



**Sofia Milene Carvalho de  
Ferreira**

**As expressões idiomáticas no ensino do  
Português no 2.º CEB**



**Sofia Milene Carvalho  
de Ferreira**

**As Expressões Idiomáticas no ensino do Português  
no 2.º CEB**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º CEB realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico ao meu querido pai pela dedicação e sacrifícios.

**o júri**

presidente

**Doutor Rui Marques Vieira**  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ança**  
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

**Doutora Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira**  
Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Viseu

## **agradecimentos**

O desenvolvimento deste Relatório só foi possível graças ao contributo e apoio de algumas pessoas que estiveram presentes quando necessitei:

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Ançã, pela sua Orientação, disponibilidade, compreensão, apoio e amizade que me dispensou ao longo deste trajeto.

A todos os professores que me acompanharam ao longo do meu percurso académico e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e como futura profissional.

À minha querida amiga e companheira de estágio Liliana, que sempre me acompanhou em todos os momentos do nosso percurso académico e na vida para além da universidade desde que nos conhecemos. Obrigada pela cumplicidade que desenvolvemos juntas.

Ao Vitor, pelo companheirismo, paciência e apoio nos momentos em que precisei.

Ao professor Paulo Melo pelo pela atenção, trabalho e tempo despendido.

Em especial, ao meu pai, Carlos, pelos valores que me transmitiu e me tornaram a pessoa que sou hoje.

**palavras-chave**

Ensino do português, expressões idiomáticas, consciência lexical e lexicultura.

**resumo**

O presente estudo pretende analisar o nível de compreensão e domínio das EI's apresentados por aprendentes do 5.º ano de escolaridade na disciplina de Língua Portuguesa. Pretende ainda salientar a relevância de estudos no âmbito da competência (meta)léxical, nomeadamente, no que diz respeito às EI's.

O trabalho com as EI's em contexto sala de aula contribui para a educação intercultural, visto estas estarem intrinsecamente relacionadas com a cultura, onde o léxico está, por assim dizer, ao "serviço" da cultura.

Os dados foram recolhidos através de testes escritos contendo certas EI's para que os alunos as identificassem e representassem graficamente.

De um modo geral, os resultados demonstram que os aprendentes manifestaram, a partir dos testes implementados, um baixo domínio lexical no que respeita às EI's. Por outro lado, verificou-se que a competência metalexical teria ainda de ser bastante trabalhada pois observaram-se algumas dificuldades ao nível da definição dos significados das EI's.

Considerou-se importante seguir uma metodologia de investigação qualitativa descritiva, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação através da análise de testes.

**Keywords**

Portuguese teaching, Idiomatic Expressions, Lexical Competence and Lexiculture.

**Abstract**

This study aims to analyse and check the levels of mastery and understanding of Idiomatic expressions presented by 5th. Grade learners in Portuguese class. It also intends to show the relevance of studies in the scope of competence metalexical, especially, the Idiomatic Expressions.

Work with Idiomatic Expressions in the classroom context contributes to intercultural education since these are intrinsically related to culture, where the lexicon is the "service" culture.

Results were collected through written tests containing certain Idiomatic Expressions so that students identify them and represent them graphically. In general, the results demonstrate that the learners expressed from tests implemented a low lexical domain of Idiomatic Expressions. On the other hand, we saw that metalexical competence still needed a lot of work as we could recognize some difficulties as far as the definition of meaning of Idiomatic Expressions.

It was considered important to follow a descriptive qualitative research methodology, because it was understood that it would be more appropriate to understand the processes, products, the facts underlying problem of this research by analyzing tests.



# **Índice Geral**



Índice Geral .....	I
Índice de Tabelas .....	iv
Índice de Gráficos .....	iv
Lista de abreviaturas utilizadas.....	vi
Introdução.....	2
a)    Motivações e Justificação do estudo .....	4
b)    Organização do estudo .....	5
1.1. Consciência Linguística e Metalinguística .....	10
1.2. Competência lexical e metalexical .....	12
1.3.    Fraseologia na perspetiva das expressões idiomáticas .....	13
1.3.1. Definição de fraseologia .....	13
1.3.2. Unidades fraseológicas .....	14
1.3.3. Funções textuais das unidades fraseológicas .....	15
1.3.3.1. Expressões Idiomáticas .....	16
1.4.    Visão tradicional e sociocultural das expressões idiomáticas .....	19
1.4.1. Lexicultura.....	21
1.4.2. Expressões Idiomáticas no texto e no discurso.....	23
1.5.    Síntese do enquadramento teórico .....	25
Capítulo II – Orientação metodológica do estudo .....	26
2.1. Tipo de investigação.....	28
2.2. Metodologia de investigação .....	28
2.4. Inserção curricular da temática .....	31
2.5. Caracterização do meio .....	31
2.7. Sessão do projeto de intervenção.....	34
2.7.1. Plano das sessões do projeto de intervenção .....	35
2.7.2. Descrição da sessão .....	36
2.8. Instrumento de recolha de dados .....	38
2.8.1. Testes.....	39
Capítulo III – Análise e interpretação dos resultados obtidos .....	42
3.1. Apresentação e análise dos resultados.....	44
3.1.1. Teste Identificação das EI's.....	45
3.1.2. Teste Representação gráfica das EI's .....	47
3.1.3. Teste Significado das EI's .....	50
3.1.4. Teste Descoberta das EI's.....	53
3.1.5. Teste Associação das EI's .....	55
3.1.6. Teste EI's nas línguas .....	57
3.1.7. Teste (Re)identificação – avaliação das EI's.....	60

3.2. Conclusão do estudo.....	64
Conclusões Gerais.....	66
Referências Bibliográficas.....	74
Anexos.....	80
Anexo I – Teste – Identificação das EI's.....	82
Anexo II – Teste – Representação gráfica das EI's.....	86
Anexo III – Teste – Significado das EI's.....	90
Anexo IV – Teste – Descoberta da EI's.....	94
Anexo V – Teste – Associação das EI's.....	98
Anexo VI – Teste – EI's nas línguas.....	102
Anexos VII – Teste – (Re)identificação (avaliação) das EI's.....	106

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> –Plano das sessões do projeto de intervenção.....	35
<b>Quadro 2</b> - Quadro-síntese dos instrumentos de recolha de dados.....	39
<b>Quadro 3</b> – Objetivos dos testes.....	44
<b>Quadro 4</b> – Significado das EI's utilizadas no Teste I.....	45
<b>Quadro 5</b> – Significado das EI's utilizadas no Teste II.....	47
<b>Quadro 6</b> – Significado das EI's utilizadas no Teste III.....	51
<b>Quadro 7</b> – Significado das EI's utilizadas no Teste IV.....	53
<b>Quadro 8</b> – Significado das EI's utilizadas no Teste V.....	55
<b>Quadro 9</b> – Significado das EI's utilizadas no Teste VI.....	58
<b>Quadro 10</b> – Significado das EI's utilizadas no Teste VI.....	59
<b>Quadro 11</b> - Significado das EI's utilizadas no Teste I e VII.....	60

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Resultados do Teste I.....	46
<b>Tabela 2</b> – Resultados do Teste II.....	48
<b>Tabela 3</b> - Resultados do Teste II.....	50
<b>Tabela 4</b> - Resultados do Teste III.....	52
<b>Tabela 5</b> - Resultados do Teste IV.....	54
<b>Tabela 6</b> - Resultados do Teste V.....	56
<b>Tabela 7</b> – Resultados do Teste VI.....	58
<b>Tabela 8</b> – Resultados do Teste VI.....	59
<b>Tabela 8</b> – Resultados do Teste VII.....	61
<b>Tabela 8</b> – Resultados do Teste VII.....	63

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados dos Testes I e VII.....	62
--	----



# **Lista de abreviaturas utilizadas**

CL – Consciência Linguística

CM – Consciência Metalinguística

EI – Expressões Idiomáticas

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

PCT – Plano Curricular de Turma

PLNM – Português Língua Não Materna

CE – Conselho da Europa

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico



# **Introdução**



## a) **Motivações e Justificação do estudo**

Este tema surgiu com base na observação do quotidiano, na medida em que muitos alunos (neste caso, do 2.º ciclo) utilizam e contactam inconscientemente com várias Expressões Idiomáticas (EI's) nos seus meios escolares e familiares. Pelo facto de não haver uma consciencialização sobre a relação uso-significado (local, e por isso, relativo) das EI's, que contêm necessariamente determinada carga sociolinguística e cultural, nem sempre é possível a transposição total destas expressões para outro contexto. Nesta sequência, estando as EI's ancoradas a um contexto específico, a sua descodificação pode não ser a mesma para todos os alunos de uma turma.

Desta forma, o interesse por este tema foi despertado no momento em que, no decurso de uma aula, uma EI, mais precisamente “vai pentear macacos”, foi mencionada por um dos alunos; para alguns, o sentido foi compreendido, mas para outros, não, pensando os últimos, tratar-se de uma anedota. Nesse momento surgiu a questão: “O que queria dizer a expressão “vai pentear macacos”? Portanto, para além das preocupações com o ensino, o professor deve estar alertado para este tipo de situações que podem representar um obstáculo à compreensão dos alunos.

Com o intuito de colmatar alguma reduzida investigação neste aspeto, o trabalho proposto pretende ser um **contributo para o desenvolvimento da aprendizagem e ampliação do léxico em Língua Portuguesa (LP), recorrendo às EI's de forma a promover a aprendizagem dos alunos.**

Com este estudo, pretende salientar-se a importância que a compreensão das EI's desempenha na consciência sociolinguística de alunos de língua materna portuguesa. Este tema é relevante para a comunidade científica e para a sociedade em geral, dada a sua importância em contextos variados, nomeadamente no contexto educativo. Pelo facto das EI's fazerem parte, na sua maioria, da linguagem informal, não representam um tópico representativo nos currículos escolares. É um tema inovador, que trabalha com o léxico e as suas potencialidades; é um tema que envolve o léxico que é a base da comunicação, possibilita ainda o trabalho com o léxico sob outra(s)

perspetiva(s); e é um tema que pode ser trabalhado em diversos contextos dada a sua viabilidade material.

Na nossa perspetiva, as EI's devem constituir um tópico a ser abordado para o auxílio do desenvolvimento do léxico tanto na disciplina de LP, como também, em línguas estrangeiras, nomeadamente, Inglês, Francês e Espanhol, existindo EI's idênticas nas várias línguas.

## **b) Organização do estudo**

Para uma melhor compreensão do tema de trabalho, este estudo divide-se em três capítulos, nomeadamente, Capítulo I – *Enquadramento teórico*; Capítulo II – *Orientação metodológica do estudo* e Capítulo III – *Análise e interpretação dos resultados obtidos*.

Nesta *Introdução* apresentamos o estudo e as motivações pessoais que fundamentaram o seu desenvolvimento.

O **Capítulo I** – *Enquadramento teórico* apresenta o quadro em que o estudo se insere, dando a conhecer as perspetivas sobre a consciência linguística e metalinguística e dentro destas a consciência lexical e metalexical. Ainda neste capítulo abordaremos o tópico fraseologia na vertente das EI's.

O **Capítulo II** – *Orientações metodológicas do estudo* apresenta a metodologia de investigação, a caracterização do meio e dos participantes e as questões e objetivos de investigação.

O **Capítulo III** – *Análise e interpretação dos resultados obtidos* apresenta os testes sobre as EI's como instrumentos para a recolha dos dados e a análise e interpretação destes.

Nas *Conclusões gerais* apresentam-se as considerações finais e uma reflexão geral do estudo, considerando ainda o desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, seguem-se as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.



# **Capítulo I - Enquadramento Teórico**



## 1.1. Consciência Linguística e Metalinguística

As noções de Consciência Linguística e Metalinguística têm sido alvo de crescente atenção ao longo destas últimas décadas. Devido à sua constante evolução, este tema é estudado em diversas áreas, levando a definições ambíguas. Conforme Alegre (2000) e Ançã & Alegre (2003, p. 32) referem, “têm surgido nas últimas décadas, na literatura da especialidade, expressões que denotam interesse pela dimensão consciente, cognitiva da aprendizagem: consciência linguística, consciência metalinguística, language awareness, metalinguistic consciousness, éveil aux langages, éveil aux langues<sup>21</sup>, prise de conscience langagière, entre outras.”

Segundo Santos (2010), “estes conceitos estão tão interligados que dificulta a definição de conceitos, não sabendo, por vezes, se estão a falar de consciência linguística (CL) ou de consciência metalinguística (CM) ou dos dois, existindo, mesmo, autores que se referem à consciência (meta)linguística, mostrando a dificuldade em separar os conceitos.”

Quanto à consciência metalinguística, Barbeiro (1994, p. 24) opina que é a “capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (...) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão.”

Apoiando-se no modelo de Karmilloff-Smith, Gombert (1990, p. 242) estipula “un développement métalinguistique em quatre phases sucessives. (...) seules les deux premières phases présentent un caractère obligatoire. La première phase correspond à l’acquisition des premières habilités linguistiques, la deuxième à l’acquisition de la maîtrise épilinguistique, la troisième l’acquisition de la maîtrise métalinguistique et la dernière à l’automatisation des métaprocessus.”

No que diz respeito à primeira fase, seguindo o modelo de Karmilloff-Smith - aquisição das primeiras habilidades linguísticas -, “Les premières habilités linguistiques se mettent en place à partir du modèle présenté par l’adulte, les feed-back négatifs et positifs permettant que les productions inadéquates soient écartées et les autres renforcées.” (Gombert, 1990, p. 243).

Quanto à segunda fase da aquisição do domínio epilinguístico, Gombert (1990, pp 244, 245) descreve-a como “une organisation des connaissances implicites accumulées lors de la première période. Elle se traduit par une substitution de formes plurifonctionnelles à la

pléthore initiale des paires forme-fonction. (...) D'abord, le moteur du développement n'y est pas seulement le contrôle de l'organisation interne des connaissances acquises à la phase 1, mais aussi, du fait de cette organisation, l'ouverture d'une possibilité d'articuler ses connaissances avec l'autres, nouvelles, qui concernent les mêmes formes, ou des formes fréquemment associées à celles en cours d'organisation. ", isto é, corresponde a uma organização dos conhecimentos implícitos acumulados, na primeira fase, em articulação com novos saberes.

Seguidamente, na terceira fase, a aquisição do domínio metalinguístico, refere-se à necessidade de controlo intencional da estabilidade referente à fase anterior: "une nécessité de controle intentionnel de la stabilité acquise à la fin de la deuxième phase. Ceci explique le caractère facultatif de l'accès à ce niveau de fonctionnement." (Gombert, 1990, p. 246).

Por fim, a quarta fase corresponde à automatização dos metaprocessos (Gombert, 1990, p. 248) : "Il est évident que le fonctionnement «méta» est cognitivement très coûteux et nous ne contrôlons pas toujours consciemment nos traitements linguistiques – cela est, en grande partie, lié à l'automatisation des processus métalinguistiques (i.e., les métaprocessus)".

No mesmo sentido, Titone (1988), citado por Santos (2010), distingue consciência linguística de consciência metalinguística, dizendo que se "trata de dois níveis diferentes de apreensão cognitiva do conteúdo linguístico, surgindo a consciência metalinguística como um nível de construção cognitiva mais avançado." Na mesma linha de pensamento, Barbeiro (1994, pp. 23,24) defende que "a consciência metalinguística surge, deste modo, com um nível mais elaborado de construção cognitiva, relativamente à consciência linguística" e "é a capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (...) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão."

Por sua vez, Ançã e Alegre afirmam que a consciencialização linguística, numa aceção geral do termo, constitui um fenómeno muito vasto, característico dos falantes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de refletir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão (Ançã e Alegre, 2003, p. 31), bem como a capacidade de utilizar a língua ou agir sobre esta, com os conhecimentos adequados sobre o seu funcionamento (Alegre, 2000, p. 102).

Assim, verifica-se que a consciência linguística pode ser encarada como um processo, já que promove a capacidade de refletir, e como produto ou resultado desse processo, ou seja, a capacidade de utilizar o conhecimento linguístico (Alegre, 2000, p. 102).

## **1.2. Competência lexical e metalexical**

A competência lexical, segundo o Conselho da Europa (2001, p. 159), “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais”, isto é, consiste na habilidade do sujeito em organizar e aplicar corretamente o vocabulário em frases.

No que se refere à competência metalexical, Nélia Rassul (2006, p. 113) considera que “a consciência metalexical diz respeito à habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (substantivos, adjetivos, verbos) como aquelas com função sintático-relacional que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos)” e só é adquirida de forma sistemática por volta dos 7 anos, em leitores normais.

De uma forma mais simples, Santos (2010, p. 107) considera que “O desenvolvimento da competência metalexical implica que os aprendentes tenham de refletir, experimentar e resolver problemas relacionados com as línguas e com o léxico, em particular, pondo em prática estratégias cognitivas e metacognitivas variadas, o que leva, por sua vez, à consciência (meta)linguística que ajuda e é ajudada pela competência metalexical.”

Segundo Gombert (1990, p. 89), “De la même façon qu’on a demandé à des enfants de segmenter des syllabes en phonèmes ou des mots en syllabes (cf. Supra le développement métaphonologique), certains chercheurs ont étudié la capacité de l’enfant à segmenter des phrases, ou des suites de mots en mots.”. Assim, a competência metalexical corresponde à possibilidade de a criança, por um lado, isolar e segmentar as palavras de uma frase e de as

identificar como um elemento do léxico; e, por outro lado, de fazer um esforço no sentido de tentar aceder intencionalmente, estabelecendo relações como léxico interno<sup>1</sup>.

### **1.3. Fraseologia na perspetiva das expressões idiomáticas**

#### **1.3.1. Definição de fraseologia**

*“A fraseologia é o modo normal de ser e de estar perante a língua e o mundo.”*

*(Vilela, 2002a, p. 13)*

As pesquisas em torno do conceito de «Fraseologia» são recentes, mas o interesse por essas combinações estáveis utilizadas no quotidiano não é recente (Matias, 2008, p. 30). Neste sentido chegar a uma definição única do termo «Fraseologia» é uma tarefa complexa, visto que não existe um conceito suficientemente abrangente para esta variante da lexicologia (Matias, 2008, p. 30). A dificuldade existente para definir o conceito de «Fraseologia» deve-se aos seus diversos hiperónimos: «unidade fraseológica», «expressão pluriverbal», «unidade pluriverbal lexicalizada e habitualizada», «unidade léxica pluriverbal», «expressão fixa», «fraseologismo», «fraseolexema», «frasema» ou «combinatória lexical» (Matias, 2008, p. 31).

Vilela (2002b, p. 2) define fraseologia como a “disciplina que tem como objeto as combinações fixas (diria mesmo, congeladas) de uma dada língua, combinações que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais”.

A fraseologia é a disciplina que tem como objeto as combinações fixas de uma determinada língua que funcionam como um processo de ampliação do léxico, “o que preferencialmente os fraseologismos lexicalizam são, no chamado léxico mental, as

---

<sup>1</sup> Definimos léxico como um conjunto de palavras de uma língua o léxico externo, ou seja, o conjunto de palavras que pode ser verificado nos enunciados dessa língua ou representado nos dicionários. Do ponto de vista interno, ou mental, o léxico corresponde não apenas às palavras que um falante conhece mas também ao conhecimento de padrões gerais de estruturação, que permitem a interpretação ou produção de novas formas. Assim, o léxico interno é constituído por uma lista de formas já feitas e por um conjunto de padrões, os processos de formação de palavras, que determinam estruturas e funções tanto de formas já existentes quanto de formas ainda a serem construídas. (Santos, 2010, p. 105)

emoções, as atitudes, as interpretações subjectivas, os comportamentos, frequentemente com pendor negativo.” (Vilela, 2002a, pp. 171, 172). Segundo alguns autores as EI's são consideradas unidades fraseológicas porque são estruturas superiores à palavra e, ao serem identificadas, respeitam alguns critérios e funções.

Assim, fraseologias são consideradas combinações de palavras ou conjuntos de palavras de algum modo fixas, “cujo significado global interno de uso difere do significado global externo de uso dos constituintes individuais em combinações livres.” (Vilela, 2002b, p. 162)

### **1.3.2. Unidades fraseológicas**

Segundo Matias (2008, p. 32), “existem alguns requisitos mínimos para considerar uma unidade como fraseológica frente a outras unidades. Alguns autores possuem uma visão mais restrita, outros defendem que as unidades fraseológicas são todas as estruturas superiores à palavra. Essas combinações estão institucionalizadas e em alguns casos apresentam figuratividade.” Desta forma as unidades fraseológicas são fixas, mas podem ocorrer variações. (Matias, 2008)

Neste sentido os frasemas têm como objetivo a expansão do léxico, servindo ainda para a “nomeação, qualificação, circunstanciação, ou, por outras palavras, contribuindo assim para a lexicalização da conceptualização e categorização da nossa experiência quotidiano.” (Vilela, 2002b, p. 161)

Citando ainda Vilela (2002a, p. 172), estamos a definir os fraseologismos ou, em termos mais tradicionais, as fraseologias em sentido estrito ou o seu núcleo central. Partimos de exemplos para explicar o sentido estrito ou o seu núcleo central de duas expressões homónimas:

#### *Falso alarme*

- valor de discurso livre: significado literal ou composicional
- valor fraseológico: sinal tido como certo mas sem correspondência, em qualquer domínio

#### *Estar em pulgas*

- valor de discurso livre: estar em cima de pulgas com as conseqüentes comichões

- valor fraseológico: estar agitado/ perturbado/ em dificuldades

*Estar em maus lençóis*

- valor de discurso livre: dormir entre lençóis de má qualidade, incomodativos
- valor fraseológico: estar em dificuldade

### **1.3.3. Funções textuais das unidades fraseológicas**

Parafraseando Vilela (2002a, p. 172), entendemos por fraseologias combinações de palavras ou conjuntos de palavras relativamente estáveis cujo significado global interno de uso difere do significado global externo de uso dos constituintes individuais em combinações livres. No interior das fraseologias as palavras perdem o seu significado individual e constituem em conjunto um significado fraseológico novo, transposto, idiomatizado.

Outro tópico a ter em consideração é o das funções textuais dos fraseologismos, que se subdividem em função fraseológica, função de realce, função de conotação, função icónica e função lúdico-poética (Zuluaga, 2001, p. 72).

A “função fraseológica” é a que permite a sociabilidade, através da comunicação, e tem como papel principal a elaboração e a receção de mensagens. As unidades fraseológicas, mais precisamente as expressões idiomáticas, permitem que os sujeitos de uma determinada comunidade expressem algo mediante uma construção curta e conhecida entre eles.

A denominada “função de realce” destaca o conteúdo da mensagem.

A “função de conotação” pode ser considerada um meio de comunicação próprio de uma comunidade e que é aplicada fora desta. Zuluaga (2001, p. 72) menciona um exemplo esclarecedor - “*pesca milagrosa*” -, referindo-se a uma expressão usada na Colômbia e que tem como significado “*secuestro extorsivo*”.

No que diz respeito à “função icónica”, esta “consiste em apresentar un contenido mediante una imagen concreta de orden visual” como mostra na expressão “*tomar el pelo, un lobo vestido de oveja*”.

Por fim, a “função lúdico-poética”, segundo Zuluaga (2001, p. 73), é constituída por todas as expressões que compreendam procedimentos fonoestilísticos, como aliteraões, ritmos, consonâncias, assonâncias, gradaões silábicas, paralelismos e repetiões vocálicas, exemplo: repetir algumas vezes o (o) e o (a) de um refrão.

### 1.3.3.1. Expressões Idiomáticas

#### **Conceito**

*(...) as expressões idiomáticas refletem o lado dinâmico da língua, a sua adaptação constante às necessidades comunicacionais do momento, tanto que podem desaparecer logo depois do seu surgimento, se bem que muitas ficam e se incorporam ao inventário lexical da língua. (Ortiz Alvarez, 2000, p.73)*

São vastas as definiões existentes para o termo “expressões idiomáticas”. Vilela, (2002b, p. 18) define-as como uma “sequência que não pode ser traduzida literalmente para outra língua, isto é, não é possível a tradução palavra a palavra”, afirmação que vai ao encontro da definição proposta pelo CE (2001, p. 159) em que se definem as expressões idiomáticas como metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, como “por exemplo: *Foi sol de pouca dura* (= não durou muito tempo); *Ele bateu a bota* (= morreu)”. Estas metáforas, segundo Polónia (2009, p. 22), “no caso das expressões idiomáticas, é um processo que se instaura, (...), numa transferência do significado semântico abstracto para um modelo concretamente representável na realidade.”

Mário Vilela (2002a, p. 1) refere ainda que “as designações do que costuma ser incluído de modo mais ou menos vago em expressões idiomáticas abarcam um amplo leque de rótulos cujos núcleos nominais assentam em idioma (idiotismo, idiomatismo), expressão (expressão idiomática, expressão figurada), frase (frases feitas, fraseologismo, fraseologismo verbal/ nominal/ adjetival/ adverbial, frasema, frases estereotipadas), grupo

(grupos fraseológico), locução (locução verbal, locução nominal/ adjetiva, locuções figuradas), modo (modos de falar, modismo), sintagma (sintagma fixo e também sintema) e ainda colocações, lexicais complexas, solidariedades lexicais e, por vezes, provérbios e ditados (com as respectivas variantes).”

Neste sentido, as expressões idiomáticas são compostas por unidades fraseológicas cujo significado não pode ser depreendido palavra a palavra, mas sim na sua globalidade; caso contrário, ficaria incorreto. “Naturalmente, quanto maior for o distanciamento entre o significado literal e o significado fraseológico, maior será o grau de idiomaticidade de uma fraseologia.” (Malho, 2009, p. 25) como, por exemplo: *vai pentear macacos* (= vai aborrecer outra pessoa).

Para que tal aconteça, as expressões idiomáticas são conjuntos de pelo menos duas palavras (por exemplo, *luz verde* (= autorização) ou *lorde enguia* (= pessoa muito magra e bem posta) que “ possuem uma concatenação única de seus componentes e um certo bloqueio sintático; estão formadas por componentes cujos significados não se desprendem do significado integral, em um de seus componentes há um significado transformado, possuem forma e significados estáveis que podem ser reproduzidos com liberdade e, por último, podem apresentar alguma deficiência transformacional ou anomalia”. (Matias, 2008, p. 46)

Assim, as expressões idiomáticas ou idiomatismos caracterizam-se pela sua pluriverbalidade, idiomaticidade, cristalização e relativa fixidez. Esta fixidez refere-se a uma característica existente nos idiomatismos e que tem a ver com a existência de uma relativa variação. Esta variação pode ocorrer nos idiomatismos e não lhes afetando o sentido, excetuando alguns casos em que ocorre desautomatização (Matias, 2008, p. 47). Consiste na impossibilidade de dissociação de um grupo (Vilela, 2002a, p. 173). Por pluriverbalidade podemos entender como uma propriedade mais evidente das fraseologias, visto que estas são compostas por mais do que uma palavra.

Desta forma, “a definição de idiomatismo é a consequência da faceta literal intraduzível. Traduz-se na impossibilidade de se retirar o significado da expressão idiomática, palavra por palavra, como numa composição livre, por ela ter restrições sintático-semânticas, isto é, o seu sentido não é composicional, não é translúcido, mas sim opaco.” (Polónia, 2009, p. 21)

Posto isto, podemos considerar que as EI's são diversas e variadas que proliferam na língua portuguesa, isto é, “ O acervo de frases feitas ou expressões correntes na língua portuguesa é impossível encerrar num conjunto fechado e estático. A impressionante dinâmica da invenção dessas frases determina tal impossibilidade. E ainda bem, porque assim se revela, mais uma vez, a riqueza imaginativa da língua e o movimento interno que a percorre e transforma.” (Neves, 1999, p. 9)

### ***Identificação das Expressões Idiomáticas***

No que diz respeito à identificação dos idiomatismos, alguns autores consideram que é um ato nem sempre simples. Para facilitar esta identificação, Matias (2008, p. 48) refere três mecanismos úteis: observação da combinação textual; verificação do sentido depois da mudança de um componente e verificação da existência de metáforas, não sendo estes critérios essenciais mas sim frequentes nas expressões idiomáticas.

No que se refere ao primeiro mecanismo resume-se à observação da combinação textual, por vezes, também, lida ou ouvida repetidas vezes considerando-a fixa ou estável. Num segundo momento, o foco direciona-se para o sentido da EI após uma alteração de um dos seus constituintes verificando se o sentido permanece igual ao inicial. Por fim, podemos verificar a metáfora existente na seguinte EI *comer com os olhos* (= quando se olha fixamente para alguma coisa ou pessoa).

### ***Tradução de idiomatismo: dificuldades e estratégias***

Os estudos elaborados em torno da idiomaticidade têm servido para chegar a um consenso: estes ilustram de uma forma determinante “as diferenças de percepção e representação da realidade no seio das diferentes comunidades linguístico-culturais.” (Malho, 2009, pp. 31 e 32) Isto acontece porque qualquer idiomatismo dispõe de expressões complexas que o falante de português língua materna e língua não materna

adquire com o contacto constante com a própria língua. Segundo Malho (2009, p. 23), “De entre as expressões complexas que apresentam maior dificuldade de descodificação e de codificação, contam-se as fraseologias idiomáticas, combinatórias que apresentam a propriedade da «idiomaticidade» entendida como «não-composicionalidade» semântica.”

Usando o exemplo de uma expressão idiomática – *dinheiro para alfinetes* –, verificamos que a fraseologia levanta duas leituras, uma literal e outra fraseológica: a primeira induz para uma quantia de dinheiro para comprar alfinetes; e no sentido fraseológico representa-se uma quantia que se despende em coisas supérfluas.

Posto isto, Malho (2009, p. 24) refere combinatórias de três tipos: expressões parcialmente idiomáticas; totalmente idiomáticas e não idiomáticas. No que se refere às expressões parcialmente idiomáticas, uma parte dos componentes mantém o seu significado quando exterior à expressão como, por exemplo, em *receber de braços abertos*; *entrar com o pé direito*; as expressões totalmente idiomáticas, na sua globalidade, são marcadas pelo sentido metafórico como, por exemplo, em *dar o braço a torcer*; *andar de boca em boca*; *ter a língua comprida*; por fim as expressões não-idiomáticas são combinações em que os componentes lexicais preservam o seu valor referencial extrafraseológico, sendo a discrepância entre a leitura literal e fraseológica da sequência nula ou quase inexistente, como, por exemplo, em *Feliz aniversário*.

Então, o processo de tradução precisa de ultrapassar, pelo menos, duas fases: compreensão do texto e interpretação da mensagem.

#### **1.4. Visão tradicional e sociocultural das expressões idiomáticas**

Corroborando vários autores, como Neves (1999) e Vilela (2002a), as EI's ou frases feitas, são expressões que melhor representam e caracterizam uma cultura de uma comunidade: “são as que melhor consubstanciam os vários valores que uma frase pode conter na sua vida elocutória, isto é, a sua interpretação do sistema das convenções sociais. De maneira simples, elas exemplificam o agir e o dizer de cada uma das componentes da locução e desta como conjunto.” (Neves, 1999, p. 7).

Naturalmente, são mais usuais no discurso oral do que propriamente na escrita. Quando utilizadas no discurso, remetem quase sempre para uma ação. Por exemplo, uma pessoa está a trabalhar e um amigo chega e pergunta:

- O que estás a fazer?

A anterior responde:

- *Estou a brincar!*

Esta expressão, usada num sentido irónico, representa uma ação e um instrumento de comunicação, como refere Neves (1999, p. 7): “Ao mesmo tempo que são ditas, manifestam, quase sempre, uma acção, o que, em termos sociológicos, conforma o modo de ser da colectividade ou, por outras palavras, revela o sistema de atitudes características de povos que disponham de fala própria. Talvez, por isso, sejam as frases feitas cabal exemplo da língua como instrumento de comunicação, antes (ou em vez) de puro sistema lógico.”

Numa visão tradicional, Gibbs (1994, p. 267) explica que “Most scholars assume that idiomatic language may once have been metaphorical but has lost its metaphoricity over time and now exists in the mental lexicon as a set of stock formulas or as dead metaphors”.

Contrária a essa visão, a visão sociocultural considera que as expressões idiomáticas não podem ser consideradas “metáforas mortas”, visto que, em algumas circunstâncias, o falante remete-se ao sentido literal das palavras que compõem a expressão. Por exemplo, em português, temos a expressão “*onde Judas perdeu as botas*” significando “longe”; mas, a partir dela, surgiu a expressão “*onde Judas perdeu as meias*”, para a referência a um local extremamente longe. Percebe-se assim que para a criação da segunda expressão foi necessário o entendimento literal da primeira.” (Abrantes, 2008, p. 2)

Posto isto pode considerar-se que existem várias expressões idiomáticas com o mesmo significado, como as expressões *foi desta para melhor*; *foi fazer fila*; *bateu as botas* (= morrer). Assim, enquanto a visão tradicional acredita que os falantes de uma língua estabelecem ligações entre os significados pré-estabelecidos ao utilizarem uma expressão idiomática, a perspectiva sociocultural vê os falantes como construtores do significado. (Abrantes, 2008, p. 5)

### 1.4.1. Lexicultura

As EI's são elementos fulcrais da língua, totalmente originários do dia a dia de cada comunidade, sendo ratificadas pela sua constante usualidade. São expressões utilizadas frequentemente pelos falantes de uma comunidade havendo variações ao longo de várias gerações. As EI's podem desempenhar várias funções no discurso de um falante, como a EI em forma de argumentação, a EI em forma de ironia e a EI como facilitadora do discurso. Desta forma, podemos considerar que o vocabulário de uma mesma comunidade linguística vai-se construindo, modificando, enriquecendo através da transmissão cultural constante e contínua dessa comunidade.

Parafrazeando Galisson (1999), mentor do termo “lexicultura”, acentua o aspeto reflexivo sobre a língua e apresenta-a como uma representação puramente abstrata e construída a partir da análise dum largo repertório de objetos da mesma categoria, podendo definir-se com a cultura mobilizada e atualizada nas, das e pelas palavras, e em todo o tipo de discurso, em que a finalidade não é o estudo da cultura em si mesma, mas a cultura através do léxico. “ La lexiculture, son objet d'étude, est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'expliciter et d'interpréter. (Galisson, 1999, p. 52)

Todas as palavras, individualmente, ou em frases de cada língua carregam uma dimensão cultural (logo o património linguístico e sociocultural provém de um conhecimento cultural e civilizacional comum), transmitidas ao longo dos tempos, entre gerações e comunidades. Desta forma, no léxico, há certas palavras que têm maior carga cultural, são as palavras com carga cultural partilhada, porque “l'immense majorité des natifs la maîtrisent, et fonctionne comme un commun dénominateur dans une même identité sociale et culturelle”. (Galisson, 1999).

Para confirmar a importância e complexidade da língua como meio de transmissão das culturas, o CE (2001, p. 157) afirma que os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores; nem isso seria possível, já que as línguas se encontram sempre em constante evolução para responder às exigências do seu uso na comunicação.

As EI's são uma constante em situações coloquiais, ou seja, mais frequentes na oralidade do que na escrita, como já referido, porque estas, corroborando Polónia (2009, p. 13), “estão ao serviço da expressividade e do pitoresco, da emotividade e da oralidade, fazendo constantemente um apelo ao exagero e à ironia, à persuasão e à comicidade em discursos que deixam transparecer, quase sempre, cargas emocionais.” Reforça-se a ideia de Galisson (1999, p. 50) “parce qu'ils (les mots) constituent mon domaine d'investigation originel et en passage obligé de toute réflexion sur le monde. Ils sont choisis comme interfaces entre les deux objets d'étude parce qu'ils relèvent statutairement de la langue, donc la représentent et que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture.”

Vivificando com Polónia, as EI's “apresentam-se como expressões vivas da língua portuguesa, de cunho único, especificidades das culturas, transportadas na crónica pela inerência da sua expressividade e emotividade, expressa nos relatos de vida” (2009, p. 13); aliás, “as línguas naturais têm em comum estas riquezas sabidas e memorizadas que são o reflexo da procura constante de uma maior expressividade. A crónica usa-as frequentemente, procurando na sagacidade da língua, uma complexidade humana social e cultural.” (2009, p. 14) e, desta forma, considera que “[se] institucionalizam[] pela frequência e sistematização do uso, petrificando-se na forma e na cultura de um povo, renovando constantemente o léxico de uma língua na sua componente fraseológica. Constata-se que este processo que dá origem às expressões idiomáticas, que as torna convenções institucionalizadas pelo uso é, antes de mais, uma característica sociológica.” (2009, p.18)

Parafraseando Galisson (1999, p. 56), “partagée est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais, en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui réclame de cette communauté. (...) Ils abondent, en particulier dans le vocabulaire le plus commun. D'ordinaire, c'est isolément et à l'occasion qu'ils se présentent, au détour d'une phrase, dans une conversation, une histoire drôle.”

Em suma, “a língua é falada por composições livres de palavras, mas também por estas estruturas estereotipadas, memorizadas e partilhadas pelos locutores de uma língua e apreendidas através de um processo de socialização. Estas expressões mostram as competências criativas e artísticas de uma comunidade no que diz respeito à sua língua reflectindo a sua natureza cultural, (...), herança de um passado, mas também edificação de

um presente.” (2009, p. 20), desta forma, e usando um exemplo de Galisson “*le mot accordéon ouvre la voie à une exploration lexicoculturelle du microsysteme des instruments de musique.*” (1999, p. 56)

#### 1.4.2. Expressões Idiomáticas no texto e no discurso

As EI's estão presentes no nosso quotidiano sob a forma escrita e sob forma oral, sendo a última mais usual, como já referido, fazem parte da linguagem coloquial e corrente. Contudo, as EI's representam uma parcela significativa do léxico que por vezes não é dominada pelos seus falantes: “As expressões idiomáticas ou idiomatismos (...) são combinatórias extremamente usuais na comunicação, ainda que por vezes possam representar um obstáculo à compreensão – oral e escrita -, especialmente para falantes estrangeiros.” (Malho, 2009, p. 31). Isto deve-se ao facto de as EI's serem metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, ou seja, expressões fixas cujo sentido de cada palavra não corresponde ao seu sentido final, como refere Vilela (2002a, p. 12): “(...) todos os elementos componentes da expressão perdem a sua autonomia e conteúdo em favor da fusão”. Logo, quando utilizamos, por exemplo, a EI *pôr o pé na argola*, não poderemos cingir-se ao significado das palavras *pé* e *argola*, visto que a expressão remete para o ato de “cometer uma gafe” e não, ficar preso numa argola por um pé.

Como referem Coimbra e Nunes (2008, p. 176), “é consensual a ideia de que a expressão idiomática é uma expressão sintacticamente não autónoma (ao contrário, por exemplo do provérbio), cujo sentido global não pode ser depreendido dos sentidos individuais das palavras que a compõem. Não se pode, no entanto, daí concluir que o sentido idiomático é um sentido arbitrário.”

Segundo o CE (2001, p. 157), as Expressões Idiomáticas estão inseridas na competência lexical que consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreendem elementos lexicais e gramaticais. Os *elementos lexicais* incluem:

a) *expressões fixas*, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos. As expressões fixas incluem:

*expressões idiomáticas*, com frequência:

– metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, como, por exemplo, *foi sol de pouca dura* (não durou muito tempo); *ele bateu a bota* (morreu);

– intensificadores: o seu uso apresenta muitas vezes restrições contextuais e estilísticas, como, por exemplo, “*branco como a neve*” (puro) ou “*branco como a cal da parede*” (pálido).

Os fraseologismos são elementos constitutivos do discurso e do texto e há assim que acrescentar determinados dados teóricos indispensáveis à desmontagem das unidades fraseológicas (Vilela, 2002a, p. 202), logo, as EI's são componentes compreendidas no texto e no discurso e que atuam neste desconstruindo-se, expandindo-se, transformando-se em blocos soltos que depois se reconstróem (Vilela, 2002a, p. 202).

De acordo com Polónia (2009, p. 15) “as expressões idiomáticas são encaradas como a fase final de uma acção evolutiva, em que as combinações de palavras se fixam no discurso por meio de uma contínua enunciação, e por uma transposição de sentidos que provoca uma dimensão metafórica.”, logo, “é extraída da coesão da expressão idiomática uma nova composição semântica, criando uma nova realidade de significação, que resulta da transposição do sentido literal para o sentido idiomático ou metafórico.” (Polónia, 2009, p. 20)

Ao longo de uma conversação entre falantes, “o uso ortodoxo da expressão idiomática pressupõe a capacidade do falante poder fazer a transposição dos factos empíricos para conceitos gerais, para o reconhecimento do essencial e sua redução ao núcleo duro do conteúdo.” (Vilela, 2002a, p. 205) É também durante estas conversações que surgem as reminiscências lexicais no uso das EI's, sabendo que “as inferências não dispensam as condições criadas pela situação comunicativa e enraizam-se umbilicalmente na própria expressão idiomática, na sua capacidade de criar analogias e portais imagéticos.” (Vilela, 2002a, p. 205)

Desta forma, pode concluir-se que a língua em ação, isto é, no texto e no discurso, tem sempre algo que está por detrás, que o leitor só compreende por meio de uma implicatura. Por outras palavras, consideramos a implicatura como um “postulado de interacção em que se mostra como o ouvinte ouve mais do que o falante diz e o falante diz mais do que aquilo que as palavras dizem” (Vilela, 2002a, p. 206). Assim, a língua na

escrita e na oralidade subentende algo que não é dito diretamente, fazendo uma fusão com o que é dito e o que está implicado.

Como já referimos anteriormente, o universo das EI's domina sobretudo o da expressividade, “(...) e funcionam como pedras de arremesso para o riso, para a gargalhada, para “levar água ao moinho (de um falante/escrevente)” quando se trata de argumentar (Vilela, 2002a, p. 208).

### **1.5. Síntese do enquadramento teórico**

Ao longo deste capítulo, Enquadramento Teórico, considerámos relevante abordar alguns tópicos fundamentais ao nosso estudo: CL, CM, Consciência lexical e metalexical, fraseologia, EI's e Lexicultura.

Podemos definir EI's como unidades fixas e ricas da língua, provenientes do quotidiano das comunidades, perpetuando-se no tempo pelo seu uso. Estas são uma constante na língua em interações, especialmente, coloquiais, não sendo explicáveis através do seu significado lexical literal originário, mas sim como um todo.

As EI's, por serem mais usuais em contexto oral, não são abordadas, como tópico representativo, em contexto escolar. No entanto, o trabalho com as EI's possibilita e facilita o trabalho com o léxico, alargando-o. Assim, foi nossa intenção abordar, neste capítulo, para além do conceito de Expressão Idiomática e os conceitos a ele subjacentes, a aprendizagem do léxico.

Em cada língua existem especificidades em relação ao seu léxico, ou seja, este não é constituído apenas por um conjunto de termos para classificar ou representar a realidade. Portanto, o léxico está ao dispor da comunidade como produto sociocultural, introduzida de cultura, em que a língua representa o meio privilegiado para aceder a essa cultura.

Neste sentido, a aprendizagem do léxico através das EI's funciona como um processo de ampliação do léxico, servindo assim para a nomeação, qualificação, circunstanciação, ou, contribuindo para a lexicalização da conceptualização e categorização da nossa experiência quotidiana. Por fim, ao trabalhar as EI's em contexto educativo, contribui-se para um alargamento do vocabulário do aluno, bem como para a recuperação de EI's já em desuso.

# **Capítulo II – Orientação metodológica do estudo**



Na sequência do enquadramento teórico do nosso estudo, apresentamos, em seguida, o enquadramento metodológico, os objetivos estipulados para este trabalho, bem como a descrição do plano de trabalho que se utilizou. Tendo em consideração os objetivos e as questões de investigação do estudo, optou-se por uma abordagem de cariz qualitativo, tendo como foco principal a análise das EI's em LP em aprendentes do 2.º CEB.

## **2.1. Tipo de investigação**

Para a realização deste estudo enveredámos por uma investigação descritiva, pensando ser a mais adequada ao nosso estudo, visto este incidir em descrições e suposições dos participantes.

Na investigação descritiva, segundo a perspetiva de Pardal e Correia (1995), existem oito fases distintas, mas, para o nosso estudo, apenas as cinco primeiras nos interessam. A primeira fase refere-se à definição do problema; a segunda diz respeito à revisão da literatura; a terceira está relacionada com a formulação de hipóteses ou de questões em que assenta toda a investigação; depois a fase de definição da população-alvo e escolha da técnica de recolha de dados e, por fim, a seleção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha dos dados<sup>2</sup>.

## **2.2. Metodologia de investigação**

Habitualmente a investigação qualitativa está associada a paradigmas que “dependem do modo como os investigadores se posicionam face ao tipo de relação que existe, ou poderia existir, nas metodologias “qualitativas””. (Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 31) A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método (Carmo e Ferreira, 1998, p. 175). Neste sentido a sua distinção demarca-se a partir do método usado.

Na perspetiva de Carmo e Ferreira (1998, p.177), a investigação qualitativa associa diversas estratégias que têm em comum determinadas características. As investigações qualitativas privilegiam, particularmente, a compreensão das problemáticas, segundo a

---

<sup>2</sup> Sexta fase - determinação da dimensão da amostra; sétima fase – seleção da técnica de amostragem adequada.

ótica dos participantes na investigação. Tem como característica principal a indução porque os investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados (Carmo e Ferreira, 1998). Parafraseando Carmo e Ferreira (1998), outra das características da investigação qualitativa prende-se com o facto de esta ser “descritiva” e ter como técnicas mais usuais a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental.

Nesta linha de pensamento, Carrancho (2005, p. 57) define que “nos modelos qualitativos, são levados em consideração os fenómenos que permeiam o cotidiano humano. O pesquisador tem como objeto de pesquisa o próprio homem com toda a sua subjetividade, emoções, valores e crenças. Assim sendo, a relação entre o pesquisador e o objeto de investigação não pode ser vista de forma fragmentada ou isolada.” Desta forma e baseando-se em vários autores (Minayo, Santos Filho, Ludke e André), Carrancho (2005: pp. 57,58) traça um perfil das pesquisas qualitativas destacando “as principais características da pesquisa qualitativa:

- Não procura dados em grande número de casos ou pessoas;
- Admite diferentes pontos de vista sobre a realidade investigada;
- Procura no pesquisador uma certa compreensão e conhecimento do contexto em que a pesquisa se desenvolve;
- Exige contato direto do pesquisador com o cotidiano dos participantes da pesquisa no cenário onde a mesma acontece;
- Procura contato direto entre pesquisador e participantes do estudo;
- Exige do pesquisador uma adaptação de sua linguagem à linguagem dos participantes da pesquisa;
- Considera todos os fatos da realidade estudada: pessoas, acontecimentos, fatos, situações típicas e atípicas, enfim, tudo pode ser considerado objeto de estudo;
- Não admite a neutralidade científica e admite ser impossível atingir plenamente a objetividade, já que o pesquisador é produto da sociedade e, por isso, está impregnado pelos valores do seu grupo social.”

Corroborando Carrancho (2005) e Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 106) define-se investigação qualitativa como “aquela modalidade de investigação na qual a coleta de

dados é realizada diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece e pode dar-se por amostragem, entrevista, observação participante, pesquisa-ação, aplicação de questionários, testes etc.” Portanto “a abordagem qualitativa busca investigar e interpretar o caso como um todo orgânico, uma unidade em ação com dinâmica própria, mas guarda forte relação com seu entorno ou contexto sociocultural.” (Fiorentini e Lorenzato, 2009, p. 110)

Deste modo, considerou-se importante seguir uma metodologia de investigação qualitativa descritiva, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenômenos inerentes à problemática desta investigação através da análise de testes.

A nossa investigação desenvolveu-se em contexto pedagógico, ou seja, em meio escolar, através da interação entre a investigadora e os alunos.

### **2.3. Questões e objetivos investigativos**

Na fase inicial da investigação é fundamental, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p. 16), “conseguir traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional”. Para tal, o investigador deve escolher uma questão de partida que seja formulada corretamente, que seja exequível, isto é, realista do trabalho que avizinha, clara quanto à concisão e precisão e pertinente de molde a que o trabalho seja mais eficiente (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 17). Desta forma, a elaboração de uma questão de partida é uma etapa, para o investigador, de elevada importância, considerando-se “uma maneira de interrogar os fenômenos estudados.” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 44).

Deste modo, este trabalho assenta na análise das EI's em LP em aprendentes do 5.º ano, pretendendo...

- Analisar e verificar o nível de compreensão e domínio das EI's apresentados pelos aprendentes do 5.º ano em LP;
- Desenvolver nos aprendentes do 5.º ano em LP a capacidade de reflexão sobre o léxico, ou seja, a sua competência metalexical;

Tendo em conta os objetivos referidos anteriormente, este estudo norteia-se pelas seguintes questões de investigação:

- Os aprendentes do 5.º ano em LP reconhecem/identificam as EI's de acordo com os contextos apresentados?
- Como se caracteriza a competência metalexical dos aprendentes do 5.º ano em LP do que respeita às EI's?
- Os aprendentes do 5.º ano em LP fazem analogias das EI's apresentadas?
- Os aprendentes do 5.º ano em LP compreendem o sentido correto de cada EI's de acordo com os diferentes contextos culturais?

#### **2.4. Inserção curricular da temática**

Para justificar a importância do tema escolhido – Expressões Idiomáticas em Língua Portuguesa em aprendentes do 2.º CEB –, procedemos a uma análise do documento *Programa de Português do Ensino Básico*, de Março, de 2008. Este documento refere as expressões idiomáticas como conteúdo inerente no plano Lexical e Semântico do Conhecimento explícito da língua – 2.º ciclo, tendo como descritor de desempenho “identificar processos de enriquecimento lexical do português” (2008, p. 96).

#### **2.5. Caracterização do meio**

O agrupamento de escolas onde foi realizado o estudo está situado na zona Centro em permanente crescimento, uma vez que o número de famílias que opta por esta zona para habitar aumenta constantemente. Além disso, é uma zona agrícola com diversas instituições e serviços, bem como unidades industriais que vão ao encontro das necessidades dos seus habitantes.

De entre as várias freguesias relacionadas com o agrupamento em causa, os casos mais graves, no que se refere aos respetivos desenvolvimentos social e económico, encontram-se em algumas escolas e jardins de infância, em que há, de facto, enormes carências familiares, sociais, económicas e culturais, com famílias com casos de alcoolismo e de toxicodependência. Este agrupamento de escolas acolhe um grande número de crianças, que potenciam um nível de abandono escolar que importa prevenir através de um maior acompanhamento dessas crianças. Como é evidente, esta realidade reflete-se no funcionamento destes estabelecimentos de ensino, no seu quotidiano e na sua forma de organização. O Agrupamento procura assegurar a componente de apoio à família, através do Protocolo de Cooperação estabelecido com a Associação ASAS, assegurando o acompanhamento psicológico das crianças.

O Agrupamento está integrado na rede pública do Sistema Educativo Português, destinando-se a ministrar níveis de ensino que vão desde o pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade. Por isso, os seus objetivos são os que estão definidos na *Lei de Bases do Sistema Educativo*: «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses e que lhes garanta a descoberta, o desenvolvimento dos seus interesses e das suas aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social».

Este Agrupamento foi constituído no ano letivo de 2003/2004 com a nomeação de uma comissão executiva instaladora, perfilando-se, assim, como uma unidade de gestão relativamente nova no que respeita à consolidação das práticas de articulação, coordenação pedagógicas entre ciclos (Projeto Educativo, 2008/2009). É constituído por quatro estabelecimentos de ensino do pré-escolar, inseridos em duas freguesias diferentes, seis escolas do 1.º ciclo, divididas por três freguesias, e uma escola de segundo e terceiro ciclos, que é simultaneamente a sua escola-sede.

O Agrupamento tem um total de 1375 alunos, distribuídos pelo ensino pré-escolar e pelos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, acolhendo um número significativo de crianças com necessidades especiais; serviu ainda uma população de mais de 1000 alunos, no Centro Novas Oportunidades.

No que diz respeito ao pessoal docente, este dedica-se ao ensino regular, à educação especial e aos apoios educativos. O pessoal não docente integra os assistentes

operacionais e os assistentes técnicos. Estes trabalham em conjunto para que os objetivos da escola e das crianças sejam alcançados.

## **2.6. Caracterização dos participantes**

O projeto desenvolvido foi implementado numa turma do 5.º ano de escolaridade. Este ano de escolaridade foi-nos atribuído no decurso da Prática Pedagógica Supervisionada. A turma é constituída por 26 alunos, sendo 11 alunos do sexo feminino e 15 alunos do sexo masculino. A idade dos alunos varia entre os 9 e os 12 anos, sendo os 10 anos a idade predominante.

Dois alunos estão sinalizados como casos especiais: um deles, de nacionalidade espanhola, está abrangido pelo programa Português Língua Não Materna (PLNM), com nível de proficiência em PLNM de B1; uma aluna tem currículo específico individual, sendo abrangida pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Esta aluna frequenta a turma, em que está inserta, apenas nas disciplinas de Formação Cívica, Educação Visual, Educação Musical, Educação Física e Ciências da Natureza. Esta criança não se encontrava em contexto de sala de aula no horário destinado às nossas atividades letivas.

A maioria dos alunos gosta da escola, visto que se quer realizar profissionalmente, crescer como pessoas e adquirir formação académica com vista a um futuro promissor: frequentam a biblioteca escolar com alguma assiduidade, ainda que não tenham perspetivas futuras de profissões, no entanto já há três alunos que gostariam de ser médico, engenheiro e enfermeiro, respetivamente. Os alunos apresentam mais dificuldades na disciplina de Matemática, sendo Ciências da Natureza e Educação Física as suas disciplinas preferidas. As dificuldades mencionadas pelos alunos a Matemática e a outras áreas resultam na dificuldade que têm em compreender a explicação do professor e na rapidez como os assuntos são tratadas. No entanto, referem que os professores são justos, competentes e amigos dos alunos.

De acordo com os professores, a turma revela bastantes dificuldades no cumprimento das regras de comportamento em sala de aula e na participação oportuna e ordenada, havendo também registo de desrespeito pelas normas do regulamento interno fora do

espaço sala de aula. Apesar deste incumprimento de regras, é geral o aproveitamento escolar dos alunos.

O PCT faz uma articulação de conteúdos entre a Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal (H.G.P.), Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Física, Musical, Visual e Moral. Este facto constitui uma mais valia para o desenvolvimento da temática, visto que as EI's seleccionadas podem ser utilizadas nas diferentes áreas curriculares.

## **2.7. Sessão do projeto de intervenção**

O projeto de intervenção, que se insere no tema *Expressões Idiomáticas no ensino do Português no 2.º CEB*, foi implementado na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos, numa turma do 5.º ano de escolaridade, acima caracterizada, e decorreu no dia 24 de abril, numa terça-feira, das 12h às 13h30. Este projeto teve como intuito promover o enriquecimento lexical do português através de processos irregulares (EI's). De um modo genérico, após uma contextualização prévia feita pela investigadora, os alunos foram solicitados a realizar atividades que os levassem a descobrir, a desenhar, a identificar e a associar diversas EI's.

De forma a fornecer uma visão global do projeto, apresentamos, no quadro 1, de forma sucinta, o desenvolvimento da sessão.

### 2.7.1. Plano das sessões do projeto de intervenção

Quadro 1

Calendarização	Atividade	Objetivos	Duração Prevista	Tipo de Registo
24 de abril (terça feira) 12h00 às 13h30	<b>Partilha em grande grupo sobre as EI's e cultura</b>		10 minutos	<b>Texto e testes fornecidos pela professora - pesquisadora</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e identificação das EI's num texto adaptado de António Torrado "O menino grão de milho"</li> </ul>	✓ Verificar se os alunos reconhecem as EI's inserta no texto;	20 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representação pictórica das EI's</li> </ul>	✓ Verificar se os alunos representam, através de um desenho, o significado correto de cada EI;	10 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teste sobre o significado das EI's<sup>3</sup></li> </ul>	✓ Verificar se os alunos selecionam o significado correto para cada EI;	10 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teste para descobrir a EI representada na imagem;</li> </ul>	✓ Averiguar se os alunos descodificam a EI;	10 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teste para agrupar as EI's com significados semelhantes</li> </ul>	✓ Detetar se os alunos comparam e associam EI's com sentidos idênticos;	5 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correspondência entre as EI's em português europeu e inglês e galego</li> </ul>	✓ Detetar se os alunos fazem corresponder as EI's em português com o inglês e o galego;	5 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teste de <b>avaliação</b> das EI's num texto adaptado de António Torrado "O menino grão de milho"</li> </ul>	✓ Avaliar se os alunos reconhecem as EI's e os seus significados após a realização das atividades anteriores;	20 minutos	

<sup>3</sup> Teste partilhado e analisado por Sarilho (2012)

### 2.7.2. Descrição da sessão

A sessão, com a duração de 1h30 minutos, decorreu no dia 24 de abril de 2012, com 25 alunos, um deles abrangido pelo Programa de PLNM (referido anteriormente).

Começámos a aula fazendo um *brainstorming* para detetar as noções que os alunos tinham sobre as EI's.

Distribuámos, em seguida, o texto (adaptado) “O menino grão de milho”, de António Torrado (Anexo 1) e solicitámos uma leitura silenciosa.

Este texto contém, no seu corpo, várias EI's para os alunos identificarem, sublinhando-as a cor azul.

À medida que os alunos terminavam de ler o texto, afirmavam não terem encontrado EI, não sabendo também do que se tratava. Nesse momento anotámos no quadro “expressão idiomática” e prosseguimos a atividade de molde a não causar entropia na sala, mas pedindo aos alunos para sublinharem, no texto, o que entendiam por EI.

Seguidamente, distribuámos uma nova atividade (Anexo 2): os alunos tinham de representar, em forma de desenho, o significado de cada EI, fazendo também a sua legenda. Depois de contactarem com esta atividade, alguns alunos questionaram se podiam corrigir a atividade anterior; outros mantiveram-se em silêncio. Apenas dois alunos foram capazes de transpor as EI's para o seu quotidiano, dando exemplos, como “a minha mãe disse que andava a *trabalhar para aquecer*” e “que *lhe chegava a roupa ao pelo* se não estudasse”.

Depois desta conversa os alunos ficaram um pouco mais esclarecidos sobre o que são EI's. Esta atividade tinha como propósito a representação em forma de desenho da EI e a sua legenda, devido à dificuldade, por parte de alguns alunos, em expor claramente as suas ideias. Com esta atividade também pude observar os alunos que esboçaram o sentido da EI literal e os alunos que esboçaram o seu sentido correto.

Distribuámos, então, a atividade seguinte (Anexo 3) com o mesmo propósito da anterior, mas, nesta, os alunos tinham de escolher de entre os vários significados da EI o correto, colocando uma cruz. Cada EI, nesse momento, estava contextualizada para facilitar a sua compreensão. Esta atividade integrou, também, o estudo de Sarilho (2012) que contemplou algumas palavras polissémicas com carácter idiomático.

No mesmo sentido, a atividade que se seguiu (Anexo 4) foi ao encontro das duas atividades realizadas anteriormente, mas com a particularidade de nesta ser fornecida a imagem literal para os alunos referirem a EI implícita.

Podemos observar na primeira imagem, por exemplo, o seu sentido literal - “*dormir como uma pedra*” - com crianças a dormir e pedras.

Naquele momento foi feita uma contextualização em que foi referido o facto de existirem várias EI’s com o mesmo significado, devendo-se isso à diversidade cultural existente no nosso país e também no estrangeiro. Perguntou-se aos alunos se estes se recordavam de alguma EI e um aluno adiantou a expressão “*bateu as botas*”; logo em seguida outro aluno referiu que não a conhecia dessa forma, mas, sim, como “*fazer tijolo*”, abrindo caminho para a explanação de aspetos da diversidade cultural: neste caso foi salientado que, de região para região (litoral-interior, norte-sul...), existem variadas EI’s com o mesmo significado. Desta forma foi possível a interação e partilha entre os alunos e o professor sobre as EI’s que iam recordando e assim iniciar a atividade seguinte (Anexo 5), na qual aqueles tinham de agrupar as várias EI’s com significados semelhantes, como, por exemplo, “*meter os pés pelas mãos*” e “*misturar alhos com bugalhos*”, que significa “fazer confusão”. Assim, nesta atividade, pediu-se a cada aluno que, através dos elementos fornecidos, inferisse pela imagem (suporte visual) a EI implícita.

Na atividade seguinte (Anexo 6) pretendeu-se que os alunos ligassem as EI’s, fornecidas nas tabelas, com os significados semelhantes existentes em português europeu, galego e inglês americano. Deste modo, os alunos deveriam ser capazes de reconhecer a existência das EI’s em Portugal, utilizadas voluntária ou involuntariamente na linguagem, e a sua correspondente em línguas estrangeiras (inglês e galego). A escolha destas duas línguas deveu-se ao facto de a estrutura gramatical da língua galega ser a mais próxima da língua portuguesa e o inglês, uma língua aprendida a partir do 5.º ano de escolaridade.

Por fim, o exercício seguinte (Anexo 7) serviu de avaliação, após a resolução dos exercícios anteriores, e de consolidação de conhecimentos. Neste sentido, os alunos retomaram o texto (adaptado) “O menino grão de milho”, de António Torrado; depois dos exercícios resolvidos e da interação em grande grupo, desta vez, deveriam sublinhar, com uma cor diferente, as EI’s insertas no texto e, seguidamente, verificar as EI’s sublinhadas anteriormente.

Este exercício torna-se diferente dos outros porque apela, em primeiro lugar, para uma competência interpretativa e, depois, para uma competência de expressão escrita sobre o significado de cada EI.

## **2.8. Instrumento de recolha de dados**

O investigador para alcançar os seus objetivos tem à sua disposição um vasto leque de instrumentos de recolha de dados. Como, neste estudo, isentámos a competência (meta)lexical e competência (meta)linguística de aprendentes em LP, a recolha de dados incide essencialmente em produções escritas.

Entendemos, como competência lexical, o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e de compreender os seus elementos lexicais e gramaticais. Neste estudo, os testes focaram elementos lexicais, nomeadamente as EI's (constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos), como, por exemplo, *“ficar em águas de bacalhau”*.

O nosso estudo incidiu essencialmente na avaliação do conhecimento de expressões idiomáticas e do sentido conotativo que estas desempenham na LP. A partir deste conhecimento os aprendentes em LP responderam a questões em sete testes, nas quais fizeram a identificação, representação e descoberta de EI's em LP e correspondência de EI's em LP para EI's semelhantes em inglês e galego, ou seja, encontraram EI's “contrastivas”. Parafraçando Barbeiro (1994, pp. 135,136), “a expressão escrita surge como instrumento para desenvolver a capacidade de pensar”. O mesmo autor considera que a relação entre a expressão escrita e o pensamento permite um trabalho cognitivo que envolve as vertentes de análise e de explicitação, conduzindo à elaboração do próprio pensamento em níveis de maior complexidade e serve de base à construção da aprendizagem.

No que concerne à competência sociolinguística, segundo o CE, esta refere-se ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua, perspetivando que “a língua é um fenómeno sociocultural” (CE, 2001, p. 169); logo, entendemos que a sabedoria popular se integra nesta competência.

Optámos pela técnica de recolha de dados, pelos testes escritos, devido ao facto de ser mais vantajoso por poder abarcar um maior número de alunos num curto espaço de tempo, permitindo a comparação entre resultados desses mesmos alunos.

Apresentamos, seguidamente, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados necessários ao nosso estudo.

### 2.8.1. Testes

Pretendíamos averiguar como se posicionavam os alunos face ao tema EI's e assim os testes revelaram-se um bom instrumento de recolha de dados e, simultaneamente, de trabalho.

Apresentamos, em seguida, um quadro-síntese dos instrumentos de recolha de dados e da forma como os referenciamos:

**Quadro 2** - Quadro-síntese dos instrumentos de recolha de dados

<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Referência</b>
• <b>Identificação das EI's</b>	Anexo 1
• <b>Representação gráfica das EI's</b>	Anexo 2
• <b>Significado das EI's</b>	Anexo 3
• <b>Descoberta das EI's</b>	Anexo 4
• <b>Associação das EI's</b>	Anexo 5
• <b>EI's nas línguas</b>	Anexo 6
• <b>(Re)identificação avaliação das EI's</b>	Anexo 7

Sabendo que no Programa de Português do Ensino Básico, de março de 2009, as EI's são um conteúdo inerente no plano Lexical e Semântico do Conhecimento Explícito da Língua – 2.º ciclo, iniciámos, desta forma, o estudo empírico com a aplicação do teste Identificação das EI's, num texto (adaptado) “O menino grão de milho”, de António Torrado, para conhecer o posicionamento dos alunos perante as EI's. Posteriormente, realizámos o teste Representação gráfica das EI's e o teste Significado das EI's, cada um

por sua vez, para saber o significado que os alunos detetam em cada EI, literal ou implícita. Seguidamente, os testes Descoberta das EI's e Associação das EI's e EI's nas línguas tinham como objetivo associar e relacionar as várias EI's com várias culturas.

Quanto ao teste (re)identificação (avaliação) das EI's, o objetivo incidia particularmente sobre a revisão e consolidação de conhecimentos através da retoma do texto (adaptado) “O menino grão de milho”, de António Torrado.



# **Capítulo III – Análise e interpretação dos resultados obtidos**



### 3.1. Apresentação e análise dos resultados

Neste tópico apresentamos a análise dos resultados através dos testes sobre as EI's. Esta etapa de análise revelou-se uma fase fundamental da pesquisa. Desta análise obtemos as respostas que nos conduzem às questões formuladas no início do estudo.

Esta fase envolve, inicialmente, a organização dos testes por ordem alfabética e por ordem de entrega para um melhor confronto de informações, como a ocorrência de regularidades ou relações que possam ser pertinentes.

Começamos por apresentar o(s) objetivo(s) de cada teste utilizado:

**Quadro 3** – Objetivos dos testes

Testes	Objetivos
1. Identificação das EI's	✓ Identificar as EI's;
2. Representação gráfica das EI's	✓ Representar graficamente as EI's; ✓ Descrever a representação gráfica;
3. Significado das EI's	✓ Selecionar o significado correto de cada EI;
4. Descoberta das EI's	✓ Escrever a EI que melhor se adequa a cada imagem;
5. Associação das EI's	✓ Associar as EI's com significados semelhantes;
6. EI's nas línguas	✓ Corresponder e associar as EI's com significado semelhante; ✓ Corresponder e associar as EI's em LP, galego e inglês;
7. (Re)identificação avaliação das EI's no texto	✓ Consolidar conhecimentos; ✓ Avaliar a progressão dos alunos; ✓ Explicitar o significado de cada EI;

Após a apresentação dos testes procedemos a uma breve análise dos dados obtidos em cada um dos testes.

O conjunto de testes está dividido em duas etapas: a primeira corresponde aos seis primeiros testes nos quais os alunos realizaram atividades sobre as EI's; e a segunda etapa corresponde à consolidação de conhecimentos – avaliação.

### 3.1.1. Teste Identificação das EI's

No teste **Identificação das EI's** (Anexo I), os alunos tinham de sublinhar no texto “O menino grão de milho” as EI's “*nem ata nem desata*”, “*sempre a mesma cantiga*”, “*gritar a plenos pulmões*” e “*falar com os seus botões*”.

No Quadro 4, de forma a clarificar, estão representados os significados<sup>4</sup> de cada EI utilizada no teste I com sugestões de exemplos.

**Quadro 4** – Significado das EI's utilizadas no Teste I

<b><i>“nem ata nem desata”</i></b>	Não decidir; hesitar;	<b>Ex.:</b> “A tua conversa nem ata nem desata”
<b><i>“sempre a mesma cantiga”</i></b>	Da mesma maneira;	<b>Ex.:</b> “Estás sempre com a mesma cantiga”
<b><i>“gritar a plenos pulmões”</i></b>	Gritar com força;	<b>Ex.:</b> “A mãe dele gritou a plenos pulmões por socorro”
<b><i>“falar com os seus botões”</i></b>	Falar consigo próprio;	<b>Ex.:</b> “Muito triste a senhora falava com os seus botões”

Neste teste, verificámos, através dos resultados obtidos e que materializámos na Tabela 1, que apenas um aluno sublinhou a EI “*sempre a mesma cantiga*”, quatro alunos sublinharam as EI's “*gritar a plenos pulmões*” e “*falar com os seus botões*” e a EI mais vezes sublinhada é “*nem ata nem desata*” com seis respostas corretas; quatro alunos

<sup>4</sup> Os significados de cada EI foram retirados do *Dicionário de Expressões Correntes*, de Orlando Neves.

sublinharam apenas duas palavras - “ata” e “desata” da EI “*nem ata nem desata*”; por sua vez, três alunos sublinharam a palavra “botões” da EI “*falar com os seus botões*” e um dos alunos sublinhou as palavras “gritavam” e “pulmões” da EI “*gritar a plenos pulmões*”.

**Tabela 1 – Resultados do Teste I**

<b>Lê o texto cm atenção e sublinha, a azul, as EI's que encontrares</b>				
<b>EI's</b>	<b>N.R</b>	<b>Respostas corretas</b>	<b>Respostas incompletas</b>	<b>Total</b>
<i>“nem ata nem desata”</i>	15	6	4	25
<i>“sempre a mesma cantiga”</i>	24	1	0	25
<i>“gritar a plenos pulmões”</i>	20	4	1	25
<i>“falar com os seus botões”</i>	18	4	3	25

N.R. (não respondeu)

Como mostra a Tabela 1, a EI que obteve um menor número de respostas corretas foi “*sempre a mesma cantiga*” não havendo quaisquer tentativas, ou seja, nenhum aluno sublinhou metade da EI ou apenas palavras, como, por exemplo, “cantiga”, “sempre” ou “mesma”; “sempre cantiga”, ou “mesma cantiga”. Isto pode dever-se ao facto de ser uma EI conhecida pelos alunos; no entanto, estes não a reconhecem como tal; logo, não a sublinharam.

A EI que obteve um maior número de respostas corretas foi “*nem ata nem desata*”, havendo quatro alunos que sublinharam as palavras “ata” e “desata”. Neste caso podemos considerar esta EI conhecida/utilizada no quotidiano destes alunos.

Nas EI's “*gritar a plenos pulmões*” e “*falar com os seus botões*” apenas quatro alunos as sublinharam corretamente, havendo mais três alunos que sublinharam apenas as palavras “botões” e “seus botões” e “gritavam”, respetivamente.

Estes resultados podem dever-se ao facto dos alunos não reconhecerem a EI “*gritar a plenos pulmões*” em nenhum contexto em que estão inseridos. No que refere à EI “*falar*

*com os seus botões*”, para além das quatro respostas corretas, três alunos sublinharam apenas algumas palavras desta EI podendo estes associa-las a alguma EI mas não sabendo ao certo a EI correta.

Concluindo, neste primeiro contacto com as EI’s, os alunos, na sua maioria, não conseguiu identificar todas as EI’s insertas no texto, sendo as EI’s “*sempre a mesma cantiga*” e “*gritar a plenos pulmões*”, as EI’s que obtiveram maior insucesso.

### 3.1.2. Teste Representação gráfica das EI’s

No segundo teste, **Representação gráfica das EI’s** (Anexo II), os alunos tinham de representar o significado das EI’s “*fazer um pé de meia*”, “*fazer uma tempestade num copo de água*” e “*ficar a olhar como um boi para um palácio*”, em forma de desenho, e fazer a sua legenda.

No Quadro 5 estão representados os significados de cada EI utilizada no teste II com sugestões de exemplos.

**Quadro 5** – Significado das EI’s utilizadas no Teste II

<b><i>“fazer um pé de meia”</i></b>	Fazer economias;	<b>Ex.:</b> “Eu fiz um bom pé de meia para comprar um carro”
<b><i>“fazer uma tempestade num copo de água”</i></b>	Refere-se a um facto que tendo parecido difícil, terrível ou de grande importância, afinal se revela fácil ou pouco significativo;	<b>Ex.:</b> “estás a fazer uma tempestade num copo de água por causa de um problema mínimo”
<b><i>“ficar a olhar como um boi para um palácio”</i></b>	Não compreender nada de um assunto ou do que se passa;	<b>Ex.:</b> “ele ficou a olhar como um boi para um palácio”

Fazendo uma análise global do exercício, podemos notar, através da Tabela 2, que a EI com um número superior de respostas em branco (sete) foi “*fazer um pé de meia*”: das dezoito respostas que obtivemos apenas uma estava correta, sendo as restantes, desenhos literais da expressão, nomeadamente, um pé ou uma meia ou ambas.

Seguidamente, a EI à qual todos os alunos responderam foi “*fazer uma tempestade num copo de água*”, mas, dos vinte e cinco alunos, apenas onze acertaram, desenhando situações do quotidiano, como, por exemplo, quebrar um prato ou ver uma aranha; e catorze alunos desenharam um copo com relâmpagos e chuva dentro, ou seja, desenharam o significado literal da EI.

No que diz respeito à EI “*ficar a olhar como um boi para um palácio*”, apenas dois alunos não responderam, mas a maioria dos alunos desenhou o boi a olhar para o palácio, sucedendo o mesmo que na EI anterior, em que os alunos desenharam o significado literal da EI.

**Tabela 2 – Resultados do Teste II**

<b>Representa o significado de cada EI, em forma de desenho, e faz a sua legenda</b>				
<b>EI's</b>	<b>N.R.</b>	<b>Respostas corretas</b>	<b>Respostas erradas</b>	<b>Total</b>
<b><i>“fazer um pé de meia”</i></b>	7	1	17	25
<b><i>“fazer uma tempestade num copo de água”</i></b>	0	11	14	25
<b><i>“ficar a olhar como um boi para um palácio”</i></b>	2	6	17	25

N.R. (não respondeu)

Na Tabela 3 iremos fazer uma análise mais detalhada dos resultados obtidos de cada EI visto existirem dois contextos a analisar: a legenda e o desenho.

A EI “*fazer um pé de meia*”, como podemos observar na Tabela 2, foi considerada a mais difícil neste exercício tendo uma única resposta correta. O único aluno que respondeu corretamente, quer no desenho quer na legenda, descreveu o seu desenho com a

seguinte legenda “o senhor ganhou um pé de meia”. Os alunos que desenharam e legendaram incorretamente destacaram o seu desenho com as seguintes legendas: “Mãe! Está ali um bicho muito grande”; “meter um pé dentro da meia”; “fazer alguma coisa sem pertinência” e “fazer uma asneira”.

Na EI “*fazer uma tempestade num copo de água*”, alguns alunos desenharam um copo com água e raios ou relâmpagos; no entanto, na legenda, escreveram corretamente o sentido da EI, havendo respostas como, por exemplo, “Quando alguém está a exagerar”; “drama”; “preocupar-se com coisas mínimas” e “fazer um escândalo por uma coisa de nada”. Alguns alunos desenharam e legendaram corretamente: “é tipo deixar cair uma coisa ao chão e ficar chateado, sabendo que há mais iguais”; “não sejas dramática não é caso para tanto”; “de uma coisa pequena fazemos uma coisa grande”; “o menino está a brincar com um porco e o pai interrompe muito chateado” e “uma menina com uma pequena ferida e está numa choradeira”. Os alunos que erraram, tanto no desenho como na legenda, desenharam o significado literal ou desenharam situações/objetos que não correspondiam ao significado da EI, legendando, por exemplo, com “um menino está a fazer asneira”; “estar a fazer uma confusão enorme”; “é estar a tomar conclusões precipitadas”; “andar a chatear as pessoas” e “um mento e um copo de coca-cola faz tempestade num copo de água”.

Por fim, na EI “*ficar a olhar como um boi para um palácio*”, dos sete alunos que legendaram corretamente apenas um deles não desenhou corretamente. Os alunos que desenharam e legendaram corretamente descreveram os seus desenhos com frases como, por exemplo, “é tipo a olhar para alguma coisa, ficar a olhar especado para alguma coisa”; “oh, ouro” e “ficar pasmado”. No caso dos alunos que erraram no desenho e na legenda, representaram a EI desenhando um “boi” e um “palácio” e legendando desta forma: “ficar a olhar para o nada” e “não devemos ter inveja”

**Tabela 3 – Resultados do Teste II**

<b>Representa o significado de cada EI, em forma de desenho, e faz a sua legenda</b>						
<b>EI's</b>	<b>Legenda</b>			<b>Desenho</b>		
	<b>N.R.</b>	<b>Respostas corretas</b>	<b>Respostas erradas</b>	<b>N.R.</b>	<b>Respostas corretas</b>	<b>Respostas erradas</b>
<b><i>“fazer um pé de meia”</i></b>	8	1	17	7	1	17
<b><i>“fazer uma tempestade num copo de água”</i></b>	1	12	12	0	7	18
<b><i>“ficar a olhar como um boi para um palácio”</i></b>	3	7	15	2	6	17

N.R. (não respondeu)

Em suma, após uma análise mais detalhada da Tabela 3, podemos verificar que a maioria dos alunos não conhece o significado correto das EI's utilizadas no Teste II. Verificamos também que em alguns casos os alunos sabem o que a EI em questão significa mas não sabem representá-lo em forma de desenho e vice-versa. Podemos observar que os alunos, para representarem as EI's, desenharam situações que podem descrever o quotidiano que os envolve como, por exemplo, “partir um prato” ou “fazer uma brincadeira”.

### **3.1.3. Teste Significado das EI's**

Relativamente ao teste **Significado das EI's** (Anexo III), os alunos tinham de escolher, entre as três opções, o significado correto das EI's inseridas nas frases: “A equipa *joga em casa*”; “Os meus pais *estão na casa dos quarenta*”; “o João *está com a cabeça nas nuvens*”; “o João *anda na linha*”; “ele recebeu um carro *de mão beijada*”; “a nova aluna *não passa cartão a ninguém*”; “a mãe do João *está pelos cabelos com ele*”; “a Maria quando *está com as amigas fala pelos cotovelos*”; “levaram-lhe *couro e cabelo* pelo arranjo do carro” e “aquele negócio importante *ficou em águas de bacalhau*”.

No Quadro 6 apresenta-se os significados das EI's utilizadas no teste III com sugestões de exemplos.

**Quadro 6** - Significado das EI's utilizadas no Teste III

<b><i>“jogar em casa”</i></b>	Estar em ambiente próprio, favorável;	<b>Ex.:</b> “A equipa <b>joga em casa</b> ”
<b><i>“estar na casa dos quarenta”</i></b>	Ter idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos;	<b>Ex.:</b> “Os meus pais <b>estão na casa dos quarenta</b> ”;
<b><i>“estar com a cabeça nas nuvens”</i></b>	Distraído;	<b>Ex.:</b> “o João <b>está com a cabeça nas nuvens</b> ”
<b><i>“andar na linha”</i></b>	Comportar-se bem, segundo as regras, as ordens;	<b>Ex.:</b> “o João <b>anda na linha</b> ”
<b><i>“de mão beijada”</i></b>	Dar sem nada receber em troca, facilitar;	<b>Ex.:</b> “ele recebeu um carro <b>de mão beijada</b> ”
<b><i>“não passar cartão”</i></b>	Não dar importância a outrem;	<b>Ex.:</b> “a nova aluna <b>não passa cartão</b> a ninguém”
<b><i>“estar pelos cabelos”</i></b>	Estar farto, ter muita pressa;	<b>Ex.:</b> “a mãe do João <b>está pelos cabelos</b> por causa da desarrumação”
<b><i>“falar pelos cotovelos”</i></b>	Este “falar muito” gesticulando com os braços;	<b>Ex.:</b> “a Maria quando está com as amigas <b>fala pelos cotovelos</b> ”
<b><i>“levar couro e cabelo”</i></b>	Cobrar caro;	<b>Ex.:</b> “levaram-lhe <b>couro e cabelo</b> pelo arranjo do carro”
<b><i>“ficar em águas de bacalhau”</i></b>	Ficar sem efeito, não chegar a bom termo, frustrar;	<b>Ex.:</b> “aquele negócio importante <b>ficou em águas de bacalhau</b> ”

Após a análise da Tabela 4, verificámos que a EI com o maior número de respostas em branco foi “*não passar cartão*” seguindo-se as EI’s “*estar na casa dos 40*”; “*de mão beijada*” e “*ficar em águas de bacalhau*” com apenas uma resposta em branco respetivamente. Às EI’s: “*jogar em casa*”; “*estar com a cabeça nas nuvens*”; “*andar na linha*”; “*estar pelos cabelos*” e “*levar couro e cabelo*” obtiveram zero respostas em branco, logo, a maioria dos alunos reconheceu e identificou o significado correto de cada EI apresentada. Neste sentido, os resultados obtidos mostram que os alunos podem

mencionar ou são mencionadas estas EI's socialmente. A EI com o maior número de respostas erradas foi “*ficar em águas de bacalhau*” e, por fim, as EI's, com vinte e cinco respostas certas, foram as seguintes: “*estar com a cabeça nas nuvens*”, “*andar na linha*” e “*estar pelos cabelos*”. Como demonstra a Tabela 4 e como já referimos anteriormente, a EI com vinte e duas respostas erradas, uma resposta em branco e apenas duas respostas corretas foi: “*ficar em águas de bacalhau*”. Esta dificuldade de interpretação por parte dos alunos pode dever-se ao elevado grau de idiomaticidade comparativamente à EI “*andar na linha*” em que o grau de idiomaticidade é menor. Pode também dever-se ao facto dos nossos participantes serem crianças e, em contexto escolar ou familiar, poderem estar constantemente a ouvir esta EI “*tu tens que andar na linha*” ao contrário da EI “*ficar em águas de bacalhau*” que pode estar mais relacionada com o “*mundo dos negócios*” logo, mais frequente entre adultos. As EI's que obtiveram apenas uma resposta em branco foram “*estar na casa dos quarenta*”, “*de mão beijada*” e “*ficar em águas de bacalhau*”; às restantes EI's todos os alunos responderam logo, de alguma forma, estas EI's são mencionadas nos vários contextos onde os alunos estão inseridos.

**Tabela 4 – Resultados do Teste III**

<b>Assinala com um X o significado correto das seguintes expressões</b>				
<b>EI's</b>	<b>N.R.</b>	<b>Respostas corretas</b>	<b>Respostas erradas</b>	<b>Total</b>
<i>“jogar em casa”</i>	0	23	2	25
<i>“estar na casa dos quarenta”</i>	1	19	5	25
<i>“estar com a cabeça nas nuvens”</i>	0	25	0	25
<i>“andar na linha”</i>	0	25	0	25
<i>“de mão beijada”</i>	1	12	12	25
<i>“não passar cartão”</i>	3	22	0	25
<i>“estar pelos cabelos”</i>	0	25	0	25
<i>“falar pelos cotovelos”</i>	0	18	7	25
<i>“levar couro e cabelo”</i>	0	21	4	25
<i>“ficar em águas de bacalhau”</i>	1	2	22	25

N.R. (não respondeu)

### 3.1.4. Teste Descoberta das EI's

Seguidamente, no teste **Descoberta das EI's** (Anexo IV), pediu-se aos alunos que descobrissem as EI's que melhor se adequavam às imagens: pedras e crianças a dormir, para a EI *“dormir como uma pedra”*; uma pessoa a nadar e notas para *“nadar em dinheiro”*; um palheiro e uma agulha espetada para *“encontrar uma agulha num palheiro”* e um homem em cima de duas linhas para a EI *“andar na linha”*.

No Quadro 7, de forma a clarificar, estão representados os significados de cada EI utilizada no teste IV com sugestões de exemplos.

**Quadro 7** – Significado das EI's utilizadas no Teste IV

<i>“dormir como uma pedra”</i>	Dormir profundamente;	<b>Ex.:</b> “A criança <b>dorme como uma pedra</b> ”
<i>“nadar em dinheiro”</i>	Ser muito rico;	<b>Ex.:</b> “O treinador daquele clube só pode estar a <b>nadar em dinheiro para ter um carro daqueles</b> ”
<i>“encontrar uma agulha num palheiro”</i>	Ser difícil de descobrir;	<b>Ex.:</b> “Encontrar o teu anel nesta praia é como <b>encontrar uma agulha num palheiro</b> ”
<i>“andar na linha”</i>	Comportar-se bem, segundo as regras, as ordens;	<b>Ex.:</b> “O João <b>anda na linha</b> ”

Podemos observar, na Tabela 5, que sete alunos não responderam à primeira imagem, pedras e crianças a dormir; seguindo-se a última imagem, um homem em cima de duas linhas, com cinco respostas em branco; por sua vez, a imagem com um palheiro e uma agulha espetada teve duas respostas em branco; por fim, uma pessoa a nadar e notas, teve uma resposta em branco.

Para a primeira imagem (crianças a dormir sobre pedras) alguns alunos fizeram a sua leitura literal, ou seja, “crianças a dormir”; “dormir em pedras”; “cansadas”; “dormir em cima de pedras” e “no meio das pedras”. Na segunda imagem (nadar em notas e

moedas) alguns alunos descreveram-na com “natação”; “um homem rico cheio de dinheiro”; “dinheiro não é tudo” e “coberto de ouro”. Para esta imagem outros alunos associaram as EI’s “fazer um pé de meia” e “isso deve ter custado couro e cabelo”. Na terceira imagem (um palheiro com uma agulha espetada) obtivemos respostas como “*monte espetado*”; “*cabeça no palheiro*” e “*palheiro*”. Por fim, para a última imagem (uma pessoa em cima de uma linha) obtivemos respostas como, por exemplo, “*andar na estrada*”; “*homem a andar pelas ruas*”; “*andar no meio da rua*”; “*passeio*”; “*caminhar sem rumo*”; “*depressa e bem não há quem*”; “*um boi a olhar para um palácio*”; “*não andes na estrada ou és atropelado*” e “*é melhor sozinho do que com maus amigos*”.

Das quatro EI’s trabalhadas neste teste a que obteve mais respostas corretas foi “*nadar em dinheiro*” e a EI que obteve zero respostas certas foi “*andar na linha*”. Por fim, neste teste, a EI com vinte respostas erradas foi “*andar na linha*”, na qual os alunos associaram a imagem a ações, como, por exemplo, passear e caminhar no meio da rua, ou a provérbios, como, por exemplo, “*depressa e bem não há quem*” e “*é melhor sozinho do que maus amigos*”, não conseguindo assim descobrir a EI representada na imagem. Nesta EI: “*andar na linha*” podemos considerar que a maioria dos alunos pode, ainda, não conseguir fazer a distinção entre provérbio e EI utilizando os provérbios acima referidos. Podemos considerar também, que esta EI, “*andar na linha*”, obteve as vinte respostas erradas e zero respostas corretas porque apresenta duas leituras, uma literal e outra fraseológica em que a primeira induz para uma pessoa a caminhar em cima de uma linha e no sentido fraseológico representa um comportamento.

**Tabela 5 – Resultados do Teste IV**

<b>Descobre a EI que mais se adequa a cada imagem</b>				
<b>EI’s</b>	<b>N.R.</b>	<b>Respostas corretas</b>	<b>Respostas erradas</b>	<b>Total</b>
<b><i>“dormir como uma pedra”</i></b>	7	3	15	25
<b><i>“nadar em dinheiro”</i></b>	1	15	9	25
<b><i>“encontrar uma agulha num palheiro”</i></b>	2	13	10	25
<b><i>“andar na linha”</i></b>	5	0	20	25

N.R. (não respondeu)

Podemos verificar, após uma análise mais pormenorizada, que alguns alunos, mesmo com o auxílio das imagens com o sentido literal da EI, não conseguiram associar a EI correta que mais se adequava a cada imagem. Neste sentido, pensamos dever-se ao facto

de os alunos não estarem familiarizados com algumas das EI's utilizadas neste exercício, ou seja, nunca as ouviram ou pronunciaram em discurso oral ou escrito.

### 3.1.5. Teste Associação das EI's

Neste teste **Associação das EI's** (Anexo V), pretendíamos que os alunos agrupassem as várias EI's segundo um critério – significados semelhantes – como, por exemplo, para a EI “*bater as botas*” sugerimos mais duas EI's com o significado semelhante: “*fazer tijolo*” e “*ir desta para melhor*”.

No Quadro 8 estão representados os significados de cada EI utilizada no teste V com sugestões de exemplos.

**Quadro 8** – Significado das EI's utilizadas no Teste V

“ <b>ter um parafuso a menos</b> ” “ <b>não bater bem da bola</b> ”	Não ter o juízo todo;	<b>Ex.: “Tu tens um parafuso a menos”</b>
“ <b>bater as botas</b> ” “ <b>fazer tijolo</b> ” “ <b>ir desta para melhor</b> ”	Morrer;	<b>Ex.: “O meu vizinho foi desta para melhor”</b>
“ <b>com uma perna às costas</b> ” “ <b>de olhos fechados</b> ” “ <b>canja de galinha</b> ”	Sem refletir; sem dificuldade;	<b>Ex.: “Este trabalho faz-se com uma perna às costas”</b>
“ <b>meter os pés pelas mãos</b> ” “ <b>trocar alhos por bugalhos</b> ”	Confundir-se; atrapalhar-se; não ser capaz de tomar uma decisão correta;	<b>Ex.: “estás sempre a meter os pés pelas mãos”</b>
“ <b>chatear o Camões</b> ” “ <b>pentear macacos</b> ”	Mandar embora porque está a incomodar;	<b>Ex.: “já estou farta, vai pentear macacos”</b>
“ <b>estar de trombas</b> ” “ <b>amarrar o burro</b> ”	Estar carrancudo;	<b>Ex.: “Aquele sr. parece estar de trombas”</b>
“ <b>acertar agulhas</b> ” “ <b>pôr os pontos nos is</b> ”	Chegar a acordo;	<b>Ex.: “Vamos pôr os pontos nos is ”</b>
“ <b>dar uma curva</b> ” “ <b>dar a volta ao bilhar grande</b> ”	Mandar alguém desaparecer porque está a incomodar;	<b>Ex.: “O rapaz mandou-o dar uma curva”</b>

Tabela 6 – Resultados do Teste V

Agrupa, pintando com a mesma cor, as EI's com significado semelhante					
EI's	N.R.	Respostas corretas	Respostas erradas	Respostas incompletas	Total
“ter um parafuso a menos” “não bater bem da bola”	1	21	3	0	25
“bater as botas” “fazer tijolo” “ir desta para melhor”	4	0	12	9	25
“com uma perna às costas” “de olhos fechados” “canja de galinha”	1	6	7	11	25
“meter os pés pelas mãos” “trocar alhos por bugalhos”	5	3	17	0	25
“chatear o Camões” “pentear macacos”	3	5	17	0	25
“estar de trombas” “amarrar o burro”	1	12	12	0	25
“acertar agulhas” “pôr os pontos nos is”	2	8	15	0	25
“dar uma curva” “dar a volta ao bilhar grande”	3	10	12	0	25

N.R. (não respondeu)

Após a análise da tabela 6, verificámos que a expressão que obteve um maior número de respostas em branco foi “*meter os pés pelas mãos*”; e a EI que obteve um menor número de respostas em branco foi “*ter um parafuso a menos*”, “*com uma perna às costas*” e “*estar de trombas*”. As EI's que obtiveram um maior número de respostas erradas (17) foram “*meter os pés pelas mãos*” e “*chatear o Camões*”, seguindo-se com quinze respostas erradas as EI's “*acertar agulhas*”.

A EI em que obtivemos um maior número de respostas totalmente corretas, isto é, os alunos agruparam corretamente as duas EI existentes com o significado semelhante, foi “*ter um parafuso a menos*”, esta facilidade de associação pode dever-se às vivências quotidianas dos alunos: nas quais estas EI’s fazem parte das “brincadeiras” destes, por exemplo: “jogos de futebol”. Em contrapartida, a EI em que nenhum dos alunos acertou completamente foi “*bater as botas*”, ou seja, todos os alunos que responderam não responderam completamente, agrupando apenas a EI’s “*bater as botas*” com outra EI, como, por exemplo, “*bater as botas*” e “*fazer tijolo*” ou “*bater as botas*” e “*ir desta para melhor*”, mostrando, desta forma, que estas EI’s não são familiares aos alunos, talvez pelo cariz negativo que estas comportam.

### **3.1.6. Teste EI’s nas línguas**

No teste **EI’s nas línguas** (Anexo VI), pretendíamos que os alunos fizessem a correspondência entre as EI’s em português europeu/galego e português europeu/inglês como, por exemplo, para a EI “*pôr o carro à frente dos bois*” corresponde à EI “*botar o carro diante dos bois*”.

Neste teste o interesse essencial não se prendia a atribuição correta de significados por parte dos alunos, mas sim verificar se estes associavam corretamente as EI’s em LP às EI’s de línguas diferentes, levando os alunos, desta forma, a reconhecerem que também existem EI’s em outras línguas e que muitas delas têm correspondente em LP.

No Quadro 9, de forma a clarificar, estão representados os significados de cada EI utilizada no teste III com sugestões de exemplos.

**Quadro 9 - Significado das EI's utilizadas no Teste VI**

EI's		Significado	Exemplo
Português europeu	Galego		
<i>“pôr o carro à frente dos bois”</i>	<i>“botar o carro diante dos bois”</i>	Precipitar-se; avançar com um argumento ou uma situação antes de outro ou outra que os precede;	Ex.: <b>“Estás a pôr o carro à frente dos bois”</b>
<i>“pôr mãos à obra”</i>	<i>“meu dito meu feito”</i>	Iniciar um trabalho;	Ex.: <b>“Vamos pôr mãos à obra”</b>
<i>“trabalhar para aquecer”</i>	<i>“debalde andam os cães e levam pedrada”</i>	Praticar esforços, desenvolver atividades sem delas obter quaisquer lucros ou vantagens;	Ex.: <b>“Ninguém gosta de trabalhar para aquecer”</b>

Como ilustra a Tabela 7, os resultados mostram que não existem grandes dificuldades no estabelecimento de um paralelismo entre o português europeu e o galego nas EI's seleccionadas para o teste de correspondência entre as EI's. Neste sentido, e, como mostra a Tabela 7, a EI que obteve zero respostas erradas foi *“pôr o carro à frente dos bois”/“botar o carro diante dos bois”* e observámos que as EI's *“pôr mãos à obra”/“meu dito meu feito”* e *“trabalhar para aquecer”/“debalde andam os cães e levam pedrada”* obtiveram apenas uma resposta errada cada uma. Neste teste apenas um aluno não respondeu ao que era solicitado podendo dever-se este facto à semelhante ortografia entre as duas línguas.

**Tabela 7 – Resultados do Teste VI**

Faz as correspondências corretas entre as EI's				
Português europeu/galego	N.R.	Respostas corretas	Respostas erradas	Total
<i>“pôr o carro à frente dos bois”/“botar o carro diante dos bois”</i>	1	24	0	25
<i>“pôr mãos à obra”/“meu dito meu feito”</i>	1	23	1	25
<i>“trabalhar para aquecer”/“debalde andam os cães e levam pedrada”</i>	1	23	1	25

N.R. (não respondeu)

Podemos considerar que os resultados ilustrados na tabela 7 são positivos devido ao número reduzido de respostas erradas e de não respostas. Este facto pode justificar-se, também, pela facilidade existente entre as EI's em português europeu e o galego e dada a intercompreensão entre o galego e o português europeu.

**Quadro 10** - Significado das EI's utilizadas no Teste VI

EI's		Significado	Exemplo
Português europeu	Inglês		
<i>“estamos no mesmo barco”</i>	<i>“all in de same boat”</i>	Estar ou participar da mesma situação;	Ex.: <b>“estamos todos no mesmo barco”</b>
<i>“parte uma perna”</i>	<i>“break a leg”</i>	Boa sorte;	Ex.: <b>“parte uma perna”</b>
<i>“com uma perna às costas”</i>	<i>“a piece of cake”</i>	Sem refletir; sem dificuldade;	Ex.: <b>“este trabalho faz-se com uma perna às costas”</b>

Como ilustra a Tabela 8 os resultados mostram que, comparando com a tabela 7, existem, ainda algumas, dificuldades no estabelecimento de um paralelismo entre o português europeu e o inglês nas EI's seleccionadas para o teste de correspondência entre as EI's. Neste sentido, e, como mostra a Tabela 8, todas as EI's seleccionadas para este teste - *“estamos no mesmo barco”/ “all in de same boat”*; *“parte uma perna”/ “break a leg”* e *“com uma perna às costas”/ “a piece of cake”* – obtiveram quatro respostas erradas e apenas um aluno não respondeu ao que era pedido.

**Tabela 8 – Resultados do Teste VI**

Faz as correspondências corretas entre as EI's				
Português europeu/inglês	N.R.	Respostas corretas	Respostas erradas	Total
<i>“estamos no mesmo barco”/ “all in de same boat”</i>	1	20	4	25
<i>“parte uma perna”/ “break a leg”</i>	1	20	4	25
<i>“com uma perna às costas”/ “a piece of cake”</i>	1	20	4	25

N.R. (não respondeu)

Neste sentido, a Tabela 8 revela que os alunos conheceram, na sua maioria, as EI's selecionadas neste teste, mas revela também que sentiram mais dificuldades em fazer a correspondência entre as EI's em português europeu e inglês do que em português europeu e galego. Este facto pode dever-se à aproximação oral e escrita existente entre as línguas portuguesa e galega.

Também podemos considerar que as EI's utilizadas em inglês não parecem ser tão “óbvias” em relação às EI's em galego, mas, como mostra a Tabela 8, a maioria dos alunos (20) conseguiu associar corretamente as EI's.

### 3.1.7. Teste (Re)identificação – avaliação das EI's

No teste “(Re)identificação – avaliação das EI's” (Anexo VII), pretendíamos que os alunos, após a realização dos exercícios anteriores, numa primeira parte, voltassem ao Teste I (Identificação das EI's), fizessem uma nova leitura do texto “O menino grão de milho” e sublinhassem com uma cor diferente da inicial (vermelho) as EI's que encontrassem, “*nem ata nem desata*”, “*sempre a mesma cantiga*”, “*gritar a plenos pulmões*” e “*falar com os seus botões*”. Numa segunda parte, pretendíamos que os alunos, após uma (re)identificação das EI's, transcrevessem as EI's encontradas e explicassem o significado de cada uma delas.

No Quadro 11 estão representados os significados de cada EI utilizada no teste III com sugestões de exemplos.

**Quadro 11** - Significado das EI's utilizadas no Teste I e VII

<i>“nem ata nem desata”</i>	Não decidir; hesitar;	<b>Ex.:</b> “Ele nem ata nem desata, nunca mais acaba o trabalho”
<i>“sempre a mesma cantiga”</i>	Da mesma maneira;	<b>Ex.:</b> “Estás sempre com a mesma cantiga”
<i>“gritar a plenos pulmões”</i>	Gritar com força;	<b>Ex.:</b> “A mãe dele gritou a plenos pulmões por socorro”
<i>“falar com os seus botões”</i>	Falar consigo próprio;	<b>Ex.:</b> “Muito triste a senhora falava com os seus botões”

Como podemos verificar na Tabela 9, as EI's que obtiveram um menor número de respostas corretas foi *“gritar a plenos pulmões”* não havendo quaisquer tentativas, ou seja, nenhum aluno sublinhou metade da EI ou apenas palavras, como, por exemplo, “plenos pulmões”, ou “gritar”. Por sua vez, a EI que obteve um maior número de respostas corretas foi *“nem ata nem desata”*.

Na EI *“sempre a mesma cantiga”*, dos vinte e cinco alunos apenas cinco sublinharam corretamente a EI e no caso da EI *“falar com os seus botões”* apenas sete alunos sublinharam corretamente.

Podemos observar também, como mostra a tabela 9, não se verificaram quaisquer tentativas em nenhuma das EI's selecionadas, ou seja, obtivemos zero respostas incompletas logo, os alunos tinham conhecimento que deveriam sublinhar estruturas frásicas e não palavras.

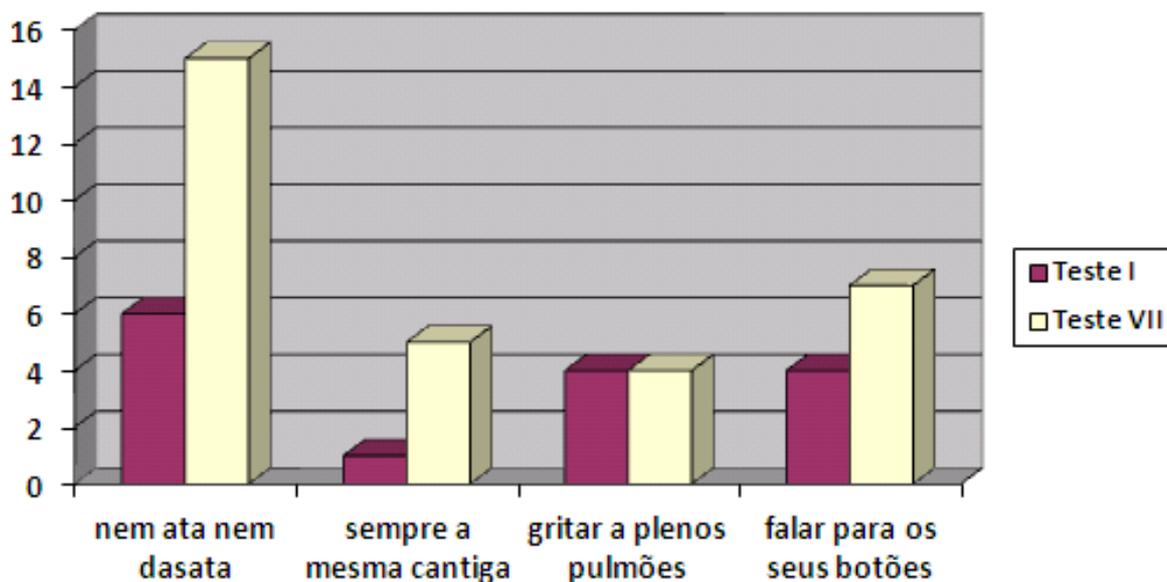
Observámos, também, que a maioria dos alunos não sublinhou as EI's *“sempre a mesma cantiga”* e *“gritar a plenos pulmões”*, logo, podemos considerar que estas EI's não são representativas no seu quotidiano.

**Tabela 9 - Resultados do Teste VII**

<b>Lê novamente o texto, “O menino grão de milho”, e sublinha, a vermelho, corretamente as EI's</b>				
<b>EI's</b>	<b>N.R.</b>	<b>Sublinhou corretamente</b>	<b>Sublinhou incompletamente</b>	<b>Total</b>
<i>“nem ata nem desata”</i>	9	16	0	25
<i>“sempre a mesma cantiga”</i>	20	5	0	25
<i>“gritar a plenos pulmões”</i>	20	5	0	25
<i>“falar com os seus botões”</i>	18	7	0	25

N.R. (não respondeu)

Seguidamente faremos uma análise comparativa através do gráfico 1 entre a Tabela 1 e a Tabela 9 de forma a visualizar a evolução dos alunos desde o primeiro teste (identificação das EI's) e o teste VII ((re)identificação avaliação das EI's no texto).



**Gráfico 1 – Resultados dos Testes I e VII**

Como podemos verificar, o Gráfico 1 mostra, no geral, uma evolução por parte dos alunos em relação à aprendizagem das EI's. Especificamente a EI “nem ata nem desata” é a que demonstra uma maior evolução entre os testes: tendo esta evoluído de seis respostas para quinze, desta forma podemos considerar que alguns dos alunos que sublinharam apenas palavras desta EI, no teste VII sublinharam a EI completa. Segue-se a EI “sempre a mesma cantiga”, com uma evolução de quatro respostas. Por sua vez, a EI “falar para os seus botões” também mostra uma evolução significativa da parte de três alunos. Por fim, na EI “gritar a plenos pulmões” não se registaram alterações do Teste I em relação ao Teste VII, deste modo, a maioria dos alunos não considera esta estrutura frásica uma EI.

**Tabela 10 - Resultados do Teste VII**

<b>Transcreve as EI's que encontraste e explica o significado de cada uma delas</b>		
<b>EI's</b>	<b>Respostas corretas</b>	<b>Respostas erradas</b>
<i>“nem ata nem desata”</i>	9	16
<i>“sempre a mesma cantiga”</i>	4	21
<i>“gritar a plenos pulmões”</i>	3	22
<i>“falar para os seus botões”</i>	3	22

No que diz respeito à Tabela 10, esta mostra que só alguns alunos conseguiram explicar o significado de cada EI. Podemos observar que a EI que obteve um maior número de respostas corretas foi *“nem ata nem desata”*, seguida da EI *“sempre a mesma cantiga”*, com quatro respostas corretas e por fim, a EI *“gritar a plenos pulmões”* e *“falar para os seus botões”* com o mesmo número de respostas corretas, três.

Algumas das definições usadas para a EI *“nem ata nem desata”* foram “nem anda para a frente nem para trás”; “não se desenvolve” e “não anda nem desanda”. No que diz respeito à EI *“sempre a mesma cantiga”* os alunos definiram-na como “sempre a mesma coisa”; “sempre a falar da mesma coisa”; por fim, na EI *“gritar a plenos pulmões”* e *“falar para os seus botões”* os alunos definiram-nas como “muito alto” e “falava sozinha” respetivamente.

Podemos observar que apesar de se verificar uma melhoria na identificação em quase todas as EI's (*“nem ata nem desata”*; *“sempre a mesma cantiga”* e *“falar para os seus botões”*) a maioria dos alunos não conseguiu definir corretamente cada EI. Desta forma, podemos considerar que estas EI's podem ser utilizadas pelos alunos no seu dia-a-dia mas a maioria não sabe o seu significado correto e, possivelmente, usarem-nas em situações incorretas.

### 3.2. Conclusão do estudo

Estes resultados pretendem analisar a compreensão e o domínio das EI's em LP em aprendentes do 2.º CEB, para o efeito foram utilizados sete testes.

No que se refere ao Teste I, **Identificação das EI's**, os alunos, na sua maioria, revelaram dificuldades na identificação das EI's inseridas no texto adaptado “O menino grão de milho”, de António Torrado. Assim, como ilustrava a Tabela 1, podemos verificar que existe, de facto, um baixo domínio lexical por parte dos alunos, dado que, por exemplo, apenas seis alunos conseguiram identificar a EI “*nem ata nem desata*” numa turma de vinte e cinco alunos.

Após uma análise mais detalhada dos resultados obtidos na Tabela 3, podemos verificar que a maioria dos alunos não conhece o significado correto das EI's utilizadas no Teste II, **Representação gráfica das EI's**. Verificamos também que, em alguns casos, os alunos sabem o que a EI em questão significa, mas não sabem representá-la em forma de desenho e vice-versa. Podemos observar que os alunos, para representarem as EI's, desenham situações que podem descrever o quotidiano que os envolve, como, por exemplo: “partir um prato” ou “fazer uma brincadeira”.

No que diz respeito ao Teste IV, **Descobre a EI** que mais se adequa a cada imagem, alguns alunos, mesmo com o auxílio das imagens com o sentido literal da EI, não conseguiram associar a EI correta. Isto pode dever-se ao facto de os alunos não estarem familiarizados com algumas das EI's utilizadas neste exercício, nunca as tendo deixado de ouvir ou pronunciar em discurso oral ou escrito.

De um modo geral, os resultados demonstram que os aprendentes manifestaram, a partir dos testes implementados, alguma reflexão sobre o léxico português, isto é, alguma competência metalexical como mostra o teste **Representação gráfica das EI's**.

Por forma a avaliarmos o domínio e compreensão do léxico dos alunos através do trabalho com as EI, estes realizaram um último teste, **(re)identificação avaliação das EI's**. Como podemos verificar no Gráfico 1, nota-se, no geral, uma evolução por parte dos alunos em relação à aprendizagem das EI's, mas mostram dificuldades na explicitação de cada EI, recorrendo ao seu sentido literal.

Em suma, nota-se, de um modo geral, um baixo domínio da compreensão das EI's estudadas pelos alunos. Estes, na sua maioria, conseguem identificar algumas EI's mas não sabem explicitá-las, recorrendo ao seu sentido literal; no entanto, alguns alunos conseguem descrever situações do quotidiano que explicam o seu sentido correto.

## **Conclusões Gerais**



### **a) Reflexão geral sobre o estudo**

Esta investigação conduzida através da análise das EI's em LP por aprendentes do 5.º ano de escolaridade, revelou-se-nos de importância fulcral por nos permitir identificar/caracterizar a competência metalexical.

No enquadramento teórico procurámos abordar alguns tópicos importantes que serviram ao estudo, dando especial atenção ao desenvolvimento da competência (meta)lexical, relativa à aquisição do léxico, através do trabalho com as EI's. Cada palavra inserta em cada EI não pode ser estudada como um compartimento estanque, podendo representar um obstáculo linguístico aos alunos, quer na oralidade ou na escrita.

Relativamente às questões de investigação, retomamo-las, agora, a fim de explicarmos as respostas que os resultados nos permitiram obter.

***Questão 1:** Os aprendentes do 5.º ano em LP reconhecem/identificam as EI's de acordo com os contextos apresentados?*

Pudemos verificar, num primeiro momento, que os alunos mostraram dificuldades no reconhecimento/identificação das EI's no texto “O menino grão de milho”. No entanto, após o trabalho realizado nos testes seguintes, evidenciou-se uma melhoria, como podemos verificar no Gráfico 1.

Pudemos verificar, também, que ao serem apresentadas imagens, representando o sentido literal das EI's de forma a facilitar a identificação/reconhecimento das EI's, como, por exemplo: “uma pessoa de fato-de-banho a nadar em notas e moedas” representando a EI “nadar em dinheiro”, apenas alguns alunos conseguiram responder corretamente.

***Questão 2:** Como se caracteriza a competência metalexical dos aprendentes do 5.º ano em LP do que respeita às EI's?*

A competência metalexical implica que os aprendentes em LP tenham de refletir, experimentar e resolver problemas relacionados com as línguas e com o léxico, em particular. Neste sentido, os alunos reconhecem algumas EI's que são utilizadas no seu quotidiano, mas, na sua maioria, não as referem em situações adequadas, como ilustra a Tabela 2 e 3 do Teste II – **Representação gráfica das EI's**, em que a maioria dos alunos

não conseguiu representar em forma de desenho a EI pretendida nem conseguiu chegar a uma legenda adequada e explicativa do desenho.

***Questão 3: Os aprendentes do 5.º ano em LP fazem analogias das EI's apresentadas?***

Esta questão posiciona-nos no Teste 6 – **EI's nas línguas**, nas Tabelas 7 e 8 estas mostraram que os alunos não sentiram dificuldades na associação das EI's em LP e o galego devido à sua semelhança ortográfica. No que diz respeito à associação das EI's em LP e inglês, os alunos também não revelaram grandes dificuldades, não sendo, porém, tão notória como no caso anterior.

***Questão 4: Os aprendentes do 5.º ano em LP compreendem o sentido correto de cada EI's de acordo com os diferentes contextos culturais?***

Como pudemos verificar ao longo da realização dos testes e após a análise dos resultados, a maioria dos alunos não compreende o sentido correto de cada EI de acordo com os diferentes contextos, recorrendo, na sua maioria, ao seu significado literal.

**b) Limitações do estudo**

Como principais limitações do estudo apontamos as seguintes:

- Devido a questões temporais, não foi possível a validação dos testes utilizados. No entanto os testes aplicados foram adaptados de uma dissertação de mestrado (Polónia, 2009);
- Os sete testes foram aplicados apenas a uma turma, com 25 alunos;
- O espaço em si, a sala de aula, onde se realizaram os testes, era demasiado pequeno, facilitando a comunicação entre os alunos e podendo ter influenciado os resultados;

- Os alunos mostraram-se saturados devido ao número de testes num período de 90 minutos.

Mesmo enfrentando estas limitações, consideramos que alcançámos os objetivos, conseguindo dar resposta às nossas questões de investigação.

Futuramente, parece-nos essencial trabalhar mais e melhor a competência (meta)lexical para que os alunos tenham maior domínio do léxico interno. O desenvolvimento desta competência facilitará e levará os aprendentes em LP à reflexão sobre o léxico e ao conhecimento de padrões e estruturas, como o caso das EI's, que conduzirão, também, ao enriquecimento do léxico e às aprendizagens em geral.

Nesta conformidade, apresentamos em seguida algumas sugestões para estudos futuros.

### **c) Sugestões para estudos futuros**

Neste ponto, tendo em atenção o desenvolvimento deste estudo e atendendo às limitações apontadas anteriormente, apresentamos algumas sugestões para trabalhos futuros:

- Desenvolvimento deste tema em alunos de outro ano de escolaridade;
  - Testes com EI's para completar;
- Desenvolvimento de momentos de partilha e de intercâmbio entre alunos de várias línguas e culturas para o enriquecimento intercultural na escola;
- Construção de atividades para desenvolver o léxico:
  - Testes para descobrir a diferença entre EI's, lengalengas, provérbios, entre outros;
  - Fichas-guia para o auxílio da procura de EI's em dicionários próprios ou em motores de busca na internet;
  - Testes de correspondência com outras línguas, como, por exemplo, francês, italiano, crioulo de Cabo Verde, entre outros.

A base deste relatório, intitulado “As Expressões Idiomáticas no ensino do português no 2.º CEB”, demonstra a curiosidade e o interesse em compreender até que ponto as EI’s podem representar um obstáculo à comunicação entre alunos/sujeitos integrados nas comunidades escolares/sociais.

Para a realização deste trabalho procedeu-se a uma intensiva pesquisa de forma a encontrar as respostas. Inicialmente, após uma exaustiva compilação de informação, esta mostrava-se um pouco confusa<sup>5</sup> mas, com um pouco mais de dedicação conseguimos alcançar o nosso objetivo<sup>6</sup> e terminar o nosso projeto<sup>7</sup>.

Pensamos ter alcançado os nossos objetivos e por conseguinte ter respondido às questões de investigação que nortearam o nosso estudo. Deste modo, almejamos que o nosso estudo constitua um pequeno contributo para (re)pensar o ensino e a aprendizagem das EI’s, considerando os diferentes contextos (sociolinguísticos, culturais) em que podem ocorrer. Considerando a escola como um espaço favorável e impulsionador à interação entre indivíduos, cabe ao professor clarificar as várias estruturas desempenhadas pela língua, de forma a não representarem entraves na comunicação, neste caso, as EI’s.

De um modo geral, o professor pode privilegiar a vertente lúdica no ensino das EI’s desenvolvendo no aluno o interesse pelo trabalho com a língua e várias estruturas que esta apresenta, potencializando aprendizagens com sentido.

Este tema propôs-nos novos desafios como uma pesquisa sobre o tema, a construção de exercícios adequados que nos levassem a respostas, e a reflexão e interpretação dos dados obtidos. Considerando-nos indivíduos em constante formação este relatório contribuiu para um alargamento e enriquecimento de aprendizagens não só a nível profissional mas também a nível pessoal.

Do ponto de vista profissional, com o decorrer dos anos, observamos um maior número de diversidade de nações e culturas presentes nas escolas, neste sentido, torna-se importante a abordagem das EI’s, não só em termos formais, mas também no que diz respeito à “carga” cultural que estas carregam. Por conseguinte, denotamos, com a realização deste relatório, uma tomada de consciência no que diz respeito à importância do trabalho com as EI’s, perspetivando, caso possível, trabalhá-las em meio escolar promovendo um ambiente de conhecimento e reflexão conjunta porque “entender uma

---

<sup>5</sup> “*sem pés nem cabeça*”;

<sup>6</sup> “*levar a água ao nosso moinho*”;

<sup>7</sup> “*levámos o barco a bom porto*”.

mensagem significa conceitualiza-la e essa conceitualização significa entender, compreender e ser capaz de codificá-la e decodificá-la” (Álvarez, 2011, p. 84).

No que respeita ao desenvolvimento pessoal, consideramos uma maior percepção em relação à importância do significado das EI's e o quanto presente e enraizadas estas estão na cultura. A aprendizagem obtida após a realização deste relatório considerou-se significativa do ponto de vista pessoal. Desde o começo deste relatório tivemos noção do quanto trabalhoso seria, mas só após a sua realização obtivemos a plena consciência não só do trabalho que se fez e do envolvimento, mas também do que se poderia fazer caso tivéssemos mais tempo para se dedicar.

Este tema, do nosso ponto de vista, mostrou-se interessante porque trabalha com o léxico e as suas potencialidades e também porque “vivemos de palavras”. (Raúl Brandão)

Assim, *“Uma palavra grosseira, uma expressão bizarra, ensinou-me por vezes mais do que dez belas frases.”* (Diderot)



## **Referências Bibliográficas**



- Abrantes, A. (2008). *Expressões idiomáticas e sua interculturalidade*. 8º Encontro de Iniciação científica.
- Alegre, M. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. & Alegre, T. (2003). A consciência linguística em português língua não materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, pp.31-38.
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrancho, A. (2005). *Metodologia de pesquisa aplicada à educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora.
- Coimbra, R. & Nunes, A. (2008). “Pôr-se na pele” do falante de PLE expressões idiomáticas no discurso publicitário. In. P. Osório e R. M. Meyer (coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira* (pp. 175-187). Lisboa. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2009). *Investigação em educação matemática, percursos teóricos e metodológicos*. Revista - Campinas, Autores Associados, 3ª Edição.
- Galisson, R. (1999). *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. *Ela*, pp. 50-56.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Hébert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Editions Agence d'Arc.
- Malho, E. (2009). *Entrar de cabeça/Sauter à pieds joints Análise contrastiva de somatismos em Português e em Francês*. Dissertação de Mestrado. Coimbra.
- Matias, L. (2008). *Expressões Idiomáticas Corporais no Dicionário Bilingue de uso espanhol-português / português-espanhol (DiBU)*. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: Universidade Estadual de Santa Catarina.
- Neves, O. (1999). *Dicionário de expressões correntes*. Editorial Notícias: Lisboa.
- Ortiz Alvarez, M. (2000). *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Ortiz Alvarez, M. (2011). *O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e suas equivalências em língua portuguesa*. Goiás: Universidade Federal de Goiás.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Polónia, C. (2009). *As expressões idiomáticas em português língua estrangeira. Uma experiência metodológica*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Rassul, N. (2006). *Interpretação do erro e consciência metalinguística – um estudo com alunos cabo-verdianos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Reis, C. (coord) (2008). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Santos, B. (2010). *A competência metalexical de aprendentes de Leste no 2º CEB*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vilela, M. (2002a). *Metáforas do Nosso Tempo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vilela, M. (2002b). *As expressões idiomáticas na língua e no discurso*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Zuluaga, A. (2001). *Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas*. PhiN, 16/2001, pp. 67-83.



# **Anexos**

**Anexo I – Teste – Identificação das  
EI's**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Lê o texto com atenção e sublinha, a azul, as Expressões Idiomáticas que encontrares:

## O menino grão de milho

*E*ra uma vez um casal sem filhos.

Pronto, está tudo dito, fora o que fica por dizer. À falta de continuação que se veja, esta história nem atate nem desate e depois acaba, logo às primeiras linhas. Curta e triste seria. Mas não há-de ser.

Lá na aldeia, ao cair da tarde, era sempre a mesma cantiga: «Ó Joaquim!», «Ó Vitória», «Ó Belmira», «Ó Américo»...

As mães gritavam a plenos pulmões por eles e os cachopos na galhofa, que sim, que já iam, mas a tardarem-se, os maganos.

Nessas alturas e noutras, a mulher falava para os seus botões:

- Pudesse eu também ter um filho! Ainda que fosse do tamanho de um grão de milho.

Do seu canto de silêncio, o marido anuí.

E não é que o destino lhe fez a vontade? Há histórias incríveis.

Nasceu-lhes um menino pouco maior que um grão de milho ou botão de flor ou bago de ervilha.



António Torrado, *O Macaco de Rabo Cortado e Outras Histórias*, Civilização

(Texto adaptado)

Nome: Alexandre 5º Data: 24/4/2022

1. Lê o texto com atenção e sublinha, a azul, as Expressões Idiomáticas que encontrares:

## O menino grão de milho

Era uma vez um casal sem filhos.

Pronto, está tudo dito, fora o que fica por dizer. À falta de continuação que se veja, esta história nem ata nem desata e depois acaba, logo às primeiras linhas. Curta e triste seria.

Mas não há-de ser.

Lá na aldeia, ao cair da tarde, era sempre a mesma cantiga:

«Ó Joaquim!», «Ó Vitória», «Ó Belmira», «Ó Américo»...

As mães gritavam a plenos pulmões por eles e os cachopos na galhofa, que sim, que já iam, mas a tardarem-se, os maganos.

Nessas alturas e noutras, a mulher falava para os seus botões:

- Pudesse eu também ter um filho! Ainda que fosse do tamanho de um grão de milho.

Do seu canto de silêncio, o marido anuía.

E não é que o destino lhes fez a vontade? Há histórias incríveis.

Nasceu-lhes um menino pouco maior que um grão de milho ou botão de flor ou bago de ervilha.



António Torrado, *O Macaco de Rabo Cortado e Outras Histórias*, Civilização

(Texto adaptado)

Nome: Alfonso

Data: 24/04/2012

1. Lê o texto com atenção e sublinha, a azul, as Expressões Idiomáticas que encontrares:

## O menino grão de milho

**E**ra uma vez um casal sem filhos.

Pronto, está tudo dito, fora o que fica por dizer. À falta de continuação que se veja, esta história nem ata nem desata e depois acaba, logo às primeiras linhas. Curta e triste seria. Mas não há-de ser.

Lá na aldeia, ao cair da tarde, era sempre a mesma cantiga:

«Ó Joaquim!», «Ó Vitória», «Ó Belmira», «Ó Américo»...

As mães gritavam a plenos pulmões por eles e os cachopos na galhofa, que sim, que já iam, mas a tardarem-se, os maganos.

Nessas alturas e noutras, a mulher falava para os seus botões:

- Pudesse eu também ter um filho! Ainda que fosse do tamanho de um grão de milho.

Do seu canto de silêncio, o marido anuía.

E não é que o destino lhes fez a vontade? Há histórias incríveis.

Nasceu-lhes um menino pouco maior que um grão de milho ou botão de flor ou bago de ervilha.



António Torrado, *O Macaco de Rabo Cortado e Outras Histórias*, Civilização

(Texto adaptado)

**Anexo II – Teste – Representação  
gráfica das EI's**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### **Expressões Idiomáticas**

2. Representa o significado de cada expressão idiomática, em forma de desenho, e faz a sua respetiva legenda:

a. “fazer um pé de meia”


b. “fazer uma tempestade num copo de água”


c. “ficar a olhar como um boi para um palácio”

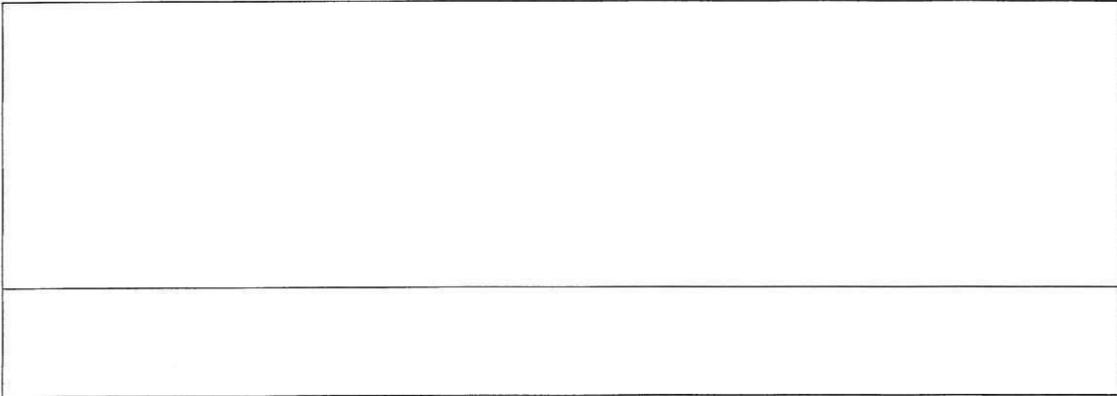

Nome: José

Data: 24/04/2012

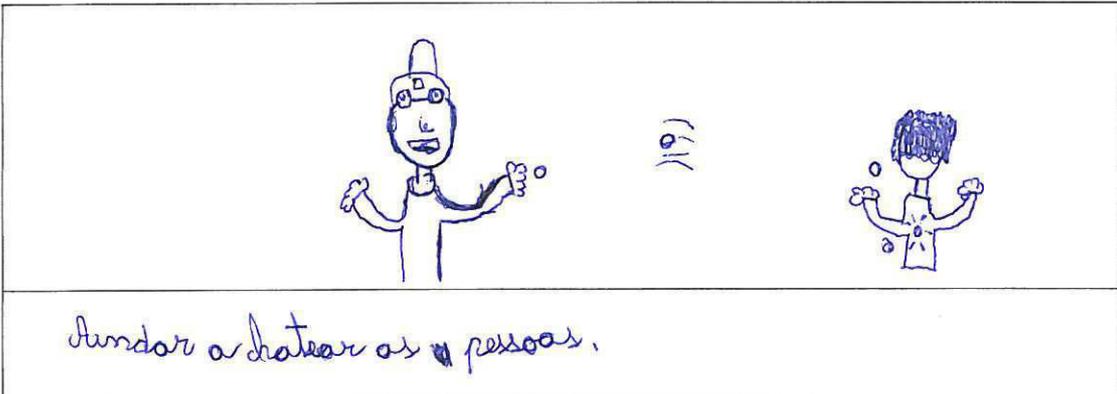
### Expressões Idiomáticas

2. Representa o significado de cada expressão idiomática, em forma de desenho, e faz a sua respetiva legenda:

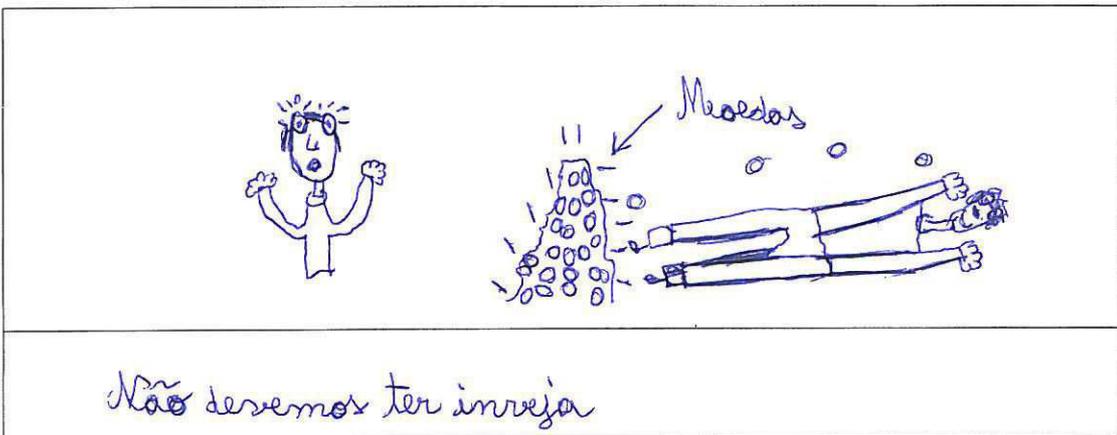
a. "fazer um pé de meia"



b. "fazer uma tempestade num copo de água"



c. "ficar a olhar como um boi para um palácio"



Nome: Felici

Data: 29/06/12

### Expressões Idiomáticas

2. Representa o significado de cada expressão idiomática, em forma de desenho, e faz a sua respetiva legenda:

a. "fazer um pé de meia"



Meio

Com como meio faz - se o um q e

b. "fazer uma tempestade num copo de água"

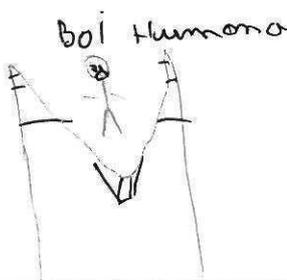


Copo de copo copo - o menter

Oh

Um maltaes e de um copo de copo copo faz "tempestade num copo de agua."

c. "ficar a olhar como um boi para um palácio"



Boi Humano

Fico quieto sem se mexer o olhar para o palacio

**Anexo III – Teste – Significado das  
EI's**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**3. Assinala com um X o significado correto das seguintes expressões.**

a. Jogar em casa

*“A equipa joga em casa”*

a)	Jogar no seu próprio campo.	
b)	Defrontar uma equipa no campo do adversário.	
c)	Jogar à bola dentro de casa.	

b. estar na casa dos quarenta

*“Os meus pais estão na casa dos quarenta”*

a)	Habitar na casa com o número 40.	
b)	Ter entre 40 e 49 anos de idade.	
c)	Ter menos de 40 anos de idade.	

c. estar com a cabeça nas nuvens

*“O João está com a cabeça nas nuvens”*

a)	Estar atento.	
b)	Estar distraído.	
c)	Estar contente.	

d. andar na linha

*“O João anda na linha”*

a)	Agir corretamente.	
b)	Passear na linha do Estoril.	
c)	Andar na linha de comboio.	

e. de mão beijada

*“Ele recebeu um carro de mão beijada”*

a)	Não despendeu esforço relevante para isso.	
b)	Ficou insatisfeito com certo resultado.	
c)	Recebeu um presente.	

f. não passar cartão

*“a nova aluna não passa cartão a ninguém”*

a)	Não dar atenção às pessoas.	
b)	Não ter o cartão jovem.	
c)	Não passar o cartão de estudante.	

g. estar pelos cabelos

*“a mão do João está pelos cabelos com ele”*

a)	Quis mudar a sua aparência.	
b)	Estava farto de qualquer situação.	
c)	Não gostou do novo penteado.	

h. falar pelos cotovelos

*“a Maria quando está com as amigas fala pelos cotovelos”*

a)	Diz apenas o essencial.	
b)	É uma pessoa maldizente.	
c)	Fala muito, com desembaraço.	

i. couro e cabelo

*“levaram-lhe couro e cabelo pelo arranjo do carro”*

a)	O arranjo ficou barato.	
b)	O arranjo ficou muito caro.	
c)	Fizeram-lhe um desconto na oficina.	

j. Ficar em águas de bacalhau

*“aquele negócio importante ficou em águas de bacalhau”*

a)	Não se concretizou.	
b)	Foi adiado.	
c)	Foi fechado com sucesso.	

Nome: Dioze Sº 11 Nº 8 Data: 24/04/2022

3. Assinala com um X o significado correto das seguintes expressões.

a. jogar em casa

*"A equipa joga em casa"*

a)	Jogar no seu próprio campo.	X
b)	Defrontar uma equipa no campo do adversário.	
c)	Jogar à bola dentro de casa.	

b. estar na casa dos quarenta

*"os meus pais estão na casa dos quarenta"*

a)	Habitar na casa com o número 40.	
b)	Ter entre 40 e 49 anos de idade.	
c)	Ter menos de 40 anos de idade.	

c. estar com a cabeça nas nuvens

*"o João está com a cabeça nas nuvens"*

a)	Estar atento.	
b)	Estar distraído.	X
c)	Estar contente.	

d. andar na linha

*"o João anda na linha"*

a)	Agir corretamente.	X
b)	Passear na linha do Estoril.	
c)	Andar na linha de comboio.	

e. de mão beijada

*"Ele recebeu um carro de mão beijada"*

a)	Não despendeu esforço relevante para isso.	
b)	Ficou insatisfeito com certo resultado.	X
c)	Recebeu um presente.	

f. não passar cartão

*"a nova aluna não passa cartão a ninguém"*

a)	Não dar atenção às pessoas.	X
b)	Não ter o cartão jovem.	
c)	Não passar o cartão de estudante.	

g. estar pelos cabelos

*"a mãe do João está pelos cabelos com ele"*

a)	Quis mudar a sua aparência.	
b)	Estava farto de qualquer situação.	X
c)	Não gostou do novo penteado.	

h. falar pelos cotovelos

*"a Maria quando está com as amigas fala pelos cotovelos"*

a)	Diz apenas o essencial.	
b)	É uma pessoa maldizente.	
c)	Fala muito, com desembaraço.	X

i. couro e cabelo

*"levaram-lhe couro e cabelo pelo arranjo do carro"*

a)	O arranjo ficou barato.	
b)	O arranjo ficou muito caro.	X
c)	Fizeram-lhe um desconto na oficina.	

j. ficar em águas de bacalhau

*"aquele negócio importante ficou em águas de bacalhau"*

a)	Não se concretizou.	X
b)	Foi adiado.	
c)	Foi fechado com sucesso.	

## **Anexo IV – Teste – Descoberta da EI's**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**4. Descubre a expressão idiomática que mais se adequa a cada imagem:**



Nome: Beatriz

Data: 27/07/2022

4. Descobre a expressão idiomática que mais se adequa a cada imagem:

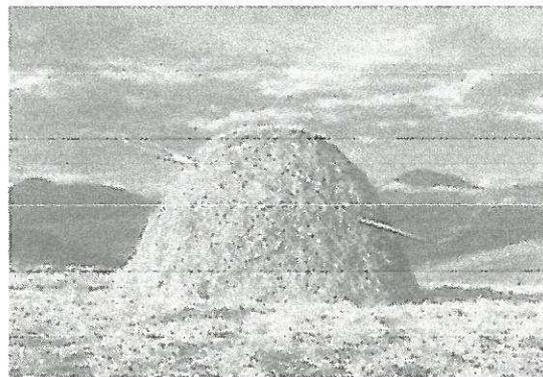
~~estorvo~~ estorvo estorvo a dezenas



~~depois~~ depois depois



participa na construção participa



resolvi participar



Nome: Nuno

Data: 24/4/1a

4. Descobre a expressão idiomática que mais se adequa a cada imagem:

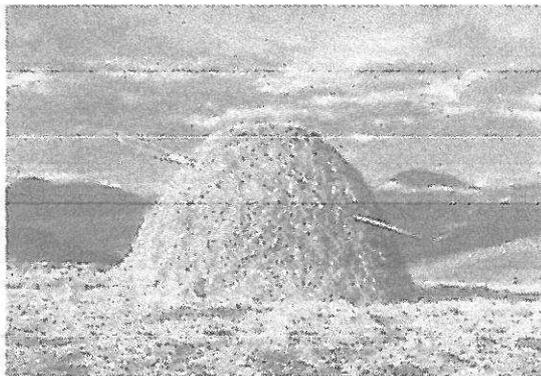
Dormes como uma pedra



Tu rodas em dinheiro.



É mais difícil encontrar uma agulha num palheiro



É melhor sozinho do que com  
maus amigos



## **Anexo V – Teste – Associação das EI's**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**5. Agrupa, pintando com a mesma cor, as expressões idiomáticas com significados semelhantes:**

Ter um parafuso a menos

Com uma perna às costas

Bater as botas

Meter os pés pelas mãos

não bater bem da bola

Fazer tijolo

Trocar alhos por bugalhos

Pentear macacos

Estar de trombas

Dar a volta ao bilhar grande

Ir desta para melhor

Pôr os pontos nos is

Canja de galinha

De olhos fechados

Dar uma curva

Amarrar o burro

Acertar agulhas

Chatear o Camões

Nome: Beatriz

Data: 24/04/2012 N: 4

5. Agrupa, pintando com a mesma cor, as expressões idiomáticas com significado semelhante:

Ter um parafuso a menos

com uma peça

bater as botas

meter os pés pelas mãos

não bater bem da bola

trocar alhos por bugalhos

estar de trombas

dar a volta ao bilhar grande

ir desta para melhor

pôr os pontos nos is

de olhos fechados

dar uma curva

Amarrar o burro

acertar agulhas

Chatear o Camões

Nome: Afonso

Data: 24/04/2013

5. Agrupa, pintando com a mesma cor, as expressões idiomáticas com significado semelhante:

ter um parafuso a menos

com uma perna às costas

bater as botas

meter os pés pelas mãos

não bater bem da bola

fazer tijolo

pentear macacos

trocar alhos por bugalhos

estar de trombas

dar a volta ao bilhar grande

ir desta para melhor

pôr os pontos nos is

Canja de galinha

de olhos fechados

dar uma curva

Amarrar o burro

acertar agulhas

Chatear o Camões

## **Anexo VI – Teste – EI's nas línguas**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## 6. Faz as correspondências corretas entre as Expressões Idiomáticas:

### Português Europeu

Pôr o carro à frente dos bois



Pôr mãos à obra



Trabalhar para aquecer



### Galego

● Botar o carro diante dos bois

● Debalde andam os cães e levam pedradas

● Meu dito meu feito

### Português Europeu

Estamos no mesmo barco



Parte uma perna



Com uma perna às costas



### Inglês

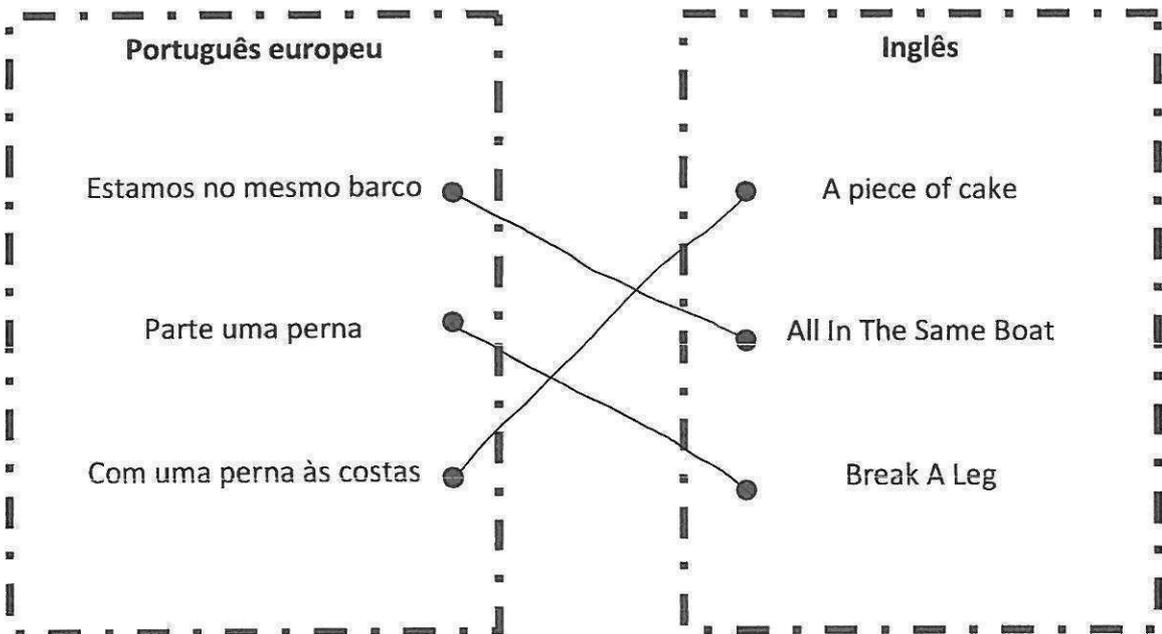
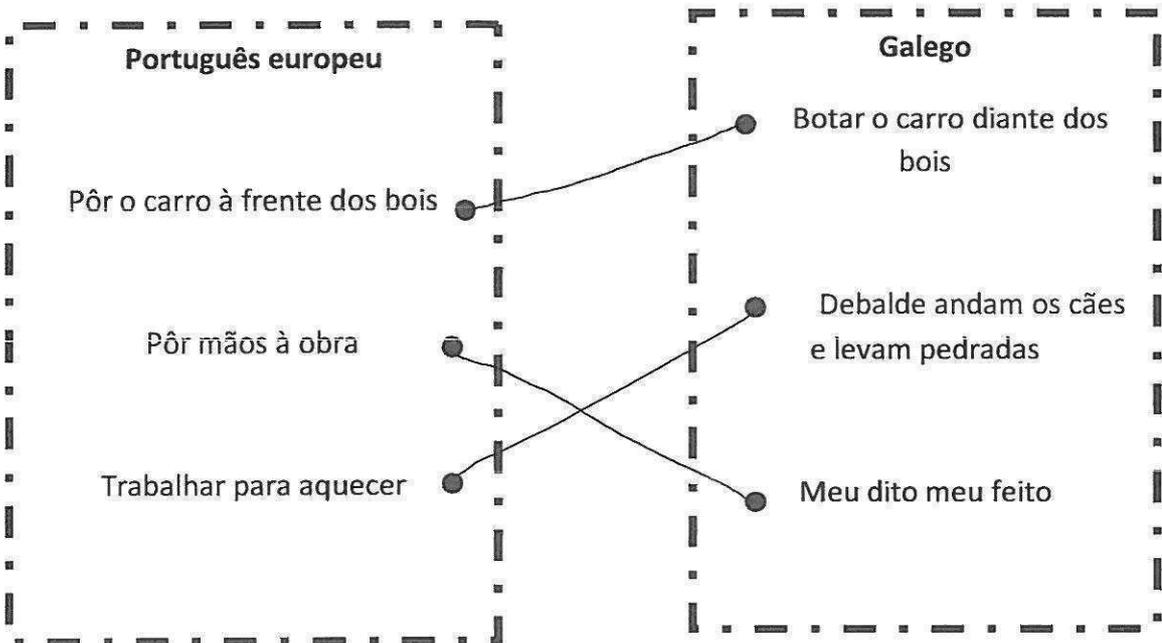
● A piece of cake

● All In The Same Boat

● Break A Leg

Nome: Matilde 5º Data: 24/04/12

6. Faz as correspondências corretas entre as Expressões Idiomáticas:



**Anexos VII – Teste – (Re)identificação  
(avaliação) das EI's**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**7. Depois de realizares as atividades anteriores lê novamente o texto, “O menino grão de milho”, e sublinha, a vermelho, corretamente as Expressões Idiomáticas.**

**a. Transcreve as Expressões Idiomáticas que encontraste e explica o significado de cada uma delas:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Nome: Alfonso

Data: 24/04/2022

7. Depois de realizares as atividades anteriores lê novamente o texto, "O menino grão de milho", e sublinha, a vermelho, corretamente as Expressões Idiomáticas.

a. Transcreve as Expressões Idiomáticas que encontraste e explica o significado de cada uma delas:

nem ata nem desata -

nem anda para a frente nem para trás.

às primeiras linhas -

adba muito depressa.

a mesma antiga -

a mesma coisa.

a plenos pulmões -

muito alto.