

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

---

**Magali de Lourdes Pedro**

**AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA  
ESTUDANTES URUGUAIOS**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Lingüística Aplicada  
do Departamento de Línguas  
Estrangeiras e Tradução da  
Universidade de Brasília como  
requisito parcial à obtenção do título  
de Mestre em Lingüística Aplicada.**

**Orientadora Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Álvarez**

**Brasília – DF**

**2007**

## BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Álvarez  
Universidade de Brasília (UNB)

– Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa  
Universidade de São Paulo (USP)

– Examinador Externo

---

Profa. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos  
Universidade de Brasília (UNB)

– Examinador Interno

---

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen  
Universidade de Brasília (UNB)

– Examinador Suplente

Dedico esta dissertação a Lucia Targino,  
Valquíria Teixeira dos Santos, Dona Miriam,  
Kyoko Sekino, Hortensia Blanco, Renato  
Binoletto e Yuko Takano

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. María Luisa Ortíz Alvarez, pela sensibilidade e profissionalismo na orientação da pesquisa.

À professora Dra. Haruka Nakayama (in memoriam), do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, pela amizade e incentivo nos meus primeiros passos na Universidade de Brasília.

Aos professores doutores Percília Lopes Cassemiro dos Santos, María Luisa Ortíz Alvarez, Enrique Huelva Unterbäumen e René Strehler, pelas contribuições em minha formação como pesquisadora.

A Ana María Alvarez, Carla Defeo, Dayana Camargo, Elena Bursztyn, Graciela Carlevaro, Ignacio Berro, Laura Acevedo, María Carmen Ferreira, Mariana Rebollo Susana Teixeira, participantes desta pesquisa.

Às amigas Lucia Targino e Yuko Takano, cuja generosidade me faltam palavras para agradecer.

Aos amigos do Mestrado Kyoko Sekino, María Hortensia Blanco García Murga e Renato Bincoletto, por tudo.

Às amigas e companheiras de estudo Ana Lúcia Pelegrino e Livia M. Rádis Baptista.

A Deise Scherer, Luís Carlos Nogueira e a todos os colegas de mestrado.

Ao meu companheiro Augusto Ramírez, pela paciência e apoio constantes.

Àquele que chama as coisas que não são, como se já fossem.

## SUMÁRIO

**Resumo**

**Abstract**

### **Capítulo I – DA PESQUISA**

1.1 – Introdução	1
1.2 – Justificativa	4
1.3 – Objetivos e perguntas de pesquisa	5
1.4 – Metodologia de pesquisa	6
1.4.1 – Tipo de pesquisa	6
1.4.2 – Participantes e contexto de pesquisa	8
1.4.3 – Instrumentos de pesquisa	10
1.4.4.4 – Questionário	10
1.4.4.4 – Ficha-pesquisa	10
1.5.6 – Organização do trabalho	11

### **Capítulo II – Perspectivas teóricas**

2.1 – Introdução	12
2.2 – O ensino do vocabulário: breve perspectiva histórica	13
2.3 – Os estudos fraseológicos	30
2.4 – As unidades fraseológicas	39
2.4.1. As expressões idiomáticas	39
2.4.2. Provérbios	41
2.4.3. Ditado	42
2.4.4. Refrão	42
2.4.5. Frase proverbial	43
2.4.6. Frase feita	43
2.4.7. Clichê	45
2.4.8. Idiotismo	47

2.4.9. Idiomatismo	47
2.4.10. Modismo	47
2.4.11. Citação	48
2.4.12. Colocação	48
2.4.13. Locução	49
2.4.14. Gíria	49
2.5. As expressões idiomáticas: tipologia	52
2.6. Traços característicos das expressões idiomáticas	58
2.7. Fontes das expressões idiomáticas	70
2.8. O ensino das expressões idiomáticas	79
<b>Capítulo III – As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios</b>	
3.1 – Introdução	87
3.2 – Análise do questionário	87
3.3 – Seleção e elaboração de atividades metodológicas para o ensino das expressões idiomáticas	94
3.4 – Considerações sobre a organização do inventário de expressões idiomáticas	111
3.5 – <i>Nosso novíssimo dicionário de expressões idiomáticas</i>	139
3.6 – Considerações finais	175
<b>Referências Bibliográficas</b>	177
<b>Bibliografia Consultada</b>	184
<b>ANEXO</b>	
Questionário	185

## RESUMO

O tema central do nosso trabalho é o ensino das expressões idiomáticas. Inicialmente nos apoiamos nas teorias e estudos a respeito do processo de ensino/aprendizagem do vocabulário, e, posteriormente, na teoria fraseológica. Os estudos sobre o vocabulário forneceram o embasamento teórico para a seleção e elaboração de atividades para o ensino das expressões idiomáticas. A teoria fraseológica permitiu distinguir as expressões idiomáticas de outras unidades fraseológicas. Seguindo uma abordagem qualitativa, o trabalho foi realizado no Uruguai, junto a um grupo de estudantes de nível avançado de português como língua estrangeira. Além das aulas, os estudantes participaram da seleção de expressões idiomáticas que deram origem a um material de consulta: o *Nosso novíssimo dicionário de expressões idiomáticas*. A organização desse material serviu como um dos procedimentos utilizados para o ensino das expressões idiomáticas. Além disso, pode ser compartilhado com a comunidade de estudantes e professores. Para a organização do inventário, foi necessário realizar uma análise da sua estrutura, o que foi feito com base no trabalho de Ortíz Alvarez (2000), o qual mostra que as expressões idiomáticas podem corresponder na outra língua a uma idêntica, semelhante, totalmente diferente ou, em outros casos, não é possível encontrar equivalente. Apresentamos também as atividades metodológicas que selecionamos e elaboramos para o ensino das expressões idiomáticas. A ausência de obras bilíngües que privilegiem este tema, a escassa e desorganizada presença dessas unidades nos materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros, bem como o interesse que desperta nos aprendizes parecem-nos razões suficientes para justificar este trabalho. Os resultados mostraram que podemos, com a ajuda das expressões idiomáticas, propiciar atividades significativas em que os alunos apresentam situações/problemas sobre as/os quais serão motivados a refletir na busca de soluções. No mesmo sentido, pudemos constatar que contribuir na elaboração do inventário com a busca de expressões idiomáticas a serem incluídas em contextos, tanto em espanhol quanto em português, tornou-os mais sensíveis a perceber essas unidades e, conseqüentemente, a continuar a aprender, independentemente da sala de aula.

**Palavras-chave:** *expressões idiomáticas, fraseologia, unidades fraseológicas, ensino/aprendizagem de línguas.*

## **Abstract**

The main topic of this work is the teaching of the idiomatic expressions. First, it is based on the theories and studies in relation to the teaching/learning process of vocabulary. Later, it is based upon the theory of phraseology. Those studies of vocabulary provide us theoretic foundation for the selection and the elaboration of activities of the teaching of the idiomatic expressions, while the phraseological theory permits us to distinguish those idiomatic expressions from other phraseological units. Following a qualitative approach, the research was realized in Uruguay, applying to a group of students in the advance level of the Portuguese as a foreign language. Even outside of the class, those students took part in the selection of idiomatic expressions based on a reference called: *Nosso novissimo dicionário de expressões idiomáticas* (Our new dictionary of idioms). The organization of the dictionary was used to guide us as one of the procedures for the teaching of idioms. It could be shared by both teachers and students. For a collection of phraseological units, it was necessary to realize a structural analysis, which is the work done by Ortíz Alvarez (2000), showing that those idiomatic expressions could correspond to identical, similar or totally different expressions in the other language or other cases. It is showed that methodological process in activities, in which we select and elaborate the collection for teaching of idioms. The absence of bilingual references that may have treated the topic and a lack of organization of those units appeared in the Portuguese text books for foreign language speakers as well as the interests provoked among the learners are good reasons to justify the commitment of this present study. The result of the research indicates that we can provide significant activities with the use of the phraseological expressions, in which the learners can show situations/problems by which they will be motivated to reflect for pursuit of solutions. In the same sense, we could say that to contribute to the elaboration of the collection with the search of those expressions to be included in the contexts both in the Spanish and the Portuguese, it makes the learners more sensitive to perceive those units and, consequently, encourage them to learn the foreign language outside of the class.

Key words: idioms, phraseology, phraseological units, teaching/learning of languages.



# **CAPÍTULO I**

## **DA PESQUISA**

### **1.1. INTRODUÇÃO**

A crescente integração mundial das relações econômicas e financeiras, intensificou a interdependência entre países. As empresas buscam expandir seus negócios e sua produção, conquistando novos mercados, com conseqüências diretas sobre o mercado de trabalho. Esse movimento se dá sob a hegemonia dos Estados Unidos, o que implica a consolidação do inglês como língua internacional.

As transformações aceleradas no campo da tecnologia e da informática, que formam a base material que possibilita essa integração, tornam imprescindível o conhecimento da língua inglesa, língua na qual essa tecnologia é produzida e na qual circula a maior parte da informação.

Desse modo, o mercado de trabalho exerce uma enorme pressão no sentido do domínio da língua inglesa, que garantiria, no Brasil, maiores chances de obter uma boa colocação. Isso transformou o inglês na língua do mercado de trabalho, sendo uma exigência imprescindível para um bom curriculum.

Por outro lado, o surgimento do Mercosul no cenário regional (criado com a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991), fez com que o espanhol, no Brasil, e o português, nos demais países do bloco, passassem a ser vistos como um segundo idioma obrigatório para aumentar as possibilidades de trabalho.

Entretanto, nos países membros da formação original Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai o interesse pela língua portuguesa é muito anterior à criação do bloco.

O Mercosul foi criado em 1991, como já mencionamos, enquanto que o primeiro Centro de Estudos Brasileiros criado pelo Ministério de Relações Exteriores foi fundado no Uruguai em 1940. Na Argentina, a Fundación Centro de Estudios Brasileños (FUNCEB) remonta a 1954. No Paraguai, o Centro de Estudios Brasileños (CEB) foi criado em 1974.

Assim, no Uruguai, embora a procura por cursos de português tenha aumentado após a assinatura do tratado, o interesse em estudar o idioma é muito anterior e está vinculado ao gosto pela música brasileira, por sua literatura e por sua cultura em geral. Em outras palavras, a percepção da língua portuguesa como um ingrediente que representa uma vantagem no curriculum não reduziu a visão dessa língua a um caráter utilitário.

A presença do componente cultural no ensino de português como língua estrangeira faz parte das expectativas das pessoas que procuram cursos desse idioma. Contudo, ao consultar vários livros didáticos, comprovamos que estes privilegiam os conteúdos gramaticais. Os aspectos culturais ressaltados não vão além dos previsíveis: carnaval, culinária, festas populares, enfim, uma visão, do nosso ponto de vista, estanque de cultura.

Nesse sentido, as considerações traçadas por Santos (2004) vêm ao encontro de nossas observações. A autora, a partir da constatação de que os materiais para o ensino de português como língua estrangeira deixam a desejar quanto à abordagem da cultura, apresenta sua proposta de um material de ensino sensível a essa questão.

Após discutir o conceito de cultura a partir de algumas de suas vertentes teóricas, Santos (2004, p. 51) apresenta sua concepção de cultura como um conjunto de significados que inclui, além dos objetos e de toda a vida material, as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos. Assim sendo, a cultura não existe fora de uma realidade social que lhe sirva de ambiente, e é interpretada pelos indivíduos que fazem parte de uma mesma realidade social. Não é estática nem homogênea e pura, pois constrói-se e renova-se através de movimentos internos e do contato com outras culturas.

Ao propor uma abordagem que busca promover o diálogo entre culturas como base para a experiência de ensinar e aprender a língua portuguesa, a *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*, Santos (2004) estabelece uma relação entre língua e cultura nos seguintes termos:

*A língua como cultura.* A visão de língua/linguagem como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração

teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos *língua-cultura* (SANTOS: 2004, p. 165; grifos da autora).

Considerando o lugar da língua e da cultura em sua abordagem, a autora conclui que o ensino da língua limitado à sua estrutura não pode levar o aprendiz a desenvolver a capacidade de usar uma língua estrangeira e agir através dela, interpretando os usos e ações culturais de seus falantes. No mesmo sentido, a inclusão da cultura como um simples repertório sobre determinada cultura, ao contrário de promover a interculturalidade, promove o distanciamento. Assim, a autora defende a busca de caminhos que possibilitem a prática intercultural em sala de aula (SANTOS, 2004, pp.136-137).

Como exemplos de propostas voltadas a fomentar a interculturalidade em sala de aula, a autora comenta, entre outros, os trabalhos de Vilela (1997) e Ortíz Alvarez (1998; 2002).

A proposta de Vilela (1997) destaca os provérbios, as expressões idiomáticas e as anedotas como marcadores típicos de uma língua e cultura. Por representarem ambientes polissêmicos de criação e recriação cultural, ajudariam a compreender a história de um povo, sua memória e as idiosincrasias das línguas envolvidas na relação intercultural (SANTOS: 2004, p. 133).

Nessa mesma linha de estudos, temos os trabalhos de Ortíz Alvarez (1998; 2000; 2002), a qual realiza um estudo sistemático com expressões idiomáticas em português e espanhol, buscando estabelecer critérios para a elaboração de materiais para o contato entre essas línguas.

A autora observa que, embora alguns profissionais de línguas estrangeiras defendam o ensino da cultura, o componente cultural tem sido esporádico e assistemático. Se o nosso objetivo for fazer com que o aluno possa fazer uso real da língua, ressalta Ortíz Alvarez (2000, p. 249), o componente cultural passa a ocupar um lugar significativo, uma vez que “tornar-se sensível à situação intercultural significa dominar o seu próprio código cultural até ter consciência dele, e fundar, nessa consciência, uma abertura ao Outro na sua diferença e na sua diversidade.”

É com esse objetivo que propomos a inserção das expressões idiomáticas no ensino de português no Uruguai.

## 1.2. JUSTIFICATIVA

Este trabalho é o resultado de seguidos contatos entre mim e professores e alunos de português no Uruguai, mais precisamente do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro. Em 2005, fui convidada pelos primeiros a dar cursos de curta duração a eles e seus alunos. Um dos temas sugeridos foi “expressões”, juntamente com “gírias”. Imediatamente, encontrei-me frente à pergunta: ao que será que eles se referiam ao dizer “expressões”? Indagando tanto a professores quanto a alunos, deparei-me com respostas das mais variadas, geralmente, em forma de exemplos.

A partir daí, pareceu-me adequado realizar um estudo que focalizasse um dos itens citados como “expressões”, realizando um recorte, de forma a poder dar uma resposta adequada à demanda que me faziam. Importava selecionar, no universo do que poderiam ser as “expressões”, um fenômeno em particular como objeto de estudo, levar a cabo as análises pertinentes e preparar um material para abordar o tema.

Nesse sentido, recorremos ao trabalho de Lewis (1997, p. 208). O autor divide o léxico, em linhas gerais, em três categorias: as palavras, as colocações e as expressões. Dentro da categoria *palavras*, inclui basicamente unidades formadas por um único elemento.

As colocações são palavras que usualmente “andam juntas”, palavras cuja co-ocorrência em texto natural se dá com uma frequência maior que o acaso, como em *entrar em vigor, hermeticamente fechado e levar a sério*, por exemplo (LEWIS, 1997, p. 8; TAGNIN, 2005, pp. 37-45).

Enquanto as colocações possuem um caráter referencial, as expressões, segundo Lewis (1996, p. 92; 1997, p. 208), indicam as intenções do falante/escritor e têm um caráter basicamente pragmático. Aqui estão incluídas as fórmulas situacionais (saudações, agradecimentos, desculpas, etc.), os marcadores conversacionais e as expressões idiomáticas.

Para definir essas últimas, a maioria dos lingüistas “recorre ao seu significado não-composicional, ou seja, ao fato de o significado da expressão toda não ser previsível a partir do significado de suas partes”, conforme afirma Tagnin (2005, p. 62).

As expressões idiomáticas e as colocações exemplificam a convencionalidade da língua, e o usuário que ignora essa convencionalidade, é nas palavras de Fillmore (1979 (1979, *apud* LOURO, 2001, p. 13), um *falante ingênuo* da língua. Esse falante ingênuo constrói enunciados que, ainda que gramaticalmente corretos, provocam a reação “só que não é do jeito que a gente diz” (TAGNIN, 2005, p. 12).

No caso específico das expressões idiomáticas, o falante corre o risco de nem chegar a ser entendido ou, pior, ser mal-interpretado.

Assim, a realização desta pesquisa se justifica:

- pela importância do conhecimento de expressões idiomáticas, tanto para a comunicação quanto para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras;
- pela ausência de dicionários bilíngües e de materiais didáticos que contemplem expressões idiomáticas do português do Brasil e sua equivalência no espanhol do Uruguai, e vice-versa;
- pela aplicabilidade imediata do material resultante, levando em conta a já citada ausência de obras que preencham essa lacuna.

### **1.3. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA**

O objetivo principal da pesquisa é introduzir as expressões idiomáticas nas aulas de Português para estrangeiros uruguaios; selecionar um corpus de expressões de acordo com critérios pré-estabelecidos e, dentro desse corpus, escolher aquelas unidades fraseológicas, neste caso expressões idiomáticas, que serão incluídas nas atividades a desenvolver na sala de aula. Por último, pretendemos elaborar atividades comunicativas para o ensino de expressões idiomáticas do português do Brasil, especificamente para falantes do espanhol do Uruguai. Para atingir esses objetivos foi necessário, em primeiro lugar, estabelecer um *corpus* a partir do qual seriam selecionadas as expressões idiomáticas a serem ensinadas. Convinha organizar o material, de modo a torná-lo adequado a consultas posteriores. Além disso, queríamos conhecer o que os alunos entendiam por “expressões” e que foi, afinal, o que motivou esta investigação.

Para levar a cabo o propósito da pesquisa, será preciso responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como introduzir as expressões idiomáticas na sala de aula de PLE no contexto uruguaio?
  - 1.1. O que os alunos entendem por expressões idiomáticas?
  - 1.2. Que expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol do Uruguai podem ser selecionadas para formar um *corpus*, e a partir de que critérios?
  - 1.3. A partir desse *corpus*, quais expressões idiomáticas seriam selecionadas para a elaboração de atividades comunicativas, e a partir de que critérios?
  - 1.4. Como organizar esse material, tornando-o adequado para consultas posteriores?

## **1.4. METODOLOGIA**

### **1.4.1. Tipo de pesquisa**

Esta pesquisa é de cunho documental, qualitativo e participativo.

A pesquisa participativa é uma metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na construção do conhecimento. Assim, envolve seus beneficiários num processo de investigação, educação-aprendizagem e ação. Apresenta algumas modalidades ou estilos alternativos de trabalho, que têm em comum a produção e apropriação coletiva do saber, através da participação conjunta de pesquisadores e interessados (SILVA, 1991).

Cambria (2004) aponta alguns pontos essenciais de uma pesquisa desse tipo:

**Ponto 1** – A pesquisa tem um benefício direto e um uso imediato para uma comunidade. [...]

**Ponto 2** – O processo de pesquisa envolve a comunidade em toda a investigação; os participantes da pesquisa a dirigem o tanto quanto possível na coleta dos dados, análise e interpretação.

**Ponto 3** – A pesquisa é parte de uma experiência educacional como um todo; os participantes alcançam um nível mais alto de comprometimento, motivação e consciência, devido ao seu envolvimento com na pesquisa. (GORMLEY, 2003, apud CAMBRIA, 2004, p. 4)

Tendo seu início na área das Ciências Sociais, esta metodologia tem sido adotada dentro de disciplinas que não têm, tradicionalmente, como base a pesquisa de campo. Nesse sentido, encontramos o trabalho de Cambria (2004), o qual a aplica num trabalho de etnomusicologia realizado no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, com a participação de 20 jovens dessa comunidade, cujo objetivo é a documentação da diversidade musical e de sua memória, e a organização do material resultante num banco de dados que permanecerá nesse local.

Na área de Educação, podemos citar o trabalho desenvolvido por Fonseca (2002), no qual esse metodologia foi utilizada para o desenvolvimento de uma cartilha educativa voltada aos cuidados com filhos prematuros. Esse material didático foi elabora com a participação de mães e pessoal de enfermagem, que identificaram os assuntos de interesse para o processo de ensino-aprendizagem e colaboraram também na decisão quanto à forma de apresentação. Assim, a cartilha foi construída com base nas expectativas, sugestões e decisões dos participantes.

Oliveira (2006) elaborou um material didático sobre comunicação em linguagem científica para alunos de graduação em Química, com a participação de 6 alunos de diferentes graus de formação, os quais participaram da definição dos tópicos a serem abordados no material, da sua forma de organização e apresentação.

Assim, ao delinear o percurso metodológico deste trabalho, a pesquisa participativa mostrou-se conveniente, uma vez que um dos objetivos da nossa pesquisa é organizar o material resultante de modo a que possa ser consultado posteriormente, podendo ser útil a professores e alunos. Desejamos fazer com que o resultado desta pesquisa resulte num benefício que não se restrinja ao grupo que lhe deu origem.

Passemos, portanto, às fases da pesquisa.

Num primeiro momento, após a leitura das fontes e de um levantamento bibliográfico, procedemos à coleta de dados em dicionários, meios de comunicação de massa. Desse modo, estabelecemos um *corpus* em português e em espanhol, para dar início às atividades.

A seguir, elaboramos atividades para o ensino das expressões idiomáticas, incluindo a preparação de exercícios e a seleção de fotos e vídeos.

Finalmente, com a colaboração dos participantes na coleta de dados, formulação de exemplos e decisões sobre a apresentação, elaboramos um repertório bilíngüe de expressões idiomáticas, ao qual demos o nome de *Nosso novíssimo dicionário de expressões idiomáticas*.

#### **1.4.2. Participantes e contexto de pesquisa**

Antes de passar à descrição dos participantes e do contexto de pesquisa, convém fazer um esclarecimento quanto à forma como são apresentados.

Santos (2004, p. 31) afirma que a atividade de identificação dos falantes nas transcrições de falantes-em-interação tem sido um dos principais focos de discussão na área da pesquisa em estudos da linguagem. A autora opta por usar os primeiros nomes dos alunos, a fim de preservar suas identidades, destacando que, para esse procedimento, foi necessário solicitar uma autorização prévia.

No nosso caso, os alunos foram informados de que não se tratava somente de um curso, de que esse material seria usado como parte de uma dissertação de mestrado, e de como seria apresentado esse trabalho. Os participantes me solicitaram que seus nomes



fizessem parte da redação. O mesmo aconteceu com o local em que foi desenvolvida a pesquisa.

Assim sendo, optamos por mencionar o nome dos participantes, como fez Santos (2004), e incluímos, também, o nome do centro em que foi realizado o trabalho. Esclarecido esse ponto, passemos às informações quanto aos participantes e ao cenário da pesquisa.

A pesquisa empírica que forneceu os dados para a análise desenvolvida neste trabalho teve como cenário o Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (ICUB), localizado em Montevideu, Uruguai. Esse Instituto pôde colocar à nossa disposição uma sala de aula para encontros às sextas-feiras, das 17h00 às 18h30, durante quatro semanas, ou seja, tivemos seis horas de aula. Nada foi cobrado dos alunos.

No ICUB, o curso de português divide-se em seis módulos, distribuídos ao longo de três anos de curso. Foram convidados a participar do curso os alunos do Curso Avançado 2, ou seja, do último módulo do curso, que tivessem disponibilidade no horário oferecido.

Inscreveram-se dez alunos, com idades que variavam entre 28 e 63 anos, dos quais três possuem curso superior completo, cinco, superior incompleto e um com nível de pós-graduação.

Os participantes são os seguintes: Ana María, Carla, Dayana, Elena, Graciela, Ignacio, Laura, María Carmen, Mariana, e Susana.

Entre as razões para estudar português, apenas um citou o trabalho como o motivo principal; um respondeu que por ter parentes no Brasil e os demais afirmaram que a decisão deveu-se a gostar da língua e da cultura.

Apesar de todos estarem no mesmo nível, apresentam graus diferentes de conhecimento da língua portuguesa. Contudo, essa e outras questões serão tratadas mais detalhadamente na sub-seção 3.1, dedicada à análise do questionário.

### **1.4.3. Instrumentos de pesquisa**

#### **1.4.3.1. Questionários**

O objetivo da nossa primeira pergunta de pesquisa é saber o que alunos entendem por “expressões”. Lewis (1997, p. 208), como já mencionamos, inclui nessa categoria fórmulas situacionais, marcadores conversacionais e expressões idiomáticas.

Por outro lado, segundo o modelo proposto por Gass (1997) o primeiro movimento do aluno ao deslocar-se da exposição à língua estrangeira à sua produção é perceber que existe uma lacuna no seu conhecimento. Conhecer esse conteúdo seria importante no momento de decidir como apresentar as expressões idiomáticas.

Para isso, eles responderam a um questionário no qual se solicitavam informações que nos ajudaram a traçar um perfil do grupo. Além disso, responderam a perguntas específicas sobre expressões em português e suas equivalências em língua espanhola.

O questionário lhes foi entregue no ato da inscrição, duas semanas antes do início do curso, preenchido e devolvido no nessa ocasião.

A partir das respostas apresentadas nos questionários, pudemos decidir como começar a abordar o assunto.

#### **1.4.3.2 – Ficha-pesquisa**

Adaptamos a ficha elaborada por Ortíz Alvarez (2000, p. 14) para a coleta de dados:

FICHA-PESQUISA
Expressão idiomática:
Definição/significado:
Fonte:
Contexto:
Equivalência em espanhol:
Contexto:
Fonte:

Essa ficha foi usada, num primeiro momento, para registrar as expressões idiomáticas escolhidas para iniciar o trabalho. Mais tarde, foi distribuída entre os participantes e usada na elaboração de um inventário.

### **1.5 – Organização do trabalho**

O presente trabalho está organizado em três capítulos, os quais serão descritos a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos a trajetória da pesquisa seguindo a ordem de introdução, justificativa, objetivos, perguntas de pesquisa, a metodologia, na qual descrevemos o tipo de pesquisa, os participantes, o contexto, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

No segundo capítulo, apresentamos um breve referencial teórico sobre o ensino do vocabulário, seguida de considerações sobre as tendências que têm guiado esse ensino, ou seja, a abordagem implícita e a explícita. Posteriormente, apresentamos os tipos de unidades fraseológicas para, em seguida, voltarmos nossa atenção para as expressões idiomáticas e as propostas para seu ensino.

No terceiro e último capítulo a análise dos dados obtidos, as atividades preparadas para o ensino das expressões idiomáticas, considerações sobre a organização de um inventário de expressões idiomáticas, *Nosso novíssimo dicionário de expressões idiomáticas* e nossas considerações finais.

## CAPÍTULO II

### PERSPECTIVAS TEÓRICAS

#### 2.1. Introdução

No Capítulo I, delimitamos o problema de pesquisa, a justificativa dentro do contexto que a motivou, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que nos auxiliará a responder às perguntas de pesquisa. A primeira seção (2.2) visa apresentar uma perspectiva histórica do vocabulário no ensino de línguas.

Antes de iniciarmos o capítulo, convém fazer um esclarecimento quanto ao uso dos termos *vocabulário* e *léxico* neste trabalho. Em Vilela (1994, p. 13), encontramos as seguintes definições:

[...] o léxico é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade lingüística; o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório. (VILELA, 1994, p. 13)

Barbosa (1995, p. 323) distingue dois significados do termo *vocabulário*:

[...] o primeiro refere-se ao conjunto de vocábulos de um universo de discurso; o segundo conteúdo designa um tipo de dicionário e, como tal, significa conjunto de vocábulos tratados lexicograficamente, isto é, definidos e organizados em forma de dicionário.

Vários livros e monografias na área de Lingüística Aplicada que tratam especificamente de ensino e aprendizagem de vocabulário não fazem distinção entre os termos *léxico* e *vocabulário*. Souza (2004) propõe como possível explicação para tal fato a maior familiaridade dos professores de línguas com o termo “vocabulário”. Seguindo essa tendência, *vocabulário* será entendido aqui como sinônimo de *léxico*.

Feito esse esclarecimento, passemos à seção 2.2.

## **2.2. O ensino do vocabulário: breve perspectiva histórica**

É importante considerar que as abordagens<sup>1</sup> de ensino de línguas estrangeiras foram criadas dentro de diferentes contextos históricos, em diferentes ambientes e com diferentes fatores de motivação. Assim, o Método Gramática-Tradução, também conhecido como Método Clássico, foi introduzido no cenário de ensino de línguas no final do século XVIII, em escolas públicas da antiga Prússia. Nessa época, o ensino da língua-alvo centrava-se nas habilidades de leitura e escrita das chamadas línguas clássicas –o grego e o latim (ZIMMERMAN, 1997, p.5). Howatt (2000), citado por Venturella (2004), atribui o estudo dessas línguas à sua sólida reputação de promover as capacidades intelectuais dos estudantes. Quando línguas estrangeiras modernas passaram a fazer parte do curriculum escolar, esse método passou a ser usado para o ensino do francês, do alemão e do inglês.

O método enfocava a compreensão das regras gramaticais e da estrutura do idioma. Assim, os alunos estudavam amplas amostras de linguagem literária, selecionadas na medida em que serviam para ilustrar regras gramaticais. Recebiam explicações detalhadas em sua língua materna, bem como listas bilíngües de vocabulário para apoiar o trabalho de tradução. Quando se fazia necessário dar explicações sobre o léxico, recorria-se à etimologia, uma vez que as raízes gregas e latinas eram consideradas como a máxima autoridade para determinar o sentido das palavras. Desse modo, o ensino do vocabulário baseava-se na definição e na etimologia, em parte porque acreditava-se que a conexão entre étimo e derivado protegeria a língua da degeneração (ZIMMERMAN, 1997, pp. 5-7).

Supunha-se que a maioria dos alunos nunca chegaria a usar realmente a língua-alvo, mas que poderia tirar proveito do exercício mental propiciado por esse tipo de estudo.

---

<sup>1</sup> Os termos *método* e *abordagem* muitas vezes se confundem. Segundo Leffa (1988), termo *método* abarcava, no passado, desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso. Devido à sua grande abrangência, convenciou-se dividi-lo em *abordagem* e *método* propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. Já o método pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. Contudo, já está consagrado o uso do termo “método” tanto no sentido amplo como no sentido restrito, como por exemplo, na definição de “Método Direto”.

Apesar de amplamente difundido, o Método Gramática e Tradução foi alvo de várias críticas de especialistas europeus interessados em modernizar o ensino de idiomas. Surgiu, assim, o Movimento de Reforma, o qual se opunha à supremacia da escrita e da gramática em detrimento da língua oral. Wilhelm Viëtor, um dos representantes do movimento, criticava o desmembramento de uma língua viva em componentes isolados e sem sentido, fora de qualquer contexto textual, ou seja, com meios e regras com os quais eram ensinadas as línguas mortas (MELERO ABADÍA, 2000, p. 40). As listas de vocabulário são postas de lado: o uso de textos e diálogos contextualizados passa a ser o eixo do processo de ensino e aprendizagem. Zimmerman (1997, p. 8) menciona que, na área do vocabulário, o que mais distancia os reformistas dos seus antecessores foi haverem relacionado as palavras com a realidade e não com outras palavras ou padrões sintáticos, selecionando-as segundo critérios de simplicidade e utilidade.

Os debates ocorridos no período do Método de Reforma abrem caminho para o surgimento do Método Direto, o qual deve seu nome à prioridade dada à associação direta das palavras aos significados na língua-alvo, sem passar por uma etapa de tradução. O vocabulário era simples e familiar, e a interação estava no cerne da aquisição natural da língua. O ensino se dava por meio da conversação na língua-alvo; as aulas consistiam em progressões cuidadosamente graduadas de intercâmbio de perguntas e respostas. Acreditava-se que a interação durante as aulas levaria os alunos a adquirirem o vocabulário naturalmente (GATTOLIN, 2005). O vocabulário concreto era explicitado através de figuras e demonstrações, enquanto para o ensino do vocabulário abstrato se usava a associação de idéias (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Embora o Método Direto prescrevesse que todo professor deveria criar maneiras para que a língua fosse usada como na vida real, os enunciados dos exercícios propostos, freqüentemente, serviam apenas para introduzir vocabulário novo e estruturas sintáticas, não guardando qualquer relação com a linguagem coloquial. Assim, a pergunta “*Is this an apple?*” – ao lado de uma ilustração de parte de um rosto – acompanhada da resposta “*This is an eye*” – frases que dificilmente ocorreriam numa interação espontânea, tinham como único objetivo o ensino dos demonstrativos, do verbo *to be* e das palavras *apple* e *eye* (PAIVA, 2004).

Nos Estados Unidos, o Método Direto nunca desfrutou do mesmo prestígio alcançado na Europa. Isso se devia, em primeiro lugar, à dificuldade de encontrar professores nativos de línguas européias no país e, em segundo lugar, à pouca necessidade sentida pelos americanos de aprender a se comunicar em outros idiomas (BROWN, 2001).

Entre 1920 e 1930 assistimos ao surgimento do Método de Leitura nos Estados Unidos e do Ensino Situacional de Línguas na Grã Bretanha. Nos Estados Unidos, com base no Relatório Coleman, de 1929, chegou-se à conclusão de que o desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias, já que esta não era uma necessidade para a grande maioria dos alunos (LEFFA, 1988). A fim de tornar a aprendizagem algo essencialmente prático, foi desenvolvido o Método de Leitura, no qual o vocabulário era visto como fundamental, devendo ser expandido o mais rapidamente possível.

Paralelamente, lingüistas britânicos buscavam desenvolver fundamentos mais científicos para os métodos orais popularizados pelo Método Direto. Surgia, assim, o Ensino Situacional de Línguas. H. E. Palmer e A. S. Hornby, líderes desse movimento, enfatizaram a seleção, gradação e apresentação das estruturas da língua, em oposição ao discurso não controlado imposto aos aprendizes pelo Método Direto. Sustentavam que a língua devia ser ensinada através da prática de estruturas básicas em atividades significativas e situacionais. Pela primeira vez o vocabulário foi considerado um dos aspectos mais importantes no ensino de línguas, e o desenvolvimento de uma base científica para a seleção do conteúdo lexical a ser ensinado passou a ser visto como prioridade (ZIMMERMAN, 1997, pp. 9-10).

Contudo, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o exército dos Estados Unidos precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras. Como não os encontrava, a solução foi produzir esses falantes através da contratação de lingüistas e informantes, da criação de grupos reduzidos de alunos que recebiam aulas cuja duração era de nove horas por dia, durante seis a nove meses. O método usado pelo exército nada tinha de novo: era uma reedição ao Método Direto. Entretanto, obteve grande sucesso, despertando o interesse de escolas secundárias e universidades. Com o tempo, foi refinado e desenvolveu-se no que hoje chamamos de Método Áudio-lingual (LEFFA, 1988).

Os princípios fundamentais desse método baseavam-se nas concepções divulgadas por psicólogos comportamentalistas, entre os quais destacam-se as do psicólogo americano B. F. Skinner. Em seu livro *Verbal Behavior* (1957), Skinner sustenta que comportamento verbal é comportamento operante, no sentido em que age sobre o ambiente e sofre as conseqüências da alteração que provoca nele. Essas conseqüências vêm sob a forma de reforço ou punição, e terminam por determinar respostas futuras, dirigidas a obter um benefício ou evitar conseqüências

desagradáveis. Essas respostas e suas conseqüências são reguladas por práticas culturais (PASSOS, 2003).

A língua concebida como um conjunto de hábitos baseado na tríade estímulo, resposta e reforço (positivo ou negativo), tal como proposto por Skinner, orienta o processo de ensino/aprendizagem preconizado pelo Método Áudio-Lingual. Assim sendo, o método apóia-se em exercícios de memorização e de treinamento, nos quais tanto a gramática quanto o vocabulário são apresentadas gradualmente e de modo contextualizado. O método faz grande uso de materiais visuais e auditivos, ao mesmo tempo em que exige o uso exclusivo da língua estrangeira e rejeita as explicitações ou explicações de regras. O objetivo é fazer com que os estudantes adquiram o hábito de usar a língua estrangeira de modo correto e com uma pronúncia perfeita (LEFFA, 1988; HAMER, 1991, *apud* VENTURELLA, 2004, p. 26).

O vocabulário, apresentado passo-a-passo, como já mencionamos, era selecionado de acordo com sua simplicidade e familiaridade. O léxico desconhecido era introduzido por meio de exercícios de repetição (*drills*). Existia a preocupação de que o aluno não confundisse a língua com o dicionário.

Acreditava-se que apresentar muito vocabulário nos períodos iniciais poderia levar os alunos a três suposições falsas acerca da natureza da língua. Em primeiro lugar, os alunos poderiam supor que as palavras têm equivalentes exatos em diferentes línguas. Em segundo lugar, supor que as palavras têm um único significado e, em terceiro lugar, que cada palavra tem um significado “real” e que outros significados seriam figurativos ou ilegítimos (ZIMMERMAN, 1997, p. 11).

Em meados dos anos sessenta, a teoria lingüística estrutural e a aprendizagem compreendida como a aquisição de um conjunto de hábitos –teorias sobre as quais se apoiava o Método Áudio-lingual– começaram a ser rejeitadas nos Estados Unidos. Na Grã Bretanha também foram postas em dúvida as hipóteses que sustentavam o Ensino Situacional de Línguas, que predominava até então (MELERO ABADÍA, p. 80).

Nesse contexto, deu-se o surgimento de propostas metodológicas nas quais a língua começa a ser considerada como uma atividade mental, contrapondo-se à visão na qual a aprendizagem era entendida como formação de hábitos.



Segundo o lingüista norte-americano Noam Chomsky, as teorias lingüísticas baseadas na análise estrutural não podem explicar as características fundamentais da língua, bem como o aspecto criativo do seu uso. Seu modelo de gramática gerativo-transformacional, fundamentada num falante-ouvinte ideal inserido numa comunidade homogênea, defendia uma divisão entre o conhecimento inconsciente que esse falante-ouvinte tem das regras da língua –sua competência– do uso individual da língua em situações concretas –seu desempenho (MELERO ABADIA, 2000).

O sociolingüista Dell Hymes (1995 [1972]) critica o conceito chomskyano de competência, defendendo que esse conceito tem que ir além do conhecimento gramatical, passando a incluir os conceitos de “adequação” e “aceitabilidade”. Essa incorporação implica admitir a incidência de fatores socioculturais no fenômeno lingüístico. Ao acrescentar “comunicativo” ao termo “competência”, Hymes foi o primeiro a associar a dimensão social a esse conceito, demonstrando uma clara preocupação com o uso da língua. Assim, segundo esse autor, “o indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.” Hymes afirma que “existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis.”

A competência comunicativa proposta por Hymes (1995 [1972]) abrange, desse modo, a língua em uso, na qual a competência gramatical é apenas um recurso.

O resultado foi uma completa mudança de rumo no ensino de línguas: a ênfase passou do domínio de estruturas para a proficiência comunicativa; a fluência passa a ser mais importante que a precisão. Originou-se, assim, o Ensino Comunicativo de Línguas (ZIMMERMAN, 1997, p.13).

Conforme destaca Gattolin (2005, p. 40), era de se esperar que o vocabulário recebesse um tratamento especial dentro do Ensino Comunicativo de Línguas, uma vez que o significado ocupa aí um papel central. Contudo, a atenção volta-se para o uso adequado das categorias comunicativas e para a língua enquanto discurso, e o vocabulário é negligenciado. Acreditava-se, como em alguns métodos anteriores, que o léxico seria adquirido naturalmente.

É nessa direção que se desenvolve a Abordagem Natural de Krashen e Terrel (1983), na qual os autores fazem uma distinção entre a aquisição natural da língua, sem atenção consciente às formas lingüísticas – tal como ocorre com a aquisição<sup>2</sup> da língua materna –, e a aprendizagem formal, que enfatiza o conhecimento consciente de regras através do seu estudo

formal e a correção de erros. Em outras palavras, a aquisição, para os autores, é um processo subconsciente, enquanto que a aprendizagem resulta de uma situação formal de instrução ou de um programa de estudos individual (KRASHEN; SELIGER, 1975, *apud* KRASHEN, 1977). Os adultos, ao aprenderem uma língua estrangeira, desenvolvem um sistema adquirido e outro aprendido; sua produção em língua estrangeira é possível graças ao sistema adquirido, já que a aprendizagem age apenas como um monitor que inspeciona e, eventualmente, altera o que é produzido pelo sistema adquirido (KRASHEN, 1977).

Para os proponentes da Abordagem Natural, a aquisição depende fundamentalmente de um insumo compreensível, e essa compreensão está diretamente ligada à compreensão do vocabulário. Contudo, a atenção não deve ser dirigida ao vocabulário em si mesmo, e sim à comunicação. Desse modo, os alunos compreenderiam os significados das palavras indiretamente, ao participarem de atividades comunicativas ou que envolvessem a compreensão de textos, sem a necessidade de um ensino explícito. Em trabalhos posteriores, Krashen sugere que, para estudantes de níveis mais avançados, a leitura livre e voluntária é o meio mais eficiente de adquirir vocabulário novo. (ZIMMERMAN, 1997, p. 16).

Outra contribuição às abordagens comunicativas foi dada por Lewis (1996, *apud* LOURO, 2001). Na obra *The Lexical Approach*, basicamente teórica, o autor discute o léxico e sua importância no ensino de língua estrangeira.

Segundo Zimmerman (1997, pp. 16-17), a Abordagem Lexical, de Lewis (1996), e outras abordagens recentes que atribuem maior peso ao vocabulário, decorrem do aumento das investigações voltadas ao léxico. A autora afirma que, a partir de 1980, a pesquisa lexicográfica passa a incorporar ferramentas computacionais para a análise de *corpus*, como reflexo da percepção da necessidade de uma descrição mais precisa da língua. Assim, acaba por incidir na elaboração de programas comunicativos e no ensino de línguas. Essa mudança de orientação levou a que se repensasse o papel desempenhado pelo vocabulário, ao chamar a atenção para unidades lexicais compostas por mais de uma palavra.

Lewis (1997b, p. 260) afirma que, apesar de concordar com a proposição central da Abordagem Natural – segundo a qual nós adquirimos a língua através da compreensão de

---

<sup>2</sup> Neste estudo, *aquisição* e *aprendizagem* são usados como sinônimos, e não conforme a distinção estabelecida por Krashen e Terrel (1983).

mensagens – sua Abordagem Lexical difere daquela num aspecto importante: o papel da instrução formal. Segundo o autor, se a linguagem é adquirida mediante a compreensão de mensagens, como propõe Krashen, os benefícios decorrentes a instrução formal trazem poucos benefícios ao aprendiz. O autor argumenta que a instrução pode ser até contraproducente, se supuser dirigir a atenção do aluno a palavras individuais ou estruturas gramaticais que, segundo ele, não são componentes fundamentais da linguagem. Contudo, Lewis (1997b, p. 260) acredita que atividades que aumentem a consciência da natureza lexical da linguagem podem ajudar na aquisição.

Na Abordagem Lexical, segundo Louro (2001), o léxico, como o próprio nome sugere, é o elemento central da aprendizagem, a qual é entendida como processo, e não como produto. Nesse processo, o aprendiz deve *observar, levantar hipóteses e experimentar*. O erro é considerado um fenômeno intrínseco à aprendizagem, como resultado da tentativa do aprendiz de testar as hipóteses formuladas a partir da observação. Essa observação, por sua vez, só é possível mediante a exposição à língua. As demais propostas de abordagens comunicativas, continua a autora, seguem o mesmo modelo. Porém, a diferença está na *criatividade* da língua estrangeira. Nas demais abordagens, o aluno tenta se expressar criando, montando a frase composicionalmente. A Abordagem Lexical, por sua vez, nos mostra que somos menos criativos do que pensamos, ao ressaltar que o léxico é formado de unidades já prontas para o uso, pré-fabricadas e convencionalizadas. O aprendiz deve, assim, reconhecer e aprender essas unidades lexicais já prontas para “*baixá-las* da memória e construir seu texto, isto é, as criar suas hipóteses e, em seguida, testá-las” (LOURO, 2001, p. 16).

É a esse aspecto que se refere Lewis (1997b, p. 260) ao falar sobre a natureza lexical da linguagem, da qual os aprendizes precisariam ter consciência. O foco proposto por essa abordagem concentra-se nos itens lexicais fixos e semi-fixos formados por mais de uma palavra, ou seja, nas unidades pré-fabricadas consagradas pelo uso. Para essas categorias – expressões e colocações –, elabora uma grande variedade de exercícios, reunidos na obra *Implementing the Lexical Approach* (1997a).

Louro (2001, p. 16) chama a atenção para o fato de que a noção de que o léxico também é formado de unidades pré-fabricadas, compostas por mais de uma palavra, não é nova: o que Lewis faz é retormá-la e estruturá-la, dando mais visibilidade ao léxico no ensino de uma língua estrangeira.

Como pudemos observar, diferentes abordagens atribuíam maior ou menor importância ao ensino e à prática de vocabulário em sala de aula, de acordo com os estudos lingüísticos e teorias da psicologia de cada época. Zilles (2001, p. 20) salienta que essa importância era relativamente empírica, uma vez que não se baseava em estudos específicos sobre aquisição e ensino de vocabulário.

As respostas dadas às múltiplas questões relativas ao ensino/aprendizagem e à aquisição no campo lexical foram consideradas insatisfatórias por muitos pesquisadores, como Xatara (2001, p. 49), a qual afirma que:

O léxico permaneceu relativamente à margem do ensino, tanto nos anos 50-60 com a visão mecanicista-comportamental do processo de ensino-aprendizagem e a totalidade da língua como objetivo, quanto nos anos 70-80 com a visão mentalista-cognitiva desse mesmo processo, considerando a língua como instrumento de comunicação e a utilidade na escolha de assuntos relativos à realidade do aprendiz.

A autora ainda acrescenta,

Felizmente, após o longo exílio do ensino do vocabulário, na didática de línguas estrangeiras há quem reconheça que apenas com a ampliação de conhecimentos lexicais se possa servir realmente da língua. (XATARA, 2001 p.50)

Assim, como já mencionamos, abordagens mais recentes têm atribuído maior peso à aquisição do vocabulário e a como deve ser tratado em sala de aula. Na próxima seção, apresentaremos as posições a esse respeito.

### **2.2.1. O ensino do vocabulário no *continuum* implícito – explícito**

A revisão que acabamos de apresentar mostra que o tratamento dado ao vocabulário em sala de aula dependia das concepções da lingüística e da psicologia em voga em diferentes momentos. Como um pêndulo, oscilou do ensino explícito, como no Método Gramática e Tradução, ao implícito, como no caso da Abordagem Comunicativa, encontrando-se, atualmente, num louvável meio-termo, nas palavras de Sökmen (1997, p. 239): ensino implícito e explícito.

Vechetini (2005, p. 62-63) percebe acertadamente uma falta de acordo terminológico entre os pesquisadores da área ao discutirem essas abordagens de ensino/aprendizagem de vocabulário: enquanto alguns falam em ensino direto/indireto, outros preferem falar em ensino explícito/implícito, ou ainda intencional/incidental. Além disso, destaca também a ausência de consenso em torno desses conceitos, uma vez que, quando se fala em ensino direto, subentende-se um modo descontextualizado de ensino/aprendizagem do léxico. Por sua vez, o ensino/aprendizagem através do contexto, ou seja, indireto, é considerado como algo contrário a um tratamento direto do léxico.

Vários autores têm sugerido diferentes abordagens para a questão do ensino do vocabulário. Coady (1997, p. 275-281) identifica quatro posições dentro de um *continuum*:

- 1) Somente o contexto: Os alunos aprenderão todo o vocabulário de que necessitam pelo contexto, através de leitura extensiva, desde que a compreensão seja bem-sucedida. Esta é a posição defendida por Krashen (1989), o qual propõe a leitura massiva de textos das áreas de interesse dos alunos como o modo mais eficaz para adquirir vocabulário, sendo desnecessária a instrução explícita.
- 2) Instrução por estratégia: Os proponentes dessa abordagem também acreditam que o contexto é a maior fonte de aprendizagem, mas fazem reservas quanto a como os aprendizes lidam com o contexto. Conseqüentemente, defendem a instrução de estratégias de aprendizagem específicas para os alunos, de modo que eles possam ter êxito ao lidar com o contexto.
- 3) Desenvolvimento mais instrução explícita: Os proponentes da terceira posição no *continuum* argumentam que certos tipos de vocabulário requerem uma instrução explícita, utilizando as mais diversas técnicas de ensino e memorização. Nation (1990), por exemplo, advoga que as 2.000 palavras mais freqüentes na língua devem ser aprendidas o mais rápida e eficientemente possível, e Coady (1997) enfatiza que elas devem ser aprendidas a ponto de se tornarem automáticas.

- 4) Ênfase nas atividades em sala de aula: Os seguidores dessa tendência defendem o ensino de vocabulário em linhas muito tradicionais. A existência de um grande número de publicações dedicadas a esse assunto, em língua inglesa, enfatizam as atividades práticas em sala de aula, desvinculadas de qualquer abordagem em particular. Esses manuais tendem a apresentar atividades genéricas, que enfatizam o ensino explícito do vocabulário.

Os itens 1 e 2 correspondem ao ensino implícito do vocabulário. Segundo Huckin e Coady (1999), o ensino implícito tem algumas vantagens sobre o ensino explícito, tais como:

- a) é contextualizado, dando ao aprendiz um sentido mais rico do uso e do significado da palavra que não podem ser dados numa instrução direta;
- b) é pedagogicamente eficiente, pois permite duas atividades ao mesmo tempo: aquisição de vocabulário e leitura;
- c) é mais individualizado e centrado no aluno, pois o vocabulário a ser adquirido depende da seleção de materiais de leitura do próprio aprendiz. (COADY, 1999 apud ZILLES, 2001).

Porém há várias reservas quanto à abordagem implícita. Uma delas diz respeito ao foco no sentido da palavra. Conforme Huckin e Coady (1999), citados por Zilles (2001), Krashen advoga que a aquisição ocorre apenas quando a atenção está focalizada no sentido. Porém, na aquisição incidental a atenção do aprendiz está focada no sentido comunicativo, e não na forma. Segundo os autores, muitos teóricos argumentam que a atenção tanto no sentido quanto na forma são necessários para a aprendizagem do vocabulário.

Sökmen (1997), ao defender um equilíbrio entre ensino implícito e explícito do vocabulário, argumenta que a perspectiva do ensino indireto era muito influenciada pelas abordagens naturalistas<sup>3</sup> e comunicativas dos anos 70 e 80, com ênfase no aprendizado de vocabulário implícito e incidental. Segundo a autora, a grande maioria dos professores em atividade atualmente sofreu influência dessas abordagens. De acordo com essa perspectiva, os

---

<sup>3</sup> Abordagem naturalista era o termo usado para denominar os métodos de ensino de LE que foram desenvolvidos como uma reação ao método Gramática – Tradução. Estes métodos enfatizavam: o uso da língua falada; uso de

alunos eram direcionados a reconhecer pistas no contexto, a usar dicionários monolíngües e a evitar a definição de palavras. Os materiais didáticos, enfatizava-se a inferência do significado das palavras a partir do contexto, a ferramenta básica para o estudo do vocabulário. como a habilidade primária básica. Embora a autora reconheça que a importância da exposição a uma palavra em uma variedade de contextos para a compreensão da profundidade do significado da palavra.

Sökmen (1997) reconhece que, para a compreender em profundidade o significado de uma palavra, é importante que o aluno seja exposto a ela em uma grande variedade de contextos. Entretanto, a autora afirma que o ensino indireto do vocabulário é um processo lento, sujeito a erros, e que mesmo aprendizes treinados em estratégias de inferência podem não ser bem-sucedidos, devido à insuficiência de conhecimento lexical. Sökmen (1997) afirma que não está advoga o abandono da inferência contextual, por considerar que ela pode ser útil, especialmente em alunos com um nível maior de proficiência. O que a autora ressalta é que a instrução implícita seja acompanhada de instrução explícita, já que pesquisas demonstram que esse tipo de instrução pode ter um efeito positivo no interesse geral do aprendiz por aumentar seu vocabulário, além de melhorar seu desempenho global.

Scaramucci (1995, p. 60) também está entre os que defendem um equilíbrio entre ensino implícito e explícito de vocabulário. Para a autora, as duas abordagens são complementares, e sua eficiência só pode ser julgada com base no objetivo pretendido:

Nos estágios iniciais de aprendizagem de uma língua, um foco em técnicas de ensino direto pode ser eficiente, enquanto nos estágios mais avançados, o ensino passaria a ser conduzido através da leitura e contexto, ou seja, através de um ensino indireto. Isso não significa que o ensino direto seja baseado em palavras isoladas ou listas. A presença do contexto é fundamental nos dois tipos de abordagens.

Laufer (1997, p. 20), por sua vez, ao sugerir várias questões que limitam o ensino e a conseqüente aquisição indireta do vocabulário, identifica três problemas fundamentais relacionados a esse tópico: as palavras básicas desconhecidas pelo leitor, as palavras que ele pensa que sabe e as palavras que não podem ser inferidas pelo contexto.

---

objetos e ações no ensino do significado das palavras e estruturas; a necessidade em se fazer o ensino de línguas seguir os princípios naturais do aprendizado da primeira língua.

O primeiro problema – as palavras básicas que o leitor não sabe – refere-se às palavras de alta frequência. Laufer (1997) afirma que é necessário que o aluno tenha um nível limiar de vocabulário para conseguir ler em língua estrangeira. Conseqüentemente, essas palavras não podem ser adquiridas de maneira indireta: faz-se necessária uma abordagem explícita.

O segundo problema – as palavras que o aluno pensa que sabe – diz respeito à forma e ao significado as palavras. A autora identifica:

- Transparência enganosa: Existem palavras que, devido à sua formação, levam nos a inferir significados completamente diferentes do significado real. A autora menciona *shortcomings*, que pode ser interpretado como *pequenas visitas*.
- Palavras com estrutura morfológica enganosa: palavras que parecem ser compostas de morfemas significativos.
- Expressões idiomáticas: expressões como *a shot in the dark* e *sit on the fence*, ou *descascar o abacaxi*, *enfiar a faca*, em português, correm o risco de serem traduzidas palavra por palavra.
- Falsos cognatos: por exemplo, em português, o advérbio *entretanto* pode ser interpretado por um falante de espanhol como significando *enquanto*.
- Palavras com significados múltiplos: Laufer afirma que, freqüentemente, os aprendizes conhecem um dos significados de uma palavra polissêmica ou homônima e ficam relutantes em abandoná-lo quando, em um outro contexto específico, o significado é diferente..
- Formas lexicais semelhantes (*synforms*). São pares ou grupos de palavras similares na forma que podem provocar uma interpretação ambígua. Em português, por exemplo, *tudo/todo*.

Laufer (1997) considera interessante que o aluno tivesse consciência dessas palavras de modo a desempenhar mais satisfatoriamente as atividades de leitura, o que dependeria de um ensino explícito de vocabulário.



O terceiro problema identificado por Laufer (1997) está relacionado à inferência mediante o contexto, defendida pelos seguidores do ensino indireto, os quais sugerem que o aprendiz pode deduzir o sentido das palavras desconhecidas pelas pistas presentes no contexto. A autora afirma que, muitas vezes, o contexto não é redundante o suficiente para fornecer pistas contextuais, ou essas pistas podem ser inutilizáveis, por conterem palavras com as quais o leitor não está familiarizado, e deixarão de funcionar como pistas.

Laufer (1997) prossegue afirmando que as pistas podem ser parciais, ou levar a uma inferência errada, já que o que parece correto em um contexto pode não estar necessariamente correto e conduzir a interpretações errôneas.

Outro fator a ser considerado, segundo a autora, é que as pistas podem ser suprimidas pelo próprio leitor. Assim, o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto a ser lido certamente incide na inferência, ou seja, a inferência é afetada pela expectativa de encontrar determinado conteúdo. Laufer (1997, p. 30) afirma que quando uma opinião tendenciosa é introduzida na interpretação de um texto, as palavras individuais desconhecidas passarão a significar o que a opinião prévia do leitor levá-lo a pensar que signifiquem, baseado na sua opinião prévia. Se houver pistas no textos que sugiram uma interpretação diferente, podem ser facilmente suprimidas.

Huckin e Coady (1999) apontam vantagens no ensino implícito, mas reconhecem, porém, algumas limitações, como a pouca eficácia da inferência pelo contexto no caso das expressões idiomáticas e das colocações.

Considerando as observações de Huckin e Coady (1999) sobre o ensino implícito, bem como as reflexões de Laufer (1997) sobre as palavras que o leitor não sabe, das que pensa que sabe e das questões relacionadas ao contexto, observemos o texto a seguir:

*As duas camas não caberiam nos dormitórios, de 2,5 metros por 2. Conseqüência: a televisão teria de ficar na sala. Mas aí não caberiam, juntos, ela, o sofá a poltrona (...). Tentaram botar a poltrona num dos quartos dos garotos. Não passava na porta.*

Um aprendiz que tenha como língua materna o espanhol não terá problemas com o fragmento acima, porque ele “pensa que sabe” o significado do verbo *botar*: descartar-se de algo. Assim, pode compreender perfeitamente o texto sem dar atenção ao verbo em questão, porque as

pistas contextuais – a que se refere Laufer (1997) – não impediriam a interpretação “desfazer-se da poltrona”, que é o sentido de “botar” em espanhol. É um caso de falso cognato que o contexto contribui para que passe despercebido.

O mesmo fenômeno pode acontecer com unidades complexas como, no caso deste trabalho, as expressões idiomáticas. Por suas características intrínsecas, essas expressões dificilmente serão adquiridas através de um ensino indireto, a menos que o aprendiz possa identificar essas unidades como tal e saiba procurar o seu significado. Caso contrário, o aprendiz poderia interpretá-las literalmente, se o contexto o permitisse. No caso de uma interpretação que resultasse absurda, o aprendiz poderia reconhecer que a expressão não é literal, mas atribuir-lhe um sentido que, embora possa funcionar no contexto, não tem relação com o significado real. Ainda pode ocorrer que a expressão pareça ter uma equivalência em sua língua materna. Por exemplo:

*Minha mãe está louca da vida.*

Um aprendiz uruguaio poderia interpretar o enunciado acima como:

*Mi madre está loca de la vida.*

Aparentemente as expressões são equivalentes. Contudo, no espanhol do Uruguai *loca de la vida* significa, ao mesmo tempo, *feliz da vida* ou *louca da vida* – dependendo do contexto em que apareça. Se o aprendiz não souber que, em português, só existe um sentido para a expressão, vai interpretá-la segundo o sentido da expressão em sua língua materna, ou seja, não saberá como interpretá-la se o contexto não for suficientemente claro. Assim, uma expressão que em português tem sentido óbvio, em espanhol depende totalmente do contexto.

Convém ainda lembrar que o foco dos autores citados é a leitura, e que o aprendiz pode captar expressões que foram usadas propositalmente num contexto inadequado, para produzir um efeito de sentido especial, o que pode levá-lo a uma interpretação inadequada do uso.

No caso do ensino de português para falantes de espanhol, a leitura é possível desde o estágio inicial de ensino/aprendizagem. Almeida Filho (1995, p. 15) afirma que:

No plano da língua escrita, [...] por ser mais conservador por natureza, as semelhanças parecem mais visíveis e a outra língua parece compreensível. [...] Quanto mais formalmente educada for a pessoa aprendente, mais facilidade para iniciar uma convivência com o outro idioma, principalmente na modalidade escrita.

O estudante letrado pode acessar estratégias de compreensibilidade (e de arriscada produção inicial) socorrendo-se da imagem gráfica como intermediadora do processo.

Esse fato corrobora, do nosso ponto de vista, uma abordagem implícita para o ensino do vocabulário. Porém, como salientaram Laufer (1997) e Huckin e Coady (1999), nem todos os elementos do vocabulário podem ser aprendidos mediante esse tipo de abordagem. Desse modo, ao prepararmos nosso material para o ensino de expressões idiomáticas, pensamos em uma abordagem equilibrada, implícita e explícita, procurando incorporar as vantagens de cada uma delas.

Para elaborar as atividades de maneira a que sejam coerentes com os nossos propósitos, temos a proposta de Paribakht e Wesche (1997), baseada no modelo de aquisição proposto por Gass (1997).

Zilles (2001, p. 46-47) descreve o modelo proposto por Gass (1997) como uma tentativa de caracterizar o que o aprendiz faz ao mover-se da exposição à língua estrangeira à sua produção. O modelo divide-se em cinco etapas: percepção, insumo compreendido, internalização, integração e produção.

A etapa de percepção implica o reconhecimento de que há algo a ser aprendido, ou seja, a percepção de uma lacuna entre o que o aluno sabe e o que há para saber. A percepção ocorre graças a fatores como atenção, conhecimento e frequência. O insumo percebido possui certas características reconhecíveis, daí ter sido observado, de alguma maneira, pelo aluno.

Uma vez que algo, ou seja, o insumo, foi percebido, o aluno passa à segunda etapa: compreensão desse insumo, através de negociação ou modificação desse insumo por parte de outro falante, que pode ser nativo ou não, como ressalta Zilles (2001, p. 47).

Na etapa seguinte, a de internalização, ocorre o processo de assimilação dos dados lingüísticos. A internalização é o local onde as generalizações provavelmente acontecem, e onde pode ter origem a fossilização<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Selinker (1972), define *fossilização* em termos dos fenômenos lingüísticos fossilizáveis, ou seja, de itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma língua materna em particular tendem a conservar na sua interlíngua em relação a uma dada língua-alvo, independentemente da idade do aprendiz ou da instrução que ele tenha recebido nessa língua-alvo. Ainda segundo o autor, *interlíngua* é um sistema lingüístico com características próprias, com elementos tanto da língua materna quanto da língua-alvo do aprendiz, e é resultado da sua tentativa de produzir a norma da língua-alvo.

Na etapa de integração ocorre a formulação, testagem e conseqüente aceitação ou rejeição de hipóteses, levando o produto a integrar-se ao novo sistema de gramática do aprendiz ou ao seu armazenamento para análise e uso futuros.

Finalmente, na etapa de produção, dá-se a manifestação de todo o processo. Para que a produção ocorra, são levados em conta fatores como o modo de produção – oral ou escrito –, e a personalidade do aprendiz.

Paribakht e Wesche (1996, apud ZILLES, 2001) consideram que um modelo de processamento de informação como o que acabamos de descrever fornece uma interpretação plausível tanto para a aquisição incidental de vocabulário como para a aquisição por meio de instrução. Assim, elaboram uma classificação de tarefas baseada nesse modelo que se justifica, segundo os autores, pelo reconhecimento de professores e pesquisadores das vantagens de uma instrução sistemática de vocabulário.

Podemos encontrar em Paribakht e Wesche (1997, p. 183-184) a proposta de classificação de tarefas, como segue:

- Atividades de atenção seletiva: atividades que usam diferentes técnicas para chamar a atenção do aluno para determinadas palavras, ou seja, para palavras-alvo. Exemplos:
  - sinalizar visualmente, por meio de cores, itálico, negrito, etc., as palavras-alvo no texto.
  - Fornecer aos alunos uma lista de palavras-alvo no início de um texto, pedir que eles a leiam e observem onde as palavras aparecem no texto.
  
- Reconhecimento: atividades em que são fornecidos todos os elementos necessários e os alunos devem apenas reconhecer as palavras-alvo e seus significados; desse modo, basta um conhecimento parcial desse vocabulário. Exemplos:
  - ligar cada palavra-alvo à sua definição;
  - reconhecer o significado de uma palavra-alvo dentre quatro opções em exercícios de múltipla escolha;
  - escolher a figura certa após ouvir ou ver a palavra-alvo.;

- escolher a palavra certa para etiquetar uma figura;
  - ver ou ouvir uma palavra e dar seu equivalente em língua materna.
- 
- Manipulação: atividades que consistem em rearranjar dados elementos para formar palavras ou frases; implicam conhecimento morfológico e de categorias gramaticais. Exemplos:
    - modificar a categoria gramatical de palavras, por exemplo, de substantivo para adjetivo; utilizar afixos para a construção de palavras.
    - utilizar afixos para a construção de palavras.
- 
- Interpretação: atividades que envolvem uma análise semântica e sintática mais precisa, incluindo a relação das palavras-alvo com outras palavras em um dado contexto (por exemplo, colocações, sinonímia, antonímia). Exemplos:
    - encontrar a palavra que não pertence a determinado conjunto de palavras.
    - compreender o sentido e a função gramatical de uma palavra.
    - utilizar afixos para formar palavras.
    - preencher exercícios de lacunas com múltipla escolha.
    - deduzir o significado de palavras desconhecidas em um texto.
- 
- Produção: atividades que requerem que o aluno recupere uma palavra na memória e a utilize em contextos novos, apropriadamente. Para conseguir fazer esse tipo de atividade com sucesso, os alunos devem ter um controle dos aspectos sintáticos, semânticos e, possivelmente funcionais da palavra-alvo. Ou seja, eles necessitam de um nível de processamento mais profundo. Exemplos:
    - preencher lacunas sem opções;
    - etiquetar figuras;
    - responder uma pergunta que necessite da palavra-alvo;

- ver ou ouvir uma palavra equivalente na língua materna ou um sinônimo em língua estrangeira e fornecer a palavra-alvo.
- encontrar o erro em colocações ou expressões idiomáticas e corrigi-lo.

O modelo de Paribakht e Wesche (1997) guiou-nos na preparação das atividades para o ensino das expressões idiomáticas. Nas seções seguintes, examinaremos as expressões idiomáticas, começando por dar uma visão geral da área que se ocupa do seu estudo – a fraseologia.

### 2.3. Os estudos fraseológicos

A fim de precisarmos o lugar ocupado pelas expressões idiomáticas, objeto deste trabalho, devemos nos concentrar em uma ciência que, segundo Welker (2004, p. 162), “pode ser considerada uma área da lexicologia ou pode ser conceituada como uma ciência paralela à lexicologia”: a fraseologia. Ainda segundo mesmo o autor, *fraseologia* designa, por um lado, a ciência que estuda os fraseologismos e, por outro, o conjunto dos fraseologismos.

Bally foi o grande precursor dos estudos fraseológicos. Em seus estudos de estilística *Précis de stylistique* (1905) e *Traité de stylistique* (1909), estabelece um esboço de classificação para o estudo dos fenômenos fraseológicos, bem como propõe o termo *fraseologia* para esses fatos lingüísticos (ZULUAGA, 1980; WELKER, 2004).

Contudo, foi na antiga União Soviética que a fraseologia iniciou-se como ciência. Na década de trinta do século passado aparecem, ali, as primeiras definições de fraseologia. Por exemplo, Polivánov (1931) – que também usa o termo *idiomática* para referir-se à fraseologia –, define-a como “uma disciplina especial da área da linguagem que ocupa, em relação ao léxico, a mesma posição que a sintaxe desempenha em relação à morfologia.” (POLIÁNOV, 1931, apud ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 70)

Burger (1998, p. 17, apud WELKER, 2004, p. 164) considera que a maneira mais atual de conceber o fraseologismo é defini-lo como “unidade mentalmente armazenada, ‘à semelhança de uma palavra’, de sorte que ele pode ser recuperado como tal”.

Os anos 40 foram a época de maior desenvolvimento de pesquisas de lingüistas russos nessa área, e a fraseologia inscreveu-se como disciplina lingüística. O primeiro lingüista a classificar as unidades fraseológicas do ponto de vista funcional foi Vinogradov, que se expressa nos seguintes termos:

A estreita relação que existe entre a fraseologia (idiomática) e a lexicologia está condicionada não só pela proximidade estrutural dos conceitos de palavras e idiomatismos, mas também pelo movimento constante das palavras aos idiomatismos e dos idiomatismos às palavras. (VINOGRADOV, 1938, apud ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 71).

Em outras partes do mundo, a fraseologia como área específica começou a tomar vulto nos anos 80. Welker (2004) cita os trabalhos de Makkai (1971), Rothkegel (1973) e Burger (1973) como os primeiros estudos realizados fora da antiga União Soviética.

Ortíz Alvarez (2000) lamenta o fato de a lingüística românica, em geral, vir prestando pouca atenção à fraseologia, abordando o sistema fraseológico como simples componente do sistema lexical e, no que diz respeito ao português, Hundt (1994, p. 14, apud WELKER, 2004) afirma 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”.

No Brasil, ainda é pequeno o número de pesquisas dedicadas à fraseologia. Em Ortíz Alvarez (2000) encontramos os trabalhos de Lima Aragão (1988) e Lodovici (1989), dentre outros. Welker (2004, p. 163) nos informa sobre o trabalho de Strehler (2002), tese de doutorado redigida em francês e defendida na França, mas cujo autor encontra-se radicado no Brasil. Encontramos também as dissertações e teses de Tagnin (1989; 2005), Xatara (1994; 1998), Roncolato (2001), Succi (2006) e Gonzalez (2006).

Ortíz Alvarez (2000, p. 71) recorre ao trabalho de Roda (1993) para afirmar que não há consenso sobre o alcance da fraseologia, uma vez que encontramos autores que consideram que os estudos fraseológicos abarcam provérbios, locuções, colocações, gírias e aforismos, enquanto

outros limitam-se às expressões idiomáticas, sem que seja estabelecida, com clareza, nenhuma diferenciação entre esses termos.

A Linguística Aplicada trabalha a questão da fraseologia na área de ensino e aprendizagem de línguas, na tradução e na lexicografia.

Na próxima seção, abordaremos as unidades fraseológicas, objeto de estudo da fraseologia.

#### **2.4. As unidades fraseológicas**

Para mostrar o se entende por *unidade fraseológica*, recorreremos ao trabalho de Rodrigues Lapa, *Estilística da Língua Portuguesa*<sup>5</sup>. Torres (1998) afirma esse trabalho foi inovador para a sua época, e informa que, no prefácio, o autor cita apenas o *Tratado de estilística francesa*, de Bally (1909), – que, como veremos mais adiante, exerceu influência decisiva para os estudos na área– como fonte principal.

No capítulo dedicado à fraseologia, Rodrigues Lapa (s/d, p. 86) analisa os conjuntos de palavras no qual os elementos andam mais ou menos ligados, os quais o autor designou como “grupos fraseológicos”, por ser mais geral, lembrando, porém que também são conhecidos como “idiotismos, frases feitas ou locuções estereotipadas”, preferindo, contudo, a designação de “grupos fraseológicos” para o fenômeno que vai analisar.

Assim, por exemplo, na frase – O homem *perdeu* por completo a *cabeça* – é impossível separar os elementos *cabeça* do artigo e do verbo: *perder a cabeça* forma um todo que não se pode decompor nas suas partes. Se tentássemos fazê-lo, chegaríamos a um resultado absurdo: podemos perder um lenço, um documento, mas não podemos perder, com vida, a cabeça, a parte superior do corpo. Só em sentido figurado podemos admitir esse fato. Em *O Francisco é um cabeça no ar* para mostrar que o grupo *cabeça no ar* forma uma unidade de pensamento, equivalente a “tonto”, “leviano”. Todos os elementos do grupo concorrem para darem uma idéia única; para tanto a

---

<sup>5</sup> A primeira edição dessa obra, à qual não tivemos acesso, data de 1945 e foi publicada em Lisboa, pela editora Seara Nova. Torres (1998) nos informa que, nessa primeira edição, havia um prefácio. Na edição que consultamos, publicada pela Livraria Popular Francisco Franco, esse prefácio foi suprimido.



palavra *cabeça* perde o seu gênero feminino em benefício do conjunto. Segundo esse autor, a ligação entre os elementos do grupo pode ser mais ou menos íntima. Há grupos que se formam de momento, e logo após não deixam vestígios; outros resistem um pouco mais e há aqueles que formam um todo compacto, inalterável. Vejamos exemplos que demonstram vários graus de coesão entre as partes do grupo:

1. O José tem um cavalo.
2. O João *tem carro*.
3. Esse homem *tem fortuna*.
4. Tem cuidado, não vá lá!
5. Ninguém *tem nada com isso*.
6. *Foi ter com ele* à festa.

No primeiro exemplo, o verbo *ter*, com o sentido de “possuir”, conserva a sua independência em relação a *cavalo*.

No segundo exemplo, a autonomia já foi um pouco afetada. A falta de artigo contribuiu para ligar mais o verbo ao substantivo; *ter carro* tende a formar em nossa mente uma unidade de pensamento, sugerindo uma idéia acessória de suficiência, de riqueza.

No terceiro exemplo, o verbo *ter fortuna* é, evidentemente, uma locução fraseológica, imposta pelo uso vivo da língua e que corresponde a “possuir”. Contudo, os elementos *ter* e *fortuna* não perderam por completo a sua independência, pois *ter* ainda conserva seu significado próprio de “possuir”. O mesmo ocorreria se substituíssemos o exemplo do autor por *Esse homem fez fortuna*, corrente no português do Brasil, no qual *fazer* mantém o significado de “produzir através de determinada ação”.

No quarto exemplo já não ocorre o mesmo: as duas palavras estão estreitamente soldados; *cuidado* guarda um pouco da sua significação, enquanto o verbo *ter* já variou de sentido. Tanto assim que pode ser substituído por *tomar*: *toma cuidado*.

No quinto exemplo, a locução *não tem nada com isso* é confusa, parece faltar alguma coisa. O grupo pode ser a condensação de um outro mais explícito: *não tem nada que ver com isso*. Apesar de mais claro, os elementos de que se compõe por si só dizem pouco sobre o significado do conjunto.

Finalmente, em *Foi ter com ele à festa* atinge-se o cúmulo da extravagância e do absurdo: *ir ter com* significa dirigir-se a algum lugar com o propósito de reunir-se com alguém. Assim, a língua consegue exprimir uma idéia complexa por meio de apenas três palavrinhas.

Nos exemplos 2 e 3, temos o que Rodrigues Lapa (s/d, p. 86) chama de *séries fraseológicas*, ou seja, grupos em que a coesão dos termos é apenas relativa. Aqueles em que essa coesão é absoluta são conhecidos por *unidades fraseológicas*. É importante ressaltar que os limites entre uma e outra categoria nem sempre podem ser definidos com nitidez.

Rodrigues Lapa (s/d, p. 85) divide as séries fraseológicas em duas categorias: *séries verbais* e *séries usuais de intensidade*. Nas séries verbais, o verbo simples pode, na maioria das vezes, ser substituído por um grupo fraseológico portador do mesmo significado. Assim temos, por exemplo: decidir = *tomar a decisão de*; vencer = *alcançar vitória sobre*; acreditar = *dar crédito a*, combater = *dar combate a*, etc. Nessas perífrases ainda se joga com a palavra derivada ou primitiva, ou seja, com a mesma família vocabular: decidir–decisão; vencer–vitória; mas o verbo *dar* é empregado também com outros nomes, formando uma série perifrástica: *dar pontos* = coser; *dar esperanças* = prometer, etc.

O autor observa que essas perífrases têm um duplo valor: por um lado, permitem evitar repetições e, por outro, funcionam como um eufemismo; *tomar uma resolução*, por exemplo, soa menos brusco que *resolver*. Apresentam, ainda, outro aspecto: qualquer alteração da série pode mudar o sentido por completo.

1. O lavrador *deitou à terra* a semente.
2. O lutador *deitou por terra* o adversário.
3. Isso *deu motivo* a que ele o pusesse fora de casa.
4. Faltou, *dando por motivo* a sua pouca saúde.

Nas séries 1 e 2, o sentido foi totalmente modificado pela simples troca da preposição. Em 3 e 4, bastou o acréscimo da preposição *por* para dar à série um sentido bem diferente.

As séries usuais de intensidade são muito importantes para o estilo, afirma Rodrigues Lapa (s/d, p. 94). Essas unidades fraseológicas correspondem ao que, atualmente, dá-se o nome de colocações. Segundo o autor, quando queremos qualificar a intensidade de um choro, vem-nos à mente um casal de palavras: *choro convulsivo*. Para a idéia contrária, temos *rir às gargalhadas*. Se alguém está muito doente, dizemos “Fulano tem *uma grave doença*”, ou “Fulano está *gravemente doente*”. A frase, enfatiza o autor, “já está prontinha desde o tempo dos nossos avós”, só nos resta aplicá-la. Em seguida, o autor compara estas duas locuções: *grave doença* e *silêncio sepulcral*. A primeira é mais natural, impõe-se ao uso; a segunda “tem caráter literário, cheira a romantismo fúnebre, é exagerada, pretensiosa.” Poderia ser substituída por *silêncio profundo*, *grande silêncio*. Para o autor, essas séries pretensiosamente literárias e desgastadas pelo uso são chamadas de clichês, e devem ser evitadas.

Rodrigues Lapa (s/d, p. 87) ressalta ainda que as unidades fraseológicas, como herança do passado, podem conter arcaísmos, quer de vocabulário, quer de construção. Como exemplo temos *fazer alarde* de alguma coisa. Sabemos que a frase significa *exibir, ostentar com afetação e vaidade*, embora o vocábulo *alarde*, isolado, resulte estranho. O dicionário informa que *alardo*, forma primitiva da palavra, era a revista anual que se fazia às tropas na Idade Média, para verificar o número e o estado de homens e de armas. Contudo, mesmo conhecendo o significado do vocábulo arcaico, dificilmente seria aceitável seu uso, uma vez que *alarde* atrai irresistivelmente o verbo *fazer*, com o qual está intimamente ligado. A mesma impossibilidade de liberação pode ser encontrada nas unidades fraseológicas *de cor*, *de bom grado*, *à toa* e *ao léu*, por exemplo.

Em Ortíz Alvarez (2000) encontramos que Saussure (1973) foi um dos primeiros autores a enfatizar a existência de combinações não livres, pré-fabricadas, que pertencem à língua e são cunhadas pelo uso, de tal forma que não podem ser alteradas, embora possam distinguir-se nelas elementos com valor semântico próprio. É o que ocorre com expressões como “*ter pavio curto*”, “*à força de*”, etc., expressões cujo caráter usual sobressai das particularidades de sua significação ou de sua sintaxe. Essas expressões são dadas pela tradição, não podem ser improvisadas.

O autor observa que as expressões fraseológicas não são fatos de fala que dependem do exercício da liberdade individual, mas fatos de língua, pois são combinações sintagmáticas

impostas pelo uso coletivo. Aqui o conceito de língua é entendido como repertório idiomático e instituição social, e não propriamente no sistema abstrato de oposições (ZULUAGA, 1980, p. 37).

Bally (1961, apud ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 78), ao estudar as particularidades das combinações lexicais, constata diferentes graus de coesão, a partir de dois extremos:

1. quando a combinação se decompõe imediatamente após ter sido criada e as palavras que a integram adquirem de novo plena liberdade para constituir outras combinações;
2. quando as palavras, pelo fato de serem usadas numa combinação dada para expressar uma mesma idéia, perdem totalmente sua independência, ficam ligadas entre si e adquirem o seu sentido nessa combinação

As primeiras são as chamadas *combinações livres*. O segundo grupo é o das *combinações estáveis*, que se transformariam, mais tarde, no objeto de estudo da fraseologia.

Ainda segundo Ortíz Alvarez (2000), Bally (1961) enfatiza aspectos importantes, tais como a existência de combinações estáveis que se opõem às combinações livres, o que o leva a propor um método de análise e uma classificação para essas combinações.

Quanto ao grau de coesão, o autor reconhece dois grupos: 1) *as unidades fraseológicas* – nas quais a coesão é absoluta; as palavras perdem sua significação e é o conjunto que adquire um novo significado, o qual não é o resultado da soma dos significados de cada um dos elementos; e 2) *as séries fraseológicas* ou *grupos usuais* – grupos de coesão relativa, nos quais as palavras que compõem a expressão têm autonomia isoladamente, mas não dentro do conjunto.

As combinações estáveis possuem traços internos (semânticos) e externos (estruturais), manifestando-se também uma diferença entre os traços formais e aqueles que emanam da correspondência entre a forma e o sentido.

Recorrendo a Benveniste (1989), Ortíz Alvarez (2000) afirma que o sentido é o conjunto de procedimentos de comunicação compreendidos de maneira idêntica por um conjunto de interlocutores, enquanto que a forma é, do ponto de vista lingüístico, a matéria dos elementos lingüísticos quando o sentido é excluído, ou o arranjo formal destes elementos ao nível lingüístico relevante. Assim sendo, Ortíz Alvarez (2000, p. 79), o sentido da frase está na totalidade da idéia percebida por uma compreensão global, enquanto que a forma “é obtida pela dissociação analítica

do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras que não deixam de preencher sua função, a articulação semântica”.

Além de apresentar diferentes graus de fixação para as unidades fraseológicas, Bally (1961, apud ORTÍZ ALVAREZ, 2000, pp. 79-80) propõe índices internos e externos para sua caracterização e reconhecimento: Os índices externos, considerados de menor importância que os internos, são os seguintes:

- uma unidade formada por várias palavras;
- essas palavras estão dispostas numa ordem invariável e não podem ser separadas por outras;
- nenhuma das palavras do grupo pode ser substituída por outras.

Como índices internos, temos:

- equivalência da unidade a uma única palavra, denominada de termo de identificação;
- esquecimento do sentido desses termos: o falante não pensa em palavras isoladas;
- presença de arcaísmos e elipses.

Zuluaga (1980, p. 41) menciona também a redução fonética como índice interno proposto por Bally. Segundo o autor, Bally o interpreta como devido não só à lei do menor esforço, mas também ao fato de que uma parte dos sons basta para identificar o grupo fraseológico.

Este último critério é, de acordo com Ortíz Alvarez (2000, p. 80), importante para o autor, pois ele considera que os arcaísmos são atualizados quando estão presentes numa unidade, não deixando de ser mencionados, embora já estejam em desuso na língua corrente. Isso viria a corroborar, de certo modo, o caráter fixo da unidade. Para ilustrar esse fato, Bally menciona *à guisa de*, expressão que já não pertence ao uso corrente em francês, mas que é referida na unidade *brandir um bastão à guisa de lança*.

Zuluaga (1980, p. 44) discorda da importância que Bally atribui aos arcaísmos como indicadores de fraseologismos, argumentando que esse critério já não é o da consciência lingüística do falante nativo, mas sim a do lingüista; o fato de um usuário não conhecer uma palavra isolada ou a estrutura sintática de uma construção não o autoriza a considerá-la como arcaica. No mesmo sentido, admite não estar muito convencido da distinção entre índices internos e externos propostos, mas afirma que certas incoerências terminológicas e incongruências quanto à classificação são perfeitamente explicáveis devido ao caráter exploratório e geral que Bally deu ao seu tratado de estilística.

Bally (1961) lembra que os índices mencionados não se aplicam todos à mesma unidade, uma vez que algumas permitem a inserção de determinados elementos, por exemplo, e outras ainda constituem-se de uma parte fixa de outra móvel, o que rompe o segundo e o terceiro critérios propostos pelo autor. Contudo, eles podem ser considerados critérios básicos a partir dos quais se pode reconhecer uma unidade fraseológica (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 80).

Ao finalizar sua análise da contribuição de Bally para o desenvolvimento da fraseologia, Ortíz Alvarez (2000) destaca a influência significativa que o autor exerceu sobre os lingüistas soviéticos, os quais dedicaram-se à análise da formação e particularidades semântico-estruturais dos fraseologismos dentro de diferentes classificações. Pode-se notar, segundo a autora, grande variedade de conceitos sobre o objeto de estudo da fraseologia dentro da terminologia usada por muitos autores. Sobre esse aspecto, cita a afirmação de Ozhegov (1957), o qual aponta que “uma confusão deste tipo é quase impossível de se achar num outro ramo da Lingüística” (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 82).

A confusão identificada por Ozhegov persiste até os dias de hoje. Podemos notá-la nas distintas denominações atribuídas às mesmas unidades fraseológicas por diferentes autores. Assim, por exemplo, é freqüente encontrarmos os termos *adágio*, *dito*, *apoteagma*, *refrão* e *frases feitas* como sinônimo de *provérbio*. Ortíz Alvarez (2001) afirma que, se procurarmos alguns dicionários específicos de um tipo de unidade fraseológica, encontraremos uma mistura de ditos populares, frases feitas, clichês, locuções, refrões e expressões idiomáticas. Esse fenômeno se repete em dicionários bilíngües e monolíngües e são, segundo a autora, conseqüência da incoerência na definição do tipo de unidade fraseológica, o que acarreta, por sua vez, incoerência na definição do tipo de dicionário (fraseológico ou de expressões idiomáticas). Talvez um dos motivos para que os fraseologismos sejam apresentados de maneira desordenada seja a insuficiência do

desenvolvimento da teoria fraseológica. Contudo, essas unidades fraseológicas têm algo em comum: são padronizadas, convencionalizadas como resultado final da sua evolução dentro de uma determinada comunidade lingüística.

Dada a enorme dificuldade em definir os diversos tipos de unidades fraseológicas, apresentaremos, a seguir, considerações de diferentes autores acerca dessas unidades, no intuito de diferenciá-las das expressões idiomáticas.

#### **2.4.1. As expressões idiomáticas**

As expressões idiomáticas, presentes em todas as línguas, são parte da cultura de uma comunidade lingüística. Segundo Palmer (2000), a cultura, incluindo a língua — é todo o inventário de conhecimento tradicional de uma sociedade, uma construção social em constante processo de acumulação, formada por imagens parcialmente compartilhadas. Essas imagens são tomadas da visão do mundo, ou seja, do conjunto de valores, atitudes, emoções e da ética de uma comunidade lingüística. A visão do mundo subjaz tanto às construções gramaticais quanto às expressões figurativas.

Assim, a língua remete ao mundo de nossas experiências cotidianas, incluindo a realidade social, a realidade cultural e a realidade simbólica. Contudo, ainda segundo Palmer (2000), a língua não faz referência, necessariamente, ao mundo sensorial externo, mas sim às imagens que se encontram na mente de falantes e ouvintes e que dão origem às construções metafóricas presentes nas expressões idiomáticas.

Portanto, língua e cultura estão intimamente ligadas, e é segundo esse conceito de língua vinculada à cultura que entendemos a explicação de Xatara (1995) sobre a origem a expressões idiomáticas.

Xatara (1995) sugere que o falante, em primeiro lugar, percebe uma carência no léxico de uma determinada língua, que não lhe permite expressar certos matizes de sentimentos, emoções ou sutilezas de pensamento. A partir daí, cria combinatórias inusitadas para sua comunicação. Essas

combinatórias, quando são aceitas e se disseminam pela comunidade lingüística, cristalizam-se sob determinada forma e passam a fazer parte do acervo da língua e, acrescentamos, da cultura.

Ortíz Alvarez (2002, p. 199) caracteriza as expressões idiomáticas pelos seguintes aspectos:

Entendemos por expressão idiomática a combinação (sintagma) metafórica de traços característicos próprios que se cristalizou pelo uso e freqüência 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*<sup>6</sup> 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.

A autora afirma que as expressões idiomáticas caracterizam um conceito, o qual, algumas vezes, já é denominado por uma palavra, ou o concretizam e lhe atribuem maior expressividade. Considerando a observação da autora, podemos pensar, por exemplo, nos enunciados a seguir:

*Amanhã tenho que descascar um abacaxi.*

*Amanhã tenho que resolver um problema difícil.*

O falante dispõe de uma combinação consagrada que lhe permite expressar com muito mais vivacidade a mesma idéia. Sua opção dependerá de aspectos do contexto em que for proferir a frase. O que pode ou não ser dito em determinada situação para determinado interlocutor relaciona-se, como vimos com Tagnin (2005), a convenções sociais.

Como possuem um caráter dinâmico, as expressões idiomáticas podem desaparecer pouco tempo depois do seu surgimento, comportando-se como uma gíria, ou incorporar-se ao inventário de uma comunidade lingüística.

Os estudiosos da área atentam para o seu caráter espontâneo, mais próprio da língua falada, mas também estão presentes no registro escrito. Isso acontece porque, conforme explica Marcushi (2006, p. 37), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” Assim, as



expressões idiomáticas estão presentes no rádio, na televisão, no cinema, em jornais e revistas, atingindo também a modalidade escrita da língua.

A seguir, apresentaremos as características de provérbios, ditados, e outros fraseologismos, de modo a poder fazer uma distinção entre as expressões idiomáticas e essas unidades fraseológicas.

#### 2.4.2. Provérbios

Os especialistas, para não incorrerem em uma definição insatisfatória de provérbios, acabam por caracterizá-los, quase sempre, por meio de comparações com outros fraseologismos. Nesse sentido, Vellasco (2000) afirma:

No meu entender, a inviabilidade de se chegar a uma definição geral de provérbio decorre do fato de que não se pode trazer todos os vários tipos desta forma concisa para uma só categoria: um provérbio não reúne todas as características atribuídas aos provérbios como um todo. Os provérbios devem ser encarados como uma classe geral, em analogia aos substantivos, por exemplo, com subclasses. (VELLASCO, 2000, p. 11, apud SUCCI, 2006, p. 30).

Devido a essa dificuldade, Vellasco (1996) apresenta como provérbios: *mais vale um pássaro na mão do que dois voando; depois da tempestade vem a bonança*, os quais consideramos como exemplos adequados. Contudo, a autora também inclui como provérbios as expressões idiomáticas *colocar os pingos nos is; dar bolo e dar corda*, assim como as fórmulas situacionais *vai com Deus, fica com Deus* e a citação *ao vencedor, as batatas*.

Succi (2006), considerando a inexistência de uma teoria sobre o provérbio, oferece uma tentativa de delimitação de suas fronteiras:

Para nós, provérbio é uma UL [unidade lingüística] fraseológica relativamente fixa, consagrada por determinada comunidade lingüística que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula em enunciados conotativos, sucintos e completos, empregando-os como um discurso polifônico de autoridade, por encerrar um valor moral atemporal ou

---

<sup>6</sup> Welker (2004: 19) explica que *lexia* pode ser um lexema, ou seja, uma palavra com sentido próprio; um gramema, ou seja, um morfema gramatical - artigo, pronomes, advérbio, preposição -, ou um lexema combinado a um ou mais gramemas, por exemplo: *casas, dormiu, bonita*.

verdades ditas universais e por representar uma tradição popular transmitida até milenarmente entre as gerações. (SUCCI, 2006, p. 31),

Os provérbios têm vida própria, apresentam um grau de generalidade e são introduzidos no discurso. Não permitem variação de sujeito, de complementos nem de tempo; normalmente, restringem-se à terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Utilizam muitas metáforas e sua significação encontra-se estabilizada no idioma. Assim, por exemplo, “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando” significa que é melhor se contentar com o que se tem do que correr o risco de perdê-lo. Já o enunciado denotativo “Garanta o pouco que tens ao invés de procurar ter mais”, apesar ter o mesmo significado, não foi consagrado pela tradição cultural (ORTÍZ ALVAREZ, 2001, p. 88; XATARA, 1998, p. 21).

As expressões idiomáticas, ao contrário, referem-se a situações precisas, necessitam de um sujeito determinado pela própria situação e são partes integrantes do discurso; só os seus complementos são, em parte, invariáveis (ORTÍZ ALVAREZ, 2001, p. 88).

### **2.4.3. Ditado**

Devido à sua semelhança com o provérbio, muitos especialistas tomam um pelo outro. Como já mencionamos, os provérbios são tomados em sentido metafórico, fazem juízo de valor e dizem respeito a verdades gerais. Já nos ditados encontramos a simples constatação de fatos vinculados a setores precisos de atividades ou a grupos específicos, sempre em sentido denotativo: *Mais vale amigo na praça que dinheiro na arca. Céu pedrento, chuva ou vento.* (SUCCI, 2006, p. 61).

### **2.4.4. Refrão**

Velasco (2000) nos lembra que, na sociedade brasileira, a acepção vigente para refrão é “fórmula vocal ou instrumental que se repete regularmente numa composição”, cujo sinônimo é estribilho. Para Lacerda (1999), o termo designa, sobretudo, provérbios de origem popular, em tom

por vezes burlesco e, geralmente, rimados. Vellasco (2000) apresenta, como exemplo de provérbio popular, também chamado de rifão: “Urubu, quando está de azar, o de baixo caga no de cima.”

Ortíz Alvarez (2000, p. 124), cujas considerações acerca dos refrões baseiam-se em Casares (1969), afirma que são expressões que, em alguns casos, apresentam certa tendência à anomalia gramatical (arcaísmo, elipse, construções peculiares); são frases breves, rítmicas e perfeitamente delimitadas dentro do discurso. Muitas vezes o falante, ao introduzi-los, faz com que sejam precedidos de frases cuja finalidade parece ser a de “afastar de si toda a responsabilidade pessoal ao fazer eco de tais fórmulas (*como vulgarmente se diz, como se costuma dizer, como dizia meu avô*, etc.)”. Como exemplos de refrões, temos: *pau que nasce torto morre torto, filho de peixe peixinho é*.

#### **2.4.5. Frase proverbial**

Ortíz Alvarez (2000, 126) recorre ao estudo de Casares (1950) para caracterizar a frase proverbial. O autor afirma que, embora careça das propriedades específicas do provérbio, a frase proverbial representa uma tradição de exemplaridade por consenso de uma comunidade lingüística. Seu uso correponde a uma citação; alude a um fato individual e é esponânea. *Aquí fue Troya*, por exemplo, constitui uma frase que ficou famosa devido a algum acontecimento, anedota ou personagem que lhe deu origem. Como exemplo para o português podemos citar, apesar do seu uso restrito, a frase proverbial (*agora é tarde*) *Inês é morta*, que se refere à trágica história do amor entre dom Pedro I de Portugal e a dama da corte Inês de Castro, e que é usada para designar uma situação irremediável, sem possibilidade de volta.

#### **2.4.6. Frase feita**

Silva, J.P. (1996), ao apresentar uma amostragem de um dicionário brasileiro de fraseologia, informa que a obra será “um repositório de expressões da literatura oral, representada principalmente pelos provérbios e outras formas do denominado ‘discurso repetido’ ou ‘frases feitas’”. O autor entende como discurso repetido “qualquer tipo de expressão fixa cujos elementos não sejam substituíveis segundo as regras atuais da língua, importando, principalmente, o seu

conceito de ‘expressões pré-fabricadas’, que ficam alheias à técnica do discurso propriamente dita”. O autor classifica-as em dois grupos, segundo o nível lingüístico que apresentam:

- nível de texto: incluem-se aqui os provérbios, os ditados, os refrões, os adágios, as máximas, as sentenças, os aforismos, etc.
- nível de sintagma: compreende todas as expressões que estão abaixo do nível da oração, que funcionam como unidades léxicas, sem importar o número e a complexidade dos elementos constituintes discerníveis.

Para Silva (1999, p.16), as frases feitas são expressões que não atingem o nível de texto; pertencem, assim, ao nível do sintagma, e são classificadas de acordo com o tipo de sintagma a que correspondem: sintagmas nominais, verbais e adverbiais. Há, ainda, expressões equivalentes a interjeições, a meio caminho entre a palavra e a frase. Vejamos alguns exemplos de frases feitas encontrados em Silva (1999; 1985):

- com valor de sintagmas nominais: *alhos e bugalhos, a casa da mãe Joana.*
- com valor de sintagmas verbais: *fazer de gato sapato, tirar o pai da força.*
- com valor de sintagmas adverbiais: *onde o Judas perdeu as botas, com a boca na botija.*
- com valor de interjeição: *bons olhos o vejam! Nossa Senhora!*

Assim, para Silva, J.P. (1985) as frases feitas “constituem abreviações ou paráfrases dos provérbios, adágios, rifões, etc., ou meras alusões a tais expressões proverbiais”; integram-se à frase corrente, à qual se subordinam e não são, diferentemente dos provérbios, unidades completas e independentes. Como exemplo do que seriam frases feitas para esse autor, citamos *quebrar o galho, custar os olhos da cara e não ter papas na língua*, todas elas classificadas por Ortíz Alvarez

(2000, p. 125) como expressões idiomáticas. A autora oferece, para frases feitas, a seguinte definição:

[Frases feitas são] combinações fixas com traços formais e semânticos que não se explicam através das regras que regem uma combinação livre, pois apresentam anomalias semânticas e sintáticas ou elementos gramaticais ou lexicais únicos. A estabilidade formal é um dos seus traços constitutivos.

Tagnin (2005, p. 103) define frase feita como “fórmula fixa, porém não obrigatória, empregada em determinada situação – *Are you crazy?/Você está louco?*”. A autora as classifica, juntamente com os provérbios e as citações, como fórmulas fixas que se proferem a título de comentário em determinada situação.

#### 2.4.7. Clichê

Rodrigues Lapa (s/d, p. 99) , como já mencionamos, afirma que o uso do clichê – ou grupos usuais – não é recomendável para quem queira escrever com estilo, dado que a preocupação do autor está voltada ao uso estético da língua. Para ilustrar o emprego do clichê, o autor fornece o seguinte texto:

Noite encantadora! O luar banha com seus raios argentinos o areal desértico e imenso. Tudo brilha e refulge sob a claridade branda e suave da Lua. As estrelas, como milhões de pirilampos, estão disseminadas pela quietude misteriosa do firmamento. E no silêncio sepulcral do deserto, apenas cortado pela brisa rumorejante dos oásis, tudo parece contemplar o céu, meditando no enigma do infinito (...).

Temos, assim, segundo o autor, uma série de imagens corriqueiras – *silêncio sepulcral, brisa rumorejante, contemplar o céu, meditar no enigma do infinito* – que não produzem a menor impressão artística.

Fragoso (2006, p. 170), em seu capítulo dedicado à estilística de Rodrigues Lapa (1945), observa que, da perspectiva desse autor, deve-se aprender a escrever com estilo; o estudo do estilo, por sua vez, restringe-se ao estudo da linguagem empregada pelos escritores literários. Assim, os textos literários constituem a referência para o estudo do fenômeno do estilo.

Rodrigues Lapa (s/d, p. 99) reconhece que seria difícil evitar por completo o uso de clichês, mas previne o leitor contra o emprego “dessa muleta ridícula de preguiçosos, duma trivialidade insuportável.”

O critério para classificar uma expressão como clichê, como vimos, é o seu caráter trivial. A preocupação com a questão do uso dos clichês pode ser notada nas obras dirigidas às pessoas que têm seu trabalho ligado à redação de textos. Desse modo, jornais e órgãos governamentais, por exemplo, têm seu “manual de redação e estilo”. Assim encontramos, por exemplo, no Manual de Redação da Secretaria de Comunicação Social da Câmara dos Deputados:

Procure banir do texto os **modismos** e os **lugares-comuns**. Você sempre pode encontrar uma forma elegante e criativa de dizer a mesma coisa sem incorrer nas fórmulas desgastadas pelo uso excessivo. Veja algumas: *a nível de, deixar a desejar, chegar a um denominador comum, transparência, instigante, pano de fundo, estourar como uma bomba, encerrar com chave de ouro, segredo guardado a sete chaves, dar o último adeus*. (MALAVAZI, 2004, p. 118, grifos no original)

Um profissional dos meios de comunicação, o jornalista James Cimino (2006), observa que “o clichê nasce como uma idéia criativa, mas quando usado à exaustão, se transforma em um cacoete que tira o brilho do texto” e oferece, a seguir, uma lista de “cacoetes” que deveriam ser evitados: *O futebol é uma caixinha de surpresas; uma mulher fria e calculista; líder carismático; reta final; vítimas fatais; conseqüências imprevisíveis; carreira meteórica, a toque de caixa, ranger os dentes, pisar em brasas*, entre outras.

Podemos inferir, a partir desses dados, que a definição de “clichê” não tem nenhuma relação com as características formais de uma expressão. Tanto uma expressão idiomática quanto um substantivo podem ser classificados como clichê. O que conta, na definição, é a apreciação social que recai sobre uma unidade fraseológica ou sobre qualquer unidade lingüística num determinado momento. Mas esse julgamento nada tem a ver com o tipo de palavra ou combinação de palavras em si. Este fenômeno está relacionado, a nosso ver, com a questão dos gêneros textuais. Marcuschi (2006, p. 28) entende que os gêneros textuais são “fatos sociais”, e não apenas fatos lingüísticos como tal; o seu estatuto genérico está vinculado ao seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação.

Considerando essas reflexões, podemos pensar em expressões idiomáticas que seriam “clichês” para alguns gêneros textuais, o que não significa que essas unidades fraseológicas sejam clichês em si.

Para o tipo de trabalho que desenvolvemos, é fundamental levar em conta a apreciação social da língua, em especial o que pode ser considerado de mal gosto ou fora de lugar. Como estrangeiros, nossos alunos precisam ter uma noção de em que situação e em que tipo de texto uma determinada expressão idiomática pode ser mal recebida, e foi nesse sentido que tentamos aprofundar nossa compreensão dos clichês.

#### **2.4.8. Idiotismo**

Em Houaiss (2002) encontramos que o termo “idiotismo”, em sentido lato, refere-se aos traços peculiares a determinada língua, que não se encontra na maioria dos outros idiomas, como a resposta com o próprio verbo da pergunta, em português: – *Você quer?* – *Quero*. Em sentido estrito, diz respeito a “locução própria de uma língua, cuja tradução literal não faz sentido numa outra língua de estrutura análoga, ger. por ter um significado não dedutível da simples combinação dos significados dos elementos que a constituem (p.ex., [*estar*] com a *cachorra* '[*estar*] irado, de mau humor'); modismo” (HOUAISS, 2002).

Bechara (2001) menciona os idiotismos na subseção ‘Anomalias da Linguagem’ (2001, p. 603), definindo-os assim: “Idiotismo ou expressão idiomática é toda a maneira de dizer que, não podendo ser analisada ou estando em choque com os princípios gerais da Gramática, é aceita no falar culto”. Apresenta como exemplos de idiotismo “a expressão *é que*, o *infinitivo flexionado*, a preposição em *o bom do pároco*, etc.” Temos, assim, mais uma mostra de imprecisão ao definir uma unidade fraseológica.

#### **2.4.9. Idiomatismo**

Xatara (2002, p. 57) define “idiomatismo” como “toda lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”, ou seja, sinônimo de “expressão idiomática”.

#### **2.4.10. Modismo**

A definição dada por Ferreira (1999) para “modismo” coincide com a de Bechara (2001) para “idiotismo”, ou seja, “modo de falar aceito pelo uso, conquanto seja ou pareça contrário às normas gramaticais; idiotismo de linguagem.” Em Houaiss (2002) temos “m.q. *idiotismo* ('locução própria de uma língua') e, como segunda acepção: “fórmula, lugar-comum, locução ou palavra, da linguagem formal ou informal, correta ou errônea, cujo emprego, num dado momento, se intensifica como uma moda.” Acreditamos que é nessa segunda acepção que o termo é usado nos manuais de estilo, como mostra o exemplo que demos em “clichê”.

#### **2.4.11. Citação**

Tagnin não delimita as especificidades de uma citação, mas podemos depreender, pelos exemplos oferecidos, que seriam expressões de uso consagrado e de autoria de um personagem célebre, como “Veni, vidi, vici. (Júlio César) – Vim, vi, venci”. No mesmo sentido, Ortíz Alvarez (2000, p. 126), ao explicitar o que seriam frases proverbiais, compara-as às citações, destacando, como característica comum, o fato de serem expressões espontâneas, “e seu valor expressivo está no paralelismo que se estabelece entre o momento atual e o passado, evocado com determinadas palavras”. Concordamos com as autoras e gostaríamos de acrescentar que, na nossa opinião, deveriam aí ser incluídas também as citações veiculadas pelos meios de comunicação de massas, cuja autoria é conhecida, mas que podem ser de uso efêmero. Nesse caso, o paralelismo a que se refere Ortíz Alvarez também estaria presente, ainda que não evocasse necessariamente algum evento passado, mas sim a percepção da existência de alguma similitude entre a situação do momento em que a citação é proferida com a situação que deu origem à frase citada.

#### **2.4.12. Colocações**

São combinações léxico-sintáticas recorrentes, ou seja, palavras que usualmente “andam juntas” (TAGNIN, 2005). Devido a essa co-ocorrência, são percebidas como nomes e usadas como unidades lexicais, como, por exemplo, *criar problemas* e *render tributo*. Tagnin (2005) classifica



as colocações como adjetivas (*televisão educativa*), nominais (*pelotão de fuzilamento*), verbais (*marcar um encontro*) e adverbiais (*hermeticamente fechado*).

Ortíz Alvarez (2000) caracteriza as colocações como combinações não idiomáticas. Louro (2005), por sua vez, admite a existência de certa idiomaticidade, no sentido de que pode haver algo na relação sintática entre os elementos que não esclareça o sentido, que não seja transparente. A discordância das autoras deve-se ao fato de Louro (2005) haver incluído os compostos nominais lexicalizados no escopo das colocações e, conseqüentemente, da fraseologia. Em sua pesquisa, o autor cita *olho-de-sogra* como exemplo de colocação idiomática, e *couve-flor*, com um grau menor de idiomaticidade. A autora explica que, no caso de *couve-flor*, a expressão teria certa idiomaticidade porque “não deixa claro se a couve parece uma flor, se serve como uma flor, se cheira como uma flor” (LOURO, 2005, p. 39).

#### **2.4.13. Locução**

Xatara (1994, p. 23) explica o conceito de locução nos seguintes termos: “trata-se de uma palavra formando um sintagma, uma unidade lexical, que exprime um conceito, e cuja função gramatical é explícita”. Pode ser conectiva, estabelecendo nexos sintáticos (*através de, antes que, desde que*). Pode ser equivalente a uma palavra, no caso das locuções adverbiais *com certeza = certamente*; *às pressas = apressadamente*, das locuções verbais *vou cantar = cantarei, pôr fogo = incendiar* e das locuções adjetivas *de mãe = materno, de Deus = divino*. Às vezes, seu sentido unitário não é dado pela soma do significado dos seus componentes, ou seja, apresenta conteúdo nocional –é o caso das locuções interjeitivas *ora bolas!, valha-me Deus!, raios te partam!* Quanto à sua extensão, deve ter, no mínimo, duas palavras.

#### **2.4.14. Gíria**

Pretti (1996, pp. 139-40) entende *gíria* como fenômeno tipicamente sociolinguístico, que pode ser estudado sob duas perspectivas: a primeira, como a de um vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo comportamento inusitado (grupos de jovens ligados à música, às diversões, à universidade, etc.), seja por estarem em conflito com a

sociedade (grupos ligados às drogas, ao crime, etc.). A segunda perspectiva é a que estuda a vulgarização do fenômeno, isto é, o momento em que essa linguagem passa a fazer parte do vocabulário comum, torna-se *gíria comum*.

A maior dificuldade em distinguir *gíria* de *expressão idiomática* é justamente o que Pretti (1996) chamou de *gíria comum*.

Como exemplo de vulgarização, podemos citar o sintagma *dar o pinote*, cuja definição no dicionário Aurélio é a seguinte:

*dar um pinote*. Bras. Gír. de cadeia. (FERREIRA, 1999)

1. Fugir da cadeia; escapulir:

Pretti (2000) faz uma advertência quanto a essa classificação:

[...] essa classificação não corresponde a uma verdade e é simplesmente inadmissível, pois externa um julgamento pessoal do lexicógrafo, não raro motivado por estereótipos que associam a *gíria* à irreverência ou à marginalidade. (PRETTI, 2000, p. 64).

Já o dicionário Houaiss (2002) o apresenta como:

*dar o p.*

**1.** Regionalismo: Brasil. Uso: informal.

fugir da cadeia, escapar da polícia

**2.** Derivação: por extensão de sentido. Regionalismo: Brasil. Uso: informal. cair fora, abandonar alguém ou uma situação desagradável, incômoda ou inconveniente. (HOUAISS, 2002).

Houaiss (2002) informa que usa a denominação genérica de *linguagem informal* para referir-se a palavras ou locuções classificadas como coloquialismos, *gírias*, etc.

O simples fato de estar registrado num dicionário de língua geral, como os citados, indica que essa expressão saiu do âmbito privado e se vulgarizou. Pretti (2000) cita Caradec (1988) para ressaltar que “a verdadeira *gíria* possui uma condição criptológica inerente e, quando divulgada

pelos dicionários... deixa de ser gíria”. Entendemos que este é o caso de *dar o pinote*, afinal, não teria sentido, no ambiente em que nasceu essa expressão, que continuassem a usá-la.

Agora vejamos os dados recolhidos por Vasconcelos (2006) numa pesquisa sobre o léxico usado por motobóis na cidade do Rio de Janeiro:

*danone*: 1. Motobói novo na profissão. 2. Motobói que costuma cair.

*vaca*: Cair da moto. Empréstimo da linguagem dos surfistas. “O motociclista tomou/levou uma vaca.”

*zerada*: Moto nova.

*virar asfalto*: cair da moto.

*ralar a goiaba*: cair da moto.

*beijar o chão*: cair da moto.

Consideramos que todas as palavras e combinações acima são gírias, mas *virar asfalto*, *ralar ralar a goiaba* e *beijar o chão* são, além disso, unidades fraseológicas formadas de mais de uma palavra, cujo sentido não pode ser depreendido da soma dos sentidos de cada um dos elementos por separado, ou seja, são expressões idiomáticas. Observemos como foi registrada a gíria *vaca*: o autor sentiu a necessidade de colocar exemplos de uso, e neles vemos que, na verdade, não se trata de uma palavra simples: ela é usada na combinação *levar/tomar uma vaca*. Assim, entendemos que *virar asfalto*, *ralar a goiaba*, *beijar o chão* e *tomar/levar uma vaca* são *expressões idiomáticas gírias*, porque ainda não fazem parte do que Pretti (2000, 2005) chama de *gíria comum*.

Outro ponto que merece destaque é o caráter efêmero da gíria. Sobre esse aspecto, Pretti (2005) comenta que “as [gírias] que duram mais, como *legal*, podem durar 20 ou 30 anos, mas como palavra essa duração ainda é muito curta.” Ainda sobre a questão da duração, mas, no caso, para uma combinação, Ortíz Alvarez (2001, p. 90), observa que “gírias representadas por sintagmas verbais (*pegar leve*) são passageiras, (...) podem, em pouco tempo, deixar de serem usuais e, portanto, não se integram em definitivo à língua, ou melhor, a um estado de língua, sincronicamente falando.” Contudo, é comum ver em estudos fraseológicos expressões idiomáticas ou outras unidades fraseológicas já em desuso, mas

consagradas em dicionários, como nos mostra Roncolato (2004). Parece-nos que nessa questão há um fator subjetivo que exerce uma grande influência no momento de decidir entre gíria e expressão idiomática. Assim, consideraremos *gíria* as palavras e combinações de uso exclusivo de grupos restritos, e como expressões idiomáticas as combinações cujo uso possamos identificar em jornais, revistas, rádio, televisão e internet, ou seja, que tenham ampla divulgação, e não estejam direcionados a uma faixa etária em particular, ou a algum grupo específico.

Nesta seção, estabelecemos as diferenças entre as expressões idiomáticas e os demais fraseologismos. A seguir, apresentaremos uma tipologia das expressões idiomáticas.

## **2.5. Tipologia de expressões idiomáticas**

Muitos pesquisadores têm analisado a estrutura sintática das expressões idiomáticas, estabelecendo uma classificação (ZULUAGA, 1980; ORTÍZ ALVAREZ, 2000, XATARA, 2001, dentre outros). Assim, em geral, encontramos diferentes tipos de expressões idiomáticas, do ponto de vista estrutural, e que mostraremos a seguir:

### **• Expressões idiomáticas substantivas:**

espanhol

*mosquita muerta; sangre fría*

português

*bunda mole; conversa fiada*

### **• Expressões idiomáticas adjetivas**

espanhol

*en carne viva*

português

*na própria pele*

### **• Expressões idiomáticas adverbiais**

espanhol

português

*a diestra y a siniestra*

*a torto e a direito*

• **Expressões idiomáticas conjuntivas**

espanhol

português

*nadar y guardar la ropa*

*muita galinha e pouco ovo*

• **Expressões idiomáticas verbais**

espanhol

português

*arrimar el hombro*

*fazer gato e sapato*

*bailar en una pata*

*procurar sarna pra se coçar*

• **Expressões idiomáticas com verbos reflexivos**

espanhol

português

*hacerse carozo*

*meter-se em camisa de onze varas*

*darse de guampas*

• **Expressões idiomáticas com o particípio *hecho* (espanhol)/*feito* (português)**

Ortíz Alvarez (2000), com base em Casares (1950), afirma que este tipo de frase se diferencia pela originalidade da sua estrutura, significado e funções. O particípio é usado como componente nominal em construções absolutas ou em verbos que caracterizam estados. Pelo significado, essas unidades assemelham-se à comparação e o substantivo, por si só, tem um significado metafórico. Por exemplo:

espanhol

português

*hecho polvo*

*feito louco*

*hecho leña*

*ficar (feito) uma arara*

Entretanto, Casares (1950) não concorda plenamente com essa idéia. Para justificar seu ponto de vista, observa que “nessas locuções há algo mais do que uma simples comparação, pois não é igual *ser parecido com alguma coisa* que *ser como uma coisa*, a se converter na coisa em si.” Se compararmos os exemplos *a noiva entrou num mar de lágrimas* e *como num mar de lágrimas*, estaríamos em primeiro lugar, utilizando uma frase inusitada e, por outro lado, a expressão perderia a sua força no que se refere ao sentido. Assim, Casares acrescenta:

(...) Quando a substituição de “hecho” por “como” é praticável sem mudança de sentido, há certeza de que não se trata de uma verdadeira locução principal. (CASARES, 1950, p. 180, apud ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 117).

#### • Expressões idiomáticas proposicionais (propositivas)

Este tipo de expressão é considerado como oração pela estrutura. Ortíz Alvarez (2000) recorre a Aritiunova (1976) para explicar que essas unidades expressam uma idéia formulada como proposição, ou seja, consistem numa construção sintática que pode expressar traços modais e temporais. Por exemplo, *hacérsele agua la boca* (*dar água na boca*). Ao colocá-la num enunciado, podemos ter *se le hizo agua la boca*. Toda a expressão tem o significado de que alguém sentiu vontade de comer alguma coisa que lhe pareceu gostosa. Tal idéia constitui uma proposição onde o núcleo seria *comer*.

#### • Expressões idiomáticas com diferentes tipos de anomalias

Ortíz Alvarez (2000), com base nos estudos de Tristá e Carneado (1985), identifica anomalias nos níveis lexical, semântico e gramatical, sendo mais freqüentes as duas primeiras. Cita, como exemplo, *llevar a la macheré*, *llevar de la mano y corriendo*, e afirma que a palavra *macheré* não tem nenhum significado fora da expressão.

- **Expressões com anomalia semântica**

Analisando as expressões *ser carne de cañón* – *ser carne de canhão* em seu sentido direto, observamos uma associação de elementos discordantes e sem sentido. A maioria das expressões idiomáticas com anomalias semânticas levam a imagens absurdas, o que impede seu uso no sentido literal: *perder a cabeça*, *ser um laranja*.

- **Expressões com homônimo livre**

Ao contrário das expressões com anomalias semânticas, as expressões com homônimo livre podem ser encontradas tanto em sentido direto como em sentido figurado. Por exemplo, para o português: *botar água na fervura*, *abrir os olhos*, *de olhos fechados*.

- **Expressões com componente onomatopaico**

Algumas expressões onomatopaicas podem integrar uma expressão idiomática, mas não têm o homônimo livre correspondente. É o caso de *tintim por tintim*, *por um triz*.

Algumas expressões idiomáticas têm como sinônimos verbos simples: *descer a lenha* = criticar; *baixar o sarrafo* = criticar. Ortíz Alvarez (2000, p. 115) afirma que, muitas vezes, essa paráfrase redutora é arbitrária.

- **Expressões idiomáticas dependentes de contexto**

Existe um grupo de expressões idiomáticas que, embora sejam perfeitamente compreensíveis, “são frases incompletas”. É o caso de *nem pensar*, por exemplo. Vejamos em contexto:

*Sua sogra vai morar com vocês?*

*Vocês pretendem ter outro filho?*

As perguntas acima poderiam ser seguidas de um *Nem pensar!* como uma resposta. Portanto, *nem pensar* é um enunciado gramaticalmente incompleto; contudo, pode ser considerado

como derivado de uma frase constituída pelo acréscimo de vários dados inseridos no contexto, por exemplo:

*Minha sogra é uma pessoa muito difícil; eu não posso nem pensar em morar na mesma casa que ela.*

Ortíz Alvarez (2000) fornece outros exemplos de expressões idiomáticas que precisam de contexto; para o português: *não deu outra, nem coberto de ouro* (português); para o espanhol: *ni pensar, que no sea por mí*.

Por exemplo:

*Liguei o pisca-alerta e desci tranqüilamente esperando ouvir pedidos de desculpas do outro lado. Não deu outra: o motorista desceu me xingando, perguntando por que eu havia parado.*

*E o melhor de tudo: eu estava fora e dentro do engenho, e muito bem familiarizado com a tripulação. Sonho ou realidade!? Não pude distinguir, até hoje.*  
*A Claudinha, do Osso, bem q. falou: vai amanhã... durma bem, e depois viaje. Respondi, q. não, q. iria aquela noite mesmo.*  
*Não deu outra: o Osso e a Claudinha, cantaram tudo, mpb da melhor qualidade, martelos e emboladas, pra delírio do pessoal.*

*Nesta sexta-feira, não deu outra, o Leão ressurgiu das cinzas, para regozijo e saciedade de toda Nação Tricolor e lamentações desta imprensa parcial e negra!*

Como já mencionamos, anteriormente, muitas expressões idiomáticas têm combinação homóloga livre. Por exemplo, em português: *meter a colher; perder as estribeiras; enfiar a faca; puxar o tapete; botar lenha na fogueira; pisar na bola; soltar os cachorros; esticar as canelas*; em espanhol: *no chuparse el dedo; estar en el mismo bote; darse la cabeza contra la pared; estar en un callejón sin salida; arrancar una muela; caerse de espalda; bajarse del caballo*. A contextualização das expressões idiomáticas indica situações em que se dá a modificação semântica. A interpretação correta e a compreensão dessas expressões que se baseiam em costumes, usos, opiniões, escalas de valores pressupõe a compreensão do contexto de cultura que lhes serviu de origem.



Segundo Buzon (1979) citado por Ortíz Alvarez (2000, p. 181), “a relação significante/significado das expressões idiomáticas não existe fora do discurso que a fundamenta, operando como um recorte específico da realidade e virtualidade de certos efeitos de sentido.”

Entretanto, como nos mostra Ortíz Alvarez (2000), podemos encontrar, no nível do discurso, expressões idiomáticas que são autônomas, ou seja, não precisam de contexto para que se capte seu sentido; por exemplo, no português: *ser como cão e gato, estar num beco sem saída, morder a isca; procurar agulha no palheiro*. Essas expressões são bem próximas às do espanhol: *ser como perro y gato, estar en un callejón sin salida; tragarse el anzuelo; buscar una aguja en un pajar*. A independência em relação ao contexto é muito clara nos provérbios, uma vez que essas unidades fraseológicas constituem um discurso autônomo: *águas passadas não movem moinhos, a cavalo dado não se olha os dentes*, etc.

O caráter fraseológico e semântico das expressões idiomáticas autônomas revela-se no contexto oracional. O contexto situacional nos indica a convenção de uso dessa unidade, desde que o leitor/ouvinte esteja familiarizado com a situação descrita.

O contexto oferece muitos dados sem os quais é difícil chegar não apenas ao sentido, mas ao próprio uso da expressão idiomática. Por exemplo, quando um dicionário fornece apenas o significado de uma expressão, sem mostrá-la em nenhum contexto, o consulente pode não conseguir captar seu sentido, mesmo que se trate de sua língua nativa. Vejamos os exemplos abaixo:

**pebado**

[Do tupi = 'chato', + -ado1.]

Adj. Bras. CE Pop.

1. Frustrado, malogrado.
2. Muito dificultado. (FERREIRA, 1999)

*Estar pebado* - Sem saída, enrascado, encurralado, na PB, CE e PE. "João está pebado... Comprou um carro novo e não está conseguindo pagar as prestações". (NAVARRO, 2004)

Em *pebado*, retirado do *Aurélio*, não podemos sequer perceber que se trata de uma expressão idiomática; além disso, os próprios adjetivos escolhidos para explicar o sentido falham, não podemos saber a que registro pertence a palavra; é desnecessário dizer que a etimologia não serve de muita ajuda. Bem diferente é o caso do *Dicionário do Nordeste* (NAVARRO, 2004) que, além da definição, contextualiza adequadamente a expressão.

## 2.5. Traços característicos das expressões idiomáticas

### Fixidez

O traço formal que define as unidades fraseológicas recebe diferentes denominações: estabilidade, cristalização, automatização, fixidez, e é quase sempre explicado no sentido de que caracteriza expressões complexas já feitas, que o falante aprende e repete sem decompô-las nos seus elementos constituintes.

Aplicando-se às unidades fraseológicas operações possíveis segundo o sistema da língua, como inserções, comutações, modificações gramaticais, etc., obtém-se efeitos especiais diferentes dos efeitos próprios das combinações livres. Vejamos, a seguir, um efeito especial provocado pela comutação:

- A. (...) é impossível *agradar a gregos e baianos*. (Folha de São Paulo, 06/04/98, grifos nossos.)
- B. *agradar a gregos e troianos*

Ao ler o exemplo A, evocamos simultaneamente a expressão idiomática presente em B, *agradar a gregos e troianos*. Assim, efeito de sentido é duplo: “A” significa “AC” – porque a unidade fraseológica alterada encontra-se associada à unidade consagrada. Zuluaga (2001) identificou como “função conotativa” essa propriedade das unidades fraseológicas de evocar uma região, um nível sociocultural, um ambiente determinado ou um canal específico, ou seja, de

evocar seu próprio meio ao ser empregadas fora dele. Podemos verificar o mesmo fenômeno na canção **Bom conselho**, de Chico Buarque de Hollanda (1972):

Ouçã um bom conselho, que eu lhe dou de graça: inútil dormir, que a dor não passa. Espere sentado ou você se cansa. Está provado: quem espera nunca alcança. Ouça, meu amigo, deixe esse regaço. Brinque com meu fogo, venha se queimar. Faça como eu digo, faça como eu faço. Aja duas vezes antes de pensar. Corro atrás do tempo. Vim não sei de onde. Devagar é que não se vai longe. Eu semeio o vento na minha cidade. Vou para rua e bebo a tempestade.

Na letra acima, podemos resgatar, dentre outros, os provérbios *Se conselho fosse bom, ninguém dava, vendia*; *Quem espera sempre alcança*; *Quem semeia vento, colhe tempestade*; *Devagar se vai ao longe*.

Vejamos um exemplo de efeito especial decorrente de inversão de ordem:

(...) já faz parte do calendário de eventos da terrinha para entrega de títulos honoríficos, seja *a torto e a direito*, como também *a direito e a torto*! (Jornal Brexó nº 1429, Itaúna/MG, 01/09/2004, grifos nossos)

O autor do exemplo acima usou dois recursos para indicar o caráter arbitrário da concessão dos títulos honoríficos: em primeiro lugar, a expressão idiomática *a torto e a direito*, ou seja, a esmo, sem discernimento; em segundo lugar, a mesma expressão com inversão dos elementos, *a direito e a torto*, para reforçar o efeito de arbitrariedade que, a seu ver, orienta a entrega desses títulos. Com esse procedimento, faz com que desviemos a nossa atenção para a forma da expressão em si, assim como para a forma da alteração. Se o autor de uma modificação desse tipo fosse um estrangeiro, julgaríamos conveniente corrigi-lo, iniciando, assim, um diálogo metalingüístico.

Zuluaga (1980) resgata dos formalistas russos o termo “desautomatização” para referir-se aos efeitos da aplicação de operações próprias da língua às unidades fraseológicas. Esses efeitos especiais são explicados, segundo o autor, pela fixidez dessas combinações. São efeitos constantes e gerais. Mas, em alguns tipos de unidades fraseológicas, as comutações, modificações gramaticais e outras alterações permitidas pelo sistema podem ocasionar uma mudança irregular de significado.

Vamos aplicar a alteração de número a algumas combinações em português. Por exemplo, se alterarmos a combinação *pagar o casaco novo* e dissermos *pagar os casacos novos*, realizamos uma mudança de sentido de singular para plural. Se aplicarmos a mesma operação à expressão idiomática *pagar o pato* (sofrer as conseqüências de atos praticados por outras pessoas) – *pagar os patos*, obtemos uma mudança de sentido que não pode ser explicada pela simples passagem de singular para plural. Se a combinação resultante da aplicação dessa operação tem sentido ou não, depende, segundo Zuluaga (1980), não apenas do contexto, mas também de que os componentes e a estrutura sintática da unidade fraseológica pertençam ao sistema atual da língua.

O autor classifica a fixidez fraseológica em diferentes tipos: ordem, categorias gramaticais, gênero, inventário de componentes e fixidez transformativa. Vejamos exemplos em português para cada um desses tipos:

1. Fixidez de ordem:

*estar como manda o figurino*

*\*estar como o figurino manda*

2. Categorias gramaticais invariáveis:

a) de tempo verbal:

*dize-me com quem andas e te direi* \* *dize-me com quem andas e te digo quem és quem és*

b) de pessoa

*dize-me com quem anda e te direi* \* *diga-me com quem anda e lhe digo quem é quem és*

c) de número

*pagar o pato*

*\* pagar os patos*

*ficar com o pé atrás*

*\* ficar com os pés atrás*

d) de gênero

*agradar a gregos e troianos*                      *\*agradar a gregas e troianas*

2. Quanto ao do inventário de componentes, a fixidez fraseológica pode consistir:

a) Na rejeição de inserções ou supressões que alterem o número de seus elementos:

*ficar com a pulga atrás da orelha*                      *\*ficar com pulga atrás da orelha*

b) Na coesão absoluta entre seus componentes, o que impede que elementos sejam intercalados, mesmo que essas inserções não modifiquem os elementos:

*a torto e a direito*    *\*a torto e, se preferir, a direito*

*de fio a pavio*    *\*de fio a mecha*

c) Na impossibilidade de substituir os componentes por pronomes ou equivalentes:

*a porca torceu o rabo*    *\*a porca torceu-o*

4. Fixidez transformativa: impossibilidade de realizar diversas transformações, como por exemplo:

-voz passiva: *João esticou as canelas*                      *\*as canelas foram esticadas por João*

-nominalização: *carta branca*    *\*a brancura da carta*

Segundo Zuluaga (1980), a fixidez é arbitrária, ou seja, não existe explicação semântica ou sintática para cada caso em particular. A impossibilidade de aplicar às unidades fraseológicas algumas das operações indicadas, afirma o autor, pode ser explicada pela norma lingüística social, ou seja, pela convencionalidade, mas não pelo sistema funcional da língua.

Segundo Ortíz Alvarez (2000, p. 141) entende que algumas expressões idiomáticas podem admitir a inserção de elementos sem que isso altere seu significado, ou seja, possuem uma estabilidade relativa. Cita como exemplos as expressões *lavarse las manos*, em espanhol, e *lavar as mãos* em português. No caso do português, ela pode ser proferida como *eu lavo as minhas mãos*, com a introdução do pronome possessivo **minha**, sem que haja qualquer alteração de sentido. Pode haver, igualmente, troca ou inserção de um elemento por um componente sinonímico, como em *no me importa un bledo/comino/pepino/caraço* (não se importar com um assunto, seja ele qual for), sem que ocorra a alteração do significado.

Ortíz Alvarez (2000, p. 87) distingue os seguintes tipos de variantes:

- **variantes morfológicas:** mudanças na forma da expressão, por inclusão ou omissão de elementos gramaticais; por exemplo, *lavar as mãos/ lavar as minhas mãos*.
- **variantes lexicais:** são as mais produtivas; um lexema é trocado, como *ficar/estar a ver navios; pôr/botar as manguinhas de fora, abraçar o mundo com as pernas/as mãos/os braços*.
- **variantes por extensão:** caracterizam-se pela adição ou omissão de alguns dos componentes, como em *estar por cima (da carne seca)* (citado por Welker, 2004, p. 169).

Ortíz Alvarez (2000, p. 89) observa que, nas variantes por extensão, os elementos acrescentados dão maior expressividade à expressão idiomática, como em “*llevar (bien puestos) los pantalones* = fazer alarde de uma autoridade, particularmente os maridos, em casa, referindo-se à mulher.”

Zuluaga (1980, p. 109) afirma que as variantes, em sentido estrito, não podem apresentar diferenças de sentido, e são praticamente idênticas em sua estrutura e no seu conteúdo. A própria substituição é fixa; os elementos (substituente e substituído), são preestabelecidos. Por exemplo, em *tudo fica em casa*, podemos substituir unicamente o componente *casa* e, exclusivamente, pelo componente *família*, e não pelo elemento *lar*. Do mesmo modo, *estar por cima* só admite o acréscimo de *da carne seca*.

Burger (1998, p. 26, apud WELKER, 2004, p. 170) prefere considerar como expressões idiomáticas distintas as variantes nas quais os lexemas permutados têm, isoladamente, significados bem diferentes, como no caso de *ser dose para leão/elefante*. Para o autor, não são variantes da mesma expressão idiomática, já que a imagem suscitada por *leão* não é idêntica à suscitada por *elefante*.

### **Pluriverbalidade**

Toda expressão idiomática é formada por duas ou mais palavras, das quais, em alguns casos, uma será plena, ou seja, portadora de significado lexical, e a outra será auxiliar. Em outros, a expressão pode ser composta de duas ou mais palavras plenas. Smirski (1956, apud ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 142) classifica o primeiro grupo como uninuclear, com função adverbial, associando-se a verbos cuja ação modifica ou complementa. Podemos citar como exemplo para este grupo *traduzir ao pé da letra* = literalmente, para o português, e *ser/estar de película* = muito bom, excelente, no espanhol do Uruguai.

O segundo grupo, chamado de binuclear ou multinuclear, pode apresentar estruturas diversas. As nominais são constituídas por substantivo + adjetivo, como em *braço direito* e *angu de caroço*. Segundo Ortíz Alvarez (2000), as expressões multinucleares verbais como *ser farinha do mesmo saco* (português) e *ser harina de otro costal* (espanhol), *estar con una mano adelante y otra atrás* (espanhol), *estar com uma mão na frente e outra atrás* (português) poderiam ser confundidas com as nominais, pois os verbos não podem ser tirados da frase sem que a expressão perca seu significado.

Em outros casos, como, por exemplo, *com a corda no pescoço*, a expressão tem tal independência que, mesmo sem estar na estrutura de uma frase, mantém seu significado.

As expressões idiomáticas verbais podem adotar diferentes estruturas, uma vez que o verbo pode se unir a um substantivo, a um adjetivo, etc., como por exemplo:

*virar bicho* = exaltar-se, enfurecer-se

(V + S)

*botar a boca no trombone* = reclamar por alguma coisa que está errada

(V + art. + subs. + prep. + subs.)

### **Sentido figurado**

Segundo Ortíz Alvarez (2000), as expressões compostas de sentido indivisível podem ser consideradas como expressões idiomáticas se cumprirem com os requisitos de estabilidade relativa, pluriverbalidade e possuírem sentido figurado. A autora recolhe a afirmação de Cherdántseva (1977, p. 6), para quem

Independentemente do tipo, qualquer unidade fraseológica se caracteriza pelo fato de que o novo sentido que surgiu como resultado da interação dos componentes de uma combinação; está baseado numa imagem originada pela reapreciação de um dos elementos, ou como resultado de sua interação.

A imagem que deu origem à metaforização que muitas vezes já se perdeu, restando apenas uma leitura metafórica. De acordo com os estudos na área de Psicolinguística interessados na questão do sentido literal e do sentido figurado, o sentido figurado seria processado em primeiro lugar, e o sentido literal seria de importância mínima na compreensão idiomática. A expressão idiomática é processada como um todo; o sentido, portanto, não é o resultado do processamento de um conjunto de palavras individuais.

Ortíz Alvarez (2000, p. 145) afirma que quando uma expressão idiomática permite a existência de um sentido literal, perde sua autonomia e comporta-se como uma estrutura não idiomática. Contudo, para que isso aconteça, “a expressão idiomática deve obedecer às regras



sintáticas das estruturas não idiomáticas, e aos valores semânticos dos constituintes devem corresponder à representação do mundo real.”

Assim, por exemplo, as expressões *lavar as mãos* e *abrir os olhos* permitem a existência de um sentido literal e outro, figurado. Para ativar o sentido figurado, seria necessário usá-las num determinado contexto comunicativo.

## **Expressividade**

Ortíz Alvarez (2000, p. 147), com base no trabalho de Bally (1961), identifica a fonte da expressividade dos fraseologismos em geral como resultado da união de três componentes:

- **o componente denotativo**, ou seja, a estrutura léxico-gramatical da unidade cuja leitura direta serve como base para a criação da imagem.
- **o componente conotativo**, que surge a partir da imagem formada como resultado do processo de abstração da realidade.
- **o componente valorativo**, ou seja, a relação do falante com o que ele próprio diz e que pode ser expressa através de várias modalidades.

A autora corrobora a afirmação de Carneado (1985) de que, no caso dos fraseologismos com função predicativa, há um reflexo do mundo na base do conhecimento elaborado a partir da realidade. Assim, o homem, a partir da informação dada pelo mundo físico, cria seu próprio quadro. Porém, devemos lembrar que o valor estilístico das expressões idiomáticas é dado pela relação entre seus valores expressivos e o contexto nos quais elas se inserem.

Em Xatara (1994, p. 20), encontramos que o emprego de uma expressão idiomática ocorre para expressar o conteúdo desejado de maneira compacta, por exemplo, – *pagar o pato*, *levar pau* –, ou de maneira mais desenvolvida – *pôr as manguinhas de fora*, *ser coisa do arco da velha*, levando em conta dois fatores: 1) a adequação ao tipo de linguagem –literária ou cotidiana, e 2) a

questão da competência lingüística, dada pela criatividade do usuário da língua. Acreditamos que a autora, nesse caso, tenha usado “criatividade” no sentido da disposição do usuário de dar algum colorido à sua fala, uma vez que uma das características das expressões idiomáticas é justamente o de ser convencional, ou seja, o indivíduo não a cria no momento em que a enuncia.

Assim, as expressões idiomáticas assumem valores diversos, a saber:

**a) assertivo**

Ele é inteligente, pode muito bem *dar conta do recado*.

No exemplo acima, uma simples constatação que poderia ser *ele é capaz de desempenhar bem alguma tarefa*, ganha um novo colorido.

**b) eufemístico**

Nada a fazer. Apenas *pôr panos quentes*.

Com a expressão destacada, suaviza-se o que talvez chocasse: tomar providências para contornar situações difíceis, ou adiar uma solução.

**c) enfático**

Pode ter certeza de que ainda lhe *quebro a cara*.

O exemplo acima dá destaque ao que se quer enfatizar, no caso, dar uma surra.

**d) irônico**

Vai continuar dando milho aos bodes?

A expressão idiomática sugere, sutilmente, o que não ousamos criticar diretamente, isto é, investir inutilmente em algo ou em alguém.

**Convencionalidade**

A convencionalidade abrange “tudo aquilo que é taticamente aceito, por uso geral ou consentimento, como norma de proceder, de agir, no convívio social; costume; convenção social” (FERREIRA, 1999). Deixar de agir conforme foi estabelecido pelo uso geral, pela convenção social, implica um ato de “falta de educação”; portanto, nós devemos fazê-lo por respeito às normas de convívio em sociedade. Por exemplo, por ocasião do Natal, devemos dar presentes, enviar cartões comemorativos ou, pelo menos, dizer “Feliz Natal” às pessoas com as quais nos relacionamos. Como esse caso, existem muitos outros costumes estabelecidos convencionalmente, como desculpar-se ao esbarrar em alguém, agradecer um favor recebido, etc.

A mesma noção de convenção pode ser aplicada à língua, tanto no nível social como no nível lingüístico. No nível social, devemos saber *quando* dizer algo; no nível lingüístico, *como* dizê-lo (TAGNIN, 2005).

Ao aplicar essa noção à língua, Tagnin (2005, p.15) observa que há expressões que são convencionais por estarem ligadas a um fato social, como é o caso de *Feliz Natal*, e outras cuja convencionalidade reside na forma. Para esse último caso, a autora cita como exemplo a expressão *mundos e fundos*, que é convencional devido à sua forma: convenciou-se dizer *mundos e fundos* e não *universos e profundidades*, assim como jamais poderíamos dizer *fundos e mundos*, ou seja, a ordem em que aparecem as palavras também é convencional.

A convencionalidade, segundo Tagnin (2005), pode manifestar-se em nos níveis sintático, pragmático e semântico.

Dentro do nível sintático, podemos incluir a combinabilidade, a ordem e a gramaticalidade.

A combinabilidade refere-se à possibilidade que os elementos lingüísticos têm de se combinar. Assim, por exemplo, *velha coroca* ilustra uma associação de palavras tão natural que a única explicação possível é que ela tenha sido consagrada pelo uso, afirma a autora. No caso da gramaticalidade, temos as expressões que, embora desafiem quaisquer explicações gramaticais, tornaram-se consagradas pelo uso, como *de vez em quando*, por exemplo.

No nível pragmático, convencionou-se que certas expressões devem ser usadas em determinadas situações de interação, como *obrigado*, *desculpe*, e outras similares.

No nível semântico, atribui-se, convencionalmente, um sentido à expressão. Assim, *descascar o abacaxi* não é interpretado como “tirar a casca de um fruto”, e sim como “resolver um

problema difícil”. Quando a convenção passa para o campo do significado, entramos na área da idiomaticidade, que trataremos a seguir.

## **Idiomaticidade**

Welker (2002) explica que a idiomaticidade separa a fraseologia no sentido restrito –que abrange as unidades fraseológicas idiomáticas e as parcialmente idiomáticas – da fraseologia no sentido amplo, ou seja, da que compreende também os fraseologismos não idiomáticos.

Uma expressão é idiomática quando o seu significado não é transparente, ou seja, quando não podemos depreender o significado da expressão como um todo pela somatória de cada um dos seus elementos. Nesse caso, dizemos que a expressão é opaca. Por exemplo, a expressão *prazer em conhecê-lo* é transparente; é convencional, mas não idiomática. O mesmo não acontece no caso da expressão *bater as botas*: se compreendermos *bater* como “dar golpes” e *botas* como “calçado que cobre o pé e parte da perna”, não chegaremos ao significado da expressão, que é, por convenção, “morrer” (TAGNIN, 2005).

Tagnin (2005, p. 16) insiste na importância de que essa noção “fique muito clara porque, em português, *idiomático* é usualmente empregado com o sentido de “referente a ou próprio de um idioma”. A autora reserva *idiomático* para significar “não transparente” ou “opaco”.

Discorrendo sobre a mesma noção, Zuluaga (1980) adverte que o termo *idiomático* não é unívoco e claro. Uma das interpretações correntes, já apontada por Tagnin (2005), é decorrente do seu sentido etimológico. Esse conceito comum, segundo Zuluaga (1980), permite inferir que, a rigor, cada uma e todas as unidades de uma língua são idiomáticas, já que são próprias de uma língua em particular. De acordo com esse conceito, cada língua, como tal, é idiomática. Em outras palavras, a idiomaticidade, compreendida em sentido amplo, não representa um problema lingüístico específico, simplesmente porque toda pesquisa lingüística tem por objeto aspectos idiomáticos.

Na prática, continua Zuluaga (1980), o conceito de idiomaticidade é aplicado em sentido restrito: os elementos léxicos e/ou gramaticais peculiares de uma língua são estabelecidos por meio de comparação com outra língua. Assim, o lexema<sup>7</sup> *entrecejo*, do espanhol, é idiomático, se se compara o léxico do espanhol com o do alemão ou do inglês. Segundo o mesmo critério, devem ser consideradas idiomáticas as unidades que tenham designação equivalentes, mas apresentem conteúdo semântico diferente. Por exemplo, *cachorro* receberá uma designação completamente diferente entre os esquimós – para os quais é, acima de tudo, um animal de tração –, entre os parsis, seguidores do zoroastrismo, para os quais é um animal sagrado, e nas sociedades ocidentais, nas quais é um animal doméstico.

Ainda segundo o critério amplo de idiomaticidade, Zuluaga (1980) afirma que o gênero neutro em substantivos e adjetivos em alemão é idiomático, se compararmos essa língua com o inglês ou o francês, mas não é idiomático quando as línguas comparadas são o russo e o grego. Ou seja, a idiomaticidade, entendida desse modo, depende sempre do termo de comparação. Esse conceito de idiomaticidade, afirma o autor, não interessa aos estudos fraseológicos.

Para estabelecer o conceito de idiomaticidade que concerne ao estudo das expressões idiomáticas, Zuluaga (1980, p. 122) resume a interpretação expressa por vários autores: “idiomaticidade é o traço semântico próprio de certas construções lingüísticas fixas, cujo sentido não pode ser estabelecido a partir dos significados dos seus componentes, nem do de sua combinação”<sup>8</sup>.

Embora seja diferença fundamental entre as expressões idiomáticas e as demais unidades semânticas complexas, Zuluaga (1980) alerta para o fato de que nem nesses casos é possível estabelecer com exatidão o sentido resultante da combinação como mera soma dos componentes, sendo esta uma das principais dificuldades encontradas na análise dos elementos de um sintagma. Contudo, enquanto nas construções não idiomáticas os componentes e a relação entre eles conservam sua relação semântica regular, numa construção idiomática alguns dos componentes, ou todos, perdem sua identidade semântica própria. Em outras palavras, os componentes de uma expressão idiomática não se comportam como signos lingüísticos, mas como componentes formais de um signo. Assim, os componentes da expressão *gregos e troianos* (todos os membros de um

---

<sup>7</sup> Segundo vários autores, o lexema é uma palavra ou parte de uma palavra que tem um sentido próprio (casa, dormir). (WELKER, 2004: 20).

<sup>8</sup> “idiomaticidad es el rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación”.

grupo humano dividido em dois bandos) funcionam, dentro da expressão, como as sílabas *li – tro* ou como os fonemas /l/, /i/, /t/, /r/, /o/ na palavra *litro*. A este comportamento dos componentes das expressões idiomáticas, Zuluaga (1980, p. 124) deu o nome de *funcionamento idiomático*. Para que se constate um funcionamento idiomático, o componente da expressão deve apresentar as seguintes características:

- ter forma material própria de significantes lingüísticos autônomos, ou seja, de palavras;
- perder sua identidade semântica, ou carecer dela;
- constituir uma unidade de sentido com os demais componentes da expressão idiomática.

A idiomaticidade pode existir em maior ou menor escala numa expressão idiomática. Assim, seriam menos idiomáticas as expressões em que apenas um dos seus elementos é idiomático. Totalmente idiomáticas seriam aquelas expressões nas quais nenhum dos constituintes contribui com o seu significado para o significado total da expressão (TAGNIN, 2005). Em *esticar as canelas, perder as estribeiras, sem eira nem beira* temos uma idiomaticidade total. Já em *receber com os braços abertos, sair de fininho, falar pelos cotovelos, receber, sair e falar* mantém seus significados literais; portanto, são expressões semi-idiomáticas.

Voltando ao exemplo de Tagnin (2005), *mundos e fundos* é uma expressão convencional e idiomática, e o mesmo ocorre com *bater as botas*, e cumprem todos os critérios de funcionamento idiomático. Assim, podemos observar que toda expressão idiomática é convencional, mas nem toda expressão convencional é idiomática.

## **2.6. Fontes das expressões idiomáticas**

É extremamente difícil definir metáfora; os especialistas da área deparam-se com verdadeiros impasses ao tratar do processo metafórico, não apenas pela complexidade do fenômeno em si, mas também pelas divergências nos caminhos analíticos em relação à importância da metáfora e sua referencialidade (ALVES, 2002, p. 6).

Começaremos abordando, de modo sucinto, o tratamento dado à metáfora pela tradição da retórica clássica, seguida pelo ponto de vista da semântica e, finalmente, apresentaremos a teoria de Lakoff e Johnson. Esta última procura mostrar a presença da metáfora em todos os âmbitos da nossa vida cotidiana, tanto na linguagem como no pensamento e na ação.

A retórica clássica, preocupada com descrever e classificar, explica que a metáfora é uma figura “numa relação de similaridade abreviada”. Para Quintiliano, seria “uma mudança bem sucedida de significação de uma palavra ou de uma locução” e Aristóteles, afirma que “de um modo geral, de enigmas bem feitos é possível extrair metáforas apropriadas, porque as metáforas são enigmas velados e nisso se reconhece que a transposição de sentido foi bem sucedida” (ALVES, 2002, p.6). Aristóteles distingue entre imagem e metáfora, ressaltando que há pouca diferença entre elas: a imagem trabalha com a comparação explícita (“que se atirou como um leão), enquanto a metáfora resulta da transposição (“este leão atirou-se”).

Alves (2002, p. 7) recorre a Ricoeur (s/d, p. 34) para afirmar que a retórica clássica compreende a metáfora “como o resultado de uma operação de substituição”; conseqüentemente, “a informação fornecida pela metáfora é nula, a metáfora tem apenas valor ornamental, decorativo.”

Aristóteles fazia uma distinção clara entre a linguagem poética, vista como um dom especial reservado aos poetas, e a linguagem do cotidiano, a linguagem de todos. Porém, o filósofo reconhecia que *não há ninguém que na conversação não se sirva de metáforas*. (ARISTÓTELES, [s/d.], p. 209, apud REBELLO, 2005).

O filósofo organiza e subdivide os múltiplos elementos da arte oratória e da poética, mas não classifica pormenorizadamente as figuras de linguagem: caberá aos retóricos posteriores multiplicar o número de denominações. A nomenclatura retórica – metáfora, metonímia, hipérbole, onomatopéia, entre outros –, continuam a ser usados.

Em 1951, Stephen Ullmann publica *The Principles of Semantics* – obra considerada por muitos como a melhor na área de semântica histórica e mudança semântica –, na qual estabelece figuras que lembram as subdivisões da retórica clássica.

Para Ullmann (1976, p. 240) a metáfora está tão estreitamente ligada à própria tessitura da fala humana que a encontramos sob vários aspectos: como um fator essencial da motivação, como um artifício expressivo, como uma fonte de sinonímia e polissemia, como uma fuga para emoções intensas, como um meio de preencher lacunas no vocabulário e em várias outras funções. O autor ensina que sempre estão presentes dois termos: a coisa da qual falamos, – o *teor*, e a coisa com a qual a estamos comparando – o *veículo*. O traço ou traços que as coisas comparadas têm em comum é o *fundamento* da metáfora. Um caso concreto seria a palavra latina *musculus*, “ratinho”, diminutivo de *mus*, “rato”, que era também empregada no sentido figurado de “músculo” – “pela semelhança de certos músculos, quando contraídos, com pequenos ratos, que, aparentemente, estariam correndo sob a pele” (Houaiss, 2002) – daí o inglês *muscle* e o português *músculo*. Nessa metáfora, “músculo” é o teor, “ratinho” é o veículo, e a semelhança extravagante vislumbrada entre as duas formas é o fundamento da imagem, o elemento em comum que subjaz à transferência de sentido. Em vez de declarar explicitamente, sob forma de uma comparação, que um músculo parece um ratinho, o teor identifica-se com o veículo por meio de uma espécie de “taquigrafia verbal”. Sob esse aspecto, afirma o autor, uma metáfora é *uma comparação condensada que afirma uma identidade intuitiva e concreta* (ULLMANN, 1976, p. 240).

É importante observar que a semelhança entre o teor e o veículo pode ser de dois tipos: objetiva e emotiva. Vejamos, por exemplo, a frase abaixo:

*Estas nuvens coroam a crista da montanha e se dissolvem imediatamente.*

Ao chamar o cume da montanha de *crista*, por se parecer com a crista da cabeça de certas aves, temos um caso de semelhança objetiva. É emotiva quando falamos de uma *amarga lembrança*, porque associamos seu efeito ao de um sabor amargo. Segundo Ullmann (1976, p. 241), foi assim que a palavra francesa *déboire*, um derivado de *boire*, “beber”, que, originalmente, referia-se ao sabor desagradável deixado por uma bebida, passou a significar “dissabor, contratempo, esperança frustrada”.



A eficácia de uma metáfora depende da distância entre o teor e o veículo. Se compararmos uma flor com uma flor, ou seja, se os dois termos estiverem muito próximos, a metáfora será válida, mas sem nenhuma qualidade expressiva.

Ullmann (1976, p. 241) divide as metáforas em quatro grupos principais:

1) **metáforas antropomórficas** – do grego “homem” + *morphe* “forma”. Um dos primeiros pensadores a constatar essa transferência foi Giambattista Vico, filósofo italiano do século XVIII. O filósofo observa que, nesse tipo de metáfora, a maior parte das expressões que se referem a objetos inanimados são transladados do corpo humano e de suas partes, dos sentidos e das paixões humanas; o homem se converte na medida do universo. Verifica-se tal tendência nas mais diferentes línguas, e ela está na raiz de inúmeras expressões de uso corrente. Temos, por exemplo: *o braço do violão, o pé da mesa, a boca do rio*, etc. Existem, também, transferências na direção oposta: as maçãs do rosto. O autor cita Sperber (1923, p. 227) para afirmar que o corpo humano é um poderoso centro de expansão e de atração metafórica.

2) **metáforas animais** – O reino animal é uma fonte inesgotável de imagens, algumas das quais se aplicam a plantas e objetos sensíveis. Muitas plantas devem seu nome a alguma vaga semelhança, às vezes bizarra ou burlesca, com um animal, entre elas *dente-de-leão, olho-de-boi, unha-de-gato*. Há também um grande número de objetos inanimados, incluindo vários instrumentos, máquinas e partes de algumas máquinas designados com nomes de animais, por exemplo: *macaco* (para levantar cargas pesadas), *pé-de-cabra, gato fixo* (gancho fixo), entre outros.

Um grande número de imagens animais transfere-se à esfera humana, freqüentemente com conotações irônicas, pejorativas, humorísticas, groserias e até elogiosas. Um ser humano pode ser comparado com vários animais: *cachorro, burro, touro, anta, rato, elefante, baleia, gato*, etc.

3) **do concreto ao abstrato**. Uma das tendências básicas da metáfora consiste em traduzir experiências abstratas em termos concretos. Em muitos casos, a transferência ainda é transparente; em outros, é necessário recorrer à etimologia para resgatar a imagem concreta encoberta pela imagem abstrata. *finis* “limite, fim” por trás de *definir* e de *finança*; *velum*, “véu”, por trás de

*revelar*. Há várias metáforas relacionadas com *luz*: *lançar luz sobre*, *deslumbrante*, *sair à luz*, *à luz de*, entre outras. Essas transferências prosseguem continuamente; seria impossível discutir temas abstratos sem elas.

4) **metáforas sinestésicas**. Recebem nome as metáforas baseadas na transposição de um sentido para o outro: do ouvido para a vista, do tato para o ouvido, etc. Falamos de voz *quente* ou *fria* por percebermos alguma semelhança entre a temperatura quente ou fria e a qualidade de certas vozes; igualmente, sons *penetrantes*, vozes e cheiros *doces*, cores *berrantes* e tantos outros. Ullmann (1976, p. 245) registra que, embora a exploração sistemática desses recursos no estilo literário tenha começado no Iluminismo, já na *Eneida* podemos ler que “o céu está aceso de gritos”. Atualmente, essas transposições são tão comuns que podem passar despercebidas.

Jakobson (1983), seguindo a linha de Ullmann, traz o tema da metáfora para a área da Lingüística, reelaborando as dicotomias *langue/parole* e sintagma/paradigma propostas por Saussure. Para o autor, todos os atos lingüísticos baseiam-se na capacidade de seleção. Assim, o falante – o emissor –, no ato de comunicação, seleciona no código lingüístico palavras e formas sintáticas, combinando-as para formar uma mensagem. O autor postula que a linguagem tem seis funções: 1) função emotiva ou expressiva, centrada no emissor; 2) função conativa, orientada ao destinatário; 3) função fática; 4) função referencial; 5) função poética, centrada sobre a própria mensagem, e 6) função metalingüística. Essas seis funções não se excluem – dificilmente temos, em uma mensagem, apenas uma dessas funções. Entretanto, isso não significa que todas estejam presentes simultaneamente. O que pode ocorrer é o domínio de uma das funções; assim, temos mensagens predominantemente referenciais, predominantemente expressivas, etc.

Jakobson (1983) articula duas figuras de reórica – a metáfora e a metonímia, e duas categorias da língua – a seleção e a combinação. Essa mensagem é construída no eixo paradigmático, que abrange o tesouro da língua, e do qual o emissor seleciona uma palavra, entre outras, para construir sua fala; e no eixo sintagmático, ligado à combinação dos elementos escolhidos.

O autor aborda a metáfora e a metonímia com base nos eixos paradigmático e sintagmático, ou seja, nos eixos de seleção e de combinação. Quando se faz uso da linguagem, entram em jogo referências sintagmáticas e paradigmáticas distintas. A metáfora aparecerá quando

a referência for paradigmática com relações de equivalência impróprias. Assim, para Jakobson (1983, p. 84), “as criações metafóricas não representam desvios; são processos regulares de certas variedades estilísticas que são subcódigos de um código total; e no interior de um subcódigo desse gênero não há desvio quando Marwell designa com um epíteto concreto um nome abstrato (‘um verde pensamento numa sombra verde’), nem quando Shakespeare transpõe metaforicamente um nome inanimado para o gênero feminino (‘amanhã abre suas portas de ouro’)

Para Jakobson, “a metáfora é uma identidade construída por meio de uma transferência de sentido, ao passo que a metonímia é apenas uma transposição de objetos, isto é, algo recebe um nome de outra coisa com a qual mantém uma relação qualquer (D’ONOFRIO, 1980, p. 84).

Le Guem (1973, p. 67, apud ORTÍZ ALVAREZ, 2004, p. 23) aponta a necessidade de reavaliar as funções da linguagem propostas por Jakobson – contrárias à retórica clássica –, e analisar o papel da metáfora dentro dessas funções, bem como suas motivações.

Ortíz Alvarez (2004, p. 23) observa que, a partir dos anos 70, o forte questionamento do paradigma vigente até então levou a uma nova visão sobre a metáfora, fazendo com que ela recuperasse a sua dignidade cognitiva.

A teoria de Lakoff e Johnson (1980), que desvincula a metáfora da relação *linguagem metafórica* versus *linguagem literal*, representou uma verdadeira revolução de conceitos, e um rompimento definitivo com a tradição retórica.

Os autores, baseados principalmente em evidência lingüística, constataram que a maior parte de nosso sistema conceitual é de natureza metafórica. A metáfora teria a função de estruturar a maneira como o falante percebe o mundo, lida com ele e interage com outras pessoas. Portanto, a metáfora lingüística é gerada a partir das experiências do homem em relação ao ambiente físico e cultural em que vive, e a comunicação teria como base um sistema conceitual metafórico por excelência. Percebida desse modo, a metáfora é mais do que um recurso de linguagem: é uma maneira de conceptualizar as coisas do mundo, vinculada à formação cultural do homem, incluindo suas experiências com seu próprio corpo, e como ele experimenta o mundo físico e cultural em que vive. Assim, numa visão lingüístico-cognitiva, o raciocínio humano é metafórico por excelência; não trata de uma forma especial de operar com os elementos lingüísticos.

Para exemplificar como um conceito pode ser metafórico e estruturar uma atividade cotidiana, citamos o conceito DISCUSSÃO, entendido pela metáfora conceptual a seguir:

## DISCUSSÃO É GUERRA

Seus argumentos são *indefensáveis*.

Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação.

*Destrui* sua argumentação.

Jamais *ganhei* uma discussão com ele. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 46).

Segundo os autores, esse é um exemplo do que queremos dizer quando um conceito metafórico estrutura, pelo menos parcialmente, o que fazemos quando discutimos, assim como a maneira como compreendemos o que fazemos. Embora discussão e guerra sejam coisas completamente diferentes – discurso verbal e conflito armado – a discussão é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de guerra. Podemos realmente perder ou ganhar uma discussão, e a pessoa com a qual discutimos é vista como um adversário. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 46), “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra.”

O exemplo seguinte mostra como o tempo pode ser conceituado em termos de dinheiro; as inferências que podemos fazer ao falarmos sobre dinheiro são preservadas para falarmos sobre o tempo

## TEMPO É DINHEIRO

Você está *desperdiçando* meu tempo.

Esta coisa vai te *poupar* horas.

Eu não *tenho* tempo para te *dar*.

Como você *gasta* seu tempo hoje em dia? (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 50).

Além dessas metáforas, chamadas estruturais, em que um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro, os autores também apresentam as metáforas orientacionais e as ontológicas. As metáforas orientacionais surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de eles funcionarem como funcionam no nosso ambiente físico. Assim, temos FELIZ É PARA CIMA: a palavra FELIZ é entendida em relação a uma orientação espacial, PARA CIMA, o que leva a expressões como “Estou me sentindo para cima hoje”, ou quando levantamos o polegar

para dizer que está tudo bem. No cotidiano, podemos observar várias outras metáforas orientacionais, como TRISTE É PARA BAIXO, BOM É PARA CIMA, MAU É PARA BAIXO, entre outras. Esse tipo de metáfora é de ordem arbitrária, e tem como base nossa experiência física e cultural; não é construído ao acaso. Sua escolha e sua importância relativa podem variar de uma cultura para outra.

As experiências com objetos físicos – especialmente nossos corpos – são a base de uma variedade de metáforas ontológicas, isto é, formas de se conceber eventos, atividades, emoções, idéias, etc., em termos de entidades e substâncias. Para os autores, talvez as metáforas ontológicas mais óbvias sejam aquelas nas quais ocorre a personificação, como, por exemplo: “Este *fato ataca* teorias clássicas”, “ “A sua *religião* lhe *diz* que ele não pode beber bons vinhos franceses”, “A *inflação* está nos *colocando* em um beco sem saída”.

Diante do exposto, podemos concluir que o grande mérito do trabalho de Lakoff e Johnson está no fato de que analisam a metáfora não como um fenômeno específico da retórica ou da poética, mas em termos da experiência humana, do uso cotidiano da língua que estrutura o pensamento e a ação humana.

### **2.6.1. Metaforização**

Segundo as pesquisas baseadas fundamentalmente nas idéias desenvolvidas por Lakoff e Johnson (2002), como já vimos, a metáfora é um fenômeno discursivo com valor cognitivo.

O sistema conceitual, observa Ortiz Alvarez (2004, p. 28), está lexicalizado pelas diversas expressões metafóricas convencionais: as expressões idiomáticas, os provérbios, frases feitas, etc., que fazem parte da compreensão cotidiana do homem e estão mapeadas no sistema conceitual. A metáfora mantém uma relação intrínseca com a produção de sentidos, com as maneiras de construir socialmente experiências a partir de outras que já foram legitimadas.

Para analisar o papel da metáfora na formação das expressões idiomáticas, seria preciso conhecer se os significados dessas unidades fraseológicas estão relacionados com os valores semânticos dos seus componentes. Nesse sentido, existem diferentes pontos de vista acerca de

que a palavra, quando passa a integrar uma expressão idiomática, perde ou não suas propriedades semânticas próprias, ou até que ponto perde essas propriedades. Essa questão tem sido pouco estudada até agora. Contudo, concordamos com Ortiz Alvarez (2004) quando afirma que a palavra, ao fazer parte de uma expressão idiomática, perde o significado léxico que antes a caracterizava, embora a semântica do fraseologismo e as unidades que o compõem possam manter certos laços mais ou menos distantes.

O processo de metaforização desempenha um papel muito importante dentro dos estudos fraseológicos, pois é a fonte de formação das unidades fraseológicas. Assim, para descobrir o modo de revelação das metáforas nas expressões idiomáticas, Ortiz Alvarez (2004) sugere agrupá-las da seguinte maneira:

- as expressões idiomáticas cujo significado aparentemente não tem relação com os significados dos componentes, ou não é usual vê-los unidos numa combinação livre.
- as expressões idiomáticas constituídas por elementos com possibilidade de associação em combinações livres, isto é, o significado próprio de cada um dos componentes não é incompatível com o dos componentes contíguos.

No primeiro grupo temos as expressões originadas sob a base da metaforização, do significado integral da combinação como resultado de associações complexas, muitas vezes perdidas no tempo. Por exemplo, Ortiz Alvarez (2004) nos informa que a expressão idiomática *matar o bicho*, segundo uma das versões encontradas, surgiu em 1856, quando uma epidemia de cólera assolou o país, seguida de uma epidemia de febre amarela no ano seguinte. Os médicos recomendavam como medida profilática, o uso de bochechos de aguardente de manhã, para matar o bacilo (popularmente, o *bicho*).

O mesmo ocorre com unidades formadas por hipérboles, como *botar a boca no mundo* e, em espanhol, *poner el grito en el cielo*, cuja imagem, embora tão exagerada que perca a possibilidade de ser real, permite que se deduza o significado, pois é transparente.

A maioria das expressões idiomáticas pertence ao segundo grupo; são aquelas cujo significado está motivado pela existência de uma combinação livre semelhante, na qual os componentes podem intervir com seu sentido direto. Assim, por exemplo, *pés de galinha* = rugas que se formam ao redor dos olhos; *saco sem fundo* = indivíduo que come sem parar. Nesses casos, podemos pensar, com Ullmann (1976, p. 240) que houve uma transferência devido à semelhança percebida entre as duas formas; encontrou-se um elemento em comum, que está por detrás da transferência de sentido.

Às vezes, não é possível apreciar de onde provém a imagem. Por exemplo, em *tirar o cavalo da chuva*, não é possível adivinhar a relação semântica entre o sentido direto e o figurado, o que nos impede de deduzir o último do primeiro.

Ao analisar as expressões *chutar o balde* e *chutar o pau da barraca*, percebemos o caráter negativo que poderia ter correspondência com o significado da combinação livre, mas isso não implica que possamos deduzir o significado fraseológico do significado direto.

Ortiz Alvarez (2004) observa a existência de expressões idiomáticas que designam certos gestos, ou os resultados lógicos desses gestos. Por exemplo, a expressão *dar la mano* está associada a uma ação concreta: ajudar alguém a realizar uma tarefa física; também significa ajudar alguém, mas a ação perde o traço semântico inerente à ação física.

De acordo com Ortiz Alvarez (2000), a análise dos processos de metaforização nas expressões idiomáticas contribui para que seja reconhecido o seu valor lingüístico, uma vez que tais processos não são exclusivos dessas unidades fraseológicas.

## **2.7. O ensino das expressões idiomáticas**

Como já mencionamos na seção 2.1.1, 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), Penadéz Martínez (1999), Ortíz Alvarez (2000) e Xatará (2001).

Penadéz Martínez (1999: 35) se propõe a expor e analisar os tipos de exercícios com expressões idiomáticas, encontrados de forma dispersa e assistemático na literatura sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira. Avalia propostas de exercícios presentes em vários livros didáticos e destaca que, evidentemente, antes da realização de qualquer tipo de exercício, as expressões idiomáticas devem ser apresentadas aos alunos. Segundo uma das sugestões comentadas (VIGARA TAUSTE, 1996, p. 83), essa apresentação deveria ser feita a partir das características das unidades fraseológicas: idiomaticidade, fixidez e conteúdos pragmáticos. Mas a autora alerta que essa proposta apresenta dois inconvenientes: primeiro, a dificuldade de proporcionar, na sala de aula, conteúdos pragmáticos que só podem ser definidos por meio do uso atualizado e, segundo, o perigo de saturar o aluno com informações teóricas que, talvez, ele não possa assimilar. Uma alternativa seria apresentar essas unidades fraseológicas a partir dos seguintes componentes: exemplo-base, forma, significado e sentido; 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.

Em Fernández (2004, p. 7) encontramos a mesma sugestão de elaborar listas a partir de um elemento comum, a partir das quais o professor poderia explicar o sentido e a origem da expressão. Em seguida, tratar cada uma delas isoladamente ou em contextos, bem como proporcionar expressões sinônimas e antônimas e indicar o registro e a frequência de uso de cada uma delas.

Cabe lembrar que essas propostas de apresentação estão dirigidas ao ensino do idioma espanhol. Como fonte para a seleção de expressões idiomáticas para essa língua, Penadés Martínez (1999) indica que seriam dicionários. Sendo assim, a tarefa do professor seria munir-se de um bom dicionário fraseológico e, a partir daí, elaborar suas listas.



Contudo, é preciso levar em consideração que as divergências terminológicas e a ausência de consenso sobre a classificação das unidades fraseológicas, como mostramos na seção dedicada aos tipos de fraseologismo, se reflete nas obras lexicográficas dedicadas ao assunto. Penadéz Martínez (1999, p. 31), por exemplo, ao indicar o nome de alguns dicionários como fonte de unidades fraseológicas, comenta a obra de Candón e Bonnet (1994), na qual os autores se concentram em frases feitas cujos critérios de inclusão não estão claros, segundo a autora. Analisando o dicionário de Martín Sánchez (1997), a autora indica que os contornos das unidades fraseológicas não estão claros e foram incluídos de forma assistemática.

No caso do português, podemos observar, com Welker (2004, p. 168) o que seriam os contornos das unidades fraseológicas, no nosso caso, das expressões idiomáticas. O autor mostra que em Borba (2002), por exemplo, encontramos *beco sem saída*, que em Ortíz Álvarez (2000) aparece como *estar num beco sem saída*. Strehler (2002, p. 328), ainda segundo Welker (2004, p.169), dá o exemplo de *levar uma vida de cão e vida de cão*.

Em dicionários como o *Houaiss* e o *Aurélio* encontramos *dar uma colher de chá*, mas consideremos os exemplos abaixo, retirados da internet:

Podemos verificar que também são válidas as expressões *pedir uma colher de chá*, *receber uma colher de chá*

Ninguém aqui é pobre coitado para precisar de uma colher de chá de uma rádio.

O prefeito recebeu *uma colher de chá* do tribunal.

Não seria correto dizer que a prefeita recebeu uma "*colher de chá*" do governo federal.

A dor no coração aperta e o Brasil resolve pedir *uma colher de chá* para os Estados Unidos.

Concluimos que a expressão idiomática é *colher de chá*, e pode vir combinada com vários verbos. Esta observação nos remete à questão da estabilidade relativa das expressões idiomáticas, que já mencionamos, e à questão da variação.

Quanto à frequência, Xatara (1998, p. 154) afirma que resta ainda resolver, “de modo mais consensual entre os lexicógrafos, e com a maior cientificidade”, qual deve ser o limiar de frequência que garante, ou exija, a presença de uma determinada unidade lexical em um dicionário, visto que, na verdade, a frequência é condicionada por diversos fatores, como o meio social, a situação, as preferências pessoais, etc.

Do exposto, pode-se concluir que o primeiro problema que o professor enfrenta ao procurar trabalhar com expressões idiomáticas em sala de aula é a questão dos materiais de consulta, no caso, os dicionários.

Penadéz Martínez (1999, p. 36) questiona a utilidade de um recurso que se apóia em uma única palavra de uma expressão idiomática, desprezando as associações que podem ser criadas em função das relações semânticas entre unidades fraseológicas. Ainda sobre a questão da apresentação, a autora comenta o trabalho de Sevilla Muñoz e González Rodríguez (1994-1995). Segundo esses autores, o professor deve: explicar o sentido e a origem da expressão idiomática; mostrá-la isoladamente e dentro de um contexto; proporcionar expressões idiomáticas sinônimas e antônimas e mostrar seu registro e frequência.

Ainda sobre o modo como as expressões idiomáticas deveriam ser apresentadas, Fernández (2004: 7) sugere: elaborar listas

Uma vez concluída a fase de apresentação, continua a autora, teria início a prática de exercícios voltados a comprovar se o aluno captou o significado e o uso das expressões idiomáticas, se é capaz de empregá-las novamente em outras sessões de trabalho e, finalmente, se as memorizou.

Uma vez concluída a fase de apresentação, teria início a prática de exercícios voltados a comprovar se o aluno captou o significado e o uso das expressões idiomáticas, se é capaz de empregá-las novamente em outras sessões de trabalho e, finalmente, se as memorizou.

Para atingir o primeiro objetivo – explicar o sentido e a origem da expressão idiomática –, a autora julga conveniente propor que o aluno:

- 1) Definir uma unidade fraseológica que apareça num texto curto. Uma variante desse tipo de exercício seria unir as expressões idiomáticas de uma coluna com os significados correspondentes em outra coluna.
- 2) Procurar em sua língua materna unidades fraseológicas e não fraseológicas que correspondam a uma expressão idiomática tomada como ponto de partida.

A utilidade desse exercício, pode ser melhor compreendida se consideramos que existem expressões idiomáticas transculturais ou supranacionais que mostram maneiras semelhantes de expressar as mesmas idéias ou as mesmas relações. As noções de espaço, tempo, felicidade, juventude, saúde, etc., expressam-se numa língua por meio de expressões idiomáticas que pertencem a um fundo comum a diversas culturas. Assim, do ponto de vista fraseológico, os alunos não podem ser vistos como um “território virgem”. Tais observações vêm ao encontro da proposta que apresentamos neste trabalho, como veremos na seção dedicada ao trabalho em sala de aula.

- 3) Redigir novamente um texto no qual estão presentes expressões idiomáticas, substituindo-as pelo seu significado. Variantes desse exercício seriam: explicar o conteúdo de um texto sem utilizar expressões idiomáticas, e redigir um texto sem unidades fraseológicas.
- 4) Assinalar as diversas acepções de uma unidade fraseológica homônima, considerando a possibilidade de que uma das acepções corresponda ao significado literal e, a outra, ao idiomático.

Entretanto, observa a autora, mesmo no caso de algumas expressões que podem ter um significado literal, como *abrir o coração*, *beco sem saída* ou *receber de braços abertos*, por exemplo, esse não parecer ser o mais freqüente, pois prevalece o valor fraseológico. Dessa perspectiva, não se deveria insistir sobre essa particularidade, já que o sentido literal dificilmente ocorrerá no uso lingüístico; caso isso venha a acontecer, o contexto extralingüístico é suficiente para levar a uma interpretação correta do sintagma. No caso de

*beco sem saída*, por exemplo, dificilmente ocorrerá num contexto em que signifique, ao mesmo tempo, “situação difícil” e “rua estreita e curta, sem saída”.

- 5) Preencher espaços de um texto que correspondam a expressões idiomáticas.
- 6) Desenhar ou encenar a situação representada pelas expressões idiomáticas da língua materna e da língua estrangeira, para evitar os decalques e os falsos amigos.
- 7) Escrever uma composição ou contar uma história utilizando dez ou doze expressões idiomáticas fornecidas de antemão. Um exercício semelhante a este seria pedir que o aluno imagine situações nas quais empregaria alguma das expressões idiomáticas estudadas ou, seguindo um roteiro dado pelo professor, fazer com que os personagens empreguem alguma expressão idiomática concreta.
- 8) Completar uma série de orações com alguma de las expressões idiomáticas de um conjunto.

Após as reuniões dedicadas à apresentação das expressões idiomáticas e aos exercícios, a autora sugere que se dê prosseguimento ao trabalho com essas unidades, contando agora com o fato de que o aluno já começou a se familiarizar com elas. Para provocar o uso das unidades já conhecidas, a autora sugere:

- 1) Preencher um texto com uma expressão idiomática escolhida de um conjunto de quatro opções.
- 2) Inserir uma expressão idiomática espaços em branco de textos já vistos em aula.
- 3) Procurar diferentes contextos nos quais pode ser inserida uma expressão idiomática homônima.
- 4) Reconhecer uma determinada expressão idiomática a partir de uma definição. Outra possibilidade seria substituir num texto das definições pelos fraseologismos correspondentes.

- 5) Finalmente, empregar expressões idiomáticas em pequenas dramatizações, diálogos criados livremente ou descrições sobre temas cotidianos, para verificar se o aluno pode fazer uso das unidades estudadas com certa desenvoltura.

Por último, a autora sugere exercícios para a memorização das expressões idiomáticas:

- 1) Procurar, a partir de uma expressão idiomática encontrada em um texto, outras parecidas, isto é, pertencentes ao mesmo campo semântico, com a correspondência em sua língua materna. Uma variação desta atividade seria preparar exercícios com expressões sinônimas e antônimas que o aluno deve reconhecer.

As propostas de Irujo (1986), Ortíz Alvarez (2000) e Xatara (2001) podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

1. Escrever um parágrafo que contenha uma EI num contexto lógico, mas omitir a EI.
2. Inventar ou fazer com que os alunos inventem histórias usando o sentido literal de EIs.
3. Criar ou fazer com que os alunos criem diálogos que envolvam mal-entendidos decorrentes da interpretação literal de EIs. A seguir, discutir a situação.
4. Identificar idiomatismos da língua estrangeira equivalentes na língua materna em listas dispostas desordenadamente.
5. Identificar idiomatismos correspondentes a imagens ou desenhos que representem seu significado
6. Chegar aos idiomatismos da língua estrangeira servindo-se apenas de suas paráfrases explicativas também em língua estrangeira
7. Propor expressões sinônimas a determinados idiomatismos em língua materna e língua estrangeira

8. Tradução e versão de textos curtos que contenham idiomatismos
9. Contextualizar idiomatismos, inserindo-os em discursos criativos na língua estrangeira, resguardando seu valor conotativo
10. Contextualizar idiomatismos, inserindo-os em discursos criativos na língua estrangeira, apresentando seu valor denotativo

Uma vez superado o problema da apresentação das expressões idiomáticas, as atividades propostas são bastante parecidas.

Aos nos propormos a ensinar expressões idiomáticas, levamos em conta as observações de Binon e Verlinde (2000), os quais, ao discutirem o ensino do vocabulário dentro de uma perspectiva comunicativa, apontam que devem ser consideradas as seguintes perguntas: por que o ensino do vocabulário; qual é o público-alvo, quais são os objetivos, levando em conta as restrições e os recursos de que se dispõem; o vocabulário deve servir para realizar que intenção de comunicação; em que contexto, em que tipo de discurso deve ser integrado.

Assim, no próximo capítulo, apresentaremos a solução que encontramos para a questão da apresentação, bem como as atividades preparadas para o ensino das expressões idiomáticas. Baseamo-nos nas sugestões aqui apresentadas, bem como na proposta de Paribakht e Wesche (1996). Discutiremos a organização de um inventário de expressões idiomáticas e apresentaremos nossas considerações finais.

## **CAPÍTULO III**

### **AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ESTUDANTES URUGUAIOS**

#### **3.1. Introdução**

No capítulo anterior, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo. Apresentamos uma breve perspectiva histórica do ensino do vocabulário, assim como as duas abordagens de ensino/aprendizagem do léxico. A seguir, apresentamos a teoria fraseológica, bem como o seu objeto de estudo, as unidades fraseológicas, e estabelecemos uma distinção entre estas e as expressões idiomáticas. Após apresentar uma tipologia das expressões idiomáticas, discutimos seus traços característicos e suas fontes. Finalmente, abordamos a questão do ensino dessas unidades fraseológicas.

Neste capítulo, trataremos dos dados obtidos por meio da presente pesquisa, de acordo com as etapas descritas na metodologia que nos propusemos a seguir para atingir os objetivos propostos. Assim, começamos pela análise dos questionários, seguida da apresentação das atividades que criamos ou adaptamos para uso em sala de aula. A seguir, passamos à seleção do material coletado, a fim de organizá-lo e torná-lo adequado para futuras consultas, bem como sua forma de apresentação. Na seção 3.6 apresentamos nossas conclusões, as limitações e as contribuições deste estudo, bem como algumas possíveis implicações para pesquisas futuras.

#### **3.2. Análise do questionário**

Elaboramos um questionário para responder à pergunta 1.1 da nossa pesquisa, a saber: o que os alunos entendem por “expressões”?

Pelos conhecimentos que já possuíamos sobre a área no momento em que nos foi feito o convite para dar o curso, trabalhamos com a hipótese de que por “expressões”

poderiam entender os diferentes tipos de combinações mais ou menos estáveis que são o objeto de estudo da fraseologia. Assim, por meio da exposição à língua, o aluno teria percebido certas características reconhecíveis no insumo que recebia, e deu-lhe o nome de “expressões”. Essa suposição está baseada na “etapa de percepção” da proposta de Gass (1997, apud ZILLES, 2001, pp. 46-47), que já expusemos na subseção 2.2.1.

Outra possibilidade seria que um conjunto que poderia ser denominado de “expressões” tivesse sido objeto de ensino explícito pelo livro didático ou pelo professor. Independentemente do modo a que chegaram a perceber a existência de “expressões”, julgamos que saber do que se tratava seria útil para preparar nosso curso.

Se a maioria das respostas apontasse para provérbios ou gírias, por exemplo, os alunos poderiam sentir-se decepcionados ao serem apresentados apenas às expressões idiomáticas. No mesmo sentido, desejávamos discutir brevemente os exemplos que apresentassem para ajudá-los a ter uma noção das diferenças, de modo a levá-los a organizar melhor seus conhecimentos.

Além desse dado, precisávamos ter um perfil dos alunos, saber sua idade e outras informações que nos ajudassem a elaborar atividades para o ensino de expressões idiomáticas. Passemos, então, às características do grupo.

Matricularam-se no curso dez alunos, nove mulheres e somente um homem, cujas idades variavam entre 28 e 63 anos, todos uruguaios e falantes de espanhol como língua materna, nascidos em Montevideu, à exceção de uma aluna, do interior.

Os alunos tinham diferentes profissões. Seis possuíam curso superior completo; três curso superior incompleto e havia apenas uma participante com nível médio.

O grupo partilhava alguns aspectos em comum: todos tiveram contato com o português em situação formal de ensino; eram alunos do terceiro ano do curso de português do ICUB, do nível Avançado 2, o que corresponde ao sexto e último semestre do curso.

O contato com a língua portuguesa se dava, além da sala de aula, por meio da leitura de livros e revistas, e audição de Cds; quatro deles tinham acesso à televisão pelo menos uma vez por semana, e apenas dois interagiam com brasileiros por telefone, por razões de trabalho. Somente quatro já tinha tido a oportunidade de viajar ao Brasil.



Além do português, estudaram no mínimo quatro anos de inglês em cursos privados; quatro deles, além do inglês, haviam estudado francês por, em média, quatro anos. Havia duas que estudavam outros idiomas, além de terem estudado também os já citados: uma aluna cursava o primeiro ano de um curso de catalão e outra o segundo de um curso de chinês-mandarim.

Como motivo para estudar português, somente dois participantes citaram objetivos profissionais. Os demais enfatizaram o interesse pela cultura brasileira, a simpatia pelo país e seu povo.

A seguir, apresentaremos as respostas à pergunta “Na sua opinião, o que é uma expressão?”, bem como os exemplos citados.

### **Participante 1**

Para este participante, expressão é “uma maneira mínima de a pessoa se comunicar.” Gostaria de estudar expressões porque considera que “são as mais representativas da linguagem corrente, as mais usadas no dia-a-dia, as mais coloquiais.”

Expressões que conhece e sua equivalência em espanhol: “mesmo assim - *de todas maneras*”.

Não cita nenhuma expressão em espanhol.

É interessante notar que, do ponto de vista do falante de espanhol, “mesmo assim” compartilha com as expressões idiomáticas a característica de que o significado total não corresponde à soma dos significados individuais dos seus elementos, ou seja, a noção de “mesmo assim”, no espanhol do Uruguai, pode ser expressa pela conjunção *aunque*, ou pelas locuções *aún sí*, *de todas maneras* e *así mismo*, por exemplo, mas não por *mismo así*, que soa como uma combinação inusitada. Por outro lado, essa noção costuma estar representada, nos livros didáticos de português para estrangeiros, pela conjunção *embora*, em unidades dedicadas à prática do presente do subjuntivo; por isso foi *mesmo assim* foi apresentada como exemplo de uma linguagem mais coloquial.

## **Participante 2**

Este participante não responde o que entende por expressão, mas afirma que gostaria de aprender expressões “para progredir no meu trabalho, melhorar meu conhecimento e aperfeiçoar o idioma.”

Expressão que conhece em português, com sua equivalência em espanhol, no caso, uma tradução: “Curta a vida que a vida é curta – *Aprovecha la vida porque la vida es corta. Disfruta*”.

Afirma que costuma usar, algumas vezes, “expressões, ditos populares e provérbios.” Cita alguns: “*Así está el mundo, amigos. Es lo que hay, valor. Más vale hacer y arrepentirse que no hacer y arrepentirse igual.*”

As duas primeiras frases são um bordão usado por um conhecido jornalista esportivo uruguaio. A terceira frase é um provérbio.

## **Participante 3**

Para este participante, uma expressão é “uma palavra ou conjunto de palavras que se referem a outros sentimentos. Às vezes são muito sintéticas, sintetizam com uma só palavra um sentimento ou sensação física. Essa palavra, às vezes, é onomatopaica.”

Gostaria de aprender expressões porque se interessa por tudo o que se relaciona à língua. As expressões “são idioma vivo, às vezes popular, às vezes intelectual. É um modo de me aproximar mais das pessoas que falam o idioma.”

Dá os seguintes exemplos de expressões do português, com sua equivalência em espanhol: “puxa! – *pah!*; que abacaxi! – *qué embole!*; tá pegando no meu pé – *está rompiendo*” – dos quais o último é uma expressão idiomática.

## **Participante 4**

Para este participante, uma expressão é “uma forma de se comunicar através das palavras, dos gestos, da música e do desenho, com a finalidade de transmitir pensamentos, sentimentos e emoções.”

Gostaria de aprender expressões porque “é uma maneira automatizada de estabelecer comunicação, para interagir mais eficazmente no cenário social.” Além do

caráter automático e da eficácia, o participante também afirma que “as expressões respondem a uma necessidade de entendimento que é satisfeita mediante o trabalho de interpretação em torno de um tema definido, relacionado aos interesses dos falantes.”

Expressão que conhece em português, com sua equivalência em espanhol: “Aconteça o que acontecer - *pase lo que pase.*”

Cita uma expressão que usa em espanhol, “*Más vale tarde que nunca*”, exemplo de provérbio.

### **Participante 5**

Para este participante, uma expressão é “simplesmente uma ‘forma de dizer algo’ que nem sempre corresponde com o modo ‘formal’ de dizer, mas é como se fala normalmente. É própria cada da língua e, muitas vezes, quando é traduzida, perde o significado ou adquire outro completamente diferente.

Exemplo de expressão em português, com a equivalência em espanhol: “A respeito de... (alguma coisa) - *Con respecto a...*”

Exemplo de expressão que usa em espanhol: “*Del mismo modo...; con referencia a...; conjuntamente con...*”

Os exemplos apresentados são fórmulas usadas em correspondência comercial.

### **Participante 6**

Para este participante, uma expressão é “pode ser algo que penso e, em seguida, manifesto, ou um gesto usado em determinado momento, em determinada situação, para expressar uma idéia.”

Gostaria de aprender expressões “para conhecer as semelhanças que existem entre essas línguas e não fazer traduções mentais que, muitas vezes, não têm nada a ver.”

Expressão que conhece em português, com sua equivalência em espanhol: “quebrar um galho - *resolver un problema.*”

Exemplo de expressões que costuma usar em espanhol: *¿Cómo no?; Que pases bien.*”

Para o português, o participante apresenta uma expressão idiomática, apesar de o seu sentido não estar muito preciso; para o espanhol, fórmulas situacionais.

### **Participante 7**

Para este participante uma expressão é “uma palavra ou uma série de palavras cuja tradução literal não reflete seu sentido real no país de origem. Às vezes, seu sentido geral difere. Outras o verbo utilizado não coincide com o verbo em espanhol, etc.”

Gostaria de aprender expressões “para aprender algo muito novo e muito prático. Para me comunicar melhor, e entender melhor quando leio algum livro em português.”

A expressão citada como exemplo, “Tudo legal!”, é uma fórmula situacional.

Afirma que, frequentemente, não conhece o significado das expressões: “A gente intui, mas depois se esquece com muita facilidade. É natural usá-las e surgem espontaneamente, especialmente na língua falada.”

### **Participante 8**

Para este participante, uma expressão é “uma forma ‘fixa’ à qual as pessoas dão determinado significado simplesmente por costume, por convenção.” A seguir, considera necessário explicitar o que entende por “fixa”: “é fixa não porque, com o passar do tempo, não possam ser criadas novas expressões, mas porque só existe uma maneira correta de entendê-la, como já falei, por convenção social.”

Gostaria de aprender expressões “porque é uma forma de fazer com que o meu português seja mais natural, já que as expressões o tornam mais vivo, mais oral e menos escrito.”

Cita algumas que usa em espanhol: “*sin pies ni cabeza; con pies de plomo; como gato entre la leña; como peludo de regalo; como un balde de agua fría; como perro con dos colas; como mono con revólver.*”

Afirma que tenta usar duas ou três que conhece em português, mas que não se preocupa com isso: “sei que podem me entender sem que eu as use, mas se eu puder, a partir de agora, aprender mais e ter mais confiança ao usar expressões, seria muito bom”.

Todos os exemplos são de expressões idiomáticas de matriz comparativa, na denominação usada por Xatara (1997, p. 220).

### **Participante 9**

Para este participante, uma expressão é “uma forma de falar ou de escrever utilizando palavras cujo significado não é literal.”

Expressões que conhece, com a equivalência em espanhol: “nem que a vaca tussa - *de ningún modo*; estou careca de - *estoy harto de*; de pavio curto - *de pocas pulgas*; dor de cotovelo - *estar celoso*”. Todos os exemplos são expressões idiomáticas.

### **Participante 10**

Para este participante, uma expressão é “uma maneira de manifestar-se através de palavras, orais ou escritas, e também de gestos.”

Exemplo de expressão em português, com sua equivalência em espanhol: “Se Deus quiser – *si Dios quiere*”.

Cita uma longa série de expressões em espanhol, dentre as quais selecionamos: “*A mal tiempo, buena cara; Agua que no has de beber, déjala correr; De dinero y santidad, la mitad de la mitad*”. Todos são provérbios.

Como pudemos observar, os alunos colocam sob o rótulo de “expressões” diferentes unidades e combinações lexicais. É interessante ressaltar que, mesmo de um modo um tanto confuso, alguns percebem certas características das expressões idiomáticas: convencionalidade, fixidez, idiomaticidade, dão a impressão de maior espontaneidade. Além disso, algumas expressões podem ser substituídas por gestos, como “estou com ele aqui” – acompanhado do dedo deslizando pela garganta, complementando o sentido da expressão “entalado na garganta”. É nesse sentido que interpretamos as definições dos participantes 6 e 10.

O questionário levou-nos a ter um do perfil, conhecer sua motivação e suas expectativas, de a procurar atendê-las, bem como sua percepção do que seriam “expressões”. Assim, na próxima seção, apresentaremos as atividades utilizadas em sala de aula para o ensino das expressões idiomáticas.

### **3.3. Seleção e elaboração de atividades metodológicas para o ensino das expressões idiomáticas**

Em virtude do pouco tempo de que dispúnhamos para o curso, optamos por organizar um corpus de expressões idiomáticas baseado na existência de expressões idiomáticas similares no espanhol do Uruguai. Assim, fizemos um levantamento em jornais, revistas, e dicionários e estabelecemos um *corpus* para dar início às atividades. A seguir, com base nos materiais que fomos coletando ao longo do tempo, incorporamos outras unidades a essa base inicial. Portanto, podemos dizer que os critérios foram, por um lado, a semelhança e a presença dessas expressões idiomáticas nos diferentes meios de comunicação e, por outro, a presença dessas unidades em vídeos e outros materiais que apresentaremos a seguir.

Para contextualizar a escolha dos materiais utilizados na elaboração das atividades, retomamos Santos (2004, p. 165), para quem a língua não é uma abstração teórica, e é mais do que parte da dimensão cultural: confunde-se com ela. Assim sendo, a cultura não existe fora de uma realidade social que lhe sirva de ambiente, e é interpretada pelos indivíduos que fazem parte de uma mesma realidade social.

Consideramos que as expressões idiomáticas são um componente que permite observar como língua e cultura se entrecruzam. Assim, pareceu-nos interessante tentar dar visibilidade a essa questão, por meio dos materiais selecionados. Desse modo, privilegiamos a exibição de vídeos, como veremos mais adiante.

Contudo, como vimos na seção 2.7, antes de passar a qualquer tipo de atividade, impõe-se a questão de como apresentar as expressões idiomáticas. Essa é a nossa primeira pergunta de pesquisa.

Partindo das respostas ao questionário, julgamos conveniente destacá-las de outras unidades fraseológicas, apresentando, por contraste, suas características fundamentais. Decidimos fazê-lo em espanhol, em primeiro lugar, porque queremos que essas características fiquem claras sem, no entanto, sobrecarregar os alunos com excesso de informações. Assim, acreditamos que conceitos como idiomaticidade e fixidez poderiam ser captados de modo mais adequado na própria língua materna e, em seguida, transferidos ao português.

Para justificar esse ponto de vista, recorreremos a Quast (2003), onde encontramos referências a diversos estudos sobre o papel da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre eles, destacamos o de Coracini (1995, p.10, apud QUAST, 2003: 58), que argumenta que o aluno que adentra a sala de aula de língua estrangeira é o mesmo da aula de língua materna, e o “conhecimento, a reflexão e as habilidades desenvolvidas numa influem, com certeza, na aprendizagem da outra (...).”

No mesmo sentido, Delibo (1999) destaca o papel facilitador da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o aprendiz já deve dispor nessa língua dos significados dos conceitos e padrões estruturais. Desse modo, passa a relacionar as informações novas àquelas com as quais já está familiarizado. Contudo, se os alunos desconhecerem os significados dos conceitos, a transposição de conhecimentos fica impossibilitada de ocorrer, “dificultando a aprendizagem da LE, não só em relação à estrutura da língua, mas também ao léxico”. (DELIBO, 1999, apud QUAST, 2003, p. 59).

No caso do presente trabalho, pudemos observar, pela análise dos questionários, que os participantes da nossa pesquisa têm uma visão bastante ampla de “expressões”, abrangendo frases feitas, fórmulas situacionais, provérbios e expressões idiomáticas; tantos os exemplos fornecidos em português quanto em espanhol revelam esse fato. Assim, seria importante precisar o conceito de expressão idiomática e, levando em conta as reflexões dos pesquisadores que acabamos de citar, acreditamos que fazê-lo em língua espanhola facilitaria a percepção dos seus traços característicos, pois estariam sendo apresentados com base no que já lhes é familiar.

Sabemos que no Uruguai, no que diz respeito ao estudo das expressões idiomáticas, ocorre o mesmo que no Brasil: salvo raras exceções devido à iniciativa pessoal de alguns professores, as expressões idiomáticas estão ausentes do curriculum oficial de ensino de língua materna. Desse modo, uma atividade voltada inicialmente para o espanhol faria com que o aluno compreendesse melhor fenômenos da sua própria língua, conscientizando-o de suas operações lingüísticas e levando-o a um maior domínio das formas da língua materna (VYGOTSKI, 1987, apud QUAST, 2003, p. 57). Como o fenômeno que estudamos está intrinsecamente ligado à cultura, como já ressaltamos anteriormente, recorrer à língua materna também significa um olhar sobre o código cultural, a consciência de sua existência. Nesse sentido, retomamos a afirmação de Ortíz Alvarez (2000, p. 249): “antes de penetrar no sistema cultural do Outro,

devemos refletir sobre a complexidade do nosso próprio sistema, e estabelecer quais os aspectos que convergem e os que divergem em ambas as línguas”.

Foi com base nessas reflexões que preparamos as atividades que utilizamos em sala de aula, e que apresentamos na próxima seção.

### 3.3.1. Atividades para a apresentação das expressões idiomáticas

Começamos o curso com atividades preparadas para explicitar os traços característicos das expressões idiomáticas em espanhol, pelos motivos que explicitamos na seção anterior. Também apresentamos algumas expressões em português, mas somente aquelas cujos elementos apresentam uma correspondência perfeita com o espanhol. A seguir, comentaremos essas atividades.

Nas respostas ao questionário, apareceram muitos provérbios. Por esse motivo, decidimos tratar brevemente dessas unidades fraseológicas, discutindo suas características. As atividades estão, propositalmente, em espanhol peninsular, para permitir a discussão da variação diatópica. Dedicamos a primeira aula à realização dessas atividades.

#### Atividade 1

<b>REFRANES<sup>1</sup></b>	
<b>RELACIONA LAS COLUMNAS Y COMPRUEBA:</b>	
<b>1. A mal tiempo</b>	<b>a).....que curar</b>
<b>2. Perro ladrador</b>	<b>b).....buena cara</b>
<b>3. Más vale pájaro en mano</b>	<b>c).....poco mordedor</b>
<b>4. Más vale prevenir</b>	<b>d).....que ciento volando</b>

¿Sabes qué significan? Completa los diálogos a continuación con el que te parezca más adecuado:

1) *Luis*: ¡Hola Antonio! ¿Qué te pasa? Te veo preocupado...  
*Antonio*: ¡Hombre, Luis! ¿Qué tal? Pues sí.... es que acabo de hacer una entrevista de trabajo, y la verdad, no me ha salido muy bien.  
*Luis*: Bueno, hombre, no te preocupes. Seguro que pronto encuentras trabajo... Ya sabes .....

2) *María*: Jorge va diciendo que todas las noches sale con una chica diferente. *Ana*: ¿Y tú le crees? *María*: Pues no sé.... *Ana*: ¡No seas tonta! ..... Míralo, ahí está precisamente, sólo, en la barra del bar.

3) *Marta*: ¿Sabes lo que me ha pasado con el billete de lotería que compré la semana pasada?  
*Jorge*: No, cuenta, cuenta.

<sup>1</sup> Atividade adaptada de <http://www.lacunza.com/Espanol/refranes-i.php>



*Marta:* Pues nada, me tocaron 60 € y decidí volver a jugarlos. *Jorge:* ¿En serio? ¿Y qué ha pasado? *Marta:* Pues... ¡ que me han tocado 1000 €! *Jorge:* ¡Qué me dices! ¿Y vas a volver a jugarlos? *Marta:* ¿Te has vuelto loco? ..... *Jorge:* ...ya, ya.....

4) *Maite:* ¿Por qué llevas dos maletas? ¡Tan sólo vamos a pasar el fin de semana fuera!  
*Lourdes:* Bueno, ya sabes como soy. ....Y aunque nos vamos a Andalucía, por si acaso llevo el paraguas, una gabardina.....

Essa é uma atividade de interpretação, segundo a classificação de Paribakht e Wesche (1997). Optamos por iniciar com a apresentação de provérbios, cujas características foram apontadas na seção subseção 2.3.1., pela sua presença nos questionários, como já mencionamos.

Os alunos foram estimulados a apresentar outros provérbios que conhecessem, tanto em espanhol quanto em português.

A seguir, escutamos a canção **Bom conselho**, de Chico Buarque de Hollanda (1972):

## Atividade 2

*Ouçã um bom conselho, que eu lhe dou de graça: inútil dormir, que a dor não passa. Espere sentado ou você se cansa. Está provado: quem espera nunca alcança. Ouça, meu amigo, deixe esse regaço. Brinque com meu fogo, venha se queimar. Faça como eu digo, faça como eu faço. Aja duas vezes antes de pensar. Corro atrás do tempo. Vim não sei de onde. Devagar é que não se vai longe. Eu semeio o vento na minha cidade. Vou para rua e bebo a tempestade.*

Os alunos receberam a letra da canção, na qual podemos resgatar, dentre outros, os provérbios “Quem espera sempre alcança”, “Quem semeia vento, colhe tempestade”, “Devagar se vai ao longe” e “Se conselho fosse bom, ninguém dava, vendia”. Assim, os provérbios apresentados em português correspondem, em espanhol, a: “*A quien espera, su bien le llega*”, “*Quien siembra vientos, recoge tempestades*” e “*Despacio se llega lejos*”. Para o último não encontramos correspondência, e os alunos tampouco conheciam algo equivalente, mas os dois primeiros foram encontrados sem dificuldade.

Os provérbios contidos na canção sofreram um processo de manipulação criativa, ou seja, foram desautomatizadas. A desautomatização, segundo Mena Martínez (2003), é o resultado da mudança intencional em uma unidade original, a qual pode ser recuperada por meio do contexto ou de elementos conservados inalterados. Por produzir efeitos especiais e

chamativos, é muito comum em textos jornalísticos, publicitários e humorísticos. Zuluaga (2001: 67) considera que a desautomatização é uma prova irrefutável da fixidez fraseológica.

Assim, depois de discutidas as características dos provérbios, passamos às seguintes expressões idiomáticas desautomatizadas:

### Atividade 3

1. ¿Puedes reconocer alguna expresión idiomática en esta la viñeta de Mafalda?



2. En las frases a continuación, ¿hay alguna expresión?

- 1) A barrancas y a trancas consiguió aprobar las asignaturas.
- 2) Llama al hotel y reserva una habitación, por si la mosca.
- 3) No le convenció la explicación que le dieron, estaba seguro de que había gata encerrada.
- 4) Cuando empezaron a criticar a su amigo, sacó la espada de la vaina por él.
- 5) Es mejor que no venga a la reunión: siempre acaba haciéndole el caldo al jefe.
- 6) Al contarle el accidente que tuvimos, se le pusieron los cabellos de lado.
- 7) Estaba convencido de que tenía la negrura.

As expressões idiomáticas contidas na atividade 3 passaram por modificações de ordem, de categorias gramaticais, no inventário dos componentes, inserções, supressões e nominalização.

Na tira de Mafalda, houve mudança de componente: \**cruzados de estómago* – *cruzados de brazos* (o asterisco indica a combinação desautomatizada).

Em 1) mostra-se que não é possível modificar a ordem de aparição dos elementos: *a trancas y barrancas*, e não *a barranca y a trancas*.

Em 2) e 3) pode-se comprovar que a fixidez corresponde ao número ou ao gênero, ou seja, às categorias gramaticais: 2) \**por si la mosca* – *por si las moscas*; 3) \**gata encerrada* – *gato encerrado*.

Em 4), 5) e 6) mostra-se tanto a impossibilidade de alterar, com de inserções ou supressões de elementos, o número de elementos da expressão idiomática, quanto a de substituir uns pelos outros: 4) \**sacó la espada de la vaina* - *sacó la espada*; 5) \**haciéndole el caldo*– *haciéndole el caldo gordo*; 6) \**cabellos de lado* – *cabellos de punta*.

Finalmente, em 7) pode-se observar a impossibilidade de transformações, como a nominalização: \**tenía la negrura* – *tenía la negra*.

Cabe ressaltar que algumas expressões idiomáticas aceitam certas modificações e, inclusive, certos desvios que também estão institucionalizados. Nesse caso, trata-se de variantes, como em *lavo as mãos* – *lavo as minhas mãos*, exemplo apresentado na seção 5 deste trabalho, que trata dos traços característicos dessas unidades fraseológicas.

A atividade 3 permitiu abordar não apenas as características mencionadas, como também a idiomaticidade e a variação diatópica: as expressões idiomáticas *a trancas y barrancas*, *sacar la espada por*, *hacerle el caldo gordo* e *tener la negra* foram reconhecidas como pertencentes ao espanhol peninsular. Os participantes com mais de 50 anos afirmaram conhecê-las por meio de leitura. Já no caso de *ponerse los cabellos de punta*, apresentada em 6), a expressão correspondente, no espanhol do Uruguai, é *ponerse los pelos de punta*.

A atividade 4, que apresentaremos a seguir, está diretamente ligada à metodologia de pesquisa, como explicitamos na subseção 1.4.1. Contudo, não sabíamos de antemão como a proposta seria recebida, mas esperávamos que pelo menos alguns dos membros do grupo tivesse interesse em se envolver com a elaboração do inventário. De qualquer modo, propusemos uma atividade de coleta de expressões idiomáticas como procedimento para levar os participantes a observar mais atentamente essas

unidades. Assim, os alunos receberam dez fichas-pesquisa como a que apresentamos seguir:

#### Atividade 4

FICHA-PESQUISA – 1
Expressão idiomática: <b>de cabo a rabo</b>
Definição/significado: de um extremo ao outro, do início ao fim; em toda extensão ou duração; inteiramente, por completo
Fonte: Dicionário Houaiss
Contexto: Conheço o Brasil de cabo a rabo, então decidi passear no exterior.
Equivalência em espanhol:
Contexto:
Fonte:

O critério utilizado para seleccionar essas expressões idiomáticas foi o da equivalência lexical perfeita, ou seja, a possibilidade de uma tradução literal de uma língua para a outra. As expressões idiomáticas apresentadas nas fichas foram: *cair a ficha*, *dar uma mão*, *num abrir e fechar de olhos*, *ver com bons olhos*, *enganar o estômago*, *pagar o pato*, *ser um boca aberta*, *dar bola*, *ser um osso duro de roer* e *falar pelos cotovelos*.

O preenchimento das fichas, além de proporcionar o contato com algumas expressões idiomáticas, permitiu que os participantes começassem a coletar material para o nosso inventário.

Para os três encontros restantes, privilegamos o uso de vídeos tanto para a apresentação das expressões idiomáticas em português, como para as demais atividades que discutiremos na próxima seção.

Entregamos aos participantes um DVD contendo cinco edições do programa *Globo Repórter*, de grande audiência no Brasil. O que nos levou a gravar esse material e entregá-lo aos participantes foi, por um lado, o pouco tempo que tínhamos em sala de aula para assistir à exibição na íntegra de todos os programas e, por outro, o fato de que a maioria não tem acesso aos programas da televisão brasileira. Lembremos que não estão em situação de imersão, tendo poucas oportunidades de entrar em contato com a língua portuguesa fora da sala de aula. Além disso, participam desses programas falantes de várias partes do Brasil, e os temas focalizados ajudam a dar uma visão de

aspectos da sociedade brasileira. Assim, teremos a possibilidade de diversificar o curso que, do contrário, poderia se tornar exageradamente dirigido a uma única questão e ser percebido como maçante.

Do programa Globo Repórter, selecionamos as edições *São Paulo: 450 anos*, *Migrantes brasileiros*, *Casa própria*, *Ciência e espiritualidade* e *A caminho do trabalho*. Esses programas têm, em média, 45 minutos de duração. Com exceção do primeiro, levado ao ar em 2004, os demais foram apresentados ao longo do ano de 2006.

Consideramos esses temas adequados porque permitem uma visão de diferentes aspectos da realidade brasileira, incluindo valores culturais e religiosos que “podem ser postos em perspectiva comparativa não avaliativa [aos] da língua materna dos alunos”, nas palavras de Almeida Filho (2002: 210).

O programa Globo Repórter tem, do nosso ponto de vista, a vantagem de pertencer à área de intersecção do *continuum* língua oral/língua escrita, do qual nos fala Marcuschi (2007, p. 41). Assim, durante a narração temos mostras de língua cuja manifestação é oral, mas que apresenta um grau de planejamento de língua escrita, e as entrevistas, com mostras espontâneas.

Além desses vídeos de longa duração, utilizamos vídeos de curta duração capturados da internet e textos, também da internet, retirados de jornais, revistas e de páginas pessoais. Complementando a lista de fonte de materiais, temos fotos de expressões idiomáticas e um livro dedicado ao assunto, como veremos na próxima seção.

Todos os materiais que utilizamos, – à exceção de dois exercícios que elaboramos – são autênticos, ou seja, não foram produzidos com fins didáticos, tal como recomendam as tendências contemporâneas no ensino de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 1995).

É importante destacar que, exceto a atividade de reconhecimento, que apresentamos nesta seção, e a próxima atividade, de atenção seletiva, as demais não seguiram uma seqüência rígida, ou seja, as diferentes propostas se alternavam. Muitas das expressões foram incluídas em função das perguntas dos alunos; nesse caso, o contexto era fornecido oralmente.

### 3.3.1. Atividades de atenção seletiva

Como já mencionamos, entregamos aos participantes um DVD, juntamente com uma lista de expressões idiomáticas com instruções, como segue:

Quando assistir aos vídeos, procure encontrar as expressões idiomáticas a seguir:

*sentir um frio na barriga, abrir mão, com a cabeça erguida, com uma mão na frente e outra atrás, num abrir e fechar de olhos, com a cara e a coragem, pegar no pé, com mão de ferro, ser dono do próprio nariz, dar um chute, ficar com o pé atrás, acertar em cheio, estar por um fio e de cabelo em pé.*

Observar de que forma são usadas. Você consegue imaginar qual é o seu significado? Nas próximas aulas, trataremos de cada uma delas.

Na classificação de Paribakht e Wesche (1997: 183-184), esta é uma atividade de atenção seletiva, ou seja, procura chamar a atenção do aluno para as expressões idiomáticas.

Entregamos o DVD na primeira reunião, e seu conteúdo foi discutido nos encontros posteriores. Eram apresentados os trechos que continham as expressões idiomáticas, com duração suficiente para que se pudesse perceber o contexto com clareza. Depois de cada trecho, os participantes formulavam hipóteses sobre o significado de cada expressão idiomática.

### 3.3.3. Atividades de produção

Para as atividades de produção foram utilizados vídeos de curta duração apresentando uma situação que poderia ser descrita mediante uma expressão idiomática, ou em que se usasse a expressão dentro de algum contexto.

Os vídeos foram selecionados do portal YouTube<sup>2</sup>. Nesse portal, são os próprios usuários que colocam vários materiais para exibição. Chegamos a alguns desses vídeos pelo nome com o qual foram colocado no YouTube. Assim, temos:

título do vídeo	duração
<i>boca no trombone</i>	33 segundos
<i>boca no trombone</i>	6min58s
<i>com a boca na botija</i>	30 segundos
<i>com a mão na massa</i>	24 segundos
<i>com a mão na massa</i>	1min01s
<i>pra inglês ver</i>	1min52s
<i>saia justa</i>	1min02s
<i>curto e grosso</i>	45 segundos
<i>Expressões McDonalds 4: (tirar o cavalo da chuva, ficar com a pulga atrás da orelha, de cabo a rabo, de fio a pavio, com o pé nas costas)</i>	30 segundos

Entregamos aos alunos essas expressões para que eles tentassem inferir o significado, contextualizamos oralmente o uso. Exibimos os vídeos um a um, e os alunos tinham que descobrir a que expressão idiomática correspondia cada um deles.

Além desses vídeos, cujo conteúdo foi sintetizado por uma expressão idiomática, apresentamos outros, sem diálogos, que narravam alguma situação, a qual poderia ser contada com o uso dessas unidades. Depois de discutido, pedimos que os alunos produzissem um texto descrevendo a situação. Abaixo apresentamos, sem correções, o texto elaborado por uma das participantes:

Professora, o único problema de escrever no computador é que nao sei fazer o signo que vai em cima da A de nao.

**1) Sobre a Propaganda do campesino e a vaca**  
 Embora o campesino tenha muito jogo de cintura, vai ser difícil explicar a situação em que o encontrou sua mulher. É o que se chama uma verdadeira saia justa.  
 O homen com as calças baixas atrás do rabo da vaca é muito sugerente!  
 Podemos imaginar que coisa pode ter passado pela cabeça da senhora....  
 Terrível!!!! Descobrir que seu marido gosta das vaquinhas.....

<sup>2</sup> Endereço do portal: [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Os nomes dos vídeos podem variar, já que o portal permite que sejam baixados por diversos usuários e recolocados em circulação sob outro nome.

Será que a mulher vai acreditar a história do homem? Ou vai achar que é uma história sem pé nem cabeça???

## 2 ) A Executiva e o clube

A secretária preparou o cenário de trabalho com o pé nas costas. Tanto assim que o chefe ficou convencido de que sua secretária estava no escritório. Mas como a mentira tem pernas curtas um acidente fez cair a cenografia e a moça mostrou que não estava no trabalho estava num clube rodeada de homens.

Ela achou que seu chefe ia se engolir o sapo mas a sorte jogou contra ela. O tiro saiu pela culatra!

Apesar de algumas inadequações, o texto já manifesta um bom uso de expressões idiomáticas.

Apresentamos a seguir os exercícios que utilizamos em sala de aula. A classificação em atividades de reconhecimento, manipulação, interpretação e produção corresponde à proposta de classificação de Paribakht e Wesche (1997: 183-184), baseada no modelo de aquisição de Gass (1997). Assim, o classificamos o exercício a seguir como de reconhecimento:

### 1. Procure na coluna B um sinônimo da expressão idiomática da coluna A.

A	B
<input type="checkbox"/> descascar o abacaxi	<input type="checkbox"/> ser tagarela
<input type="checkbox"/> esticar as canelas	<input type="checkbox"/> passear
<input type="checkbox"/> estar na pindaíba	<input type="checkbox"/> tolerar situações desagradáveis
<input type="checkbox"/> num passe de mágica	<input type="checkbox"/> não ter um tostão
<input type="checkbox"/> bater perna	<input type="checkbox"/> preencher espaço com embromação
<input type="checkbox"/> bater boca	<input type="checkbox"/> resolver problema complicado
<input type="checkbox"/> engolir sapo	<input type="checkbox"/> de modo surpreendente e rápido
<input type="checkbox"/> encher lingüiça	<input type="checkbox"/> morrer
<input type="checkbox"/> falar pelos cotovelos	<input type="checkbox"/> discutir



O exercício seguinte pode ser classificado com uma atividade de manipulação, pois envolve o rearranjo dos componentes da expressão idiomática:

## 2. Interessante

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma palavra qualquer que você pode ainda ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo. Foi com a palavra atrás da orelha? Voamos! Ehsocla daus expsesões iádicomtias, inetvra a oredm das pvalaars e psase para oruta pposea dosrbeir qlua é!

A próxima proposta conjuga atividades de reconhecimento e de produção. Seleccionamos dois tipos de expressões idiomáticas: as que têm equivalência lexical perfeita, ou seja, nas quais os conteúdos lexicais e semânticos são semelhantes, e expressões nas quais um ou mais elementos são idênticos. Devido aos participantes serem estudantes de nível avançado, pudemos pedir que elaborassem um contexto de uso. A atividade foi realizada oralmente.

### **3. Quais das seguintes expressões idiomáticas são similares em português e em espanhol? Coloque o equivalente em espanhol e compare. A seguir, escolha uma delas e coloque num contexto.**

abrir os olhos; dar uma mão; com a cabeça erguida; dar o braço a torcer; de cabo a rabo; enganar o estômago; estar até o pescoço; falar pelos cotovelos; ficar de boca aberta; mano a mano; meter a mão no bolso; num abrir e fechar de olhos; pagar o pato; ser um osso duro de roer; ser um boca aberta; ver com bons olhos; baixar a bola; cair de costas; com uma mão na frente e outra atrás; custar os olhos da cara; dar um pulo; de olhos fechados ; escolher a dedo; estar com a corda no pescoço.

A seguir, temos um exercício que implica uma análise mais precisa, e não apenas o simples reconhecimento. Segundo a classificação que usamos como referência, é uma atividade de interpretação:

### **3. Escolha, no grupo de expressões idiomáticas abaixo, uma que seja adequada à definição:**

**discutir** (*puxar o tapete; enfiar a faca; bater boca; descascar o abacaxi*)

**dar outra oportunidade** (*encher lingüiça; dar um frio na barriga; dar uma colher de chá*)

**ser pego em flagrante** (*com o pé atrás; com a boca na botija; com a pulga atrás da orelha*)

**estar em meio ao trabalho** (*com o pé atrás; com a mão na massa; com a pulga atrás da orelha*)

**morrer** (*bater as botas; esticar as canelas; descascar o abacaxi*)

**resolver um problema** (*descascar o abacaxi; pôr as manguinhas de fora; encher lingüiça*)

O próximo exercício requer que os alunos recuperem uma expressão idiomática na memória e a utilizem em novos contextos, apropriadamente. Os itens b), c) e g) permitem, além disso, discutir a origem de algumas expressões. São atividades de produção.

#### **4. Complete os seguintes enunciados com expressões idiomáticas. Alguns contêm palavras em negrito que fazem parte da expressão.**

a) Como já comentei num post anterior, eu não sou uma pessoa muito fácil. Estou sempre \_\_\_\_\_ **atrás** com todo mundo. Aos poucos vai passando a desconfiança, mas não posso negar que quando eu digo - Essa pessoa aí... não sei não... não gostei. Pode ter certeza que eu não errei. (<http://ninamoreau.blogspot.com/>)

b) A expressão \_\_\_\_\_ **chuva** veio do tempo em que o cavalo era único meio de transporte. Cada lugar de parar tinha lugar de colocar um cavalo e amarravam na frente se fosse demorar pouco. Se demorava muito era convidado a deixar o cavalo fora da chuva. Mas nem tudo tem uma explicação tão óbvia. Às vezes, o que está por trás de uma expressão é uma lenda, um caso que ninguém sabe se é verdade...

([www.terrademinas.globo.com](http://www.terrademinas.globo.com))

c) Nas minhas experiências cotidianas com meus queridos alunos e alunas, percebo que o significado de \_\_\_\_\_ é compreendido. Eles sabem que \_\_\_\_\_ é entender algo que estava confuso. Mas a grande maioria

desconhece a origem da expressão, afinal, muitos deles e delas já nasceram em meio aos cartões telefônicos e celulares... Isso nos leva ao disk-qualquer-coisa, discar vem dos telefones a disco... (<http://edmort.wordpress.com/2007/04/13/caiu-a-ficha/>)

**d)** Quando eu digo que estou na \_\_\_\_\_, eu acho que muita gente faz uma idéia errada da situação...

Este fim de semana, eu fui ao super mercado fazer uma "mega compra" que fez com que eu parasse para pensar... e rir um pouco da minha própria situação.

Meus gastos de fim de semana foram incríveis: R\$ 2,66. Eu paguei com 10 moedas de 25 centavos e duas de 10 centavos. E pior: eu esperei o troco de 4 centavos, e fiquei feliz da vida quando veio 5 centavos de troco...

Se formar no mestrado é um bocado caro...

(Fonte: <http://www.caetano.eng.br/pecado/showpost.php?hide=1&post=848>)

#### **e) União contra o autoritarismo**

Só a união de todos os trabalhadores poderá conter atitudes autoritárias dos chefes, incluindo esses que chegaram há pouco tempo e já assumiram ares de verdadeiros feitos.

Ninguém pode tolerar o assédio moral desses chefes ditadores, isso é certo. Mas esse tipo de gente só faz o que quer quando os trabalhadores não têm atitude. Se alguém for advertido ou demitido injustamente, é preciso que todos tomem uma posição em conjunto. Se houver unidade, nenhum chefe estressadinho vai querer -

\_\_\_\_\_ de fora. É hora de mostrar união! (FETIM – Boletim 124 - <http://www.metalurgicosbahia.org.br>)

#### **f) Instituto cria abacaxi em gomos**

Publicidade da **Folha de S.Paulo**

A expressão "\_\_\_\_\_", utilizada para tarefas complicadas, pode cair em desuso. Isso porque chega ao mercado uma nova variedade da fruta, denominada "IAC gomo de mel", que não precisa mais ser descascada para ser consumida. (Folha de São Paulo, 15/02/2005)

**g)** Quando queremos fazer referência ao cotidiano, a algo comum, familiar, repetido, rotineiro, dizemos: é \_\_\_\_\_. Essa metáfora surge e ganha sentido pelo fato de que, no país, uma grande parcela da população come, diariamente, arroz e feijão. Embora a alimentação básica e diária de brasileiros e brasileiras seja essa combinação, encontra-se sempre presente a farinha de mandioca, havendo mesmo locais onde ela predomina.

O exercício a seguir também, classificado como de interpretação e de produção, permite, além disso, permite discurtir se a explicação, apesar de falsa, é verossímil, e pedir que os alunos tentem criar suas próprias teorias sobre a origem de algumas expressões idiomáticas.

**5. O escritor Mário Prata, em seu livro *Mas será o Benedito?*, brinca com algumas expressões idiomáticas. O autor explica o seguinte:**

Sempre tive a curiosidade de saber a origem de certas expressões brasileiras. Comecei a pesquisar e descobri que cada autor (e/ou filólogo) dá uma versão diferente para a mesma expressão. "Para inglês ver", por exemplo, encontrei quatro origens diferentes. Já que a situação era essa, resolvi escrever este livro, dando as minhas "versões" (...).  
Invenção pura.  
Não leve a sério.  
Mas divirta-se!

**Tente descobrir a quais expressões idiomáticas se refere cada definição. Em alguns casos, há palavras em negrito que fazem parte da expressão.**

a) \_\_\_\_\_ **SIGNIFICADO:** Perder tempo com outra conversa que não estava combinada. Esticar a conversa falando de outro assunto.

**HISTÓRICO:**

É o que eu estou fazendo aqui neste livro: "**enchendo** \_\_\_\_\_". A origem é do tempo da escravatura, quando as escravas ficavam, literalmente, a **encher** \_\_\_\_\_ nas tripas dos porcos, conversando sem parar.

b) \_\_\_\_\_ **SIGNIFICADO:** Ficar desconfiado.

**HISTÓRICO:**

Aquiles sabia o que tinha no calcanhar. Por isso sua mãe sempre recomendava que ele andasse "\_\_\_\_\_ **atrás**" para proteger seu pedaço mortal, sempre esperto. Já pensaram, passar toda a vida \_\_\_\_\_ **atrás**, desconfiado da própria sorte?

c) \_\_\_\_\_ **SIGNIFICADO:** É tudo gente com o mesmo caráter. Geralmente mau.

**HISTÓRICO:**

Vem do latim: "ejusden farinae" (da mesma farinha). Portanto, não é de hoje que se fala isso. Plauto (254-184 a.C.) já dizia (a tradução — livre — é minha), em sua comédia A Panelinha:  
"E ao chegar já se encontram  
Ali, na própria praia minha  
Pessoas como numa montra  
Tudo do mesmo saco, farinha".

d) \_\_\_\_\_ **SIGNIFICADO:** Desistir de alguma pretensão.

**HISTÓRICO:**

Quem é que não teve aqueles cavalinhos de madeira que tinham uma base curva e a gente ficava balançando? E como era gostoso "cavalgar" na chuva, como se fôssemos mocinhos e bandidos... Mas sempre aparecia a chata da mãe e dizia: "\_\_\_\_\_ **da chuva**".

e) \_\_\_\_\_ **SIGNIFICADO:** Ficar agressivo, hostil.

**HISTÓRICO:**

Frase atribuída a Dona Carlota Joaquina, que, como se sabe, mantinha um canil no fundo do palácio, no Rio de Janeiro, com cem cães. Dom João VI odiava os cachorros. E quando ela brigava com ele, dizem, agressiva e hostil, soltava os cachorros atrás dele. Ele saía correndo e jogando coxinhas de galinha para acalmar os animais.

Agora é a sua vez: pense em alguma expressão idiomática e invente uma origem.

A próxima atividade poderia ser classificada como de reconhecimento e de produção. Trata-se de chegar à expressão idiomática a partir de uma imagem do seu sentido literal, como a apresentada abaixo:



Durante o processo de busca de materiais, encontramos um vídeo que ilustra uma expressão idiomática de surgimento recente. Trata-se da expressão *dar uma pedalada*, ou *pedala robinho*, que teve sua origem num programa de televisão. Apesar de poder ser classificada como gíria, consideramos que é uma unidade complexa, indecomponível, cuja interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos. Obviamente, não está cristalizada pela tradição, mas consideramos que, devido ao seu alcance – surgiu em um programa que, até onde sabemos, é exibido em vários estados do Brasil, deve passar a fazer parte das memórias de muitos dos que hoje são adolescentes e tiveram o trabalho de produzir vídeos usando a expressão.

Enfim, consideramos um material adequado para discutir a relação gíria-expressão idiomática, por isso o utilizamos.

No decorrer das aulas, os alunos pediam as equivalências de várias expressões idiomáticas do espanhol. Esse material, somado ao que estabelecemos no princípio, formaram o *corpus* a ser organizado em forma de inventário. Assim, podemos dizer que os critérios que nortearam a seleção das expressões idiomáticas que fariam parte do inventário foram, em primeiro lugar, a constatação da existência de uma série de expressões em uso tanto no Brasil quanto no Uruguai, que apresentam semelhanças semânticas e lexicais e que poderiam ser apresentadas imediatamente aos participantes, em português, para que eles começassem a elaborar os exemplos em espanhol. Outro critério foi sua presença em materiais autênticos que permitissem, além do ensino das expressões idiomáticas em si, observar e discutir aspectos da realidade brasileira, seu modo de vida, suas crenças e seus costumes. Finalmente, procuramos incluir o máximo possível de combinações que apareceram espontaneamente durante o curso, tanto de nossa parte quanto dos demais participantes. Desse modo, a seleção feita para a elaboração do inventário foi um processo dinâmico, que contou com a participação de todos. Considerando a inexistência de dicionários de expressões idiomáticas bilíngües, procuramos incorporar o maior número possível dessas combinações.

Na próxima seção, apresentaremos as unidades selecionadas, bem como uma análise da sua estrutura.

### 3.4. Considerações sobre a organização do inventário de expressões idiomáticas

#### 3.4.1. Introdução

Na seção anterior, apresentamos os critérios que nos levaram à coleta de um *corpus* inicial de expressões nas aulas de português para estudantes uruguaios, bem como as atividades realizadas em sala de aula. A partir das contribuições dos participantes, chegamos ao *corpus* definitivo que receberá um tratamento lexicográfico para tornar-se apto à consultas.

Nesta seção, em primeiro lugar, faremos uma análise da estrutura desse *corpus*, com base em Ortíz Alvarez (2002). Em seguida, recorrendo aos trabalhos de vários autores, explicitaremos as decisões tomadas quanto à microestrutura do inventário de expressões idiomáticas.

Contudo, antes de darmos início à nossa análise, convém explicar o título que foi atribuído ao inventário. Nesse sentido, vejamos a distinção entre *dicionário*, *vocabulário* e *glossário*, segundo Barbosa (1995, p. 20):

- *Dicionário*: “o dicionário de língua tende a reunir o universo dos lexemas”, os quais são as “unidades-padrão” lexicais do sistema.
- *Vocabulário*: “o vocabulário busca ser representativo de um universo de discurso – que compreende, por sua vez, *n* discurso manifestados –, pelo menos; configura uma norma lexical discursiva” (p. 21); “Os vocabulários técnico-científicos especializados buscam situar-se ao nível de uma norma lingüística e sociocultural (...); o vocabulário fundamental, por sua vez, busca reunir os elementos constitutivos da intersecção dos conjuntos-vocabulários de uma comunidade, ou de um segmento social” (p. 20)
- *Glossário*: “pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado (...) numa situação de discurso exclusiva e bem determinada” (p. 21); “o glossário *lato sensu* resulta do levantamento das palavras-ocorrências e das acepções que têm num texto manifestado” (p. 20); deve recuperar, armazenar e compilar palavras-ocorrências (...) extraídas de um único discurso concretamente realizado.” (p. 27) Portanto, glossários se encontram geralmente no final de

certos livros para esclarecer o significado de determinadas palavras ou expressões usadas pelo(s) autor(es) [...]” (BARBOSA, 1995, apud WELKER, 2004, pp. 24-25).

Hausmann (1985, apud WELKER, 2004, p. 39), em sua tipologia de dicionários, entre as várias classificações, propõe uma distinção entre dicionários sintagmáticos e paradigmáticos, e entre os primeiros, estão os dicionários de expressões idiomáticas ou de fraseologismos.

Acreditamos que nosso inventário é um dicionário de expressões idiomáticas em formação. Contudo, o nome *Nosso novíssimo dicionário de expressões idiomáticas* surgiu à medida que a pesquisadora ia anotando mais e mais expressões idiomáticas durante o curso. Alguém brincou e terminamos por aceitar a brincadeira, porque nos pareceu simpático o pronome *nosso*, já que transmite a idéia de comprometimento do grupo. O *novíssimo*, evidentemente, vem da tradição de vermos muitos dicionários com essa denominação.

Feitos esses esclarecimentos, passemos à próxima seção, na qual analisaremos a estrutura gramatical das expressões idiomáticas do nosso *corpus*.

### **3.4.2 Análise morfossintática das expressões idiomáticas**

Para a organização do inventário, necessitamos ter em mente a noção de correspondência ou equivalência. Assim, Ortíz Alvarez (2000, p. 223) apresenta os tipos de equivalência encontrados por Vietri (1985, p. 115-132), resultantes de um estudo contrastivo de expressões idiomáticas em italiano e em inglês:

- equivalência lexical
- equivalência estrutural
- equivalência semântica

A autora, depois de examinar um certo número de expressões idiomáticas nas duas línguas, constatou que grande parte delas não apresentava correspondência lexical



e estrutural perfeitas. Portanto, elabora uma nova organização das equivalências, que apresentamos a seguir:

- equivalência lexical perfeita
- equivalência lexical limitada a alguns elementos
- equivalência lexical ausente

Essa foi, com ligeiras modificações, a classificação seguida por Ortíz Alvarez (2000).

Para este trabalho, combinamos a classificação de Vietri (1985) à proposta de Wotjak (1982, p. 72 apud RAKOTOJOELIMARIA 2004, p. 151). Esta última prevê, além do aspecto lexical, a questão da equivalência comunicativa:

- 1) Equivalência comunicativa absoluta e total: existe correspondência total e absoluta entre as unidades fraseológicas, em todos os aspectos semânticos e comunicativo-funcionais.
- 2) Equivalência comunicativa máxima: ocorre quando as correspondências dominam sobre as divergências observáveis quanto a determinados aspectos semânticos ou comunicativos. Ainda que existam diferenças sintáticas entre a unidade fraseológica da língua-fonte e a da língua-alvo, estas são irrelevantes.
- 3) Equivalência comunicativa parcial: abrange desde unidades fraseológicas que se aproximam bastante da equivalência máxima, até aquelas que até aquelas que distam muito desta.

Assim, da combinação das duas propostas, estabelecemos a seguinte classificação:

GRUPO I: expressões idiomáticas equivalentes quanto à forma, aos aspectos semânticos e comunicativo-funcionais

GRUPO II: expressões idiomáticas com diferenças irrelevantes quanto a aspectos léxicos e sintáticos

GRUPO III: expressões idiomáticas que diferem quanto à forma, mas apresentam equivalência quanto a aspectos semânticos e comunicativos

GRUPO IV: não existe na língua-alvo uma expressão idiomática equivalente. Nesse caso, dá-se uma definição.

Organizando nosso *corpus* segundo essa classificação, temos expressões idiomáticas distribuídas da seguinte maneira:

### **GRUPO I**

Equivalência lexical perfeita: todos os elementos de uma expressão idiomática encontram um elemento correspondente na outra língua.

#### **Português**

abrir os olhos  
até o pescoço  
dar uma mão  
com a cabeça erguida  
com mão de ferro  
com uma mão na frente e  
outra atrás  
dar o braço a torcer  
de cabo a rabo  
enganar o estômago  
estar com a corda no pescoço  
estar até o pescoço  
falar pelos cotovelos  
fazer das tripas coração  
ficar de boca aberta  
mano a mano  
meter a mão no bolso  
num abrir e fechar de olhos  
pagar o pato  
pôr as barbas de molho  
ser um osso duro de roer  
ser um boca aberta  
ver com bons olhos

#### **Espanhol**

abrir los ojos  
hasta el cuello  
dar una mano  
con la cabeza erguida  
con mano de hierro  
con una mano atrás y otra adelante  
  
dar el brazo a torcer  
de cabo a rabo  
engañar el estómago  
estar con la soga al cuello  
estar hasta el cuello  
hablar por los codos  
hacer de tripas corazón  
quedar de boca abierta  
mano a mano  
meter la mano en el bolsillo  
en un abrir y cerrar de ojos  
pagar el pato  
poner las barbas en remojo  
ser un hueso duro de roer  
ser un boca abierta  
ver con buenos ojos

## GRUPO II

Equivalência lexical limitada a alguns elementos:

### Português

baixar a bola  
cair de costas  
custar os olhos da cara  
dar um pulo  
de olhos fechados  
escolher a dedo  
engolir sapo  
entrar de cabeça  
entrar de cabeça  
estar no mesmo barco  
fazer vista grossa  
foi a gota d'água  
ir de vento em popa  
jogar merda no ventilador  
jogar na cara  
não esquentar a cabeça  
num piscar de olhos  
passar dos limites  
pôr o dedo na ferida  
sair pela tangente  
subir pelas paredes  
subir pelas paredes  
ter jogo de cintura  
ter os pés no chão  
tirar o corpo fora  
vestir a camisa  
vivinho da silva

### Espanhol

bajar la pelota al piso  
caerse de espalda  
costar un ojo de la cara  
dar una vuelta  
a ojos cerrados  
elegir a dedo  
tragar sapos  
mandarse de cabeza  
meterse de cabeza  
estar en el mismo bote  
hacer la vista gorda  
fue la gota que desbordó el vaso  
ir viento en popa  
tirar mierda en el ventilador  
echar en cara  
no calentarse la cabeza  
en un abrir y cerrar de ojos  
pasarse de la raya  
poner el dedo en la llaga  
ir por la tangente  
caminar por las paredes  
treparse por las paredes  
tener cintura  
tener los pies sobre la tierra  
sacar el cuerpo  
vestir la camiseta  
vivito y coleando

## GRUPO III:

Expressões idiomáticas que diferem quanto à forma, mas apresentam equivalência quanto a aspectos semânticos e comunicativos

### Português

al pedo  
a vaca foi pro brejo  
acertar na mosca

### Espanhol

à toa  
se pudrió todo  
dar en el blanco

aos trancos e barrancos  
com a boca na botija  
chutar o balde  
chutar o pau da barraca  
curto e grosso  
dar bola fora  
dar pulos de alegria  
dar tiro no pé  
de cabelo em pé  
de fio a pavio  
de mãos abanando  
de queixo caído  
enfiar a faca  
deixar na mão  
estar entalado na garganta  
ficar coçando o saco  
ficar chupando dedo  
dar tiro no pé  
na pindaíba  
não dar uma dentro  
num piscar de olhos  
para inglês ver  
pegar o jeito  
pegar no pé  
pôr na linha  
puxar o tapete  
quebrar um galho  
saltar aos olhos  
ser a gota d'água  
ser outros quinhentos  
tirar o cu da reta

a los ponchazos  
con las manos en la masa  
patear el tablero  
patear el tablero  
cortita y al pie  
meter la pata  
bailar en una pata  
meter el dedo en el ventilador  
con los pelos de punta  
de cabo a rabo  
con las manos vacías  
de boca abierta  
arrancar una muela  
dejar agarrado del pincel  
tener entre ceja y ceja  
estar al pedo  
quedar en la vía  
meter el dedo en el ventilador  
en la lona  
no dar pie con bola  
en un abrir y cerrar de ojos  
*pour le galerie*  
agarrarle la mano  
dar palo  
meter en cintura  
serruchar las patas  
hacer una gauchada  
romper los ojos  
ser la gota que desbordó el vaso  
ser harina de otro costal  
sacarle el culo a la jeringa

#### **GRUPO IV**

Não existe na língua-alvo uma expressão idiomática equivalente. Nesse caso, dá-se uma definição.

#### **Português**

abrir mão  
bater boca  
cheio de dedos  
com o pé atrás  
descascar o abacaxi  
encher lingüiça  
en pedo  
empurrar com a barriga  
feijão com arroz

desistir; abandonar  
discutir  
indeciso; ceremonioso  
con reservas, con desconfianza  
resolver un problema difícil  
sacar la guitarra  
bêbado  
aplazar soluciones  
fácil; común, familiar, rutinario

ficar com o pé atrás  
passar a mão na cabeça

con desconfianza  
ser indulgente

pegar no pé  
pôr as manguinhas de fora  
saia justa  
sentir um frio na barriga  
ser feijão com arroz  
ser uma pedra no sapato  
bater perna  
tirar da reta  
tirar o cavalo da chuva

molestar  
deschavarse  
situación embarazosa  
sentir miedo, sentir nerviosismo  
ser muy fácil o muy común  
ser algo que molesta  
pasear  
eludir una responsabilidad  
desistir de una idea, proyecto o  
pretensión por no haber posibilidad  
de éxito

### **Espanhol**

andar tecleando

estar em má situação econômica ou  
de saúde

cantar la justa

falar sem rodeios

estar a mano

estar quite

ir cuesta abajo

ir mal

luchar a brazo partido

lutar com todas as forças

meter pata

caminhar depressa

no chuparse el dedo

não ser bobo

Para a análise da estrutura interna, seguimos os critérios de observação de  
Ortíz Alvarez (2000). Assim, detectamos no nosso corpus:

## **A) PARALELISMO DE ESTRUTURAS**

### **• Binomiais idiomáticas**

*Na delegacia, Genézio foi **curto e grosso**: “Delegado, roubaram meus livros e sei quem são os ladrões, quero que o senhor vá lá prendê-los”.*

*Para os agentes penitenciários, é **feijão com arroz** lidar com os conflitos. Eles fazem isso todos os dias.*

*No aparecieron las “bombas químicas”, pero apareció un video con Saddam **vivito y coleando** el mismo día que las tropas invasoras ingresaron a Bagdad.*

## B) ELEMENTOS GRAMATICAIS

### • Substantivo

Os substantivos são, em sua maioria, concretos. Podem pertencer ao gênero masculino ou feminino, principalmente no singular.

Ocorrem como núcleo de objeto direto e indireto, de predicado do sujeito e do objeto e em sintagmas preposicionais.

Há casos em que o substantivo da expressão em português não coincide com substantivo da expressão em espanhol. Nesses casos, ocorre variação de vários tipos:

- variação de um único elemento lexical:

*vestir la **camisa***                      *vestir la **camiseta***

- variação de número:

*custar **o** olho da cara*              *costar **los** ojos de la cara*

### Substantivos acompanhados de artigo definido:

#### Português

*Meu carro quebrou na estrada. Chamei um mecânico e ele resolveu o problema, mas me enfiou **a** faca.*

*Esse cara é daqueles que puxam **o** tapete do colega para ganhar promoção.*

*Esqueci a câmera fotográfica. Vou ter que quebrar **o** galho com a câmera do celular.*

*As filmagens começam no início de 2003 e, até lá, os produtores terão de descascar **o** abacaxi de encontrar um substituto à altura de Harris.*

*Não tive tempo de almoçar e comi uma banana para enganar **o** estômago.*

## Espanhol

*Le pregunté varias veces, pero se hacía **el** sota y me cambiaba de tema.*

*Ya no aguanto más, hay que parar **la** mano, necesito unas vacaciones.*

*Si no se ponen **las** pilas no terminan este trabajo ni a fin de año.*

*Está decidido a ascender, no importa a quién deba serrucharle **las** patas.*

## Substantivos acompanhados de artigo indefinido:

### Português

*Ele sempre foi **um** boca aberta... não sei como pôde passar no concurso.*

*Morar em São Paulo é **uma** mão na roda porque você tem tudo ao seu alcance, metrô, ônibus pra todo canto e trem.*

### Espanhol

*Nunca reacciona a tiempo: es **un** boca abierta.*

*Es muy bonito, pero me costó **un** ojo de la cara.*

*Salvó el examen; salió bailando en **una** pata.*

Há casos em que o substantivo aparece sem artigo:

### Português

*Chegamos em Atenas, nos instalamos no hotel e já fomos bater **perna**.*

*As pessoas ficam com medo de dar **bola** fora em situações novas.*

*Para terminar, queria escrever alguma conclusão pertinente, dando dicas tanto para os homens quanto para as mulheres. Mas como não estou com criatividade para isso, resolvi deixar esse parágrafo final somente para encher **lingüiça**, pois sempre aprendemos na escola que toda redação precisa de uma conclusão.*

*Se é verdade que “engolir **sapo** é suportar coisas desagradáveis sem revidar, por por impotência ou conveniência”, isso não está mais acontecendo entre os nossos políticos, que já não engolem nada; vomitam tudo por cima uns dos outros.*

*Nesta terra, as leis não são feitas para funcionar: são só para **inglês** ver.*

## **Espanhol**

*No le pidas favores porque después te los va a echar en **cara**.*

*El gobierno debe meter en **cintura** los precios de algunos bienes básicos.*

*En mi opinión, hay que tener **cintura**, nada más, saber maniobrar para que un cambio de planes no te deje tirado*

*Dicen que el que es hábil para la Medicina no da **pie** con bola en Derecho.*

## • **Adjetivo**

Os adjetivos podem ocorrer:

### **a) anteposto ao nome**

*Uma boa razão para ver com **bons** olhos a produção brasileira de vinhos espumantes é a diversidade.*

*Veo con **buenos** ojos que empiecen a resolver algo, ya era hora.*

### **b) posposto ao nome**

## **Português**

*Fiz um teste de personalidade e, confesso, fiquei de boca **aberta** com o resultado.*

*As habilidades das pessoas são essenciais para se conseguir enfrentar uma crise de cabeça **erguida**.*

*Não se pode fazer vista **grossa** às deficiências do sistema educacional.*

## **Espanhol**

*Nunca reacciona a tiempo: es un **boca** abierta*

*Se puede confiar en él a ojos **cerrados**.*



*Tuvimos que luchar a brazo **partido** para terminar a tiempo.*

## • Preposições

### Sintagmas preposicionais

Nas expressões idiomáticas, junto com os verbos e substantivos, podemos encontrar locuções adverbiais ou preposicionais:

Por exemplo:

**Português:** *de cabo a rabo; de cabo a rabo; de fio a pavio; de vento em popa; com a boca na botija; com a cabeça erguida; com a cara e a coragem; com a corda no pescoço; com mão de ferro; com a mão na massa; com uma mão na frente e outra atrás; com unhas e dentes.*

**Espanhol:** *con las manos en la masa; con una mano atrás y otra adelante; con mano de hierro; a los ponchazos.*

### Adjuntos

#### Português

*Sobrecarregados de informação, atolados **até** o pescoço em números, gráficos e relatórios (...)*

#### Espanhol

*Estoy **hasta** el cuello de trabajo.*

## • Possessivos

No caso abaixo, temos um uso eufemístico do possessivo:

*Acho que o discurso dele foi muito em prol da defesa dele mesmo, e de tirar o **dele** da reta se fazendo bonzinho.*

*Eu assumo o que eu faço ou o que eu deixei de fazer, mas tiro o **meu** da reta, quando necessário.*

#### • Numerais

*Acredito que nunca existiu na F1 um carro totalmente dentro do regulamento, incluindo aí os que Senna pilotou. O grande mérito dos desenhistas era projetar carros rápidos, resistentes e com artimanhas capazes de passar despercebidas pelos fiscais de pistas. Podia-se até suspeitar, mas provar **eram outros quinhentos**.*

#### • Verbos

Merecem destaque, por sua alta produtividade, os verbos *ser, ter, estar, pôr, no português, e ser, tener, estar e poner* no espanhol.

### 3.4.3. A organização do inventário

Como mencionamos anteriormente, uma das sugestões para a apresentação das expressões idiomáticas consiste em apresentar listas dessas expressões. Em várias sugestões de exercícios, pede-se que os alunos apresentem equivalências para essas unidades fraseológicas. Encontramos essa proposta em Irujo (1986), Penadés Martínez (1999), Ortíz Alvarez (2000) e Xatara (2001). Assim, após termos estabelecido um *corpus* inicial para o ensino dessas unidades fraseológicas, partindo daquelas que apresentam uma correspondência lexical e semântica perfeitas, como a classificação proposta por Ortíz Alvarez (2000), poderíamos ter feito uma lista dessas unidades, considerando como língua de partida o espanhol, que é, no nosso caso, a língua materna dos alunos e, portanto, a língua a partir da qual surge a referência para usar uma expressão idiomática. Desse modo, a lista teria a seguinte apresentação:

*engañar el estómago = enganar o estômago*

*estar hasta el cuello = estar até o pescoço*

*hablar por los codos = falar pelos cotovelos*

Para os casos em que não houvesse uma expressão idiomática equivalente, a lista apresentaria uma definição:

*andar teclando = estar em má situação econômica ou de  
saúde*  
*cantar la justa = falar sem rodeios*

O mesmo procedimento poderia ser usado para para as combinações com as quais os alunos tivessem contato por meio do curso, por exemplo:

*botar a boca no trombone = denunciar*  
*pegar no pé = molestar*  
*saia justa = situación embarazosa*

Contudo, pareceu-nos necessário incluir um contexto de uso, para que ficasse claro como essas combinações se atualizam, uma vez que, durante o curso, seriam apresentadas em contexto. Além disso, seria necessário acrescentar as variantes:

*botar (pôr) a boca no trombone = denunciar*  
*pôr as manguinhas (as mangas) de fora = deschavarse*

Algumas expressões idiomáticas existem também sem o verbo, embora a maioria das obras que consultamos não registrem esse fato. Welker (2004: 169), ao analisar o dicionário de verbos de Borba (1990), constata que, num dicionário desse tipo, *dar (uma) colher de chá* aparece, obviamente, com o verbo, mas *colher de chá* existe sem o verbo, de modo que em outro dicionário do mesmo autor (BORBA, 2002), mas, neste caso, um dicionário de usos do português, registra “[...] esse lexema até mesmo como lema<sup>1</sup> (omitindo-o no verbete *colher*, de modo que nem todo consulente vai achá-lo)” (WELKER, 2004: 169). Podemos dizer o mesmo quanto a *pôr a boca no trombone*: além de existir *boca no trombone* sem o verbo, encontramos */botar/pôr/colocar a boca no trombone*.

---

<sup>1</sup> Welker (2004, p. 33) explica que *lema* “É sinônimo de *entrada de verbete*, *palavra-entrada* ou simplesmente *entrada*. O termo não é muito comum no Brasil, mas já foi usado por Biderman (1984: 6), e depois, entre outros, além de Biderman (2000), por Carvalho (2001).”

Essas constatações levaram-nos a considerar a possibilidade de dar um tratamento mais profundo às expressões idiomáticas do nosso *corpus*, que, do contrário, resultariam numa lista confusa. Assim, ao propor aos participantes que organizássemos esse material para consultas futuras, já tínhamos em mente que precisaríamos recorrer à lexicografia para encontrar a melhor maneira de apresentar o nosso inventário.

Assim, precisamos somar ao trabalho com a fraseologia, os estudos na área da fraseografia, ou da lexicologia ao da lexicografia, segundo os autores e a denominação por eles usada.

Em primeiro lugar, convém estabelecer uma distinção entre lexicografia e lexicologia; para fazê-lo, recorreremos a Barbosa (2005), que expressa a referida relação nos seguintes termos:

Lexicologia e Lexicografia configuram duas atitudes e dois métodos face ao léxico: a Lexicografia, como técnica dos dicionários; a Lexicologia, como estudo científico do léxico. Dentre suas tarefas, destacam-se a de abordar a palavra como instrumento de construção de uma ‘visão de mundo’, de sistemas de valores, como geradora e reflexo de recortes culturais; analisar a influência do contexto em cada palavra e, reciprocamente, a determinação e atuação de cada palavras em seus diferentes contextos possíveis. A complexa questão se estende à multissignificação dessas disciplinas; os discursos lexicográficos, são, simultaneamente, registro de palavras e objeto de estudo da Lexicografia, como investigação fundamental; esta, objeto da Metalexigrafia, enquanto Epistemologia da Ciência Lexicográfica.

Em Welker (2004, p. 11), com base em vários autores, esclarece que o termo *lexicografia* tem duas acepções. Na primeira, “[...] designa a ‘ciência’, ‘técnica’ ou mesmo ‘arte’ de elaborar dicionários.” Nessa acepção, segundo o autor, usa-se também a expressão *lexicografia prática*.

Na outra acepção, a *lexicografia teórica*, emprega-se, freqüentemente, o termo *metalexigrafia*. A metalexigrafia, ainda segundo Welker (2004), abrange: “o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, à crítica de dicionários, à pesquisa da história da lexicografia, à pesquisa do uso de dicionários [...], e ainda à tipologia [...]”. O autor esclarece que, na acepção restrita, “o lexicógrafo é quem produz um dicionário; quem escreve sobre dicionários é o metalexicógrafo.” (WELKER, 2004, P. 11).

Assim, para encontrar uma resposta à questão de como organizar as expressões idiomáticas do nosso inventário, apoiamo-nos nos trabalhos de Penadés Martínez (2005), Rakotojoelimaria (2004), Welker (2004) e Iriarte Sanromán (2003), dedicados à metalexigrafia. Para considerações sobre a aplicação na prática de alguns conceitos, recorreremos a Xatara e Oliveira (2002) e a Schemann e Schemann-Dias (1981).

Rakotojoelimaria (2004, p. 102) destaca que um dos problemas da lexicografia bilíngüe é sua dependência empírica dos dicionários monolíngües.

No nosso caso, contamos, para o português, com os dicionários gerais de Houaiss (2002), de Ferreira (1999), e com o *Michaelis* (1998). Também consultamos os dicionários de fraseologismos de Nascentes (1987) e de Pugliesi (1981). Os problemas dessas obras fraseológicas, já apontados por Ortíz Alvarez (2001) e Roncolato (2004) são, entre outros, a ausência de expressões usadas com muita frequência, ausência de contextualização, e, no caso de Pugliesi (1981), a presença de palavras que não constituem expressões idiomáticas. Encontramos os mesmos problemas nos dicionários gerais.

Para o caso do espanhol do Uruguai, como obra voltada para o nosso objeto de estudo, contamos com a obra *Mil dichos, refranes, locuciones y frases del español del Uruguay* (2006), o trabalho de Martínez (1997) e o de Balsas (1998), este último dedicado ao léxico do futebol, com algumas expressões idiomáticas. Também contamos com Haensch (1993), um dicionário de americanismos, que registra somente o léxico uruguaio que se diferencia, em algum aspecto, do espanhol peninsular. Como dicionário geral, temos *Mil palabras del español del Uruguay* (1998). Nenhuma dessas obras apresenta expressões idiomáticas contextualizadas.

Assim, algumas das expressões idiomáticas que presentes em nosso *corpus* não constam dos dicionários, e quando são registradas, faltam o contexto, as variantes e outros dados importantes, como indicações gramaticais e pragmáticas.

Voltando às considerações de Rakotojoelimaria (2004, p. 102) sobre os dicionários bilíngües, outro problema apontado pela autora é que as informações tomadas dos dicionários monolíngües são retomadas de maneira pouco crítica e sem reflexão. Assim, na tentativa de não incorrer nesses erros, apoiamo-nos nos trabalhos metalexigráficos, como explicitaremos a seguir.

## A forma de apresentação das expressões idiomáticas

Welker (2004) resume algumas regras que dizem respeito à forma de apresentação das expressões idiomáticas:

- O infinitivo só pode ser usado se o verbo da expressão puder ser conjugado livremente.
- Se esse verbo, no fraseologismo, existir apenas em determinado tempo, esse fato deveria ser indicado.
- Se o sujeito do verbo for um lexema específico, – de modo que o verbo não pode ser conjugado no que concerne a pessoa e número – o idiomatismo não pode, evidentemente, ser registrado no infinitivo. Caso o verbo possa ser conjugado em vários tempos, tal fato deveria ser mencionado.
- Expressões existentes apenas em determinada forma verbal só podem ser apresentadas nessa forma. (WELKER, 2003, apud WELKER, 2004, p. 171).

O autor cita como exemplo de quebra da penúltima regra “*ir a vaca pro brejo* (no Houaiss), *Ir a vaca pro brejo* (no Michaelis) e *a vaca ir pro brejo*, no DUP [Dicionário de usos do português]” (WELKER, 2004, p. 172).

Porém, em nossa pesquisa encontramos também o verbo conjugado. Assim, optamos por colocar **a vaca foi pro brejo** como entrada, e registrar a possibilidade de conjugação nos exemplos da seguinte maneira:

*O negócio ia bem mas, de repente, **a vaca foi pro brejo**.*

*Estamos atentos a tudo o que acontece e mobilizados na defesa dos nossos direitos. Se nós fraquejarmos, se deixarmos que toda essa pressão enfraqueça a nossa unidade, aí sim, companheiros, **a vaca vai pro brejo**. Definitivamente!*

*Antigamente, todas as equipes tinham um craque, geralmente no meio-de-campo, que fazia a diferença. Quando o time se perdia durante o jogo, esse craque, na base da experiência, conseguia evitar que **a vaca fosse pro brejo**.*

*Serra disse que, sem o FMI, **a vaca iria pro brejo**. O dólar caiu bastante depois do acordo, mas já voltou a subir. Portanto, ainda não é possível saber se **a vaca vai pro brejo**.*

Não temos conhecimento de estudos exaustivos que indiquem em quais tempos os verbos das expressões idiomáticas podem ser conjugados. Assim, para as expressões idiomáticas que pareciam existir em apenas um tempo verbal, testamos outras possibilidades, colocando as palavras “vaca” “pro” “brejo” e o verbo “ir” em vários tempos no buscador *Google*, na *Web*. Desse modo, chegamos a essas outras possibilidades. Utilizamos o mesmo procedimento para as outras expressões, procurando registrar, quando existe, uma forma diferente do infinitivo. Essa foi a maneira que encontramos de dar alguma indicação quanto aos tempos verbais, na impossibilidade de tempo para que nos dedicássemos a um estudo mais exaustivo dos tempos verbais nas expressões idiomáticas.

### **As categorias**

Penadés Martínez (2005), ao tratar do tema da classificação em categorias, afirma que este é um assunto muito complexo, que merece um estudo à parte. Segundo a autora, atribuir corretamente uma categoria à locução adverbial, no caso do seu estudo, exige conjugar as contribuições da fraseologia – incluindo as da fraseologia diacrônica – da gramática, da lexicografia e das análises baseadas em *corpus*. Podemos dizer que o mesmo seria necessário para as expressões idiomáticas.

Sobre essas unidades fraseológicas, Welker (2004, p. 168) afirma que há expressões nas quais não é óbvio onde começa o idiomatismo. Cita como exemplo *estar no beco sem saída*, encontrada em Ortíz Alvarez (2000, p. 165) ou *beco sem saída*, registrada no *Dicionário de usos do português*. Assim como Strehler, que dá o exemplo de *levar uma vida de cão e vida de cão*. Nesses casos, a categoria gramatical vai depender da opção do lexicógrafo.

Rakotojoelimaria (2004, p. 100) sustenta que é importante levar em conta as necessidades dos usuários na organização dos artigos. Para saber se os participantes da nossa pesquisa sentiam necessidade desse tipo de informação, apresentamos a eles três dicionários cujas informações contidas nas entradas poderiam servir como modelo para a organização do nosso inventário. São eles: Camargo e Steinberg (1989), de expressões idiomáticas metafóricas português-inglês; a seção dedicada a expressões idiomáticas português-francês, de Xatara e Oliveira (2002), e a obra Martinell (1988), de expressões

idiomáticas espanhol-inglês. Nenhum desses dicionários traz informações gramaticais. Já o esboço de dicionário espanhol-português, de Silva (1999) e o dicionário de expressões idiomáticas verbais de Penadés Martínez (2002) incluem esses dados, e também lhes foram apresentados. Ao serem perguntados se gostariam que nosso material contivesse esse tipo de informação, a resposta geral, em resumo, foi “não sei o que significa isso”.

No mesmo sentido apontam as observações de Iriarte Sanromán (2003) sobre a inclusão das categorizações gramaticais nos dicionários bilíngües. O autor afirma que o lexicógrafo deverá pôr em causa a utilidade que as categorizações gramaticais podem vir a ter para os utilizadores. Nesse sentido, afirma que

A informação da categoria gramatical do lema muitas vezes não passa de um fim em si mesmo e torna-se pouco ou nada útil para a atividade de codificação e/ou decodificação do utilizador que não domina a terminologia da categoria gramatical.” (IRIARTE SANROMÁN, 2003, p. 320)

Segundo Iriarte Sanromán (2003, p. 320), o usuário corrente, não lingüista, como não compreende termos como locução adverbial, nominal, adjetiva, prepositiva, etc., normalmente salta esse tipo de informação. O autor ainda acrescenta:

[Essa] classificação que tem que ver, aliás, com a tradição que considerava que só faziam parte da fraseologia aquelas combinações de palavras que funcionavam como categorias gramaticais concretas, isto é, como palavras (vd Coseriu, 1977).

Finalmente, Iriarte Sanromán (2003, p. 325) conclui que o dicionário bilíngüe deverá informar sobre o funcionamento dos equivalentes em contextos reais, sem que a categoria de uma unidade lexical da língua de partida tenha de coincidir necessariamente com a categoria da unidade lexical da língua de chegada, uma vez que o mesmo conceito poderá ser verbalizado nas duas línguas de forma diferente. Acreditamos que o mesmo princípio é válido para as unidades polilexicais, como no caso do nosso estudo.



## As acepções

No nosso inventário, há casos em que uma entrada corresponde a uma expressão idiomática que tem mais de uma acepção. Quando isso ocorre, cada acepção é encabeçada por um algarismo arábico (1,2,3) na equivalência ou paráfrase, que remete ao exemplo de uso em contexto:

### **cheio de dedos**

/estar/chegar/ficar/...

1. confundido, indeciso

2. ceremonioso

1. Não deixa de ser irônico o fato de que, na ata, o Banco Central ficou **cheio de dedos** para falar de aumento de combustível.

2. Fui ao banco tratar dos meus assuntos e cheguei **cheio de dedos**: bom dia, com licença, por gentileza... Aqui se vai direto ao assunto, mas lá tem todo um protocolo, as pessoas são sempre muito educadas, mesmo com os mais íntimos.

## Os complementos externos às expressões idiomáticas

Os complementos que não pertencem à expressão idiomática são chamados de *elementos do contorno* por Penadés Martínez (2005, p. 15) e Rakotojoelima (2004, p. 217), *complementos* por Schemann e Schemann-Dias (1981, p. X), e de *valência externa* por Burger (1998, p. 21, apud WELKER, 2004, p. 172). Trata-se do sujeito e complementos com os quais uma expressão idiomática combina.

Para algumas expressões, preferimos abrir uma entrada com cada complemento, para não sobrecarregar a apresentação:

### **quebrar o /um/ galho**

[com algo]

arreglárselas [alguien, de algún modo]

Esqueci a câmera fotográfica. Vou ter que **quebrar o galho** com a câmera do celular.

Não se deve ter vergonha de não saber falar uma língua fluentemente e tentar **quebrar um galho com** o que se sabe falar.

**quebrar o /um/esse/ galho**  
[de alguém/ para alguém]

**hacer una gauchada**  
[alguien, a alguien]

O resultado do concurso saiu na internet, mas já está fora do ar. Então o pessoal que conseguiu ver a nota podia **quebrar o galho** de todo mundo, dizendo as notas que tiraram na prova e a respectiva classificação.

Eu preciso que alguém fique na fila do banco para mim. Se você puder me **quebrar esse galho**...

Imagine que você está na fila de um banco. Uma fila imensa, que dá voltas... Aí você vê entrar aquela menina gorda, feia e chata que estuda com você. Você vai ser gentil e se oferecer para pagar o carnê que ela tem nas mãos? Você vai **quebrar o galho** dela?

Fiz novo pedido pelo telefone e, ainda assim, foram vários agendamentos e adiamentos da instalação dos produtos. Quando vieram instalar, trouxeram os produtos errados, tiveram que gerar uma ordem de serviço na hora pois eu fiquei muito nervoso e o técnico falou que ia "**quebrar um galho pra mim**".

Marcamos os complementos somente nos casos em que consideramos que os exemplos poderiam não ser suficientes, principalmente nos casos em que não havia equivalência literal.

### **As variantes**

No caso em que elementos sinônimos são permutados, como no ocorre com os verbos *pôr*, *botar*, *colocar*, essa informação vem logo abaixo da expressão idiomática, entre // e em fonte diferente:

**com unhas e dentes**  
/agarrar/lutar/defender/

**con uñas y dientes**  
/agarrar/luchar/defender/

Sabemos que não vai ser fácil ser campeão, mas trabalhamos para isso e vamos tentar agarrar esta oportunidade **com unhas e dentes**.

Quando a variação é um substantivo, vem incluída no corpo da expressão idiomática, entre parênteses:

**pôr as manguinhas  
(mangas) de fora**

/botar/ colocar

atreverse, excederse

Às vésperas da Copa, as mulheres **botam as manguinhas de fora** e revelam paixão e conhecimento do esporte que encanta o mundo.

### **As equivalências**

Rakotojoelimaria (2004, p. 151) afirma que a equivalência é um conceito fundamental no campo da tradução, pois constitui a propriedade que constitui o próprio ato tradutório. Entretanto, a discussão desse conceito originou uma grande variedade de enfoques teóricos na área de estudos da tradução<sup>2</sup>.

Para a fraseologia contrastiva, a autora apresenta a proposta de classificação de Wotjak (1983, p. 72), já citada neste trabalho (p. 113). Segundo essa classificação, estão incluídas no primeiro grupo as expressões idiomáticas que Ortíz Alvarez (2000) reuniu sob o nome de *equivalência lexical perfeita*, como nos exemplos retirados do nosso corpus: *pagar o pato – pagar el pato; ser un osso duro de roer – ser un hueso duro de roer*.

No segundo grupo, incluímos *com uma mão na frente e outra atrás – con una mano atrás y otra adelante; custar o olho da cara – costar los ojos de la cara*.

Finalmente, no terceiro grupo, estão todas as demais unidades fraseológicas para as quais encontramos correspondência, como *enfiar a faca – arrancar una muela* e *estar na pindaíba – estar en la lona*, por exemplo. Aqui devemos ressaltar que, apesar de *estar en la lona* ter uma equivalência lexical perfeita em português (*estar na lona*), a expressão idiomática de partida era *estar na pindaíba*, daí *estar na lona* não ter entrado no nosso corpus.

---

<sup>2</sup> Rodrigues (2000) apresenta uma análise detalhada do conceito de *equivalência* segundo as principais correntes dos estudos tradutológicos.

Rakotojoelimaria (2004, p. 178), afirma que é possível que não exista um equivalente exato na língua de destino. Em tais casos, segundo a autora, pode-se optar por substituir a unidade fraseológica da língua-fonte por uma unidade simples da língua-alvo. Este procedimento técnico é denominado *transposição*. A autora cita o exemplo da transposição do espanhol *dar el pecho* (dar de mamar) para o malgaxe *mampinono* (amamentar). Igualmente, continua a autora, pode-se considerar transposição o procedimento pelo qual uma unidade fraseológica da língua-fonte é traduzida por uma unidade simples da língua-alvo, que não pertence à mesma categoria gramatical que a primeira. A autora cita o exemplo da expressão idiomática espanhola *hacerse migas* (quebrar-se), verbal, pelo adjetivo malgaxe *potipotika* (quebrado em vários pedaços).

Nos casos em que não encontramos uma expressão idiomática equivalente, utilizamos uma definição, já que não encontramos uma unidade simples, como, por exemplo, em *descascar o abacaxi – resolver un problema difícil*.

## Os exemplos

Em Xatara e Oliveira (2002, p. 62), as autoras afirmam que seu inventário de expressões idiomáticas não está sujeito à variabilidade contextual temática, pois o sentido de todas as expressões, embora possam ter também sentido denotativo, é figurado. E acrescentam:

Por isso, não recorremos a exemplos meramente ilustrativos, que não propiciam nenhum esclarecimento semântico para a expressão e contribuem apenas para inchar uma obra lexicográfica desta natureza (Gak, 1970; Messelarr;1988; Rey, 1995) (XATARA; OLIVEIRA, 2002, p. 62).

Nós, ao contrário, acreditamos que a inclusão de exemplos pode ser muito útil para esclarecer o uso, mostrando a expressão idiomática dentro do discurso.

Vejamos os exemplos selecionados para **ser a gota d'água**:

A traição **é a gota d'água** para que o casal se separe. Ela não é a causa, mas a consequência, pois existia há algum tempo uma insatisfação acumulada.

Eu trabalhava muito, pouco convivia com minha família e só tirava 4 ou 5 dias por ano de férias. A **gota d'água foi** quando um dia, o meu filho de três anos me chamou de “tio”. E isso foi assustador.

A Toyota acaba de demitir seu diretor-técnico. A **gota d'água seria** o desempenho da equipe neste início de temporada, apesar do pódio de Ralph Schumacher no GP da Austrália.

O uso de exemplos supre a ausência de informação sobre a possibilidade de deslocamento do verbo ser.

Já Xatara e Oliveira (2002, p. 230) registram:

**gota d'água que faz transbordar o copo** = goutte d'eau qui fait déborder le vase

A forma escolhida possui a vantagem de coincidir com a expressão em francês, palavra por palavra, mas apresenta a grande desvantagem de não ser a forma mais usual em que a expressão é encontrada, como pudemos depreender da nossa pesquisa.

Quanto à escolha dos exemplos, Welker (2004, pp. 155-156) indica duas posições: a dos autores que admitem unicamente exemplos reais, retirados de *corpora*, e a dos que admitem a possibilidade de exemplos adaptados. Quanto a essas posições, o autor se define da seguinte maneira:

Na verdade, os exemplos inventados e exemplos adaptados deveriam constituir uma única categoria, pela seguinte razão: são inaceitáveis aqueles exemplos inventados que não poderiam ser exemplos adaptados, ou seja, tais que não se encontram no discurso real nem de forma parecida, frases que mostram um uso que só existe na cabeça do lexicógrafo.

O autor conclui afirmando que os lexicógrafos podem até inventar exemplos, desde que se certifiquem de que as frases inventadas ocorrem de maneira semelhante na realidade, consultando um *corpus*.

Utilizamos a *Web* como fonte de exemplos, por meio da ferramenta de busca *Google*, muito familiar para todos os tradutores. Berber Sardinha (2003), ao comparar a *Web* com um *corpus* tradicional, atentando para a questão da presença da fala, conclui

que, embora exista similaridade entre a *Web* e um *corpus* tradicional de fala, os exemplos eventos em que essa oralidade se manifesta não são similares. Recomenda, assim, que os dados de fala presentes na *Web* “devem [...] ser vistos como o que são: formas legítimas de interação no meio digital.” (BERBER SARDINHA, 2003, p. 195). Contudo, o autor afirma que é possível extrair dados da *Web* como fonte de material para *corpus*.

Nosso trabalho não se restringe a observar manifestações de expressões idiomáticas apenas na fala. Desse modo, usamos o buscador *Google* para extrair exemplos e, também, para averiguar as variantes das expressões idiomáticas, ter uma idéia de uso que não estivesse baseada apenas nas nossas impressões pessoais e nos precários materiais de consulta com os quais contávamos. Assim fizemos, de certo modo, o caminho oposto àquele que propõe Welker (2004, p. 156): procuramos os exemplos e os contrastamos com o que conhecemos sobre a realidade do uso da língua. O mesmo fizeram alguns dos participantes da pesquisa, depois de aprenderem a usar o *google* como ferramenta de busca. Alguns participantes criaram seus exemplos. Sobre esse tipo de exemplo, construído *ad hoc*, Penadés Martínez (2005, p. 17) alerta que existe o perigo de que corresponda a um uso particular. Evitamos esse problema submetendo os exemplos a todos os participantes da pesquisa.

A maior parte desse trabalho ocorreu após o curso, por meio de mensagens eletrônicas dirigidas a todos os membros do grupo.

Penadés Martínez afirma que também recorreu ao *Google* para a busca de textos em espanhol produzidos na Espanha. A autora afirma que, algumas vezes, teve que modificar a forma do exemplo para facilitar sua compreensão por parte do usuário. Nós também tivemos a necessidade de fazer o mesmo, devido à descontextualização resultante de ter extraído uma parte de um texto mais longo. Contudo, levando em conta as considerações de Welker (2004) expostas anteriormente, não acreditamos que esse procedimento tenha prejudicado a verossimilhança dos exemplos.

## **As marcas de uso**

No nosso inventário incorporamos expressões idiomáticas que podem soar demasiado grosseiras e vulgares para alguns falantes. Assim, Xatara e Oliveira (2002, p. 264) registram a expressão *tirar o seu da reta* com remissão para *livrar-se de boa*, mas não incorporam expressão com a palavra que está atrás do eufemístico *seu*. As expressões idiomáticas que recolhemos, *tirar o cu da reta*, *jogar merda no ventilador*, *estar cagando e andando e pra caralho*, em português, e *sacarle el culo a la jeringa*, *tirar mierda en el ventilador*, *al pedo e en pedo* em espanhol, surgiram naturalmente durante o curso, como consequência da busca de equivalências para algumas expressões, e como comentários, em outras.

Como já mencionamos, Xatara e Oliveira não registram essas expressões, e acreditamos que o motivo está explicitado na seção do seu dicionário reservada aos palavrões:

[...] a **linguagem obscena** propriamente dita, na maioria das vezes, é utilizada pela classe de falantes menos cultos e constitui, assim, as formas vulgares, desagradáveis para os falantes mais cultos e despudoradas para a moral da classe dominante. Os termos obscenos são empregados em linguagem grosseira e coincidem com um tom de voz mais forte. Sua função é a de expressar sentimentos, muito mais do que a comunicação. (XATARA; OLIVEIRA, 2002, p. 272) (grifos das autoras)

Ainda que não se refira às expressões que incorporamos ao nosso inventário, consideramos que talvez pudesse ser aplicadas a elas, pelo menos por uma parte dos falantes brasileiros e uruguaios. Elas contêm pelo menos uma palavra-tabu, ou seja, uma unidade pertencente à classe de palavras que “[...] que indicam uma relação do homem com suas necessidades naturais intermediadas pela cultura, a qual imprime nela as suas próprias concepções e preconceitos” (XATARA; OLIVEIRA, 2002, p. 271). As autoras lembram, contudo, que as palavras-tabu, por força do uso, podem sofrer um enfraquecimento semântico, e que alguns vocábulos considerados chulos antigamente hoje estão incorporados ao léxico geral. Assim, ganham o estatuto de palavras comuns, como no caso das palavras que aludem à genitália, à atividade sexual e a outras funções orgânicas.

Ainda que as expressões que inserimos em nosso inventário possam ser consideradas gírias por alguns estudiosos, defendemos que deveriam, em primeiro lugar, ser tratadas como expressões idiomáticas, pois satisfazem os critérios requeridos para essas unidades fraseológicas: são unidades polilexicais, o sentido do conjunto não pode ser depreendido pela soma dos sentidos dos constituintes isolados e são fixas. As

expressões *levar fumo* e *rodar a bolsinha*, citadas pelas autoras como exemplos de gíria comum deveriam, do ponto de vista que adotamos, ser consideradas, em primeiro lugar, como expressões idiomáticas.

Ainda sobre a questão dos palavrões, são vinculados pelas autoras aos setores menos cultos da sociedade. Sobre essa correspondência, Marcuschi (2006) afirma o seguinte:

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. É por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação social. (MARCUSCHI, 2006: 35, grifos do autor).

Marcuschi (2006), como acabamos de apresentar, afirma que a língua em geral presta-se ao estabelecimento desses correlatos, mas queremos frisar que não concordamos com vincular determinada expressão a uma classe social “menos culta”, seja ela um palavrão ou uma expressão idiomática que possa ser considerada grosseira. Assim, Xatara e Oliveira (2002) afirmam que “os palavrões eróticos-obscenos são de tal forma correntes que ninguém pode ignorá-los, social, psicológica e linguisticamente – e procurando atuar mais uma vez em prol da liberdade contra o tabu linguístico, propusemo-nos a realizar um inventário [...] de palavrões erótico-obscenos” (XATARA; OLIVEIRA, 2002, p. 272). No mesmo sentido, incluímos essas expressões idiomáticas que classificamos como sob a marca de *grosseiro*, por ser necessário avisar a impressão que pode causar em alguns, mas deixamos claro que podem ser compreendidas por todos os falantes. Além disso, os alunos de línguas estrangeiras em geral têm interesse em conhecer esse tipo de vocabulário, e acreditamos que é necessário que conheçam palavrões, insultos e expressões idiomáticas grosseiras. Usá-las ou não depende da escolha do aluno, mas julgamos necessário poder reconhecê-las.

Outras expressões incluídas que receberam marca de uso foram *ganhar terreno* e *perder terreno*, marcadas como *formal*. Essas expressões, assim como *abrir mão de* e outras similares, são geralmente esquecidas pelos estudos da área, talvez porque não sejam reconhecidas como pitorescas, inusitadas e outros adjetivos normalmente atribuídos às expressões idiomáticas.



Quanto às expressões que podem ter um sentido literal, Welker (2004, p. 174) recomenda que se inclua junto a cada expressão idiomática uma observação a respeito desse fato. Como o autor está discorrendo sobre dicionários em geral, não cremos que queira sugerir o mesmo para obras fraseográficas. De qualquer forma, o autor afirma mais adiante que “na maioria das vezes o contexto vai deixar claro que a expressão não pode ter o sentido literal (WELKER, 2004, p. 174). Assim, seguimos a proposta de Xatara e Oliveira (2002, p. 62) as quais simplesmente avisam que o sentido de todas as expressões é figurado, uma vez que se trata de um inventário de expressões idiomáticas.

O inventário também apresenta marcas diatópicas. Biderman (2000) sugere “que se considere como variedade de referência e, portanto, como *português brasileiro padrão*, a variedade falada e escrita no eixo Rio-São Paulo, particularmente aquela usada nos grandes meios de comunicação de massa” (BIDERMAN, 2000, apud WELKER, 2004, p. 133). Esta foi a variedade que escolhemos, devido ao tipo de material que selecionamos. Igualmente, para o espanhol do Uruguai, a variedade é a língua falada em Montevideu, que coincide com as dos meios de comunicação de massa desse país. Portanto, não foi necessário realizar uma marcação diatópica.

## As remissões

No nosso inventário, utilizamos apenas uma remissão:

### **boca no trombone**

espacio reservado para divulgar denuncias en los diarios, programas de radio, etc.

**Boca no Trombone.** Este é um espaço que a Rádio Bandeirantes oferece para o ouvinte reclamar e fazer denúncias.

⇒ **botar a boca no trombone**

Optamos por separar *boca no trombone* de *botar a boca no trombone* porque a primeira expressão idiomática, sem verbo, pode ser encontrada nas páginas *Web* de rádios, televisões e jornais, sem o verbo.

## **A ordenação**

Schemann e Schemann-Dias (1981, p. VIII) seguiram uma ordenação rigorosamente alfabética levando em consideração a classe gramatical. A ordem estabelecida é substantivo – verbo – adjetivo – advérbio – numeral – verbo – interjeição – pronome – conjunção. Essa proposta é muito elogiada por Welker (2004, p. 167) e criticada por Rakotojoelimaria (2004, p. 216). Para esta última, tal critério pode confundir o usuário estrangeiro ou o usuário sem conhecimentos gramaticais.

Apesar de considerar o trabalho de Schemann e Schemann-Dias como um modelo de ordenação clara, que merece ser seguido, Welker afirma que

Cada autor pode ter um motivo para estabelecer uma determinada ordem; o essencial é que haja uma ordem e que ela seja seguida em todo o dicionário para que o consulente possa encontrar a expressão idiomática o mais cedo possível” (WELKER, 2004, P. 167).

Assim, por concordarmos plenamente com Rakotojoelimaria (2004, p. 216), organizamos nosso inventário alfabeticamente, pela primeira palavra que constitui cada expressão idiomática. O mesmo tipo de ordenação é seguido por Xatara e Oliveira (2002) e Penadés Martínez (2002).

## **A apresentação do inventário**

Elaboramos uma apresentação para o inventário, a fim facilitar a consulta por parte de alunos que não tenham participado do curso. Na próxima seção, apresentaremos a configuração final desse material.

**Nosso novíssimo dicionário de expressões  
idiomáticas**

**Magali Pedro (coord.)  
Ana María Alvarez  
Carla Defeo  
Dayana Camargo  
Elena Bursztyn  
Graciela Carlevaro  
Ignacio Berro  
Laura Acevedo  
María Carmen Ferreira  
Mariana Rebollo  
Susana Teixeira**

## APRESENTAÇÃO

Expressão idiomática [EI] é uma estrutura composta de mais de uma palavra, cujo significado total não pode ser depreendido a partir do significado de cada uma das palavras que compõem a expressão, tomadas de forma isolada. Por exemplo, *descascar o abacaxi* não significa “tirar a casca de uma fruta”, e sim “resolver um problema difícil”.

Este inventário, que registra 114 EIs do português e 77 do espanhol, atualmente em uso no Brasil e no Uruguai, é dirigido a estudantes uruguaios de português.

O material está organizado da seguinte maneira:

1. As EIs aparecem em ordem alfabética, a partir da primeira palavra.
2. Para as EIs que não têm equivalentes, foram redigidas definições baseadas nos dicionários *Aurélio* e *Houaiss*, para o português; para o espanhol, utilizamos o *Diccionario Kapeluzs* e o *Diccionario de la Real Academia*, além de outras obras de referência. As definições foram registradas à esquerda da EI, na língua em que estaria uma EI equivalente, mas com uma fonte diferente:

**cheio de dedos**

1. confundido
2. ceremonioso

3. Dificilmente uma EI tem mais de uma acepção. Nos casos em que isso acontece, as diferentes acepções são numeradas:

**ser feijão com arroz** [*algo*]

1. fácil
2. común, familiar, rutinario

4. É comum que seja dado mais de um exemplo para esclarecer o uso. Esses exemplos não vêm numerados, exceto no caso de que se trate de acepções diferentes de uma EI. À exceção de uns poucos que foram criados especialmente para este inventário, os exemplos foram retirados de jornais, revistas e da internet.

5. Às vezes, algumas palavras de uma expressão idiomática aparecem entre parênteses: **tirar o corpo (fora)**. Isso indica que ela pode ser usada sob a forma que inclui a parte situada entre parênteses (**tirar o corpo fora**) ou sob a forma que não o contém (**tirar o corpo**).

6. Há casos em que existe uma barra ( / ) separando duas ou mais palavras de uma EI:

**tirar o cavalo/cavalinho da chuva**

A barra é utilizada para indicar que a EI tem duas formas: uma das formas é constituída do elemento situado à esquerda da barra (**tirar o cavalo da chuva**), e a outra do elemento situado à direita (**tirar o cavalinho da chuva**).

7. O parênteses reto [ ] indica um complemento externo da EI:

**passar a mão na cabeça** [*de alguém*]

8. Nos casos em que aparecem verbos abaixo de uma EI, como em

**botar a boca no trombone**

*/pôr/*

indicam que podemos encontrar também a forma entre barras: *pôr a boca no trombone*.

9. Os números entre parênteses significam:

(1) – formal

(2) – vulgar

## EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

### PORTUGUÊS – ESPANHOL

#### A

**abrir mão** [*de*]

renunciar a algo, desistir de algo

A população norte-americana, fragilizada pela tragédia, passou a aceitar a idéia de **abrir mão** de parte de sua liberdade em troca de uma maior segurança.

**acertar na mosca**

**dar en el blanco**

A Volvo **acertou na mosca** ao propor aproximar seus consumidores dos três valores fundamentais da marca: segurança, qualidade e preocupação com o meio ambiente.

**abrir os olhos**

**abrir los ojos**

Será que o mundo não pode **abrir os olhos** para o drama de milhões de pessoas?

**até o pescoço**

**hasta el cuello**

/hasta las manos/los ojos...

Sobrecarregados de informação, atolados **até o pescoço** em números, gráficos e relatórios, pressionados constantemente a tomar decisões rápidas... A verdade é que é difícil ser totalmente racional nessas situações.

#### B

**baixar a bola**

**bajar la pelota al piso**

A eleição acabou, e Lula foi consagrado nas urnas pelo nosso povo. É preciso desarmar os espíritos, ou, como aconselha Verissimo, "chegou o tempo da ponderação, de **baixar a bola** ou, pelo menos, o volume".

**bater as botas**

**estirar la pata**

A humanidade está perdendo seus maiores gênios. Aristoteles faleceu, Newton **bateu as botas**, Einstein morreu... E eu não estou bem hoje!

**bater perna**

pasear

Chegamos em Atenas, nos instalamos no hotel e já fomos **bater perna** pelas ruas da cidade.

**boca no trombone**

espacio reservado para divulgar denuncias en los diarios, programas de radio, etc.

**Boca no Trombone.** Este é um espaço que a Rádio Bandeirantes oferece para o ouvinte reclamar e fazer denúncias. ⇒ **pôr a boca no trombone**

**botar a boca no trombone**

denunciar algo públicamente

/pôr/

Da mesma forma que estou colocando essa denúncia porque não suporto mais ver tantas irregularidades administrativas. Por que não os demais não gritam? Por que se omitem? **Botem a boca no trombone!**

Não é deslealdade denunciar, mas antes de **pôr a boca no trombone**, aconselha-se analisar bem os fatos. ⇒ **boca no trombone**

## **C**

**cair a ficha**

**caer la ficha**

Quem sabe um dia **caia a ficha** do governo de que taxando com menos impostos, aumenta-se a produção, empregos e o consumo .

**cair de costas**

**caerse de espaldas**

Quem achava complicada aquela história de programar o videocassete, **vai cair de costas** na hora de comprar um gravador de DVD ou mesmo um simples DVD player - esse universo é repleto de siglas.

### **cheio de dedos**

1. confundido, indeciso
2. ceremonioso

1. Não deixa de ser irônico o fato de que, na ata, o Banco Central ficou **cheio de dedos** para falar de aumento de combustível.

2. Fui ao banco tratar dos meus assuntos e cheguei **cheio de dedos**: bom dia, com licença, por gentileza... Aqui se vai direto ao ponto, mas lá tem todo um protocolo, as pessoas são sempre muito educadas, mesmo com os mais íntimos.

### **chutar o balde**

### **patear el tablero**

Todo mundo já acordou um dia e pensou:

- "Chega, agora vou falar o que eu preciso, o que eu penso!" Desabafar não é bem isso; isso é o que chamamos normalmente de "**chutar o balde**".

### **chutar o pau da barraca**

### **patear el tablero**

"Por enquanto, estamos respeitando regras que não criamos. Além disso, não fizemos uma revolução, só ganhamos a eleição. Nem temos força para **chutar o pau da barraca** e mudar tudo."

### **colher de chá**

1. una segunda oportunidad
2. favorecer, facilitar

1. Os clientes que não conseguiram pagar suas contas hoje, vão ter uma colher de chá: receberemos amanhã, sábado, até o meio-dia.

2. O diretor de teatro Gerald Thomas agora quer tirar da reta o que mostrou no palco: ele pediu uma **colher-de-chá** à polícia, que apura se foi obsceno e desrespeitoso o seu gesto, no final da ópera "Tristão e Isolda".

### **com a cara e a coragem**

### **con una mano atrás y otra adelante**

Ela começou **com a cara e a coragem**, sem dinheiro, num pequeno espaço que conseguiu.



**com mão de ferro**

**con mano de hierro**

Stroessner governou o Paraguai **com mão de ferro** por 34 anos.

**com uma mão na frente e outra atrás**

**con una mano atrás y otra adelante**

Ele chegou **com uma mão na frente e outra atrás** na "Terra dos Papagaios", esbaforido, inchado de tanto comer biscoitos podres, como passageiro (com bilhete só de vinda) de uma das 13 naus comandadas por Pedro Álvares Cabral.

**com unhas e dentes**

**con uñas y dientes**

Sabemos que não vai ser fácil ser campeão, mas trabalhamos para isso e vamos tentar agarrar esta oportunidade **com unhas e dentes**.

**curto e grosso**

1. sin rodeos  
2. breve y rudamente

1. Na delegacia, Genézio foi **curto e grosso**: “Delegado, roubaram meus livros e sei quem são os ladrões, quero que o senhor vá lá prendê-los”.
2. Eu tinha um amigo que sempre me perguntava:  
\_\_ Quando você vai me dar uma chance de verdade?  
Ele fez isso por meses. Um lindo dia, achei melhor ser direta, falar **curto e grosso**:  
“Eu não quero você, compreendeu? Quer por escrito?”

**custar os olhos da cara**

**costar un ojo de la cara**

Aquela loja tem roupas lindas, mas custam os olhos da cara.

## **D**

**dar bola fora**

**meter la pata**

Fiz uma crônica baseada em relatos de situações constrangedoras vividas por quem ainda não tem o domínio da língua inglesa. Quem é que nunca **deu bola fora** ao tentar falar inglês?

**(não) dar o braço a torcer**

**(no) dar el brazo a torcer**

O orgulho impede de **darem o braço a torcer**, como dizem. Que imagem forte, essa, dar o braço a torcer, e que doloroso! Abandonar o orgulho parece doloroso; é como se tivessem que, ao reunciar a ele, transformar-se nas últimas criaturas da Terra.

**dar corda**

**dar manija**

Não vou **dar corda** pra você aqui no fórum em respeito às outras pessoas. Eu vou fazer contato com você pessoalmente para assim conversemos civilizadamente e você possa me explicar o porquê de tamanho interesse em minha pessoa.

**dar um chute**

**patear el trasero**

Valdete tinha planos de guardar as jóias e assim, quando já tivesse uma boa quantidade, planejava **dar um chute** no marido e no amante.

**dar um pulo**

**dar una vuelta**

Quem visita Santos não pode deixar de **dar um pulo** também a São Vicente e Guarujá.

**dar uma força**

**arrimar el hombro**

Resolveu **dar uma força** para o amigo desempregado.

**dar uma mão**

**dar una mano**

Se você estiver disposto a nos dar uma mão, toda ajuda é bem-vinda.

**dar tiro no pé**

**meter el dedo en el ventilador**

“Ganhar um cliente é caro”, diz Puliti. “Mas reconquistá-lo é muito mais caro e trabalhoso.” Na opinião dele, arriscar oferecer mau serviço aos clientes nas épocas que eles mais procuram é **dar um tiro no pé**.

**de cabeça erguida**

**con la cabeza erguida**

As habilidades das pessoas são essenciais para se conseguir enfrentar uma crise **de cabeça erguida**.

**de cabelo em pé**

**con los pelos de punta**

Pesquisa encomendada pela Federação Nacional do Comércio deixou os empresários de todo o Brasil **de cabelo em pé**: 42% dos consumidores do país preferem produtos piratas.

**de cabo a rabo**

**de cabo a rabo**

Conheço o Brasil **de cabo a rabo**, então decidi passear no exterior.

**de fio a pavio**

**de cabo a rabo**

Aquele que conhece o processo **de fio a pavio** e tem capacidade de liderança pode ocupar o posto de gerente de projetos.

**de mãos abanando**

con las manos vacías

Alfred Hitchcock, o mestre maior do suspense, aquele que nos ensinou como fazer a platéia roer as unhas, foi indicado ao Oscar seis vezes e saiu **de mãos abanando** todas elas.

**de olhos fechados**

**a ojos cerrados**

Eu adorei esse CD também, tanto é que não paro de ouvir, e eu **comprei de olhos fechados**, sem imaginar o que seria!

Você pode confiar nele **de olhos fechados**.

### **deixar na mão**

1. **dejar agarrado del pincel** [*alguien a alguien*]
2. **dejar a pie** [*algo a alguien*]

1. Hammed é um pai e um amigo que me escuta e me faz refletir. Quando eu lhe pergunto sobre algo a decidir, ... Então, ele sempre me **deixa na mão**... (risos).

2. Em se tratando de motor, meu carro é uma delícia, nunca me **deixou na mão**. O problema é acelerar e não conseguir parar depois.

### **descascar o abacaxi**

resolver un problema difícil

Enquanto o público se prepara para a estréia de HP e a Câmara Secreta, boatos e notícias sobre o terceiro filme correm soltos. Entre eles a notícia de que Richard Harris pode ficar fora de Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban. O ator de 71 anos foi internado num hospital londrino, aparentemente sofrendo de pneumonia. As filmagens começam no início de 2003 e, até lá, os produtores terão de **descascar o abacaxi** de encontrar um substituto à altura de Harris.

Surgiu um problema lá no meu trabalho e os caras que são responsáveis pelo departamento foram embora mais cedo. Vendo a cara de desespero dos meus colegas, resolvi ser um funcionário exemplar e fiquei até as 7 da noite **descascando o abacaxi**.

## **E**

### **empurrar com a barriga**

aplazar problemas

Para o jornalista, nem os últimos efeitos da crise aérea serão capazes de modificar a atitude do governo. "O governo está **empurrando com a barriga** e acho que vai continuar tentando fazer isso. Até a próxima crise", afirmou.

### **enganar o estômago**

**engañar el estómago**

Não tive tempo de almoçar e comi uma banana para **enganar o estômago**.

**encher lingüiça****sacar la guitarra**

Para terminar, queria escrever alguma conclusão pertinente, dando dicas tanto para os homens quanto para as mulheres. Mas como não estou com criatividade para isso, resolvi deixar esse parágrafo final somente para **encher lingüiça**, pois sempre aprendemos na escola que toda redação precisa de uma conclusão.

**enfiar a faca****arrancar una muela /las muelas**

Meu carro quebrou na estrada. Chamei um mecânico e ele resolveu o problema, mas me **enfiou a faca**.

**engolir sapo****tragar sapos**

Se é verdade que “**engolir sapo** é suportar coisas desagradáveis sem revidar, por impotência ou conveniência”, isso não está mais ocorrendo entre os nossos políticos, que já não engolem nada; vomitam tudo por cima uns dos outros.

**entrar de cabeça****meterse de cabeza**

É preciso conscientizar os jovens da importância de se informar o mais profundamente sobre a profissão desejada, antes de **entrar de cabeça** em um curso universitário, para evitar decepções.

**escolher a dedo****elegir a dedo**

Com menos vagas disponíveis e mais candidatos qualificados, os selecionadores puderam **escolher a dedo** quem melhor se adequava às necessidades da sua empresa.

**estar cagando e andando** [*alguém, para*  
(2) *algo/alguém*]**importar un huevo**  
(2)

Tá cheio desse Civic novo aqui em Portugal... é lindo realmente. O mais cômico é ver umas BMW novinhas, série 5, série 7, jogadas embaixo de árvores... o pessoal daqui **está cagando e andando** para os carros!

Ele é estranho, um dia fala comigo, outro dia finge que nem me conhece, mas eu estou **cagando e andando pra ele**.

**estar na pindaíba**

**estar en la lona**

Mais de 50% da população da região Noroeste Paulista vive **na pindaíba**, sem ter condições mínimas de vida.

Meu salário entrou nesta semana e eu já estou **na pindaíba** de novo. Mas pelo menos eu tenho dez livros para ler.

**estar no mesmo barco**

**estar en el mismo bote**

"Tem dia que dá vontade de desistir de tudo, mas a união de muitos amigos (que **estão no mesmo barco**) acaba transmitindo força e várias vezes ajudando muito.

**esticar as canelas**

**estirar la pata**

" Dos poetas ingleses do século XIX, nenhum, nem mesmo o exuberante Byron, **esticou as canelas** tão teatralmente quanto o tuberculoso John Keats (1821).

## **F**

**falar pelos cotovelos**

**hablar (hasta) por los codos**

Ele **fala pelos cotovelos**, é um tagarela de primeira.

Só tome cuidado para não sair **falando pelos cotovelos**, pois vamos visitar um museu dedicado à Independência do Brasil. E você sabe que, em museus, devemos evitar conversar alto...

**fazer vista grossa**

**hacer la vista gorda**

Não se pode **fazer vista grossa** às deficiências no sistema educacional.

**ficar chupando (o) dedo**

**quedar en la vía**

Quem não comprou ainda, corra e compre logo o seu, pois depois vai **ficar chupando o dedo!**

**ficar de boca aberta**

**quedar de boca abierta**

Fiz um teste de personalidade e, confesso, **fiquei de boca aberta** com o resultado.

**ficar coçando o saco**  
(2)  
/estar/

**estar al pedo**  
(2)  
/quedar/

Vocês não podem me culpar: quem consegue estudar quando pode **ficar coçando o saco** em frente ao computador?

**ficar com o pé atrás**

con reservas, desconfiadamente

Fique **com o pé atrás** quando os benefícios foram muitos e os custos bem poucos.

**ficar de queixo caído**

**quedar de boca abierta**

Eu acho que as grandes idéias, aquelas que fazem todo mundo **ficar de queixo caído**, não necessitam de uma quantia tão grande de dinheiro para a produção.

## **G**

**ganhar terreno**  
(1)

**ganar terreno**

A ética do trabalho passou a **ganhar terreno** nas preocupações dos dirigentes políticos e econômicos.

## **J**

**jogar merda no ventilador**  
(2)

**tirar mierda en el ventilador**  
(2)

O deputado resolveu **jogar merda no ventilador** e denunciar todo um esquema de corrupção que acontecia no governo.

**jogar na cara**

**echar en cara**

Você costuma **jogar na cara** dos seus pais que seu irmão tem mais atenção que você?

## M

**mano a mano**

**mano a mano**

No **mano a mano**, Lula não teria como evitar debates e polarização ainda mais acirrada com Geraldo Alckmin.

**mão na roda**

algo que sirve, que ayuda

Morar em São Paulo é **uma mão na roda** porque você tem tudo ao seu alcance, metrô, ônibus para todo canto e trem.

Eu cheguei a pegar esse ônibus algumas vezes e realmente **era uma mão na roda**, ele passava a 50m de casa.

*meter a mão*

*meter la mano (en la lata)*

Corrupção é **meter a mão** no dinheiro público.

Tem gente que acha que **meter a mão** em dinheiro clandestino é um ato inocente.

**meter a mão** [*em alguém*]

*pegarle a alguien*

Pára com isso ou eu te **meto a mão** na cara!

**meter a mão no bolso**

**meter la mano en el bolsillo**

Só se fala em corte de despesas e aumento de arrecadação que, traduzindo, nada mais é que cortar direitos e **meter a mão no bolso** da população.

## N

**não dar uma dentro**

**no dar pie con bola**

Como que dando razão aos que dizem que a *Veja* (edição nº 1942) **não dá uma dentro**, a revista sustenta na capa da edição nas bancas neste sábado, 4/2, que blasfêmias devem ser toleradas.



**não esquentar a cabeça**

**no calentarse la cabeza**

É melhor **não esquentar a cabeça** com bobagens.

**num abrir e fechar de olhos**

**en un abrir y cerrar de ojos**

Limpei a casa toda **num abrir e fechar de olhos**.

**num passe de mágica**

**por arte de magia**

Por pior que tenha sido o infeliz enquanto vivo, basta o cara **esticar as canelas** para, num passe de mágica, virar santo.

**num piscar de olhos**

**en un abrir y cerrar de ojos**

**Num piscar de olhos**, o ser humano é capaz de destruir o que a natureza levou milhares de anos para formar.

## **O**

**(ser um) osso duro de roer**

**(ser un) hueso duro de roer**

Apareceu **um osso duro de roer** no caminho das empresas brasileiras que resolveram expandir suas atividades no exterior. Eles são os *Metalúrgicos Unidos* (USW, na sigla em inglês), um sindicato que defende os interesses de 850 mil trabalhadores nos EUA e no Canadá e cuja influência atinge diversos setores da economia.

## **P**

*pagar o pato*

*pagar el pato*

***A população pode se preparar, pois mais uma vez vai pagar o pato pelos gastos exagerados do governo com coisas supérfluas.***

**pra inglês ver**

*pour le galerie*

**Pra inglês ver!** Li hoje na revista História Viva: a lei de extinção do tráfico negreiro assinada em 1831, que nunca foi aplicada, e foi uma imposição da Inglaterra (na época a potência do Planeta), deu origem à expressão brasileira.

Nesta terra, as leis não são feitas para funcionar: são só **pra inglês ver**.

**passar a mão na cabeça** [*de alguém*]

ser indulgente

Melhor tratamento nas prisões não é **passar a mão na cabeça** do criminoso nem garantir privilégios, mas evitar o desperdício de recursos públicos, a reincidência e que as prisões sejam escolas do crime.

**pegar carona**

**subirse al carro**

Governo quer **pegar carona** em medida provisória para regulamentar a soja transgênica.

Até o óleo do motor "**pegou carona**" nas quedas de preços em maio e ficou 0,95% mais barato.

**pegar o jeito**

**agarrarle la mano**

No começo não é fácil cuidar de um aquário. Vários peixes morrem até você **pegar o jeito**.

No meu trabalho, me colocaram na seção de manutenção de computadores. Eu nunca havia aberto um PC, mas **peguei o jeito** rápido

**pegar no pé**

dar palo

Muito cedo a torcida começou a **pegar no pé** do árbitro, reclamando de qualquer falta que consideravam ter ocorrido e que não era assinalada.

Ela confia em mim, por isso não tem ciúmes, não **pega no meu pé**.

**perder terreno**  
(1)

**perder terreno**

Até meados dos anos 30, a indústria de bicicletas européias exportava muitos dos seus modelos ao Brasil. Eram bem variados, bem como suas nacionalidades. A indústria alemã dominou este mercado até a Segunda Grande Guerra, quando **perdeu terreno** para outras marcas.

**pôr as barbas de molho**

**poner las barbas en remojo**

O cenário de instabilidade política e econômica no país tem levado muitas empresas a fecharem as portas e, a maioria, a **pôr as barbas de molho**.

**pôr as manguinhas /mangas de fora**  
/botar/

atreverse, excederse

Às vésperas da Copa, as mulheres **botam as manguinhas de fora** e revelam paixão e conhecimento do esporte que encanta o mundo.

Bactérias continuam "**pondo as manguinhas de fora**": agora, produzem fios condutores! Derek Lovley e seus colegas da Universidade de Massachusetts foram surpreendidos por uma bactéria, batizada com o nome Geobacter, capaz de produzir nanofios condutores, conforme atestam os experimentos.

**pôr na linha**

**meter en cintura**

Se o projeto for aprovado, será uma decisão importante para **pôr na linha** muitos produtores que nunca se sentiram na obrigação de fazer o mínimo, que é vacinar o rebanho.

**pôr o dedo na ferida**

**poner el dedo en la llaga**

O técnico **pôs o dedo na ferida** e disse que o problema do time é a falta de investimento em jogadores.

**pra caralho**  
(2)

mucho, demasiado

Que expressão traduz melhor a idéia de quantidade do que “para caralho”? Pra caralho tende ao infinito, é quase uma expressão matemática, física. A Via-Láctea tem estrelas pra caralho, o Sol é quente pra caralho, o universo é antigo pra caralho, entende?

**puxar o tapete**

**serruchar las patas**

Esse cara é daqueles que **puxam o tapete** do colega para ganhar promoção.

O governo **puxou o tapete** dos servidores públicos federais que esperavam ter em 2006 um aumento maior do que o 0,1% concedido este ano.

## Q

**quebrar o/um galho** [*com algo*]

arreglárselas

Esqueci a câmera fotográfica. Vou ter que **quebrar o galho** com a câmera do celular.

Não se deve ter vergonha de não saber falar uma língua fluentemente e tentar **quebrar um galho com** o que se sabe falar.

**quebrar o / um/ esse/ galho**

**hacer una gauchada**

O resultado do concurso saiu na internet, mas já está fora do ar. Então o pessoal que conseguiu ver a nota podia **quebrar o galho** de todo mundo, dizendo as notas que tiraram na prova e a respectiva classificação.

Eu preciso que alguém fique na fila do banco para mim. Se você puder me **quebrar esse galho...**

Fiz novo pedido pelo telefone e, ainda assim, foram vários agendamentos e adiamentos da instalação dos produtos. Quando vieram instalar, trouxeram os produtos errados, tiveram que gerar uma ordem de serviço na hora pois eu fiquei muito nervoso e o técnico falou que ia "**quebrar um galho para mim**".

## S

### **saia justa**

aprieto, situación embarazosa

O governo brasileiro se verá em uma **saia justa** na próxima semana. Decidido a manter-se fora da crise entre Argentina e Uruguai em razão da construção de fábricas de celulose na fronteira entre os dois países, o Brasil terá de se manifestar em reunião extraordinária do Conselho de Ministros do Mercosul.

Que atire a primeira pedra quem nunca passou por uma **saia justa** ao visitar um outro país com cultura e hábitos totalmente diferentes. Atitudes simples como a famosa "interrupção" durante uma conversa, que para os brasileiros é muito comum, é vista pelos norte-americanos, por exemplo, como um ato de falta de educação.

Dinâmica de grupo não é lugar para discussões, e sim para mostrar o que você tem de melhor. Portanto, se acontecer uma **saia justa**, ignore e mostre que é equilibrado. O selecionador certamente saberá avaliar.

### **sair pela tangente**

### **ir por la tangente**

Quando lhe perguntaram se sairia como candidato, **saiu pela tangente**, afirmando que o caso está sendo estudado.

### **saltar aos olhos**

### **romper los ojos**

Quando você sai do aeroporto, o que **salta aos olhos** são as condições de vida da população, que vive uma situação de extrema pobreza.

### **sentir (um) frio na barriga**

/dar/

sentir ansiedad, nerviosismo

**Sinto frio na barriga** sempre que tenho que falar em público.

Tem uma coisa que **me dá um frio na barriga** quando eu penso: a exatamente daqui um ano, nesta mesma data, eu estarei casando....

### **ser a gota d'água**

### **ser la gota que desborda el vaso**

A traição **é a gota d'água** para que o casal se separe. Ela não é a causa, mas a consequência, pois existia há algum tempo uma insatisfação acumulada.

Eu trabalhava muito, pouco convivia com minha família e só tirava 4 ou 5 dias por ano de férias. A **gota d'água foi** quando um dia, o meu filho de três anos me chamou de “tio”. E isso foi assustador.

A Toyota acaba de demitir seu diretor-técnico. A **gota d'água seria** o desempenho da equipe neste início de temporada, apesar do pódio de Ralph Schumacher no GP da Austrália.

### **ser dono do próprio nariz**

responsabilizarse por sus propias acciones, opiniones etc.

Cada participante é um empresário e **é dono do próprio nariz**: é um empresário independente.

### **ser feijão com arroz** [*algo*]

10. fácil

11. común, familiar, rutinario

1. Quando instalei o programa, fiquei uma semana testando tudo, até entender pelo menos um pouco de cada ferramenta, para depois começar a usar. Parecia complicado, mas **é feijão com arroz**.
2. Para os agentes penitenciários, **é feijão com arroz** lidar com os conflitos. Eles fazem isso todos os dias.

### **ser outros quinhentos**

### **ser harina de otro costal**

Fazer jornalismo irresponsável é fácil. Fazer jornalismo sério **são outros quinhentos**.

Acredito que nunca existiu na F1 um carro totalmente dentro do regulamento, incluindo aí os que Senna pilotou. O grande mérito dos desenhistas era projetar carros rápidos, resistentes e com artimanhas capazes de passar despercebidas pelos fiscais de pistas. Podia-se até suspeitar, mas provar **eram outros quinhentos**.

### **ser um boca aberta**

### **ser un boca abierta**

Ele sempre foi um **boca aberta**... não sei como pôde passar no concurso.

**ser uma pedra no sapato**

ser un inconveniente, algo que molesta

A imigração ainda **é uma pedra no sapato** europeu.

O Irã **é uma pedra no sapato** dos Estados Unidos por vários motivos, não por sua produção nuclear.

**subir pelas paredes**

**caminar por las paredes**

No livro *Como enlouquecer uma mulher*, a autora utiliza de humor para apontar as pequenas agressões do cotidiano capazes de fazer qualquer mulher **subir pelas paredes** de raiva.

Quando está mal-humorada, ela fica **subindo pelas paredes** por qualquer bobagem.

## **T**

**ter os pés no chão**

**tener los pies sobre la tierra**

Temos que **ter os pés no chão** e organização para garantir rentabilidade ao nosso negócio no próximo ano.

**tirar o corpo (fora)**

**sacar el cuerpo**

Nada pior do que pessoas que se omitem de resultados, fogem de responsabilidades e sempre dão um jeitinho de **tirar o corpo fora**.

**tirar o cavalo /cavalinho da chuva**

desistir de una idea, proyecto o pretensión, por no haber posibilidad de éxito

Podemos **tirar o cavalo da chuva**, porque, sem uma política que estimule e proteja setores estratégicos, jamais teremos um parque industrial vigoroso

**tirar da reta**

(2)

tirar o meu/o seu/o dele da reta

**sacarle el culo a la jeringa**

(2)

Na hora de fazer filho é bom. Mas na hora de mantê-los, tem cara que **tira da reta**.

Além de não fazer a nada para tentar melhorar o país, ainda **tirou o seu da reta** dizendo “Eu não voto em ninguém, político não presta mesmo.”

Luis Henrique da Silveira e editor de revista são multados por propaganda ilegal. Na defesa, LHS **tirou o seu da reta** e argumentou que não era o responsável pela publicação da revista.

Comprei um computador que em seguida começou a dar problemas. Liguei para a vendedora, ela **tirou o dela da reta** e chamou o gerente. Falei com o gerente, que também **tirou o dele da reta**, e disse que o problema era do distribuidor, que eu ia ter que esperar...

**tirar o cu da reta**

(2)

**sacarle el culo a la jeringa**

Infelizmente algumas pessoas que têm poder de influência na mídia e até mesmo formadores de opinião no meio jovem e cultural deixaram de se manifestar em prol deste ou daquele candidato nessas últimas eleições, numa total prova de omissão e numa maneira cômoda de "**tirar o cu da reta**".

**V****a vaca foi pro brejo****se pudrió todo**

O negócio ia bem mas, de repente, **a vaca foi pro brejo**.

Estamos atentos a tudo o que acontece e mobilizados na defesa dos nossos direitos. Se nós fraquejarmos, se deixarmos que toda essa pressão enfraqueça a nossa unidade, aí sim, companheiros, **a vaca vai pro brejo**. Definitivamente!

Antigamente, todas as equipes tinham um craque, geralmente no meio-de-campo, que fazia a diferença. Quando o time se perdia durante o jogo, esse craque, na base da experiência, conseguia evitar que **a vaca fosse pro brejo**.

Serra disse que, sem o FMI, **a vaca iria pro brejo**. O dólar caiu bastante depois do acordo, mas já voltou a subir. Portanto, ainda não é possível saber se **a vaca vai pro brejo**.



**ver com bons olhos**

**ver con buenos ojos**

Uma boa razão para **ver com bons olhos** a produção brasileira de vinhos espumantes é a diversidade.

**vestir a camisa**

**ponerse la camiseta**

Vestir a camisa da empresa: até que ponto isso é possível? Numa relação de troca, estar satisfeito é ponto principal para **vestir a camisa**.

**vivinho da silva**

**vivito y coleando**

Há quem pense que o Elvis Presley está **vivinho da silva**, e é sempre visto entrando ou saindo de alguma loja de conveniência pelas rodovias que cruzam os Estados Unidos.

## EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

### ESPAÑHOL – PORTUGUÊS

#### A

**agarrarle la mano**

**pegar o jeito**

Al principio le costó hacer la nueva tarea, pero después **le agarró la mano**.

**a ojos cerrados**

**de olhos fechados**

Se puede confiar en él a ojos cerrados.

Nosotros no le podíamos imponer una meta a una persona para que la asumiera **a ojos cerrados** y dijera: "Bueno, a ver qué hago con esto para poder cumplirla".

**a los ponchazos**

1. **aos trancos e barrancos**  
2. com prepotência

1. Terminé el trabajo **a los ponchazos**, por eso no quedó bien.

2. No quiero ir y no me va a llevar **a los ponchazos**.

**al pedo**  
(2)

**à toa**

Fui al supermercado **al pedo**, ya habían cerrado.

**andar tecleando**

estar em má situação econômica ou de saúde

Si usted retira sus ahorros del banco para comprarse un auto, realiza simplemente un retiro, una actividad normal. Pero si usted lo retira en precaución porque le comentó su cuñado que ese banco **anda tecleando**, usted está fomentando una corrida.

**arrancar una muela (las muelas)**

**enfiar a faca**

La comida es rica, pero te **arrancan las muelas** con los precios.

**arrimar el hombro**

/poner/

**dar uma mão**

Anduve muy preocupado, por suerte Juan me arrimó el hombro.  
Póngale el hombro al Uruguay. (Slogan de la dictadura militar.)

## **B**

**bailar saltar en una pata**

**dar pulos de alegria**

Salvó el examen; salió bailando en una pata.

**bajar la pelota al piso**

**baixar a bola**

Hay que **bajar la pelota al piso** con las arrogancias ideológicas y firmar tratados con otros países.

## **C**

**caer la ficha**

**cair a ficha**

Acho que caiu a ficha . Hoje é sábado, sinto agora que muitas coisas precisam mudar. Nunca tinha pensado em certas coisas até o dia de hoje. Mas quando você percebe que tem outra pessoa que depende muito de você, tudo muda.

**caerse de espalda**

**cair de costas**

Cuando leí su carta **me caí de espalda**.

Hace un par de semanas **me caí de espalda** cuando vi que estaban recién estrenando una película que vi en marzo en los Estados Unidos, o sea más de 4 meses de atraso. Eso sin contar con las películas que ni siquiera llegan a esta tierra.

**caminar por las paredes**  
/treparse/

**subir pelas paredes**

Cuando vio la factura **se trepó por las paredes**.

Los amantes de la palabra precisa, del modo perfecto en el escribir, quienes se horrorizan con el "palabrerío" juvenil, prepárense, podrían llegar a **treparse por las paredes** con estos cuentos.

**cantar la justa**

falar sem rodeios

1. Le canto la justa, no le voy a ocultar nada.
2. No me guardé nada, le canté la justa.
3. Battle le canta la justa (slogan de la campaña electoral del ex presidente Jorge Battle).

**con los pelos de punta**

**de cabelo em pé**

Las dos películas de "FantaPiria" fueron exhibidas a la noche, como para sumar aun más al ambiente de terror dentro de las paredes del hotel ahora ya callado, zambullido en la oscuridad de la noche. La primera trata sobre una especie de asesino invisible que dejó a unos cuantos **con los pelos de punta**, sobre todo porque las cosas horribles de la película sucedían en una casa que parecía ser de la misma época del hotel, con las puertas bien altas y largas y los muebles grandes y antiguos.

**con mano de hierro**

**com mão de ferro**

Augusto Pinochet gobernó Chile **con mano de hierro** desde 1973 a 1990.

**con una mano atrás y otra adelante**

**com uma mão na frente e outra atrás**

Los inmigrantes llegaron sin plata, **con una mano atrás y otra adelante**.

**con uñas y dientes**

/agarrar/defender/luchar/pelear

**com unhas e dentes**

/agarrar/lutar/defender/

Pelemos el partido **con uñas y dientes**, pero perdimos igual.

**cortita y al pie**

resposta ou explicação precisa e breve

Cuando me despierto entero, después de una noche como la de ayer, la palabra sobrevivir adquiere una significación nunca antes imaginada. Creo que eso es todo por hoy, una reflexión **cortita y al pie**, porque si me pongo a contarles la noche de ayer, no termino más.

**costar un ojo de la cara**

**custar os olhos da cara**

Es muy bonito, pero me **costó un ojo de la cara**.

## **D**

**dar manija**

**dar corda**

Nuestras críticas nunca buscarán como objetivo generar estados de ánimo adversos, o lo que comúnmente se dice “**dar manija**”

**(não) dar el brazo a torcer**

**(não) dar o braço a torcer**

Lo que veíamos nosotros era una Asociación que esperaba que nosotros **diéramos el brazo** a torcer o esperaba que fuéramos a ellos a asumir la posición que ellos querían. Nosotros demostramos que teníamos una posición firme.

**dar por la cabeza**

criticar

1. Cada vez que Carlos dice algo, Antonio salta a **darle por la cabeza**.
2. Antonio nunca está de acuerdo con Carlos, siempre le está **dando por la cabeza**.

**darse la cabeza contra la pared**

desesperar-se, ficar enlouquecido por algo

Ellos saben que fue su propia culpa, deben **estar dándose la cabeza** contra la pared.

**de cabo a rabo**

**de cabo a rabo**

Los fósiles, los objetos fabricados, las obras artísticas y los vestigios de los antiguos pueblos humanos, pueden encontrarse **de cabo a rabo** en África.

**destapar el tarro/la olla**

revelar, denunciar

Los dirigentes que salieron a censurar a Juan José Ramos por sus declaraciones en los diarios. El vicepresidente de la AUF **destapó el tarro** a tiempo y se percató que la empresa les había prometido U\$S 2.800.000 como complemento de los derechos de las Eliminatorias del 2010 pero iba a pagarles U\$S 1.200.000 menos, son los que salieron a pedir la cabeza de Ramos.

## **E**

**echar en cara**

**jogar na cara**

No le pidas favores porque después te los va a echar en cara.

**en pedo**

bêbado

**(2)**  
/estar/quedar/

Ya después era muy difícil controlar el momento en el cual nos emborrachábamos, uno cree que puede tomar una copita y no **quedar en pedo...**

Mi amiga se tomaba dos vasos de birra y ya **estaba en pedo** y un día le dieron ganas de hacer pis, así que se bajó el pantalón y meó en el piso.

**en un abrir y cerrar de ojos**

**num abrir e fechar de olhos**

Eso es fácil, se hace en un abrir y cerrar de ojos.

**engañar el estómago**

**enganar o estômago**

No tuve tiempo de almorzar y comí una banana para **engañar el estómago**.

**estar al pedo**  
**(2)**  
/quedar/ir/

**ficar coçando o sacco**  
**(2)**

1. El cliente no vino y yo **estuve al pedo** toda la tarde...

**estar con la sogá al cuello**

**estar com a corda no pescoço**

Los intereses de la tarjeta de crédito me tienen **con la sogá al cuello**.

**estar en el mismo bote**

**estar no mesmo barco**

**Estamos en el mismo bote:** si se hunde, todos nos hundimos con él.

## H

**hablar (hasta) por los codos**

**falar pelos cotovelos**

**Habló hasta por los codos,** nadie más pudo decir nada.

**hacerse cuesta arriba**

ficar difícil

Me cuesta la idea de crecer, me cuesta desde los quince años, cuando la adolescencia **se me hizo cuesta arriba**, sintiendo mi cuerpo como una cárcel que cambiaba para mi disgusto y me atrapaba sin reflejarme.

**hacer de tripas corazón**

1. **fazer das tripas coração**
2. esforçar-se para dissimular o desgosto, o medo, a dificuldade, quando não convém manifestá-los

1. Durante el partido **hizo de tripas corazón**. Aguantó como pudo hasta el final.

2. Habíamos dicho que íbamos a **hacer de tripas corazón** y aceptar las modificaciones del Senado; todos habíamos dejado en claro nuestras salvedades y, por lo tanto, sería bueno que en el informe se haga un difícil camino de equilibrio diciendo que estas cosas las compartimos aunque no las digerimos del todo; esto, de algún modo, hay que decirlo.

**hacer una gauchada**

fazer um favor

Cuando uno dice la palabra 'gauchada' y '**se me hizo una gauchada**' o 'te voy a **hacer una gauchada**' tiene que ver con los principios. La gauchada no se paga, se hace. Después viene la repuesta a una gauchada con otra gauchada.

No le pedi nada, pero me **hizo la gauchada** de prestarme el dinero que necesitaba.

**hacer la vista gorda**

fazer vista grossa

Dice que es estricto con todos, pero con los amigos **hace la vista gorda**.

**hacerse el sota**

fazer-se de bobo

Le pregunté varias veces, pero **se hacía el sota** y me cambiaba de tema.

**hasta el cuello**

/hasta las manos/los ojos...

**até o pescoço**

Estoy hasta el cuello de trabajo.

## I

**importar un huevo**  
(2)

**estar cagando e andando** [para algo]  
(2)

Las supersticiones **me importan un huevo**. Pasar por debajo de una escalera o cruzarme con un gato negro, de hecho lo hago a menudo, y un gatito negro viene a casa a comer a diario.

**ir cuesta abajo**

ir mal

La popularidad del presidente de Estados Unidos **va cuesta abajo**.



**ir cuesta arriba**

**1. ir de vento em popa**

2. ser difícil, trabalhoso

1. A partir de este álbum, la carrera de los Guns N' Roses **fue cuesta arriba**, llegando a ser los más populares y exitosos a nivel mundial por más de un lustro.

2. Los productores no quisieron revelar cuánto costó la película, pero reconocieron que **fue cuesta arriba** realizarla sin el presupuesto apropiado.

**ir viento en popa**

**ir de vento em popa**

Los complejos de lujo para mascotas son un negocio que **va viento en popa**, dado que muchos estadounidenses cada vez escatiman menos en conceder a sus mascotas bienes y servicios de los que está privado la mayor parte del mundo humano.

**irse por la tangente**

**sair pela tangente**

Le pregunté varias veces, pero se iba por la tangente sin responderme.

## L

**luchar a brazo partido**

lutar com todas as forças

Tuvimos que luchar a brazo partido para terminar a tiempo.

## M

**meter el dedo en el ventilador**

**dar um tiro no pé**

El gerente deportivo Osvaldo Giménez dijo que estaba todo bien, que los muchachos están trabajando en forma intensa y están mentalizándose para hacer un gran campeonato del mundo. El gerente deportivo no va a **meter el dedo en el ventilador** pero a través de internet, tanto los futbolistas como los técnicos, deben saber las repercusiones que tuvo el trasnoche de algunos de ellos en la capital de los Estados Unidos.

**meter en cintura**

**pôr na linha**

El gobierno debe **meter en cintura** los precios de algunos bienes básicos.

**meter mano**

En lo personal, las caricias en el cine me parecen de muy mal gusto. Pienso que hay un lugar para cada cosa. No me gustaría pagar por ir al cine, con lo caro que está y tener frente a mí a un muchacho queriendo **meter mano** en su chica.

**passar a mão (em alguém)****meter la mano en la lata****meter a mão**

Durante la campaña electoral el hoy Presidente Vázquez, en aquel momento candidato, hablaba en varias oportunidades de auditorías que se iban a hacer, en una frase que reiteró hasta el cansancio que fue “el que **metió la mano en la lata** va a ir preso, no vamos a dudarlo”.

**meter la pata****dar bola fora**

Cuando el presidente Jorge Batlle **metió la pata** al calificar de deshonestos a todos los argentinos, el episodio fue muy grave no por el lapidario juicio emitido sino porque éste provenía del primer mandatario.

**meter pata**

caminhar rápido

**Metan pata** que estamos atrasados.

**N****no calentarse la cabeza****não esquentar a cabeça**

Por esa plata no me voy a **calentar la cabeza**.

**no chuparse el dedo**

Não ser bobo

Se creen que **me chupo el dedo**, es la tercera vez que me dan una excusa increíble.

**no dar pie con bola****não dar uma dentro**

El monaguillo **no daba pie con bola** delante del altar. Se levantaba cuando había que arrodillarse y viceversa.

**no tener gollete**

não fazer sentido, ser um absurdo

En un país donde sobran las vacas y los peces, **no tiene gollete** que la gente no tenga qué comer.

## P

**parar la mano**

1. fazer com que alguém pare alguma ação
2. parar alguma ação

1. Está demasiado mandón, va a haber que **pararle la mano**.

2. Ya no aguanto más, hay que **parar la mano**, necesito unas vacaciones.

**pasarse de la raya**

**passar dos limites**

GUERRA DE CHISTES ENTRE BUSH Y KERRY

Los candidatos saben de la importancia de las bromas. Y contrataron a expertos sobre el tema. El riesgo es **pasarse de la raya**. La regla número uno es reírse de uno mismo antes que lo haga el rival.

**patear el tablero**

**virar a mesa**

Es una política a conciliar y afianzar a nivel regional. Nunca antes se vivieron circunstancias como las actuales, que favorecen un agrupamiento de fuerzas económicas con posibilidades de **patear el tablero** a partir del SUR.

**poner las barbas en remojo**

**pôr as barbas de molho**

"El problema de los chicos es de los grandes: de quien no le enseña, de quien no lo ayuda a crecer, de quien le vende la droga", dijo la jueza quien invitó a los adultos a **poner las barbas en remojo** porque "el problema es de todos los que tenemos algo de responsabilidad desde todos los ángulos".

**ponerse la camiseta**

**vestir a camisa**

El propio presidente del sindicato reconoció que su entrada a Bomberos, hace siete años, fue por necesidad. Pero que con el tiempo y las vivencias se **puso la camiseta**.

**ponerse las pilas**

fazer algo com vontade

Si no se **ponen las pilas** no terminan este trabajo ni a fin de año.

**por arte de magia**

**num passe de mágica**

A través de ferias y exposiciones, las empresas transmiten sus mensajes a potenciales clientes y aumentan sus ventas como **por arte de magia**.

*pour le galerie*

**1. pra inglês ver**

2. para ser notado

1. Como es bien sabido, en Entre Ríos, cada vez que el gobernador firma un nuevo plan ya se sabe que es **pour le galerie**, porque fondos no hay.
2. Nada más ni nada menos que el Presidente del Honorable Directorio del Partido Nacional dijo –si los diarios no equivocan la información– que el Presidente de la República debe visitar y ver San José, no hablar y aprender. Para quien tiene buenas entendederas, está expresando una brutal discrepancia o, una de dos, discrepa “**pour le galerie**”.

## **Q**

**quedar a mano**

estar quite

Le devolví el favor que me había hecho. Quedamos a mano.

## **R**

**romper los ojos**

**saltar aos olhos**

Es una verdad que rompe los ojos... pero él no la ve.

## **S**

**sacar el cuerpo**

**tirar o corpo (fora)**

Todo indicaba que esta vez lo amonestaban, pero logró sacar el cuerpo.

**sacarle el culo a la jeringa**  
(2)

**tirar (o cu) da reta**  
(2)

Nunca aparece cuando hay que tomar decisiones, vive **sacándole el culo a la jeringa**.

**ser harina de otro costal**

**Ser outros quinhentos**

El viaje había sido de lo más tranquilo, con un movimiento suave, sin turbulencias durante las casi dos horas de vuelo. Sin embargo, el aterrizaje demostró **ser harina de otro costal**.

**ser la gota que desborda el vaso**  
/colma/derrama/rebasa el vaso

**Ser a gota d'água**

La invitación del presidente Vázquez a Bush para venir a pescar la borriqueta **es la gota que colma** el vaso.

Las medidas económicas adoptadas por el presidente al asumir su segundo mandato (aumento del precio del combustible y de las tarifas del transporte público, entre muchos otros) **fueron la gota que desbordó el vaso** para una población decepcionada.

Para el sindicato, **la gota que desbordó el vaso fue** que se atrasaron en pagar los sueldos.

**ser un boca abierta**

**ser um boca aberta**

Nunca reacciona a tiempo: es un boca abierta.

**ser un hueso duro de roer**

**ser um osso duro de roer**

El partido fue muy difícil donde los celestes fueron un **hueso duro de roer para** el gran candidato del evento y demostrando una evolución muy importante en su juego.

**serruchar las patas**

**puxar o tapete**

Está decidido a ascender, no importa a quién deba **serrucharle las patas**.

Mi ayudante quiere **serrucharle las patas** y quedarse con mi puesto.

**subirse al carro**

**pegar carona** [*em*]

La lucha de los estados africanos, latinoamericanos, de Europa Oriental, de Europa Occidental, norteamericanos y australasianos por el capital móvil, han sido acompañados por una lucha del capital móvil por **subirse al carro** de la expansión económica del este y sudeste asiático.

## **T**

**tener cintura**

**ter jogo de cintura**

Cuando le preguntamos a Pérez si tuvo alguna oportunidad de selección uruguaya, respondió con clase, o mejor dicho mostrando que **tiene cintura** para salir de determinados trances; “mirá, en aquellos años había varios adelante, además uno debía hacer otros movimientos, y yo todavía no los dominaba bien”

**tener entre ceja y ceja**

**entalado na garganta**

No lo soporto, lo tengo entre ceja y ceja.

**tener los pies sobre la tierra**

**ter os pés no chão**

Ser candidato es un orgullo y un gran honor, pero hay que **tener los pies sobre la tierra**. Depende de algunas condiciones económicas.

## **V**

**ver con buenos ojos**

**ver com bons olhos**

**Veo con buenos ojos** que empiecen a resolver algo, ya era hora.

**vivito y coleando**

**vivinho da silva**

Fidel Castro está **vivito y coleando** porque tiene más vidas que un gato.

### 3.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi introduzir as expressões idiomáticas nas aulas de português para estrangeiros uruguaios.

Na primeira parte da pesquisa, apresentamos a metodologia utilizada, bem como os instrumentos de coleta de dados e os seus procedimentos, o contexto da pesquisa e informações sobre os participantes envolvidos.

Num segundo momento, apresentamos uma breve perspectiva histórica do ensino do vocabulário e as abordagens implícita e explícita, a fim de contextualizar nossa abordagem de ensino de expressões idiomáticas.

A seguir, passamos à caracterização das expressões idiomáticas, abordando-as a partir dos estudos fraseológicos e distinguindo-as de outras unidades fraseológicas e, em seguida, analisamos algumas questões relativas ao ensino específico de expressões idiomáticas para estudantes de português como língua estrangeira.

Finalmente, apresentamos no Capítulo III as atividades que elaboramos para o ensino das expressões idiomáticas, o corpus selecionado durante o curso, que deu origem a um inventário, e a organização desse inventário.

Alguns pontos importantes para a investigação podem não ter sido percebidos nesta pesquisa devido às minhas próprias limitações de pesquisadora iniciante. Outro fator desfavorável foi a curta duração do curso e seu caráter intensivo.

Apesar de termos ficados satisfeitos com o engajamento dos participantes do grupo no desenvolvimento dos trabalhos, acreditamos que o ensino de expressões idiomáticas deve ser incluído no currículo normal do curso, em harmonia com outros conteúdos, para que os alunos tenham tempo de assimilá-las progressivamente. Nesse sentido, é importante testar a hipótese do ensino por nível de dificuldade, da qual nos falam Xatara (2001) e Ortíz Alvarez (2000). As autoras sustentam que o ensino deve começar pelas expressões idiomáticas semelhantes e com equivalência idêntica nas duas línguas; depois, num segundo nível, viriam as expressões com estruturas aproximadas e aquelas cuja tradução corresponde a expressões também idiomáticas na língua-alvo, mas de estruturas sintáticas diferentes. Finalmente, num nível mais avançado, viriam as que não têm correspondência na outra língua, sendo traduzidas por paráfrases. Esta experiência mostrou-nos que os alunos se lembram mais facilmente das expressões que

classificamos como de nível IV, ou seja, das que não têm equivalentes. Desse modo, expressões como *saia justa*, *encher lingüiça* e *botar a boca no trombone* eram sempre lembradas com mais facilidade do que as que tinham uma tradução literal, como *custar os olhos da cara* e *pagar o pato*. Talvez a imagem inusitada das expressões sem equivalentes no espanhol contribuam para “reavivar” a consciência das diferenças, que se anestesia no contato de línguas próximas. Assim sendo, é importante verificar como se esse fenômeno pode ocorrer também nos níveis iniciais, ou se o ideal é começar pelas que têm correspondência literal.

Outra questão para pesquisas futuras é a consciência que o falante nativo tem das expressões idiomáticas em língua materna. Através das nossas buscas por material e da experiência das aulas, pudemos perceber que, muitas vezes, os falantes atribuem significados diferentes dos que estão registrados em dicionários. Como as expressões idiomáticas são transmitidas e aprendidas por meio da interação, isso parece provocar ligeiras diferenças quanto à interpretação, o que é uma questão interessante para pesquisas futuras.

Outro ponto relevante para futuras investigações é a reação dos falantes nativos diante de um estrangeiro que usa com desenvoltura expressões idiomáticas. Algumas dessas expressões são percebidas como um tipo de marca de nacionalidade, – “são muito daqui”–, como diziam os participantes, e causam estranheza quando usadas por um estrangeiro. Estudar essas expressões e o por que das reações que despertam pode vir a ser uma contribuição importante para os estudos fraseológicos.

Apesar do pouco tempo que tivemos para trabalhar com os participantes, o propósito inicial de organizar um material para consultas posteriores foi realizado.

A participação ativa dos envolvidos, além das minhas expectativas, no registro de expressões e de exemplos, demonstra que são capazes de identificar as expressões idiomáticas em espanhol e em português e que podem, portanto, continuar aprendendo, independentemente da sala de aula.

Pretendemos, a partir do material aqui registrado, que deve ser discutido e aperfeiçoado, aceitar o desafio de ampliá-lo para produzir um dicionário de expressões idiomáticas no futuro.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA NACIONAL DE LETRAS (2003). *Mil dichos, refranes, locuciones y frases del español del Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1995). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes.

ALVAREZ, M. L. O. (2004) O papel das metáforas nas expressões idiomáticas. In: *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasília, v. 4, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. (2003). Expressões idiomáticas sinônimas. *Revista Brasileira de Lingüística*, São Paulo, v. 12, n. 1.

\_\_\_\_\_. (2001). Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico? In: *Revista Línguas e Letras*, Uniãoeste, Cascavel.

\_\_\_\_\_. (2000). *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

ALVES, I.F. A linguagem da poesia: metáfora e conhecimento. In: *Terra Roxa e Outras Terras - Revista de Estudos Literários*, Universidade Estadual de Londrina, v. 2, p. 3-16.

BARBOSA, M. A. (1995). Contribuição Ao Estudo de Aspectos da Tipologia de Obras Lexicográficas. In: *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 24, n. 3, pp. 322-327, 1995. Disponível em <http://www.ibict.br/cionline/viewissue.php?id=33#Artigos>, acesso em 10/10/06.

BINON, J.; VERLINDE, S. (2000). Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira? In: LEFFA, V. *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT. pp. 117-164.

BOTELHO, A.C.C. (2003). *Incidência de clichês como critério subjacente na avaliação de textos de vestibular*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Departamento de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.

GATTOLIN, S.R.B. (1989). *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

CAMBRIA, V. (2004). Etnomusicologia aplicada e pesquisa-ação participativa: reflexões teóricas iniciais para uma experiência de pesquisa comunitária no Rio de Janeiro. In: V Congresso Latinoamericano da Associação Internacional do Estudo da Música Popular IASPM, Rio de Janeiro. Disponível em [www.hist.puc.cl/historia/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/VincenzoCambria.pdf](http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/VincenzoCambria.pdf). Acesso em 10/09/06.

COADY (1997). L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

EMÍLIO, A. (2003). Panorama evolutivo: estilística e estilo. **Tubarão** Santa Catarina: Revista Linguagem (Dis)curso, v. 3, n. 2.

FONSECA, L.M.M. (2002). *Cuidados com o bebê prematuro: cartilha educativa para orientação materna*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

HAENSCH, G.; WERNER, R. (orgs.) (1993). *Nuevo Diccionario de Americanismos Tomo III: Nuevo Diccionario de Uruguayismos*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

\_\_\_\_\_ *et al* (1982). *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

HYMES, D. H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. In: LLOBERA, M. et al (og.) *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.

HOUAISS, A. (2002). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

IRIARTE SANROMÁN, Á. (2003). A informação sobre a categoria gramatical nos dicionários bilíngües. *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos 17-1 (2003) 319-327.

IRUJO, S. (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40, n.3.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem, dois tipos de afasia. In: *Linguística e comunicação*. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.

LAUFER, B. (1997) The lexical plight in second language learning reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LEFFA, V. (2003). Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V.J. (Org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>, acesso em 28/12/05.

\_\_\_\_\_. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>, acesso em 28/12/05.

LEWIS, M. (1997a). Pedagogical implications of the lexical approach. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. (1997b). *Implementing the lexical approach*. England: Language Teaching Publications.

LOURO, I.C.A. (2001). *Enxergando as colocações: para ajudar a vencer o medo de um texto autêntico*. Tese (Doutorado em Língua Inglesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARCUSHI, L.A. (2006). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.C., GAYDECZKA, B., BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

MENA MARTÍNEZ, F. (2003). En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos. In: *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Disponível em <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/H>. Acesso em 10/10/06.

NATION, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

NAVARRO, F. (2004). *Dicionário do Nordeste*. 5000 palavras e expressões. São Paulo: Estação Liberdade.

OLIVEIRA, J.R.S. (2006). *Pesquisa participativa na elaboração de um material didático sobre comunicação e expressão em linguagem científica para estudantes de graduação em química*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PALMER, G.B. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza.

PARIBAKHT, T.S., WESCHE, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary. In: COADY, J., HUCKIN, T.

*Second Language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

PASSOS, M. L. R. F. (2003). A análise funcional do comportamento verbal em *Verbal Behavior* (1957) de B. F. Skinner. In: *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 5, n. 2, 195-213.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

\_\_\_\_\_. (1999) *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

PRETI, D. (2005). Um pesquisador pioneiro, premiado e . . . coisa inédita no meio acadêmico: muito humilde - Entrevista. In: *Letra Magna - Revista Online*, São Paulo, 15 mar. 2005. Disponível em <http://www.letramagna.com/dinoentre.htm>, acesso em 11/05/06.

QUAST, K. (2003). *A língua materna como recurso mediacional na aprendizagem de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté.

RAKOTOJOELIMARIA, A. (2004). Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malgaxe. Tese (Doutorado em Lingüística) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Espanha. Disponível em <http://sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/index.shtml>, acesso em 30/04/06.

REBELLO, I.S. (2005). O discurso poético: metáfora e intertextualidade. In: *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, Volume IX, nº11. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/11/12.htm>, acesso em 10/04/2006.

RONCOLATTO, E. (2004). Critérios para a organização de dicionários fraseológicos. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 46 (1): 43-52.

SCARAMUCCI, M.V.R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

SCHEMMANN, H.; SCHEMMANN-DIAS, L. (1981). Os pressupostos metodológicos do “Dicionário idiomático português-alemão”. In: *Dicionário Idiomático Português - Alemão*. As expressões idiomáticas portuguesas, o seu uso no Brasil e os seus equivalentes alemães. Braga/Tübingen: Livraria Cruz/Max Hueber Verlag.

SELINKER (1972). *La interlengua*. In: LICERAS, J.M. (org.). *La adquisición de las segundas lenguas*. Madrid: Visor.

SILVA, J. P. (1996) Dicionário brasileiro de fraseologia: uma amostra do seu estado atual. In: *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 16-27. Disponível em <http://www.filologia.org.br> – acesso em 10/01/06.

\_\_\_\_\_. (1985) A origem das frases feitas usadas por Drummond. In: *CiFeFil*, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.filologia.org.br/pereira/textos/aorigemdasfrases.htm> acesso em 28/12/05.

SILVA, M.E.O.O. (1999). Propuesta para la elaboración de un diccionario de unidades fraseológicas español-portugués. In: PENADÉS MARTÍNEZ, I. (coord.). *Lingüística Contrastiva y análisis de Errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen.

ULLMANN, S. (1976). *Semántica*. Introducción a la ciencia del significado. Madrid: Aguilar.

VASCONCELOS, S.P.G. (2006) O dialeto dos motobóis do Rio de Janeiro. In: *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. IX, n°16. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/16/>, acesso em 10/09/06.

VECHETINI, L.R. (2005). *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

VELLASCO, A.M.S. (1996) *Um estudo dos padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Departamento de Lingüística, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

XATARA, C. M.; OLIVEIRA, W. A. L. (2002). *Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões francês-português / português-francês*. São Paulo: Cultura Editores Associados.

\_\_\_\_\_. (2001). O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 37, p. 49-59.

\_\_\_\_\_. (1995). O resgate das expressões idiomáticas. In: *Alfa -Revista de Lingüística*, São José do Rio Preto, v. 39, pp. 195-210.

WELKER, H. A. (2004). *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus.

ZILLES, M. (2001). *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ZIMMERMAN, C.B. (1996). Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZULUAGA, A. (2001) Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas. *PhinN* n. 16, 67-83 <http://web.fu-berlin.de/phn/phn16/p16t5.htm>.

\_\_\_\_\_. (1980) *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt a. M. Verlag Peter D. Lang.

## **Bibliografia consultada**

ALMEIDA, M.S.P.M. (2004). Ensino de Português Língua Estrangeira - P.L.E.- Língua Global. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Ano 2, n. 2. [www.revelhp.cjb.net] – acesso em: 04/01/06

\_\_\_\_\_. (2003). Expressões idiomáticas sinônimas. *Revista Brasileira de Lingüística*, São Paulo, v. 12, n. 1.

ALVES, I.F. A linguagem da poesia: metáfora e conhecimento. In: *Terra Roxa e Outras Terras - Revista de Estudos Literários*, Universidade Estadual de Londrina, v. 2, p. 3-16.

BALSAS, H. (1998). El fútbol y el habla de los uruguayos: una cara de esta relación. In: *Boletín de la Academia Nacional de Letras*, Montevideo, n. 3.

BARALO, M. Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. In: Primer Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, 2005, Toledo. Actas del Congreso de FIAPE, 2005. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf>

BREEN, M.P., CANDLIN, C. WATERS, A. (1998). Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. n. 32. Campinas: UNICAMP.

CAMARGO, S., STEINBERG, M. (1989). *Dicionário de expressões idiomáticas metafóricas português-inglês*. São Paulo: EPU.

CARTER, R. (1987). *Vocabulary: applied linguistics perspectives*. London: Allen & Unwin.

CLARKE, D.F., NATION, I.S.P. (1980). Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques. *System* 8, 211-220.



DIAMANTE COLADO, G. (2003). *Fraseología del español en la enseñanza del ELE. (Caracterización general y principios metodológicos, con especial atención a los somatismos)*. Memoria de máster. Universidad Complutense de Madrid. Red Electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/diamante.shtml>

EMÍLIO, A. (2003). Panorama evolutivo: estilística e estilo. Tubarão Santa Catarina: Revista Linguagem (Dis)curso, v. 3, n. 2.

FUNCEB – Fundação Centro de Estudos Brasileiros. *Um português bem brasileiro*. Nível 1, s.a.

HAENSCH, G.; WERNER, R. (orgs.) (1993). *Nuevo Diccionario de Americanismos Tomo III: Nuevo Diccionario de Uruguayismos*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

IRIARTE SANROMÁN, Á. (2000). Problemas de lexicografía: para um novo dicionário espanhol-português. In: RODRIGUEZ, José Luís, org. – “Estudos Dedicados a Ricardo Carvalho Calero”. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2000. ISBN 84-8121-827-8. tomo 1. p. 629-665. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5649>. Acesso em 05/04/06.

IRIARTE SANROMÁN, Á. (2001). A palavra como unidade lexicográfica? In: CORREIA, C. N. ; GONÇALVES, A. (orgs). – “XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística : actas”. Lisboa : Associação Portuguesa de Linguística, 2001. p. 459-468. <http://hdl.handle.net/1822/3315>

IRIARTE SANROMÁN, Á. (2001). *A unidade lexicográfica: palavras, colocações, frasemas, pragmatema*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho. Tese de doutoramento em Ciências da Linguagem - Linguística Aplicada. <http://hdl.handle.net/1822/4573>

\_\_\_\_\_. (1986). Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language. *Tesol Quartely* V. 20, n. 2.

KELLY, P. (1990). Guessing: no substitute for systematic learning of lexis. *System* 18, n. 2.

KÖVECSESE, Z., SZABÓ, P. (1996). Idioms: a view from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics* v. 17, Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (2002). Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>, acesso em 28/12/05.

\_\_\_\_\_. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V.J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>, acesso em 28/12/05.

LOURO, I.C.A. (2001). *Enxergando as colocações: para ajudar a vencer o medo de um texto autêntico*. Tese (Doutorado em Língua Inglesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTÍNEZ, J.C. (1997). ¿Cómo habla Montevideo? ¿Y los montevidianos? In: *Boletín de la Academia Nacional de Letras*, Montevideo, n. 1. Disponível em <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras>. Acesso em 10/10/06.

MARTÍNEZ, J.C. (1997). Montevideanos en pocas palabras. In: *Boletín de la Academia Nacional de Letras*, Montevideo, n. 2. Disponível em <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras>. Acesso em 10/10/06.

NATION, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

RONCOLATTO, E. (2001). *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol da Colômbia: análise, classificação e equivalências*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis.

SANTOS, P. (1999). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. (p. 53)

SERRANI, S. (2005). Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita. Campinas, SP: Pontes.

STREHLER, R.G. (2003) Expressões idiomáticas sinônimas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 42, p. 145-156.

XATARA, C.; RIVA, H. C.; RIOS, T. H. C. (2001). Tradução de idiomatismos. In: *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, NUT, 2001, v. 2, n. 8, p. 183-194.

\_\_\_\_\_. (1995). O resgate das expressões idiomáticas. In: *Alfa -Revista de Lingüística*, São José do Rio Preto, v. 39, pp. 195-210.

WIDDOWSON, H.G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes.

## ANEXO – QUESTIONÁRIO

Esta encuesta tiene como objetivo principal conocer tu perfil y los motivos que te llevaron a querer conocer expresiones en portugués. Forma parte de un proyecto en el área de Lingüística Aplicada que se desarrolla en la Universidad de Brasília.

Tu identidad será preservada.

Muchas gracias por tu colaboración.

1) ¿Cuál es tu formación académica?

.....

¿Desde hace cuánto tiempo estudias portugués?

.....

2) ¿Por qué decidiste estudiar portugués?

.....

3) ¿Alguna vez has vivido en Brasil?

( ) sí                      ( ) no

4) ¿Por cuánto tiempo?

.....

.....

5) Además del portugués, ¿has estudiado otra lengua? ¿Cuál?

.....

.....

6) ¿Por cuánto tiempo?

.....

.....

8) ¿Tienes contacto con el portugués fuera del salón de clases?

a) ( ) sí                      b) ( ) no

Por cuál medio?

Con qué frecuencia?

( ) libros, revistas, etc.

.....

( ) televisión

.....

( ) radio

.....

( ) cds, casets, etc.

.....

( ) otro(s)

.....

9) ¿Acostumbras a hablar portugués fuera de clase?

( ) sí                      ( ) no

10) ¿En qué situaciones?

.....  
.....

11) ¿Con qué frecuencia?

.....

9) En tu opinión, ¿qué es una expresión?

.....  
.....

10) ¿Por qué tienes interés en aprender expresiones?

.....  
.....

11) ¿Puedes citar alguna expresión que conoces?

.....  
.....

12) ¿Recuerdas cómo la aprendiste?

.....

12) ¿Conoces su equivalencia en español?

.....

13) ¿Acostumbras a usar expresiones en español?

.....

14) Por favor, cita algunas.

.....

15) ¿Tratas de usar esas expresiones en portugués?

.....  
.....

16) ¿Cómo te llamas y cuántos años tienes?

.....