um.es/cfi/article/viewFile/52911/51021> (acedido em 20/03/2011).

Moura, I. (1995). *Por Outras Palavras - Dicionário das Frases Idiomáticas mais usadas na Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Ledo.

Neves, O. (1999). *Dicionário de Expressões Correntes*. Lisboa: Editorial Notícias.

Nobre, E. (2010). *Dicionário de Calão*. Lisboa: Texto Editores.

Ortiz Alvarez, M. L. (1998). *Expressões Idiomáticas: Ensinar como palavras, ensinar como cultura*. In Feytor Pinto, P. , Júdice, N. (org.). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri. Disponível em: <http://dc415.4shared.com/doc/F0rQjDTh/preview.html> - acedido em 17/02/2010 (acedido em 15/05/08).

Ortiz Alvarez, M. L. (2007). As expressões idiomáticas nas aulas de LE: um bicho de sete cabeças? In I. González Rey. (Org.). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (1ª ed.), 1, 159-179. Disponível em: [http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos\\_pdf/As\\_expressoes\\_idiomaticas\\_nas\\_%20aulas\\_deele.pdf](http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/As_expressoes_idiomaticas_nas_%20aulas_deele.pdf) (acedido em 05/05/09).

Pedro, M. L. (2007). *As Expressões Idiomáticas no Ensino de Português como Língua Estrangeira para Estudantes Uruguaios*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) (acedido em 01/03/2008).

Penadés Martinez, I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

Peres, P. J., Mória, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Perussi, E. (2006). Imagens representativas da interpretação literal de EIs, disponíveis em: <http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=636> - publicadas em linha por Luisão SC (acedido em 28/03/2008).

Philip, G. (2007). *Idioms*. In K. Malmkjaer (ed.) *The Linguistics Encyclopedia* (3ª ed.). London: Routledge. Disponível em <http://amsacta.cib.unibo.it/2425/1/Idioms.pdf> (acedido em 30/03/2009).

Polónia, C. P. F. M. (2009). *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira. Uma Experiência Metodológica*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ranchhod, E. M. (2003). *O lugar das expressões 'fixas' na gramática do português*. In I. Castro, I. Duarte (orgs.) *Razões e Emoção*. Miscelânea de estudos oferecida a Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Disponível em: <http://label.ist.utl.pt/publications/docs/LEFnGP.pdf> (acedido em 02/04/2008).

Reis, C. (coord.) (1998). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME – DGIDC.

Ribeiro, P. N., (2008). *Composicionalidade semântica em expressões idiomáticas não composicionais*. In *Anais do CELSUL*. Disponível em:

[http://www.celsul.org.br/Encontros/08/composicionalidade\\_semantica.pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/08/composicionalidade_semantica.pdf) (acedido em 04/06/2010).

Riva, H. C. , Rios, T. H. C. (2002). *Correspondência Idiomática Intra e Interlínguas*. In Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 2, n. 2. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/rbla/2002\\_2/artigo7.pdf](http://www.letras.ufmg.br/rbla/2002_2/artigo7.pdf) (acedido em 28/10/2010).

Rodrigues, I.G, Cordas, J, Mouta, M. (2003). *PORQUE É QUE A CABEÇA DEITA FUMO? – Metáforas em idiomatismos do português, francês e alemão*. In Comissão Directiva do CLUP, *Língua Portuguesa: Estruturas, Usos e Contrastes – Volume Comemorativo dos 25 Anos do CLUP*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Roncolatto, E. (2001). *A formação de imagens mentais e metáforas em uma análise das expressões idiomáticas do português e do espanhol*. In Revista Hispania, n. 16. Disponível em: [http://hispanista.com.br/revista/Eliane\\_%20imagens.pdf](http://hispanista.com.br/revista/Eliane_%20imagens.pdf) (acedido em 25/06/2008).

Santos, A. N. (1990). *Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Santos, A. N. (2006). *Fraseoloxía comparada portuguêis-inglês: cão/gato-dog/cat*. In Cadernos de Fraseoloxía Galega, 8, 165-175. Disponível em: <http://www.cirp.es/pub/docs/cfg08.pdf> (acedido em 04/04/2009).

Schenk, A. (1994). *Idioms and collocations in compositional grammar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Utrecht.

Schenk, A. (1995). *The syntactic behaviour of idioms*. In M. Everaert, E. van der Linden, A. Schenk, & R. Schreuder (Eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives* (253–271). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Seixas, J *et al.* (2002). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º. anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Simões, G. A. (2000). *Dicionário de Expressões Populares Portuguesas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Strässler, J. (1982). *Idioms in English: a pragmatic analysis*. Tübingen: Narr.  
Disponível em:

[http://books.google.com/books?id=phQ9Fyx1lPsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=phQ9Fyx1lPsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (acedido em 06/06/2009).

Swinney, D. A., Cutler, A. (1979). *The Access and Processing of Idiomatic Expressions*. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 18, 523-534.  
Disponível em: <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/2066/15608/1/5998.pdf> (acedido em 06/06/11).

Tabossi, P., Zardon, F. (1993). *The Activation of Idiomatic Meaning in Spoken Language Comprehension*. In C. Cacciari; P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (145–162). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tabossi, P., Zardon, F. (1995). *The Activation of Idiomatic Meaning*. In M. Everaert, E. van der Linden, A. Schenk, & R. Schreuder (Eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives* (273–284). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vale, O. A. (2001). *Expressões cristalizadas do português do Brasil: uma proposta de tipologia*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Estadual Julio Mesquita Filho: Faculdade de Ciências e Letras – câmpus de Araraquara. Disponível em: [http://infolingu.univ-mlv.fr/brasil/bibliografia/bib\\_brasil.html](http://infolingu.univ-mlv.fr/brasil/bibliografia/bib_brasil.html) (acedido em 17/01/2010).

Vega-Moreno, R. E. (2001). *Representing and processing idioms*. In *Linguistics*, 13, 73-107. UCL Working Papers. Disponível em: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/PUB/WPL/01papers/vega.pdf> (acedido em 25/06/2008).

Vilela, M. (2002). *Metáforas do Nosso Tempo*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vilela, M. (2003). *Os Estereótipos da Metáfora Animal: comer gato por lebre*. In *Revista da Faculdade de Letras Línguas e Literaturas*, XX, II, 429-446. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3975.pdf> (acedido em 25/06/2008).

Vilela, M., Koch, I.V. (2001). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Welker, H. A. (2002). *A apresentação de fraseologismos num dicionário alemão-português de verbos (e em seis outros dicionários)*. In *Jornal de Filologia Românica*, n. 118 (3), 392-429. Universidade de Brasília.

Xatara, C. M. (2001). *Dicionário de Expressões Idiomáticas Francês-Português e Português-Francês*. In *Idioma*, n. 21, 19-22. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro. Disponível em: [http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21\\_a03.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21_a03.pdf) (acedido em 30/06/2008).

Yaguello, M. (1990). *Alice no País da Linguagem*. Lisboa: Editorial Estampa.