

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM
LEXICOGRAFIA, TERMINOLOGIA E TRADUÇÃO: RELAÇÕES TEXTUAIS

Jacqueline Vaccaro Teer

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ELABORAÇÃO DE UM GUIA DIDÁTICO PARA O PROFESSOR**

Porto Alegre

2017

Jacqueline Vaccaro Teer

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ELABORAÇÃO DE UM GUIA DIDÁTICO PARA O PROFESSOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Estudos de Linguagem – Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Teer, Jacqueline Vaccaro

Expressões Idiomáticas no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: elaboração de um guia para o professor / Jacqueline Vaccaro Teer. -- 2017.
115 f.

Orientador: Cleci Regina Bevilacqua.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Fraseologia. 2. Expressões Idiomáticas. 3. Competência fraseológica. 4. Guia didático. 5. Espanhol como Língua Estrangeira. I. Bevilacqua, Cleci Regina, orient. II. Título.

JACQUELINE VACCARO TEER

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ELABORAÇÃO DE UM GUIA DIDÁTICO PARA O PROFESSOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Estudos de Linguagem – Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais.

Aprovada pela banca examinadora em

___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Aline Noimann (Examinadora)

Prof^a Dr^a Natalia Labella Sánchez (Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Sandra Dias Loguercio (Examinadora)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde fiz toda minha formação acadêmica. Ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS e aos seus professores, pela contribuição na minha formação como pesquisadora.

À professora Cleci, minha orientadora, com quem trabalho desde a graduação, pela paciência, disponibilidade e atenção: esta dissertação só foi possível pela sua dedicada orientação.

À professora Monica Nariño Rodriguez por me possibilitar conhecer a realidade da escola pública, por meio do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), e pelo seu carinho e sua amizade.

À professora Natalia Labella-Sánchez pela disponibilidade em me permitir realizar o estágio de docência na sua turma de Espanhol V.

Aos meus pais pelo incentivo e valorização pela instrução formal e pelo esforço em me criar diante das adversidades da vida.

Aos meus colegas de graduação e pós-graduação pelas trocas de conhecimento.

Aos amigos professores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Carlos Pessoa de Brum pelo apoio e amizade.

Aos demais amigos que, de alguma forma, me apoiaram e entenderam minhas ausências nos últimos meses.

“...es preciso tener en cuenta que lograr una competencia comunicativa pasa necesariamente por adquirir una competencia fraseológica.”

(Solano Rodríguez)

RESUMO

Esta dissertação trata da relação entre o ensino de Expressões Idiomáticas (EIs) para alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) do Ensino Médio (EM) da rede pública, preferencialmente, e o desenvolvimento da competência didático-fraseológica do seu professor. Tem como objetivo principal a criação de um guia didático para o desenvolvimento dessa competência ao proporcionar ao professor uma parte teórica, que apresenta conceitos relacionados à Fraseologia e ao seu ensino, e uma parte prática que propõe exercícios com EIs – um dos tipos de Unidades Fraseológicas (UFs) – para as três séries do EM. Para atingir o fim proposto, partiu-se de uma revisão teórica relacionada à Lexicologia, à Competência Comunicativa e às suas competências, à Fraseologia e à Fraseodidática. A partir dessa revisão, produziu-se uma síntese de conceitos e princípios que nortearam a redação do guia didático: definiu-se o seu público-alvo, justificou-se a escolha dos autores selecionados para sua parte teórica, selecionou-se as EIs utilizadas, em sua parte prática, que foram classificadas em três níveis – correspondentes às três séries do EM – e justificou-se os tipos de exercícios adotados para cada série. Além da consideração do público-alvo – alunos de EM –, a seleção das EIs do espanhol foi feita com base nos seguintes critérios: pertencimento a um mesmo campo semântico, frequência de uso considerável (verificada no Corpus de Referência do Espanhol Atual, da *Real Academia Española*) e grau de idiomaticidade, relacionado à proximidade com EIs da língua portuguesa. Como resultados, obteve-se o guia didático, com 24 páginas, organizado em duas partes: teórica e prática. A parte teórica foi elaborada da forma mais visual e objetiva, valendo-se de mapas conceituais e quadros, e a parte prática apresenta três sequências didáticas, uma para cada série do EM. Espera-se que com este trabalho se possa oferecer algum subsídio ao professor de E/LE quanto ao ensino de fraseologia, em especial de EIs, pois ainda há carência de materiais didáticos desse tipo.

Palavras-chave: Fraseologia. Expressões Idiomáticas. Competência fraseológica. Guia didático. Espanhol como Língua Estrangeira.

RESUMEN

Esta tesina trata de la relación entre la enseñanza de Expresiones Idiomáticas (EIs) para alumnos de Español como Lengua Extranjera (E/LE) de la Enseñanza Media (EM) de la red pública de la ciudad de Porto Alegre, Brasil, preferentemente, y el desarrollo de la competencia didáctico-fraseológica de su profesor. Tiene como objetivo principal la creación de una guía didáctica para el desarrollo de esa competencia al proporcionar al profesor una parte teórica, que presenta conceptos relacionados a la Fraseología y a su enseñanza, y una parte práctica que propone ejercicios con EIs –uno de los tipos de Unidades Fraseológicas (UFs)– para las tres series de la EM. Para lograr el objetivo propuesto, se partió de un repaso teórico relacionado a la Lexicología, a la Competencia Comunicativa y a sus competencias, a la Fraseología y a la Fraseodidáctica. A partir de ese repaso, se produjo una síntesis de conceptos y principios que guiaron la redacción de la guía didáctica: se definió su público destinatario, se justificó la elección de los autores seleccionados para su parte teórica, se seleccionó las EIs utilizadas en su parte práctica que fueron clasificadas en tres niveles –correspondientes a las tres series de la EM– y se justificó los tipos de ejercicios adoptados para cada serie. Además de considerar el público destinatario –alumnos de EM–, la selección de las EIs se hizo a partir de los criterios siguientes: pertenencia a un mismo campo semántico, frecuencia de uso considerable (verificada en el Corpus de referencia del Español Actual, de la Real Academia Española) y grado de idiomaticidad relacionado a la proximidad con EIs de la lengua portuguesa. Como resultados, se obtuvo la guía didáctica, con 24 páginas, organizada en dos partes: teórica y práctica. La parte teórica se elaboró de manera más visual y objetiva, valiéndose de mapas conceptuales y cuadros, y la parte teórica presenta tres secuencias didácticas, una para cada serie de la EM. Se espera que con este trabajo se pueda ofrecer algún subsidio al profesor de E/LE cuanto a la enseñanza de fraseología, especialmente de EIs, pues todavía hay carencia de materiales didácticos de ese tipo.

Palabras-clave: Fraseología. Expresiones Idiomáticas. Competencia fraseológica. Guía didáctica. Español como Lengua Extranjera.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa conceitual de conceitos fundamentais relacionados à Lexicologia.....	60
Figura 2 – Mapa conceitual partindo do conceito de competência comunicativa.....	61
Figura 3 – Parâmetros de pesquisa no <i>corpus</i> CREA.....	68
Figura 4 – Busca com EI de estrutura curta no CREA.....	69
Figura 5 – Obtenção de exemplos no CREA.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre as classificações dos autores estudados	42
Quadro 2 – Tipos de UFs	61
Quadro 3 – Organização das unidades didáticas da coleção <i>Cercanía Joven</i>	64
Quadro 4 – Organização das unidades didáticas da coleção <i>Enlaces</i>	65
Quadro 5 – Temáticas trabalhadas pelas coleções de E/LE adotados pelo PNLD	66
Quadro 6 – Classificação das EIs em três níveis de ensino para o EM.	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – EIs com vocabulário referente ao corpo humano. 70

Tabela 2 – EIs com vocabulário referente ao corpo humano apresentada em ordem decrescente tendo em vista sua frequência no corpus CREA..... 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CREA: Corpus de Referencia del Español Actual

DAFA: *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*

E/LE: Espanhol como Língua Estrangeira

EI: Expressão Idiomática

EIs: Expressões Idiomáticas

EM: Ensino Médio

LDs: Livros Didáticos

LE: Língua Estrangeira

LEs: Línguas Estrangeiras

LM: Língua Materna

MERCOSUL: Mercado Comum do Sul

MFI: Método do Francês Idiomático

OCEMs: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

QECR: Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

UF: Unidade Fraseológica

UFs: Unidades Fraseológicas

ULC: Unidades Linguísticas Convencionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	22
1.2 JUSTIFICATIVA	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO: NOÇÕES FUNDAMENTAIS	26
2.1 AS NOÇÕES DE PALAVRA, LÉXICO E VOCABULÁRIO E SUA INTERFACE COM O ENSINO.....	26
2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SUAS COMPETÊNCIAS	30
2.3 UNIDADES FRASEOLÓGICAS E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	34
2.4 A FRASEODIDÁTICA.....	44
2.5 PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS COM VOCABULÁRIO	48
2.5.1 A tipologia de Binon e Verlinde (2000)	48
2.5.1.1 <i>Exercícios de associação</i>	49
2.5.1.2 <i>Exercício de definição</i>	50
2.5.1.3 <i>Exercícios para o eixo sintagmático</i>	51
2.5.1.4 <i>Exercícios sobre as correlações (eixo paradigmático)</i>	51
2.5.2 O Método do Francês Idiomático (MFI) de González Rey (2007)	52
2.5.2.1 <i>Grupo das Expressões Idiomáticas</i>	53
2.6 SÍNTESE DOS CONCEITOS E PRINCÍPIOS ADOTADOS PARA O PRESENTE TRABALHO	55
3 METODOLOGIA	57
3.1 O PÚBLICO A QUEM SE DIRIGE O GUIA DIDÁTICO	57
3.2 PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO	58
3.2.1 A elaboração da parte teórica do guia didático	59
3.2.2 A seleção das EIs inseridas no guia didático	63

3.2.3 A distribuição das EIs selecionadas pelas três séries do EM.....	73
3.2.4 A definição dos objetivos a serem trabalhados em cada série do EM	75
3.2.5 A seleção dos tipos de exercícios com EIs propostos no guia.....	76
4 RESULTADOS	79
5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do ensino das Expressões Idiomáticas (EIs) para estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) do Ensino Médio (EM) e a necessidade do desenvolvimento da competência didático-fraseológica de seus professores. Nesse sentido, propõe um guia didático dirigido a professores do EM com o objetivo de orientá-los em relação ao ensino das referidas expressões. É, portanto, um trabalho que se insere na área de Estudos do Léxico, mais especificamente, da Fraseologia da Língua Geral e em sua relação com o ensino de Línguas Estrangeiras (LEs).

Há uma relação intrínseca entre aprender uma Língua Estrangeira (LE) e saber seu vocabulário. A experiência como professoras de LE nos indica que há uma grande ansiedade por parte dos alunos em entender todas as palavras dos textos e atividades propostas. Para suprir essa necessidade, muitos se valem de dicionários bilíngues ou ferramentas de tradução *on-line*. No entanto, além da questão da polissemia lexical e da necessidade da observação da unidade lexical em seu contexto, nem todas as unidades lexicais são traduzíveis literalmente de uma língua para outra. Para discutir essas questões e considerando nossa atuação profissional, tomaremos o caso do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), pois é uma língua muito importante nas relações internacionais, uma das mais estudadas como LE e de especial importância na realidade brasileira, já que o país está cercado de países que têm o espanhol como Língua Materna (LM).

A respeito do ensino de LEs no Brasil, Leffa (1999) faz um panorama histórico sobre o tema e defende que foi um reflexo do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de, pelo menos, algumas décadas, tanto em relação ao conteúdo como à metodologia. Segundo o autor, “o método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França” (LEFFA, 1999, p. 3). Em termos de períodos históricos, no Brasil colônia, o ensino de línguas esteve, em um primeiro momento, voltado para as línguas clássicas – grego e latim – e, a partir da data da chegada da família real em 1808, para as línguas modernas – francês, inglês, alemão e italiano. O espanhol foi incluído no currículo muito depois, em 1942, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244/42¹, que determinava a sua inclusão no 2º Ciclo do Secundário, no Clássico e no Científico.

¹ DECRETO-LEI Nº 4.244 - DE 9 DE ABRIL DE 1942. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%EIrio.htm>. Acesso em: 16 mai. 2017.

O ensino de espanhol, como dito antes, foi deixado de lado durante mais de 100 anos. O motivo desse esquecimento pode estar na crença de que é uma língua muito parecida ao português e, então, ao saber uma já se saberia a outra. Também pode estar na questão cultural de não valorizar o que é nosso e pertencente ao nosso entorno, ou seja, a América Latina e suas línguas. O fato é que o E/LE, no Brasil, nunca esteve tão em pauta desde a Lei nº 11.161, aprovada em 2005, e que determinava a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola em todas as escolas de EM.

A seguir, discutiremos brevemente não só o que essa lei determinava, pois, infelizmente, foi extinta (como explicaremos mais adiante), mas também os fatos que a antecederam e que a sucederam, como a implementação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e, então, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) – Conhecimentos de Espanhol (MEC/SEB, 2006).

Araujo e Montané (2010) apresentam, como antecedentes da lei que torna obrigatória a oferta de espanhol nas escolas de nível médio, o Tratado de Assunção (1991) e a criação do Mercosul. Esse tratado foi assinado, em 26 de março de 1991, entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Nesse documento, destaca-se a importância do espanhol e de seu ensino, como vemos abaixo:

[O Mercosul implica] uma livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, visando facilitar as relações comerciais que ocasionam mudanças, não só as relações econômicas entre os países membros, mas também em relação à valorização do espanhol e do ensino desta língua, enfatizando que o Brasil é único país do bloco a não possuir o espanhol como LM. (ARAUJO e MONTANÉZ, 2010, p. 1).

Segundo a página oficial do governo sobre o Mercosul, este tem “por objetivo consolidar a integração política, econômica e social entre os países que o integram, fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco e contribuir para melhorar sua qualidade de vida” (MERCADO COMUM DO SUL, 2017). Nada melhor para alcançar esse fim do que falar a mesma língua que os demais Estados Parte: essa seria uma motivação para que cada vez mais brasileiros se interessassem pela língua espanhola, e o governo motivasse seu ensino.

Ao longo dos anos, desde a assinatura do Tratado, os demais países da América do Sul foram se envolvendo com o Mercosul, sendo que, atualmente, todos participam dele – seja como Estado Parte, seja como Estado Associado:

São Estados Associados do MERCOSUL a Bolívia (em processo de adesão ao MERCOSUL), o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia e o Equador (desde 2004). Guiana e Suriname tornaram-se Estados Associados em 2013. Com

isso, todos os países da América do Sul fazem parte do MERCOSUL, seja como Estados Parte, seja como Associado. (MERCADO COMUM DO SUL, 2017)².

Esse fato teria impulsionado o reconhecimento, por parte do Brasil, da importância do ensino de espanhol, idioma oficial em 21 países.

Além disso, também em 1991, foi criado, na Espanha, o Instituto Cervantes com o objetivo de liderar esforços para a promoção internacional da língua espanhola, que tem sido fruto de reformas linguísticas promovidas pelo governo espanhol desde 1978. O desejo da Espanha de difundir o espanhol em outros países veio, então, ao encontro da proposta da Lei nº 11.161.

É, ainda, importante citar dois textos relacionados ao ensino de LEs anteriores à lei do espanhol: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), documentos de 1998 e 2000. A LDB determinava que, a partir da quinta série, se ensinasse, obrigatoriamente, pelo menos uma LE a ser escolhida pela comunidade escolar dentro das possibilidades da escola. Ademais, determinava que, para o caso do EM, além do ensino obrigatório de uma LE escolhida pela comunidade escolar, e seguindo as possibilidades da escola, também se ofertaria, em caráter optativo, uma segunda LE.

Por sua vez, os PCNs (1998) reafirmam que aprender uma LE na escola é um direito e se relaciona à formação do cidadão, pois permite aos alunos conhecer novas culturas e integrar-se com o mundo globalizado. Além disso, segundo os PCNs (1998), a LE tem a mesma importância que qualquer outra disciplina da grade curricular. Sobre a questão particular do ensino de espanhol, entende-se que a aprendizagem dessa língua possibilita aos alunos se reconhecerem como latino-americanos e é um meio de fortalecer a América Latina:

A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). Esse interesse cada vez maior pela aprendizagem do espanhol pode contribuir na relativização do inglês como língua estrangeira hegemônica no Brasil, como, aliás, igualmente nesse sentido, seria essencial a inserção de outras línguas estrangeiras (francês, italiano, alemão etc.) no currículo. (BRASIL, 1998, p. 50).

Assim sendo, os PCNs corroboram o documento anterior, a LDB, pois apresentam uma visão ampla sobre o ensino de LEs, acreditando que todas são importantes sem dar

² Informação retirada da página: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

destaques a apenas uma delas. Segundo esses documentos, a comunidade deve ter autonomia para escolher a LE de seu interesse, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Esse documento apresenta o conceito de competência comunicativa, a ser tratado posteriormente neste trabalho, indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas na aula de LE no EM. Entre elas, destacamos a habilidade de “compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais” (BRASIL, 2000, p. 32), pois se relaciona diretamente ao nosso tema de pesquisa e aos nossos objetivos.

Finalmente, em consequência dos processos recém-mencionados, a Lei nº 11.161 determinava um prazo de cinco anos, a partir da sua aprovação em 2005, para que todas as escolas de Ensino Médio (EM) ofertassem, obrigatoriamente, a língua espanhola, embora esta fosse de livre escolha dos alunos. Infelizmente, na época, algumas escolas não interpretaram adequadamente a lei e entenderam que o advérbio “obrigatoriamente” seria uma imposição para a inclusão do espanhol na grade curricular e não apenas da Língua Inglesa. Assim, muitas optaram por diminuir a carga horária da Língua Inglesa pela metade (de dois períodos para um) e ofertar um período de Língua Espanhola. Isso aconteceu principalmente em escolas da rede pública, ocasionando um ensino deficiente das duas LEs, já que sabemos que um dos pontos importantes para a aquisição de uma língua é a quantidade (e qualidade) do *input*³ que o aluno recebe.

O que muitos não entenderam, na época, é que a escola tinha que ofertar obrigatoriamente a Língua Espanhola, mas cabia ao aluno escolher estudá-la ou optar por outra LE também oferecida pela escola. Era uma tentativa, em nossa opinião, de formar alunos autônomos, mais envolvidos na sua própria educação e mais motivados na hora de estudar uma LE, pois poderiam escolher a de seu maior interesse. Vários autores, como Kenny (1993) e Johnson et al (1998), citam a tomada de decisão como um dos fatores relacionados à autonomia, defendendo que o aluno autônomo é aquele ciente de suas preferências, capacidades e habilidades.

Na época de sua aprovação, a referida lei gerou muita discussão sobre como seria implantada. Nesse sentido, destaca González (2009):

[...] não é suficiente a promulgação da lei para que de fato se implante o espanhol em nossas escolas de Ensino Médio, especialmente as públicas; será necessário [...] muito mais, sobretudo um efetivo desejo político, nascido de interesses e necessidades nacionais e não alheias, e que se traduza em gestos firmes e legítimos,

³ Refere-se às mostras da língua meta que o aprendiz tem acesso durante o seu processo de aprendizado.

em bons investimentos e em trabalho sério (GONZÁLEZ, 2009, p. 31, tradução nossa)⁴.

Segundo Rodrigues (2010), uma das ações de “trabalho sério” para a implementação do espanhol nas escolas do Brasil, realizada antes que expirasse o prazo determinado pela citada lei (2010), foi a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) – Conhecimentos de Espanhol (MEC/SEB, 2006). Esse documento, segundo a autora, poderia servir, sem dúvida, de guia para os professores que atuariam no ensino de espanhol nas escolas.

As OCEMs têm um caráter “minimamente regulador” e pretendem trazer “esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho” (BRASIL, 2006, p. 127). São apresentadas, por exemplo: a importância do Espanhol após a implementação do Mercosul, posto que é a língua oficial da maioria de seus Estados Parte; a ideia de que seria uma língua que não precisaria ser ensinada para falantes de português (senso comum); e também algumas questões sobre que espanhol ensinar, já que a variedade peninsular sempre foi a privilegiada, sendo necessário, portanto, refletir sobre a importância de todas as variedades da língua e sobre como ensiná-las.

As OCEMs juntamente com a Lei do Espanhol perderam, no entanto, validade com a Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Essa lei também altera a LDB, pois determina, entre outras alterações, a LE que deve ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no EM: a língua inglesa. Em caráter opcional, poderá ser ofertada outra LE no EM, preferencialmente a língua espanhola.

Com essas alterações em relação à oferta da Língua Espanhola, ainda não se sabe se as escolas oferecerão, em caráter opcional, o espanhol e, como consequência, o que acontecerá com as provas de vestibular ou o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Também não se sabe como será a procura dos cursos de formação de professores de espanhol. No caso específico do estado do Rio Grande do Sul, está vedada a retirada do espanhol do currículo por meio de decisão da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior do Conselho Estadual do Rio Grande do Sul. Segundo esse documento, somente poderá ser alterado o currículo depois de dois anos da aprovação e publicação da Base Nacional Comum Curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2017). De qualquer maneira, a presente pesquisa já estava em

⁴ No original: "no es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario [...] mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio."

andamento antes da Lei nº 13.415 e poderá servir para os professores que atuem nas escolas que ofertarem o espanhol de forma optativa ou que atuem nas escolas estaduais.

Sendo assim, como afirmamos anteriormente, este trabalho trata do ensino das EIs, inseridas no âmbito da Fraseologia da língua geral, para estudantes de E/LE do EM e a necessidade do desenvolvimento da competência didático-fraseológica dos seus professores.

A Fraseologia tem como objeto de estudos as Unidades Fraseológicas (UFs). As UFs são um conjunto de várias palavras gráficas que têm como característica fazerem parte do discurso repetido, ou seja, são combinações lexicais consagradas pelo uso. Essas combinações podem ter diversas particularidades referentes à convenção conforme Tagnin (2013), como: sintáticas (colocações, binômios), semânticas (EIs) e pragmáticas (fórmulas de rotina).

O foco, para este trabalho, são as EIs, que são o tipo de fraseologia que mais pode gerar ansiedade nos alunos, já que têm um significado especial que difere dos significados particulares das palavras que as compõem e, portanto, não podem ser interpretadas nem traduzidas palavra por palavra ou literalmente. Todas as UFs fazem parte do léxico de uma língua (BINON; VERLINDE, 2000). Conhecê-las e saber usá-las são questões que envolvem a competência lexical de um falante. No entanto, a importância que damos as EIs está no fato da dificuldade de aprendê-las acidentalmente, sem uma explicação sobre seu significado⁵, em razão da sua particularidade semântica. Por exemplo, um falante de português ao ser exposto várias vezes à UF, em espanhol, *enamorarse de* pode entender que, nessa língua, a preposição usada é diferente da construção equivalente em português, que é *apaixonar-se por*, porém, dificilmente entenderá que *andar por las ramas* significa “dar voltas em um assunto”.

No âmbito deste trabalho, entendemos as EIs como um tipo de UF que tem um alto grau de idiomaticidade, ou seja, seu significado foi convencionalizado ao longo do tempo. Além disso, é não composicional, pluriverbal e institucionalizada. Portanto, ao se apresentar tais características, segue-se Tagnin (2013) e Corpas Pastor (1997).

Autoras como Tagnin (2013) defendem que há graus de idiomaticidade, ou seja, que algumas EIs são mais transparentes (*rápido como um raio*, EI em que a partir da metáfora pode-se decodificar seu significado) e que outras são totalmente idiomáticas (*pagar o pato*).

Cabe também destacar que é importante ensinar as EIs, bem como seu significado e uso, porque não há regra que as constitua. Além disso, as EIs refletem aspectos culturais de uma comunidade linguística, tornando-se outra razão relevante para seu ensino.

⁵ Mais adiante, discutiremos a questão de como ensinar vocabulário, que pode ser de forma implícita (apresentação por meio de textos, por exemplo) e/ou explícita (ensino esquematizado).

Nesse sentido, a partir da constatação da existência de graus de idiomaticidade, autores como Baptista (2006) e Xatara (2001) propõem que, para o ensino das EIs, considere-se também o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, as autoras defendem que, nos níveis iniciais, devem ser ensinadas as EIs mais transparentes e, nos níveis mais avançados, as menos transparentes ou as de maior grau de idiomaticidade. Pensando no ensino de E/LE no Brasil, também é importante considerar que algumas EIs com alto grau de idiomaticidade em espanhol podem ter uma EI equivalente em português, o que facilitaria sua aquisição.

Convém destacar que o documento oficial do Ministério da Educação denominado *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do EM* (BRASIL, 2002) menciona a importância de conhecer e saber utilizar as EIs, incluindo-as na competência, a ser desenvolvida, “Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens”:

Analisar e perceber características próprias do idioma estrangeiro falado e escrito (norma culta e uso informal da língua): ordenação de palavras na frase, sistemas de interrogação e negação, colocação pronominal, **uso de expressões idiomáticas**, uso de plurais irregulares etc. O desvendamento analítico de um idioma pressupõe ter como referencial básico essa língua, em seus contextos de uso. Essa competência implica a utilização da metalinguagem (BRASIL, 2002, p. 100, grifo nosso).

A ideia para esta pesquisa surgiu a partir do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em licenciatura em Letras (TEER, 2014), orientado pela professora Cleci Regina Bevilacqua, no qual tive a oportunidade de analisar como as EIs apareciam em Livros Didáticos (LDs) adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos termos do edital de 2012. Conheci, assim, a Fraseologia como disciplina e pude observar que, embora a aquisição de UFs seja fundamental no processo de aquisição de uma LE para que o aprendiz consiga se expressar de forma mais próxima aos falantes nativos, essa questão ainda parece ser de preocupação secundária nos LDs. Como resultados do meu trabalho, constatei que as EIs não eram significativamente mencionadas na coleção analisada (coleção *Enlaces*⁶) e que, quando mencionadas, era de maneira aleatória, ou seja, não havia a intenção de trabalhá-las em algum texto de forma casual.

É possível que a lacuna nos LDs em relação às EIs exista em razão de elas serem consideradas por alguns autores como um aspecto a ser trabalhado na etapa final da aquisição de LE, ou seja, em um nível muito avançado. Acreditamos, porém, que os alunos devem ter acesso a todos os tipos de manifestações linguísticas e culturais da LE que estudam, e isso deve acontecer independentemente do nível de aprendizagem. Nesse sentido, as EIs são um

⁶ OSMAN et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, 2a ed. São Paulo: Macmillan, 2010. v. 1, 2 e 3.

tipo de manifestação linguística que se relaciona com o estilo e em adequação ao contexto em que se fala. Por exemplo, o usuário da língua portuguesa deve decidir se prefere falar que uma situação está perdida ou que “a vaca foi pro brejo”. Além disso, levando em consideração que o PNLD recomenda o uso de textos autênticos (amostras reais de língua), seguramente as EIs e as UFs em geral aparecem nesses textos. Se não as ensinarmos aos alunos, eles serão “falantes ingênuos” (FILLMORE, 1979), isto é, falantes que pensam que é possível reproduzir tudo o que se fala em determinada língua, ou ainda, que desconhecem a existência e o uso de estruturas pré-fabricadas.

Pensando nessas questões, focamo-nos na figura do professor de LE, que nem sempre conhece os procedimentos didático-metodológicos, segundo Marques (2012), para o ensino de vocabulário. Quando se trata de unidades lexicais especiais como as EIs ou as UFs de modo geral, a situação é ainda mais preocupante, pois a Fraseologia não tem geralmente espaço nos currículos das licenciaturas em LEs, como se pode observar pela análise de tais currículos⁷. É, então, essencial que se discuta com os professores o que é Fraseologia, quais são os tipos de UFs existentes e qual a melhor forma de ensiná-las. A partir das constatações anteriores e considerando que nosso recorte são as EIs, o problema que norteia esta pesquisa é:

- Como desenvolver a competência didático-fraseológica dos professores de E/LE do EM a partir da Fraseodidática?

1.1 OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho, a partir do exposto, é a elaboração de um guia didático para o desenvolvimento da competência didático-fraseológica do professor de E/LE que o auxilie no ensino das EIs no EM. Escolhemos o EM, pois, para pensar em como ensinar um determinado assunto, uma das primeiras questões a serem analisadas é o público-alvo. No Brasil, a maior oferta de espanhol na educação básica é nos anos do EM. Consequentemente, com essa decisão, estaremos atingindo a maior parte do público de professores de E /LE dessa modalidade de ensino.

Para atingir nosso objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar o lugar atribuído à competência fraseológica nos documentos de referência;

⁷ No currículo de Licenciatura em Letras da UFRGS, por exemplo, há apenas uma disciplina intitulada *Léxico e Dicionários*, de caráter opcional, que pode contemplar a temática da Fraseologia.

- b) conhecer os pressupostos teóricos e didáticos da Fraseodidática e selecionar aqueles pertinentes ao ensino de EIs para o EM;
- c) definir critérios para a seleção das EIs que serão usadas nas atividades a serem incluídas no guia para cada série do EM;
- d) estabelecer parâmetros que norteiem a elaboração do guia a ser proposto;
- e) redigir o guia que será dividido em resumo teórico e proposta de atividades.

Idealiza-se o guia a ser proposto como um material sucinto e visual (contendo tabelas, por exemplo), que se dividirá em duas partes: uma parte teórica, em que se explica esquematicamente o que é Fraseologia, tipos de Unidades Fraseológicas (UFs) e quais são as peculiaridades das EIs, e uma parte aplicada, em que se apresentam os preceitos da Fraseodidática e atividades com EIs, que podem ser aplicadas no EM.

1.2 JUSTIFICATIVA

Em situações comunicativas do dia a dia, os indivíduos não criam enunciados inéditos o tempo todo, mas sim se valem de unidades de significado existentes, como as fraseologias (CORPAS PASTOR, 1997). Por isso, o aprendiz de uma LE deve conhecê-las e saber usá-las tal como fazem os outros usuários dessa língua (os falantes nativos). Segundo Penadés Martínez (2012), as UFs refletem a cultura de uma sociedade. Nas palavras da autora:

Posto que o ensino de uma língua não se limita à própria língua, mas se estende à cultura que se expressa e se manifesta com a língua em questão, é inevitável aprender as unidades que mais fielmente refletem e transmitem a cultura correspondente a esta língua. (PENADÉS MARTÍNEZ, 2012, p. 97, tradução nossa)⁸

Não conhecer essas unidades pode significar, segundo Ruiz de los Paños (2002), um atraso de integração por parte do aprendiz na sociedade da língua estudada.

Tendo em vista a relevância do ensino de UFs, justifica-se, então, a criação do guia didático para o professor com base em alguns relevantes dados apresentados pelo Censo Escolar de 2016⁹ sobre a realidade das escolas públicas, a citar: o índice de escolas com

⁸ No original: Puesto que la enseñanza de una lengua no se limita a la propia lengua, sino que se extiende a la cultura que se expresa y se manifiesta con la lengua en cuestión, resulta ineludible aprender las unidades que más fielmente reflejan y transmiten la cultura correspondiente a esa lengua.

⁹ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 07 jun. 2017.

acesso à internet, que é de 61,3% das escolas de EF e 94,5% das escolas de EM, e o índice de escolas com laboratórios de informática, que é de 67,8% das escolas de EF e 82,7% das escolas de EM. Esse fato demonstra que, mesmo com tantas novas tecnologias, há escolas que só contam com os recursos tradicionais, fazendo com que o LD assuma um papel fundamental e, por vezes, único para o professor no planejamento das suas aulas. Conforme os achados de Teer (2014), os LDs praticamente não incluem as EIs e, quando o fazem, é de forma incidental, o que indica que não há concretamente uma proposta para seu ensino, como já afirmamos anteriormente.

Assim sendo, torna-se necessária a elaboração de materiais que sejam distribuídos aos professores de maneira a complementar temas poucos explorados pelos LDs, ou a apresentar perspectivas diferentes que os façam refletir sobre sua prática pedagógica e, mais especificamente, nesta proposta sobre o ensino das EIs.

Nesse sentido, Leffa (2001) defende a importância do professor de LE para o desenvolvimento do indivíduo e, assim, da sociedade. Segundo o autor, esse profissional, quando ensina, faz com que haja uma mudança no aluno que contribui para a sua evolução como ser humano, para que ele seja melhor que sua geração anterior. Além disso, desenvolve sua linguagem, capacidade nata que difere os humanos dos outros animais. Para que isso seja possível, é fundamental que os professores de LE tenham uma boa formação, o que envolve o domínio de diversas habilidades. Uma das habilidades que o professor de LE deve dominar é a capacidade de avaliar materiais didáticos e adaptá-los para a sua realidade, assim como criar materiais próprios, pois esses recursos interferem diretamente no ensino.

Há duas áreas do conhecimento importantes nessa formação: a LE que se ensina e a metodologia (didática). A formação do professor se relaciona com o perfil desejado pela sociedade para esse profissional e é, ainda segundo Leffa (2001), uma questão mais política do que acadêmica. Por isso, os fatores que determinam esse perfil dependem de ações alheias ao ambiente acadêmico, como as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições e as relações de poder que permeiam a sociedade.

Acreditamos que esses fatores se relacionam com o compromisso que a universidade deve ter, qual seja, de pensar na atualização dos professores que formou. Por isso, esperamos, então, que este guia possa contribuir com a formação continuada do professor de E/LE, visto que tem como objetivo desenvolver sua competência didático-fraseológica. Muitos estudantes

serão, com isso, beneficiados na medida em que se espera melhorar sua competência comunicativa em espanhol.

Para dar conta dos objetivos propostos, esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além da introdução. No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Na primeira seção, tratamos dos conceitos de palavra, léxico e vocabulário e sua relação com o ensino de línguas. Na seção seguinte, definimos o conceito de competência comunicativa e as outras competências que ela abarca – inclusive a competência didático-fraseológica, conceito por nós proposto. Na terceira seção, apresentamos os tipos de UFs e suas características, dando especial interesse às EIs a partir da concepção de importantes autores dedicados à Fraseologia. Para o melhor entendimento e diferenciação das suas propostas, elaboramos um quadro comparativo, que é apresentado no fim dessa seção. Na quarta seção, abordamos a Fraseodidática – ramo da Fraseologia que se preocupa com o ensino das UFs. A quinta seção tem como finalidade apresentar alguns exercícios com vocabulário, que podem ser aplicados para o caso das EIs. Na sexta e última seção, sintetizamos os conceitos e princípios que adotamos do referencial teórico para a produção do guia didático.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a produção do guia didático: definição de público-alvo e parâmetros para a sua redação como seleção dos tópicos teóricos, seleção das EIs e sua posterior classificação, definição dos objetivos a serem trabalhados em cada série do EM e seleção dos tipos de exercícios a serem propostos. Reproduzimos, no quarto capítulo, nossos resultados: o guia didático redigido. No quinto capítulo, finalmente, trazemos algumas conclusões e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: NOÇÕES FUNDAMENTAIS

Em nossa concepção, as EIs, assim como as outras fraseologias, fazem parte do léxico de uma língua, tal como propõe Welker (2004). Por isso, neste capítulo, é preciso revisar alguns conceitos fundamentais para este trabalho, tais como o de léxico, vocabulário, fraseologia e UFs.

Primeiramente, apresentaremos alguns conceitos referentes às definições de léxico e de vocabulário, seguindo autores como Saussure (1916), Vilela (1994), Barbosa (1995), Scaramucci (1995), Biderman (1996, 1998), Binon e Verlinde (2000), Leffa (2000), Mortureux (2008) e Basílio (2011). A seguir, trataremos dos conceitos de competência comunicativa e outras competências que a envolvem a partir das concepções de Scaramucci (1995), Leffa (2001), Molina García (2006), Solano Rodríguez (2007) e Marques (2012) para, finalmente, propor um novo conceito: o de competência didático-fraseológica.

Também é fundamental apresentar um panorama dos estudos fraseológicos e, mais especificamente, sobre as EIs. Para esse fim, nos baseamos em autores como Casares (1950), Bally (1951), Corpas Pastor (1997), Ruiz Gurillo (1997) e Tagnin (2013). Considerando que o nosso foco é o ensino das EIs, é importante revisar os autores que se debruçam sobre o tema, ou seja, sobre a Fraseodidática. Para isso, nos baseamos principalmente em Xatara (2001), Lugo Mirón (2007), Solano Rodríguez (2007) e González Rey (2015).

2.1 AS NOÇÕES DE PALAVRA, LÉXICO E VOCABULÁRIO E SUA INTERFACE COM O ENSINO

Palavra, para Saussure (1916, p.81), em seu *Curso de Linguística Geral*, é a composição do significante (imagem acústica, por exemplo, *casa* em português ou *house* em inglês) e o significado (conceito). Por essa razão, o signo linguístico é arbitrário, pois o significante é imotivado, ou seja, não tem uma relação real com o significado. Além disso, as palavras possuem relações sintagmáticas e associativas.

As relações sintagmáticas se referem às relações em presença, como, por exemplo, a palavra *leite* pode acompanhar a palavra *integral*, derivando a forma *leite integral*. Esse tipo de relação é importante para a Fraseologia, pois as fraseologias são sintagmas, em outras palavras, se compõem de pelo menos duas unidades consecutivas presentes numa mesma série

efetiva. No sistema da língua, a diferença entre as palavras livres e as fraseologias, é que estas são mais fixas e geralmente não aceitam substituição ou intercalação dos seus componentes.

Por sua vez, as relações associativas são relações em ausência, vinculadas ao campo semântico, sinonímia, antonímia e homonímia, como, por exemplo, *casa* está em relação associativa com *moradia* e *lar*. As UFs também estão em relação associativa com outras UFs e também com palavras comuns. Assim, a EI *esticar as canelas* se relaciona com *bater as botas*, que é outra EI, bem como *morrer*, *falecer* e *expirar*.

Biderman (1998) discute o modelo dicotômico do signo linguístico proposto por Saussure, apresentando tentativas de ressignificação desse conceito e concluindo que esse modelo já está obsoleto por não considerar a realidade. A autora menciona que Ogden e Richards (1923) propuseram a visão triangular do signo linguístico, o triângulo de significação, que incluía o pensamento (significado), o símbolo (significante) e o referente (realidade). Já outros autores, como Baldinger (1970), discutiram esse modelo e apenas fizeram adaptações. Por isso, o modelo deve ser atribuído a Ogden e Richards (1923), e a questão do referente ainda precisa ser discutida e repensada. Essa discussão é ainda muito produtiva na Linguística, porém, para este trabalho, nos importa o fato de que o léxico e os vocabulários¹⁰ estão compostos por muitas palavras.

No entanto, cabe mencionar que palavras são essas. Mortureux (2008) faz uma distinção entre palavra gramatical e palavra referencial (ou léxica). Palavra gramatical é aquela que só faz sentido em um contexto, pois sua significação se relaciona com outras palavras que a acompanham (como as preposições – *para*, por exemplo). Por sua vez, a palavra referencial é aquela que evoca uma realidade, mesmo estando desacompanhada de outras palavras (*cavalo*). As palavras referenciais ou léxicas, segundo a autora, são aquelas sobre as quais o ensino de línguas deve se ocupar prioritariamente.

Em relação à noção de léxico, Binon e Verlinde (2000, p. 127) afirmam que este não consiste apenas de palavras isoladas, e que há outras unidades lexicais que o compõem, como as colocações, as expressões idiomáticas, os provérbios e as fórmulas comunicativas de uso corrente.

Para Biderman (1996) o léxico:

[...] está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato lingüístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento, sob o rótulo sintético de palavras - os signos lingüísticos (BIDERMAN, 1996, p. 28).

¹⁰ Apresentaremos mais adiante a distinção entre estes conceitos.

Desse modo, o léxico faz referência à realidade extralinguística. O ramo da Linguística que o estuda se chama Lexicologia.

Sobre as unidades linguísticas complexas, como as EIs, autores como Cavalla (2007) defendem que sejam tratadas como *palavras*, pois, apesar de serem polilexicais, apresentam uma unidade única de sentido. Com isso, amplia-se o conceito de palavra.

Alguns autores como Scaramucci (1995), Gattolin (1998) e Leffa (2000) usam o termo *vocabulário* como sinônimo de léxico. Neste trabalho, embora sigamos os autores mencionados, optamos por diferenciar léxico de vocabulário. Léxico, segundo Vilela (1994), seria a totalidade de palavras de uma língua, enquanto que vocabulário é uma parte do léxico sobre determinada temática (BARBOSA, 1995) ou, ainda, o conjunto de palavras que um falante emprega. O léxico pode ser, portanto, o conjunto de vários vocabulários.

Basílio (2011) faz uma distinção entre léxico externo e léxico interno. O léxico externo são todas as palavras de uma língua. Já o léxico interno (ou mental) se relaciona não só com as palavras que um falante conhece, mas também com o conhecimento de padrões gerais de estruturação: os processos de formação de palavras.

Considerando as definições anteriores, para este trabalho, empregaremos o termo *léxico* em relação ao ensino de LEs, posto que abrange o ensino de vários vocabulários. O termo *vocabulário* será empregado em referência às palavras específicas de uma área ou de uma temática. Também entendemos que o léxico inclui, além de palavras, outras expressões como as fraseologias¹¹.

Scaramucci (1995), em sua tese, faz um panorama histórico sobre a questão do ensino de léxico no ensino-aprendizagem de LEs, demonstrando que foi, por muito tempo, o aspecto mais negligenciado, embora erros lexicais possam causar maiores problemas comunicativos do que erros fonológicos ou gramaticais, aspectos privilegiados em seus estudos linguísticos. Leffa (2000) concorda com esses dados, acrescentando que a importância do léxico está na caracterização e distinção de uma língua em relação as outras. Por exemplo, o animal “cavalo” é representado em português como “cavalo”, em espanhol como “caballo”, em francês como “cheval” e em inglês como “horse”. Ou seja, embora estejamos falando da mesma entidade, cada língua tem sua própria forma de representá-la (a arbitrariedade do signo, para Saussure) e isso distingue uma língua das outras.

¹¹ Ver seção 2.3 *Unidades Fraseológicas (UFs) e Expressões Idiomáticas (EIs)*.

Uma das justificativas para tal negligência era a de que os aprendizes poderiam pensar que aprender uma língua se resumisse a aprender palavras. Além disso, como o léxico é um conjunto aberto, os linguistas davam mais atenção ao estudo da gramática ou da fonologia que, por serem sistemas fechados, prestavam-se melhor à abstração e generalização. No entanto, era preciso pensar no ensino e aprendizagem do léxico, considerado um dos aspectos mais importantes ao aprender-se uma LE, especialmente porque não é possível formular uma oração sem palavras¹². Além disso, quando pensamos na LM, há a possibilidade de progressão contínua da aquisição, pois uma pessoa pode adquirir palavras durante todo o decurso de sua vida (LEFFA, 2000), e o seu vocabulário certamente não fica inalterado ao longo dela.

Nos anos 1970, a visão sobre a importância do léxico, no ensino de línguas, começou, então, a mudar. Até aquele momento, a seleção de itens lexicais a serem ensinados era feita a partir do critério de frequência, mas, a partir do movimento nocional-funcional¹³, passou-se a considerar as necessidades do aprendiz, visando seus objetivos comunicativos.

Leffa (2000) defende que três aspectos devem ser pensados para a aprendizagem de léxico:

- a) a seleção do vocabulário a ser aprendido;
- b) a seleção dos textos a serem usados;
- c) a seleção das estratégias a serem empregadas.

Para justificar suas ideias, Leffa (2000) argumenta que vocabulário e textos estão sempre juntos, atrelados a uma determinada área do conhecimento, como, por exemplo: um texto sobre Química não usará o vocabulário da Sociologia, ou seja, se o objetivo é ensinar vocabulário da Sociologia, é preciso selecionar textos dessa área.

Scaramucci (1995) também discorre sobre o ensino e a aprendizagem de léxico, indicando que pode ser realizado de duas maneiras:

- a) ensino explícito ou direto: o foco do trabalho está no vocabulário a ser aprendido. Envolve atividades como lista de palavras, palavras-chave, inferência de palavras, entre outras.

¹² Aqui usamos o termo *palavras* genericamente, incluindo palavras e outras unidades lexicais.

¹³ O método nocional-funcional deu origem à abordagem comunicativa. Ao contrário do método audiolingual, não se preocupa prioritariamente com estruturas gramaticais, mas sim com as noções e funções. Noção se refere ao contexto comunicativo e função é a intenção do falante. Por exemplo, a noção “comprar uma roupa” envolve as funções “consultar preços, explicar o tamanho e a cor, pechinchar”.

- b) ensino indireto: o foco está no assunto ou tema do texto que se está trabalhando. Envolve a aprendizagem das palavras a partir de um contexto.

Scaramucci (1995) defende que as duas metodologias não são excludentes e que podem ser complementárias: nos estágios iniciais, o ensino direto pode ser mais adequado para, em seguida, passar para o ensino de léxico a partir de leitura e contexto. Essa abordagem, segundo a autora, não seria possível sem um conhecimento básico da língua estudada. Outros autores, como Leffa (2000), também defendem que as duas metodologias devem ser usadas conjuntamente, pois a duração de uma aula de LE é muito curta para estar apoiada apenas em uma aprendizagem incidental de vocabulário – a partir da leitura de textos autênticos ou exposição a situações comunicativas –; é necessário também o ensino explícito.

Estamos de acordo com a posição de que as metodologias de ensino implícito e explícito devem ser aliadas ao ensino de léxico e, especificamente, ao de EIs. Na próxima seção, discutiremos os conceitos de competência comunicativa e outras competências que a englobam. Também discutiremos o conceito de competência fraseológica, e como se relaciona com a competência comunicativa. Por fim, proporemos um novo conceito: competência didático-fraseológica.

2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SUAS COMPETÊNCIAS

Nesta seção, apresentaremos definições de tipos de competências que se relacionam diretamente à temática do nosso trabalho, o ensino de EIs para alunos do EM e a formação do professor de E/LE. Assim sendo, não pretendemos esgotar o assunto, apenas fazer um panorama sobre onde se encaixa, no âmbito da competência comunicativa, a noção de competência fraseológica e onde se encaixaria a noção de competência didático-fraseológica, que é a nossa proposta.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR, 2001), a competência comunicativa engloba o conhecimento de três outras competências: *linguística*, *sociolinguística* e *pragmática*. Abaixo, explicaremos brevemente as três.

Segundo o QECR, a competência linguística inclui os conhecimentos e as destrezas léxicas, fonológicas e sintáticas, independentemente do valor sociolinguístico de suas variantes e das funções pragmáticas de suas realizações. Ela se compõe por outras seis competências: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Marques

(2012) defende que todas essas competências poderiam ser relacionadas a questões lexicais, porém, as que principalmente importam, pensando no ensino de léxico, são as competências lexical e semântica. Abaixo, apresentamos essas competências:

- a) a competência lexical é definida como o conhecimento e a capacidade de usar o vocabulário de uma língua. É de responsabilidade do público-alvo do QEER (autores de livros didáticos, lexicógrafos, professores) determinar quais elementos lexicais os aprendizes devem conhecer, levando em conta duas escalas de conhecimento: a da extensão (quantidade de itens lexicais) e a do domínio do vocabulário (capacidade de uso nas situações de comunicação). O vocabulário¹⁴ de uma língua se compõe de elementos lexicais e elementos gramaticais. Os elementos lexicais englobam as Unidades Fraseológicas (UFs)¹⁵ e a polissemia das palavras. Os elementos gramaticais são grupos fechados de palavras como artigos, pronomes pessoais e conjunções.
- b) a competência semântica, dividida em semântica lexical, gramatical e pragmática, relaciona-se à consciência e ao controle da organização do significado disponíveis ao falante. A semântica lexical trata sobre o significado das palavras, ocupando-se de sua relação com o contexto geral (referência, conotação) e sua relação com outras palavras (sinonímia/antonímia, hiponímia/hiperonímia). A semântica gramatical trata do significado dos elementos, das categorias, das estruturas e dos processos gramaticais. A semântica pragmática, por fim, preocupa-se com as relações lógicas (vinculação, pressuposição, implicação, etc).

Já a competência sociolinguística, segundo o QEER (2001), envolve o conhecimento e as destrezas necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua. Sendo assim, relaciona-se a diversos aspectos socioculturais que envolvem o uso da língua:

- a) *marcadores linguísticos de relações sociais* (cumprimentos, uso de formas de tratamento, fórmulas para pedir a palavra, uso de interjeições);
- b) *formas de cortesia* que variam de uma cultura para outra (mostrar, por exemplo, interesse pelo bem-estar de alguém, pedir desculpas e “por favor”, agradecer, etc);
- c) *expressões de sabedoria popular* (refrões, modismos, formas coloquiais e frases estereotipadas);

¹⁴ O QEER usa vocabulário como sinônimo de léxico de uma língua.

¹⁵ Ver seção 2. 3 *Unidades Fraseológicas (UFs) e Expressões Idiomáticas (EIs)*.

- d) *diferenças de registro*, ou seja, as diferentes formas de falar, dependendo do contexto (formal, solene, informal, familiar, íntimo);
- e) *dialeto e sotaque* (a forma de falar varia segundo a classe social, procedência regional, origem nacional, grupo étnico, grupo profissional, etc).

A competência pragmática, para o QECR (2001), refere-se ao conhecimento de três subcompetências que os usuários da língua devem possuir em relação às mensagens:

- a) *competência discursiva*: saber como as mensagens se organizam, se estruturam e se ordenam. Relaciona-se com coerência e coesão, estilo e registro e ordenação lógica.
- b) *competência funcional*: saber usar o discurso, falado ou de textos escritos, para fins concretos. Relaciona-se com o domínio das habilidades necessárias para a comunicação em certa situação comunicativa.
- c) *competência organizativa*: relaciona-se ao conhecimento sobre como as mensagens se sequenciam segundo esquemas de interação e transação.

Scaramucci (1995), a partir de teorias sobre a avaliação de conhecimento lexical, apresenta sua definição de competência lexical. Essa noção se relaciona ao conceito rico de vocabulário, que envolve quatro conhecimentos:

- a) lexical: envolve a forma da palavra (escrita, pronúncia);
- b) sintático: contexto de ocorrência da palavra e de outras palavras que podem acompanhá-la;
- c) funcional: frequência da palavra e contexto de uso;
- d) semântico: significado da palavra, relação entre as palavras.

A competência lexical é, então, o conjunto desses quatro conhecimentos somado a outro de caráter pragmático: a capacidade de uso da palavra. Podemos observar que essa definição vai ao encontro das definições de competência linguística do QECR relacionadas às competências lexical e semântica.

Leffa (2001), conforme já afirmamos anteriormente, defende a importância do professor de LE para a evolução do indivíduo e, assim, da sociedade. Para que isso seja possível, é fundamental que os professores de LE tenham uma boa formação. Há duas áreas do conhecimento importantes nessa formação: o domínio da LE que ensina e a metodologia

(didática) que usa. O domínio da LE que se ensina se relaciona com três conceitos que já mencionamos – competência comunicativa, competência linguística, competência lexical – e com mais dois, que discutiremos abaixo: competência fraseológica e competência didático-fraseológica, este a ser proposto por nós.

Como vimos anteriormente, o léxico de uma língua não é composto apenas por palavras simples. Ele também é composto por unidades que, embora sejam formadas por mais de uma palavra, têm um sentido único. Entre essas unidades estão as fraseologias ou UFs, nas quais estão incluídas as EIs. Por isso, a competência fraseológica envolve conhecer e saber usar as fraseologias de uma língua. Solano Rodríguez (2007) complementa essa proposta:

conhecer suas diferentes UFs, saber interpretá-las e utilizá-las adequadamente, oralmente e por escrito, em função do contexto, do tipo de interlocutor, da relação do falante com o interlocutor, das normas sociais que regem na sociedade ou sociedades que falam essa língua, e dos propósitos comunicativos (SOLANO RODRÍGUEZ, 2007, p. 218)¹⁶.

A competência comunicativa é, como mencionamos, a habilidade maior de domínio de uma língua que engloba outras competências (linguística, sociolinguística e pragmática). No âmbito da competência linguística, há, como vimos, entre outras competências, a lexical, que envolve prioritariamente o conhecimento do léxico. Esta competência, em nossa opinião e seguindo as proposições do QECR (2001)¹⁷, inclui a competência fraseológica que se preocupa com o domínio específico das unidades linguísticas complexas. É nesse sentido que pretendemos, com este trabalho, incentivar os alunos do EM a desenvolver sua competência fraseológica em E/LE a partir de um material de apoio dirigido aos seus professores (o guia didático).

Por isso, baseamo-nos em Molina García (2006), que defende a necessidade de três fatores aliados para que o aprendiz de LE consiga adquirir a competência fraseológica: a ajuda do seu professor, um bom material didático e uma boa obra lexicográfica. Pensando no papel do professor, para este trabalho, chegamos ao conceito de competência didático-fraseológica, que fundamenta nossa proposta. O professor de E/LE, obviamente, precisa ter

¹⁶ No original: conocer sus diferentes unidades fraseológicas, saber interpretarlas y utilizarlas adecuadamente, oralmente y por escrito, en función del contexto, del tipo de interlocutor, de la relación del hablante con el interlocutor, de las normas sociales que rigen en la sociedad o sociedades que hablan esa lengua, y de los propósitos comunicativos.

¹⁷ Para o QECR (2001), como revisado anteriormente, o léxico se compõe de palavras gramaticais e lexicais – entre as quais se incluem as UFs (p. 15-16). Portanto, a competência fraseológica seria uma subcompetência da competência linguística que junto com a competência sociolinguística e pragmática forma a competência comunicativa. É importante, ainda, atentar para o fato de que devido ao caráter especial das UFs, elas também são mencionadas pelo QECR (2001) como parte do domínio da competência sociolinguística, pois fazem parte da dimensão social do uso da língua (p. 17: expressões de sabedoria popular).

uma competência fraseológica bem desenvolvida, mas só isso não é suficiente: ele precisa também saber a melhor forma de ensinar a seus alunos as UFs e seu uso. Desse modo, definimos a competência didático-fraseológica como: o domínio das habilidades de conhecer e saber usar as diversas fraseologias de uma língua e de conhecer a melhor forma de ensiná-las. Nas próximas seções deste capítulo, trataremos da Fraseologia e da Fraseodidática, respectivamente.

2.3 UNIDADES FRASEOLÓGICAS E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Nesta seção, apresentaremos algumas definições sobre Fraseologia e UFs, assim como suas características e propostas para sua classificação, segundo autores como Casares (1950), Bally (1951), Corpas Pastor (1997), Ruiz Gurillo (1997) e Tagnin (2013). Os dois primeiros foram escolhidos por se tratarem de autores precursores nos estudos sobre a Fraseologia; os demais por serem autores mais atuais e igualmente reconhecidos na área.

Primeiramente, devemos diferenciar Fraseologia, com letra maiúscula, de fraseologia, com letra minúscula. A primeira é uma subdisciplina da Lexicologia que estuda fenômenos léxicos cujo limite vai do sintagma composto por, pelo menos, duas palavras à oração composta (CORPAS PASTOR, 1997). Também estuda os contextos de ocorrência destes fenômenos léxicos. Concordamos com essa definição e estabelecemos sua relação com os conceitos de competência lexical e competência fraseológica. Assim, a Lexicologia tem como objetivo de estudo todo o léxico da língua, e a competência lexical se refere a conhecê-lo e dominá-lo. Já a Fraseologia tem como objeto de estudo uma parte específica do léxico, a fraseologia, e a competência fraseológica se refere a conhecê-la e saber utilizá-la.

A fraseologia, então, se refere aos fenômenos léxicos, mencionados acima, a partir da definição de Corpas Pastor (1997), sendo sinônimo de UF. Eugenio Coseriu (1964) chamou a fraseologia de discurso repetido em oposição à técnica livre do discurso. Da mesma forma que as outras “palavras”, as unidades pertencentes ao discurso repetido (UFs ou fraseologias) se reproduzem em blocos. A diferença é que estas, em certo grau, não permitem que seus elementos constituintes sejam recombinações ou substituídos. A seguir, apresentamos a definição e classificação de alguns autores para os diferentes tipos de fraseologia.

Charles Bally, linguista suíço, é considerado por muitos o pai da Fraseologia moderna. No seu livro *Traité de Stylistique Française* (1951), ele menciona que as palavras nem sempre se combinam de forma passageira. Às vezes, elas apresentam combinações estáveis, que

usualmente aparecem juntas e acabam sendo indissolúveis, pois somente possuem sentido como um todo. Essas combinações de palavras, para Bally (1951), podem ser divididas conforme seu grau de fixação:

- a) séries de intensidade: grupo de palavras que possuem uma coesão relativamente livre. Os elementos que compõem a unidade possuem autonomia, embora seja evidente a atração que os aproxima. Ex.: *amar loucamente*.
- b) perífrases verbais: são unidades que parafraseiam verbos e que têm um substantivo, na sua composição, que pertencem às famílias desses verbos. Ex.: *fazer uma proposta* que poderia ser substituído por *propor*.
- c) unidades fraseológicas¹⁸: o sentido original das palavras que as compõem se perde, gerando apenas o sentido único da unidade, comparável ao resultado de uma combinação química, pois a coesão é absoluta, como em *mais ou menos*. As expressões idiomáticas, que são o foco desse trabalho, fazem parte desse grupo.

Além de propor diferentes tipos de UFs, Bally (1951) propôs alguns índices que caracterizariam essas unidades, dividindo-os em índices exteriores e interiores:

- a) índices exteriores: relacionam-se à forma das unidades e indicam que elas estão constituídas por palavras que possuem uma ordem invariável e que não permitem comutabilidade. Bally (1951) propõe, desse modo, duas das características das UFs: polilexicalidade e fixação, respectivamente;
- b) índices interiores: referem-se às características que nos fazem reconhecer as UFs como tais. São de caráter mais semântico e determinam que as UFs equivalem a uma única palavra, pois existe apenas um significado diferente dos significados individuais das palavras que compõem as unidades. Essa característica, para outros autores, é referida como idiomaticidade, especialização semântica (CORPAS PASTOR, 1950) ou convenção semântica (TAGNIN, 2013).

Outro autor fundamental que se dedica à Fraseologia é Julio Casares, importante lexicólogo espanhol que também apresentou, em 1950, uma tipologia para as UFs. Nessa obra, o autor propôs uma distinção entre locuções e frases pluriverbais (refrões e frases proverbiais). Para ele, locução é a “combinação estável de dois ou mais termos, que funciona como elemento oracional e cujo sentido unitário, familiar à comunidade linguística, não se

¹⁸ A concepção de Bally sobre o conceito de Unidade Fraseológica não coincide exatamente com a nossa, pois consideramos, por exemplo, as colocações como um tipo de UF (*amar loucamente*).

justifica, simplesmente, como uma soma do significado normal dos componentes¹⁹” (CASARES, 1950, p. 170). Em outras palavras, são combinações de, pelo menos, duas palavras, com uma disposição formal inalterável, um sentido unitário e não formam, geralmente²⁰, orações cabais. Essas orações atuam como elemento oracional, tendo sua significação dada pelo bloco, mas que não constituem uma oração completa ou um enunciado autônomo, como, por exemplo, em *papel moneda*, temos uma locução nominal que equivale, então, a um nome.

As frases proverbiais, na maioria dos casos, são ditos que tiveram origem em acontecimentos históricos: seu valor está “no paralelismo que se estabelece entre o momento atual e outro pretérito²¹” (CASARES, 1950, p. 190). São, além disso, entidades autônomas, pois funcionam como uma oração principal (*no se ganó Zamora en una hora*²²). Os refrões também são autônomos, mas, ao contrário das frases proverbiais, expressam uma verdade universal e constituem orações completas e independentes, que relacionam pelo menos duas ideias (*Al que madruga, Dios le ayuda*²³). Assim sendo, Casares (1950), ao se referir à Fraseologia, vê as locuções e os refrões como dois polos em relação a sua estrutura: são elementos oracionais e orações completas respectivamente. Já as frases proverbiais estão na zona fronteira, visto que apresentam características de ambos: constituem-se como elemento na oração e, ao mesmo tempo, como um elemento oracional – *no estar el horno para bollos*, classificada como frase proverbial pelo autor, é, segundo o Diccionario da Real Academia Española (DRAE), uma locução verbal coloquial.

Sobre o caso dos modismos, aos quais denominamos de EIs, Casares (1950) não chega a uma conclusão sobre o tema, pois eles podem ser classificados, sob alguns aspectos, como locuções (*andar a palo limpio* [dos personas]) e como frases proverbiais (*las paredes oyen*). Tanto as locuções quanto as frases proverbiais podem ter deslocamento de sentido, ou seja, não composicionalidade. Porém, as frases proverbiais se diferem das locuções devido à sua relação com o acontecimento histórico que lhe deu origem. Além disso, o autor relativiza várias características atribuídas aos modismos como, por exemplo, a de não ser traduzíveis, já que algumas línguas apresentam equivalentes perfeitos como *hablar por los codos*, em

¹⁹ No original: combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario, familiar a la comunidad lingüística, no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes.

²⁰ O autor observa que algumas locuções funcionam como oração cabal, como o caso das exclamativas (*¡Vive Cristo!*).

²¹ No original: en el paralelismo que se establece entre el momento actual y otro pretérito.

²² Para conseguir algo importante, é preciso paciência e esforço.

²³ Deus ajuda quem cedo madruga.

espanhol, e “falar pelos cotovelos” em português. Defende, assim, a necessidade de mais estudos sobre o caso.

Entre os autores mais recentes que estudam o tema da fraseologia, encontra-se Corpas Pastor (1997). A autora afirma que:

a formação, o funcionamento e desenvolvimento da linguagem são determinadas não só pelas regras livres do sistema, mas também por todo tipo de estruturas pré-fabricadas das quais se servem os falantes em suas produções linguísticas. (CORPAS PASTOR, 1997, p. 14, tradução nossa)²⁴.

Assim sendo, embora o falante possa produzir livremente seu discurso, acaba por utilizar elementos já existentes para expressar certas estruturas. Corpas Pastor (1991, p. 15, tradução nossa) denomina essas estruturas de UFs, que pertencem aos fenômenos léxicos, “cujo limite vai do sintagma formado por ao menos duas palavras gráficas à oração composta²⁵”. As UFs são unidades que apresentam as características abaixo mencionadas, sendo que estas podem ocorrer em graus diferentes:

- a) são polilexicais: estão formadas por mais de um elemento;
- b) apresentam frequência de:
 - Coaparição dos seus elementos: frequentemente seus elementos aparecem juntos;
 - De uso: quanto mais for usada, mais se consolidará como uma expressão fixa;
- c) são institucionalizadas: perdem a característica de um neologismo assumindo *status* de UF institucionalizada entre o grupo de falantes;
- d) são estáveis, ou seja:
 - São fixas: sua estrutura não pode (ou praticamente não pode) ser modificada ou ter suas palavras substituídas;
 - Apresentam especialização semântica, ou seja, apresentam um significado único diferente dos significados individuais das palavras que as compõem.

Após a apresentação das características das UFs, Corpas Pastor (1991) faz um panorama de propostas de classificação das UFs de diversos autores. Por fim, defende a sua proposta, indicando que sejam combinados os critérios de enunciado, de ato de fala, aos de

²⁴ No original: la formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje vienen determinados no sólo por las reglas libres del sistema, sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas.

²⁵ No original: [...] cuyo límite va del sintagma formado por al menos dos palabras gráficas a la oración compuesta.

fixação (na norma, no sistema, na fala) para estabelecer um primeiro nível de classificação das UFs em três esferas.

Corpas Pastor (1991) segue Zuluaga (1980) sobre o conceito de enunciado, definindo-o como: “unidade de comunicação mínima, produto de um ato de fala, que normalmente corresponde a uma oração simples ou composta, mas que também pode constar de um sintagma ou palavra”²⁶ (ZULUAGA, 1980 *apud* CORPAS PASTOR, 1997, p. 51). A partir dessa definição, ela separa as UFs em dois grupos: aquelas que não constituem enunciados completos e aquelas que os constituem.

Tomando o critério de fixação, Corpas Pastor (1991) subdivide em outros dois grupos as UFs que não constituem enunciados completos: UFs fixas somente na norma, que são as colocações (*correr un rumor*), categorizadas na esfera I, e UFs fixas no sistema, que são as locuções (*más papista que el Papa*²⁷), classificadas como esfera II. Nessa esfera, a autora inclui as EIs, chamando-as de locuções idiomáticas (*costar um riñón*²⁸). Essas locuções, segundo a autora, possuem significado idiomático, ou seja, significado não composicional, que não é passível de dedução a partir de seus elementos constitutivos.

A esfera III se refere às UFs que constituem enunciados completos e que são fixas na fala, já que fazem parte do acervo sociocultural de determinada comunidade linguística. São denominadas *enunciados fraseológicos*. Estão nesse grupo as parêmiás, como as citações (*el hombre es un lobo para el hombre*²⁹) e os refrões (*por la boca muere el pez*³⁰), e as fórmulas discursivas (*Lo siento*³¹).

Ainda no âmbito dos estudos fraseológicos em língua espanhola, temos Leonor Ruiz Gurillo (1997). A autora, após fazer uma revisão teórica de vários autores que tratam sobre fraseologia, defende que, apesar de ser interessante a ideia de pensar-se em um contínuo para classificar as UFs, composto de dois extremos do sintagma livre à combinação fixa, há a dificuldade de estabelecer limites claros entre as unidades. Isso se deve ao fato de algumas combinações responderem a mais de uma propriedade e de que nem todos os tipos apresentam as mesmas características. Por isso, sustenta a visão de centro (protótipo) e periferia das combinações, o que permitiria sua estruturação gradual.

²⁶ No original: unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra.

²⁷ Refere-se a pessoa que manifesta mais interesse por uma causa do que a pessoa diretamente afetada.

²⁸ Ser muito caro.

²⁹ Homo homini lupus (Plauto, 254 - 184 a. C): o homem é o lobo do homem.

³⁰ Considera-se perigoso falar demais.

³¹ Sinto muito.

Para o estabelecimento do protótipo, consideraram-se traços das UFs de diversos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e pragmático. Assim, estabelece-se que a UF prototípica é uma locução que apresenta fixação e idiomaticidade nos seus graus mais altos. Além disso, conta com alguma palavra diacrítica³² ou alguma anomalia estrutural. Levando em conta o núcleo, que apresentaria locuções totalmente fixas e idiomáticas com palavras diacríticas ou com anomalias estruturais, Ruiz Gurillo (1997) estabelece uma escala gradual que iria de locuções com alto grau de idiomaticidade a outras caracterizadas somente pela fixação:

Na zona fronteiriça entre as UFs e as combinações livres se encontrariam tantas as unidades sintagmáticas, que mostram certo índice de fixação, apesar de não apresentar idiomaticidade e de estarem sujeitas a procedimentos de formação regulares, como as combinações de palavras simplesmente frequentes com uma escassa estabilidade que não repercute, em geral, em sua estrutura sintática. (RUIZ GURILLO, 1997, p. 53, tradução nossa)³³.

Ruiz Gurillo (1997) conclui que os traços que identificam uma UF são: a fixação (propriedade sintática) e a idiomaticidade (propriedade semântica), sendo a fixação o mais importante deles. Isso ocorre, porque as UFs que apresentam algum grau de idiomaticidade, as EIs, por exemplo, são fixas. Assim, quanto mais idiomáticas forem as EIs, mais fixas serão. A autora apresenta o exemplo *a pie juntillas*³⁴. Nesse caso, há uma palavra diacrítica (*juntillas*) e uma anomalia estrutural – falta de concordância de número e gênero. Segundo ela, essa anomalia é um traço evidente da fixação que contribui para a idiomaticidade, já que a unidade não tem um significado literal e não é motivada. Por isso, toda UF idiomática é fixa, mas, por outro lado, há expressões de estrutura e comportamento fixo que não são idiomáticas, como, por exemplo, *en breve*.

Dessas considerações, Ruiz Gurillo (1997) conclui que a fixação é a propriedade que conceitua UF:

³² Segundo a autora, “as palavras diacríticas cuja função é constituir e distinguir signos, podem vir de estados arcaicos da mesma língua histórica (*en calzas prietas*), de outras línguas históricas (*dar en el quid*), de outras línguas funcionais atuais da mesma língua histórica (*tener sus bemoles*), de apócope, onomatopeias ou formações meramente fônicas requeridas por jogos de rima e/ou de ritmo (*que patatín que patatán*) e de realizações virtuais, possíveis no sistema léxico atual, mas que se consideram elementos únicos do ponto de vista das realizações normais (*moliente em corriente y moliente, polvorosa em poner pies en polvorosa*) (Zuluaga, 1980:102-103)”. (RUIZ GURILLO, 1997, p 48, tradução nossa).

³³ No original: En la zona fronteriza entre las UFS y las combinaciones libres se encontrarían tanto las unidades sintagmáticas, que muestran cierto índice de fijación, a pesar de no presentar idiomaticidad y de estar sujetas a procedimientos de formación regulares, como las combinaciones de palabras simplemente frecuentes con una escasa estabilidad que no repercute, por lo común, en su estructura sintáctica.

³⁴ Com firmeza, sem discussão.

as expressões fraseológicas são principalmente complexos sintagmáticos fixos, o que indica certa estabilidade, escassa ou nula produtividade de seus esquemas sintáticos e/ou defectividade transformacional. Frequentemente, a fixação está acompanhada da propriedade léxico-semântica conhecida como idiomaticidade. Em outras ocasiões, esta propriedade está ausente (RUIZ GURILLO, 1997, p. 65, tradução nossa)³⁵.

Por essa razão, o grau de fixação e, se for o caso, de idiomaticidade indicará o lugar da UF no contínuo fraseológico que tem como núcleo a UF prototípica mencionada anteriormente.

No Brasil, uma das autoras mais importantes no estudo da Fraseologia é Stella Tagnin. Em seu livro *O jeito que a gente diz* (2013), apresenta uma proposta diferente para a classificação dos objetos de estudo da Fraseologia, chamados por ela de Unidades Linguísticas Convencionais (ULC). A autora classifica tais unidades em três níveis relacionados à convenção: sintático, semântico e pragmático. A autora entende que convenção se relaciona com a arbitrariedade do signo (Saussure, 1916), já que não há motivação para que, por exemplo, *cadeira* se chame assim – ou seja, o significante é uma convenção. Na sequência, apresentamos a sua proposta de classificação das ULC.

O nível sintático envolve a combinabilidade das partes, sua ordem e sua gramaticalidade. Entre essas ULC estão combinações formadas por uma base, que é a parte mais importante, pois carrega o conteúdo semântico, e um colocado que é determinado pela base. Essa combinação não tem regra que a explique, foi consagrada pelo uso, e é o caso das coligações e das colocações. A autora também inclui, no nível sintático, os binômios e as expressões convencionais:

- a) coligações: combinações consagradas entre um elemento lexical (base) e uma categoria ou padrão gramatical. Ex.: *apaixonar-se por*.
- b) colocações³⁶: combinações lexicais de duas ou mais palavras que parecem ter uma forte atração. Ex.: *leite integral*.
- c) binômios: combinações de duas palavras pertencentes à mesma categoria gramatical que se unem por conjunção ou preposição; a ordem de ocorrência dos seus elementos é fruto da convenção, que já está institucionalizada, sendo, portanto, invariável.

³⁵ No original: las expresiones fraseológicas son principalmente complejos sintagmáticos fijos, lo que indica cierta estabilidad, escasa o nula productividad de sus esquemas sintáticos y/o defectividad transformacional. A menudo, la fijación se acompaña de la propiedad léxico-semántica conocida como idiomaticidad. En otras ocasiones dicha propiedad está ausente.

³⁶ Este grupo se relaciona às séries de intensidade de Bally: o exemplo *amar loucamente* que apresentamos seria, para Tagnin, uma colocação adverbial.

Para a autora, é possível considerá-los um tipo especial de colocação e podem ou não ser idiomáticos. Ex.: *lucros e perdas*; *mala e cuia* (idiomático).

d) expressões convencionais³⁷: combinações de palavras mais longas que somente se diferenciam das EIs porque seu significado é transparente. Ex.: *Adequado para o consumo humano*.

No nível semântico, estão incluídas as EIs que se caracterizam por não serem composicionais, ou, como diz Tagnin (2013), porque seu significado foi convencionalizado, já que tem um significado diferente da soma dos significados individuais das palavras que as compõem, como, por exemplo, *fazer rodeios* (dar voltas em um assunto). A autora explica que existem graus de idiomaticidade. As menos idiomáticas são aquelas em que apenas um dos seus elementos é idiomático ou aquelas em que a imagem é de fácil decodificação (*estar no fundo do poço*), chamadas pela autora de expressões metafóricas. Já as mais idiomáticas são aquelas em que nenhum dos seus constituintes contribui para a decodificação do seu significado (*rodar a baiana*).

No nível pragmático, incluem-se os marcadores conversacionais e as fórmulas situacionais, que correspondem às ULC, que necessitam ser ditas em certas ocasiões para que não haja um rompimento do comportamento social padrão. Os marcadores conversacionais são aquelas expressões que indicam para o ouvinte a intenção do falante de participar da conversa. Podemos citar, por exemplo, o uso de frases como “*A meu ver...*” ou “*Do meu ponto de vista...*” por alguém que quer mostrar sua opinião. As fórmulas situacionais, para Tagnin (2013), abrangem um grupo grande: fórmulas de polidez e distanciamento, provérbios, frases feitas, citações e fórmulas de rotina. Ela as subdivide em três grupos:

- a) fórmulas situacionais sintáticas: são fórmulas em que uma parte da estrutura é fixa e a outra (a do conteúdo) é variável. Podem expressar distanciamento (*Parece que você não vai passar.*) ou polidez (*Posso fumar?*).
- b) fórmulas fixas: são usadas para comentar alguma situação e seu uso não é obrigatório, embora saber empregá-las revela alto domínio da língua. Entre elas estão as frases feitas (*O gato comeu sua língua?*), as citações (*Vim, vi, venci*) e os provérbios (*Depois da tempestade vem a bonança*). Em geral, não admitem mudanças sintáticas ou léxicas, sendo os provérbios as fórmulas mais fixas.

³⁷ A autora observa que alguns livros não diferenciam estas ULC das EIs, pois entendem idiomático como algo que é próprio de uma língua, diferentemente dela que considera idiomático como a convenção do significado (opacidade).

- c) fórmulas de rotina: se diferenciam das frases fixas, pois seu uso é obrigatório para o bom convívio social. Entre elas estão as saudações, os pedidos de desculpa e agradecimentos. Ex.: *Sinto muito*.

Após a exposição relativa aos autores escolhidos para a revisão acerca da Fraseologia e das UFs, encerraremos esta seção, apresentando um quadro, em que sintetizamos suas propostas e também nosso posicionamento em relação a esse conceito e ao conceito de EI.

Quadro 1 – Comparação entre as classificações dos autores revisados (continua)

Autor	Definição de UF	Características	Tipos
Julio Casares (1950)	Podem ser classificadas em: - Locução: possui sentido unitário, normalmente é um elemento oracional; - Frase proverbial: entidade autônoma que tem origem em um acontecimento histórico; - Refrão: orações completas que expressam uma verdade oracional; - Modismos: sem definição clara; apresentam idiomaticidade.	- Pluriverbalidade; - Fixação; - Anomalia gramatical; - Tropologia (idiomaticidade).	- Locução (<i>coser y cantar</i> ³⁸); - Frase proverbial (<i>no se ganó Zamora en una hora</i> .); - Refrán (<i>no es oro todo lo que reluce</i>); - modismos (<i>a pie juntillas</i>).
Charles Bally (1951)	Combinações estáveis e indissolúveis de palavras que podem ser divididas segundo seu grau de fixação.	- Polilexicalidade; - Fixação; - Não composicionalidade.	- Séries de intensidade (<i>amar loucamente</i> .); - Paráfrases verbais (<i>fazer uma proposta</i> .); - Unidades Fraseológicas (<i>mais ou menos</i>).
Gloria Corpas Pastor (1997)	Estrutura pré-fabricada formada por pelo menos duas palavras gráficas podendo chegar à oração composta.	- Polilexicalidade; - Frequência de coaparição dos seus elementos e de uso; - Institucionalização; - Fixação; - Especialização semântica / Idiomaticidade.	Esfera I: - colocações (<i>correr un rumor</i>). Esfera II: - locuções (<i>más papista que el Papa</i>). Esfera III: - citações (<i>el hombre es un lobo para el hombre</i>); - refrões (<i>por la boca muere el pez</i>); - fórmulas discursivas (<i>Lo siento</i>).

³⁸ Denota a facilidade.

Quadro 2 – Comparação entre as classificações dos autores revisados (continuação)

Leonor Ruiz Gurillo (1997)	Locução que apresenta algum grau de fixação e/ou idiomaticidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Polilexicalidade; - Fixação; - Idiomaticidade; - Presença de anomalia estrutural e/ou palavra diacrítica. 	<i>Continuum</i> ³⁹ a partir de um protótipo de UF: -Locuções: a) totalmente fixas e idiomáticas com palavras diacríticas e/ou anomalias estruturais (<i>agua de borraja</i>); b) idiomáticas em diversos graus (<i>caballo de batalla</i>); c) mistas (<i>dinero negro</i>); - Colocações (<i>agua de colonia</i>).
Stella Tagnin (2013)	Unidades que devem ser aprendidas individualmente e em bloco, pois não há regra que as constitua – mas caracterizam o <i>jeito</i> aceito de se expressar por uma comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Polilexicalidade; - Convencionalidade; - Fixação; - Idiomaticidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação (<i>cidade grande</i>); - Coligação (<i>sonhar com</i>); - Binômios (<i>marido e mulher</i>); - Expressões convencionais (<i>próprio para consumo humano</i>); - EIs (<i>estar em maus lençóis</i>); - Marcadores conversacionais (<i>a meu ver...</i>); - Fórmulas situacionais: a) Fórmulas situacionais sintáticas: (<i>Posso fumar?</i>); b) Fórmulas fixas (<i>Depois da tempestade vem a bonança</i>⁴⁰); c) Fórmulas de rotina (<i>Sinto muito</i>).

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo da síntese das propostas de classificação das UFs estudadas, apresentamos nossa definição de UF e de EI:

- a) UF, também chamada de fraseologia, é um sintagma formado por, pelo menos, duas palavras que possui certo grau de fixação e institucionalização, podendo apresentar também outra característica: a idiomaticidade. (CORPAS PASTOR, 1997; RUIZ GURILLO, 1997).
- b) EI é um dos tipos de UFs que se destaca dos demais pelo seu alto grau de idiomaticidade, ou seja, seu significado foi convencionalizado ao longo do tempo. Além disso, ela é pluriverbal, fixa e institucionalizada. Portanto, ao se apresentar tais características, segue-se Tagnin (2013) e Corpas Pastor (1997).

³⁹ A partir da ideia do *continuum*, a autora apresenta uma zona nuclear e uma zona periférica em se tratando de UFs. No núcleo, por causa do alto nível de fixação, há escassez de variações – ao contrário da periferia que permite criatividade. Exemplificando, a autora mostra exemplos do *continuum* para sintagmas nominais, verbais e prepositivos fraseológicos. No quadro, reproduzimos, apenas, os exemplos para sintagmas nominais fraseológicos, pois em todos os casos se reproduz a ideia de uma apresentação das UFs em ordem decrescente em relação seu grau de fixação, partindo da zona nuclear (UFs mais fixas).

⁴⁰ Apresentamos exemplo de apenas um dos tipos de fórmulas fixas, o provérbio. No entanto, a autora também inclui nesse grupo as citações e frases feitas.

Até então, falamos sobre o que são as UFs e como alguns autores as classificam. Na próxima seção, fazemos uma revisão acerca da Fraseodidática, área que se preocupa com as questões de ensino e aprendizagem da fraseologia.

2.4 A FRASEODIDÁTICA

Nesta seção, discutiremos a área de estudos que se ocupa com o ensino da fraseologia: a Fraseodidática.

Embora atualmente haja um consenso de que o tratamento didático-pedagógico do léxico, em sala de aula, é fundamental para que um estudante de LE adquira com excelência a competência lexical, Lugo Mirón (2007) atenta que nem sempre foi assim. Ao longo dos anos, o enfoque adotado em relação ao ensino do léxico, bem como da fraseologia, variou bastante: desde a aprendizagem por meio da memorização de longas listas de palavras e traduções até o foco mais intenso na gramática, priorizando o domínio de estruturas. A partir do enfoque comunicativo por tarefas, é que a gramática e o léxico, finalmente, começam a ser estudados em sua totalidade com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa⁴¹.

A partir dessas novas abordagens, e considerando que a fraseologia faz parte do léxico, a questão passa a ser referente a quando, como e quais UFs ensinar para que os aprendizes adquiram a competência lexical na língua que estudam. Lugo Mirón (2007) defende que há fatores que interferem nessa aquisição como, por exemplo, a proximidade entre as línguas ou a capacidade poliglota dos estudantes. Ela propõe que os professores de LE partam de UFs de nível semântico e estruturas sintáticas mais simples e, na medida em que se avança na aprendizagem da língua, apresentem as unidades mais complexas. A autora defende, assim, um ensino gradual que considera a idiomaticidade e a complexidade estrutural das fraseologias.

Ortiz Álvarez (2007) defende o ensino de EIs, dado que o léxico de uma língua não se compõe somente de palavras de acesso fácil, mas também de frases provenientes da sabedoria popular, o que ampliaria para os aprendizes suas capacidades de análise e produção de textos, assim como melhoraria sua interação em situações de comunicação em que as EIs apareçam.

Solano Rodríguez (2007) sustenta que é possível a aquisição da competência fraseológica na LE a partir da consciência fraseológica na língua materna dos aprendizes, que

⁴¹ Como mencionado anteriormente (2.2 *Competência comunicativa e suas competências*), a competência lexical é um saber amplo, relacionado à capacidade de usar a língua, que envolve outros saberes. Entre esses saberes o que mais importa para esse trabalho é a competência lexical que, por sua vez, engloba a competência fraseológica.

deve ser desenvolvida, já que o falante usa o discurso repetido naturalmente. Para isso, a autora propõe um plano para a incorporação sistemática das UFs no currículo das LEs que mantém um paralelismo com a LM, sobretudo, no início do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o começo da aquisição da LE passa pela observação da LM: induzem-se os aprendizes à reflexão sobre as especificidades da fraseologia em sua própria língua, “sobre o fato de que constituem unidades descontínuas com significado global e alheias às normas de sintaxe” (SOLANO RODRÍGUEZ, 2007, p. 204, tradução nossa)⁴². Depois disso, é possível iniciar sequências de ensino e aprendizagem da LE, nas quais as UFs serão parte integrante de outros aspectos da língua. Para a seleção das UFs, a autora propõe uma ordem decrescente de frequência de uso e crescente de dificuldade (polissemia, idiomaticidade, etc). Além disso, essas unidades devem ser introduzidas progressivamente e agrupadas pelas relações semânticas existentes entre seus significantes e seus significados.

Para desenvolver a consciência fraseológica, Solano Rodríguez (2007) traz as ideias de Zuluaga (1980) que defende que, embora o falante nativo nem sempre reconheça explicitamente as UFs de sua língua, já que as usa naturalmente e sem reflexão desde criança, consegue identificá-las automaticamente quando são alteradas ou interrompidas. Por isso, é possível fazer exercícios práticos para detectar as UFs a partir da desautomação, ou seja, exercícios nos quais se altere a fixação, como, por exemplo, mudar a ordem de seus componentes. De maneira imediata, o falante nativo reconstruiria a UF mentalmente.

Depois que os aprendizes tenham adquirido a consciência fraseológica em relação à LM, é necessário motivar a aprendizagem das UFs na LE. Para que percebam a frequência dessas unidades, é possível usar diversos textos que se aproximem à linguagem oral (monólogos, diálogos) e pedir que identifiquem a fraseologia. É possível substituir, a seguir, as UFs encontradas por equivalentes léxicos, mas sem deixar de perceber a perda de expressividade que esse exercício supõe. Assim, acredita-se que o aprendiz, ao perceber a força e expressividade das UFs, se sentirá motivado a expressar-se na LE assim como se expressa na LM.

Solano Rodríguez (2007), por fim, defende que a seleção das UFs seja feita seguindo critérios válidos, porém, nunca de forma aleatória, como: frequência de uso, dificuldade semântico-pragmática e relações entre seus significantes e significados. Esse último critério quer dizer que o grupo selecionado de UFs deve ter algum tipo de relação, como a opacidade entre significante e significado, a capacidade de algum dos seus componentes ser elidido ou

⁴² No original: “sobre el hecho de que constituyen *unidades discontinuas* con significado global y ajenas a las normas de la sintaxis”

mudado de posição, a capacidade de variação, ou ainda por razões semânticas, como sinonímia, antonímia, homonímia e idiomatidade.

Outros fatores também devem ser considerados para o ensino de UFs, como o nível de aprendizagem dos alunos, sua idade e a quantidade de UFs a ensinar-se por nível. Nesse sentido, González Rey (2015) apresenta parte do projeto FRASEOTEXT⁴³, desenvolvido sob a ótica da Fraseodidática, em que especialistas de seis universidades idealizaram um método, pensando na didática da fraseologia do Francês como LE. O método consta de três partes: um *corpus* textual bilíngue paralelo francês-espanhol, de caráter literário, um dicionário fraseológico francês-espanhol e exercícios de treino. Esses exercícios se focam nas capacidades receptivas, escrita e oral, ou seja, na capacidade de entender um texto escrito e oral. Para a unidade didática, os especialistas tomaram decisões baseadas em duas vertentes da Linguística Aplicada: a Didática de LEs e a Aquisição de LEs. Para nosso trabalho, interessa-nos as questões relativas à Didática, ou seja, as que se relacionam com a forma de ensinar fraseologia, pois não teremos como verificar a aquisição dos aprendizes.

Os autores dos FRASEOTEXT (GONZÁLEZ REY, 2015) tomaram as seguintes decisões para o desenho do modelo de Unidade Didática (UD):

- a) definição do nível de aquisição da LE dos aprendizes a quem se dirige a UD;
- b) definição do tipo de UF que corresponde a cada nível, segundo os critérios do QECR (2001).

A partir dessas definições, os autores dos FRASEOTEXT (GONZÁLEZ REY, 2015) estabeleceram, então, quais UFs deveriam ser ensinadas considerando-se o nível de conhecimento da LE dos aprendizes partindo da seguinte classificação:

- a) nível inicial (A1 – A2), seguindo critérios de transparência e gramaticalidade de estruturas simples: fórmulas de rotina, colocações composicionais e estruturas gramaticais, conforme às regras sintáticas canônicas da LE que se aprende;
- b) nível intermediário (B1 – B2), seguindo os critérios de semi-opacidade e gramaticalidade de estruturas simples e complexas: fórmulas de rotina, expressões idiomáticas, parêmsias e colocações parcialmente composicionais e estruturas gramaticais regulares;

⁴³ Projeto financiado pelo Ministério de Economia e Competividade da Espanha intitulado *Adquisición de la competencia idiomática y discursiva del francés lengua extranjera en contexto español: elaboración de un corpus textual bilingüe con fines didácticos*.

- c) nível avançado (C1 – C2), seguindo critérios de opacidade e agramaticalidade de estruturas complexas e unidades termo-fraseológicas⁴⁴: expressões idiomáticas, parênticas, colocações termo-fraseológicas que sejam não composicionais, técnicas e/ou apresentem estruturas agramaticais.

Esse é claramente um modelo que abarca o ensino de vários tipos de UFs, mas defendemos que pode servir como ponto de partida para pensarmos em quais EIs ensinar por níveis de conhecimento da LE, seguindo critérios como: grau de idiomaticidade, frequência de uso e proximidade das EIs da LE com as da LM.

Xatara (2001), por sua vez, propôs incluir quatro diferentes níveis de dificuldade⁴⁵, especificamente, para o ensino de EIs do Francês como Língua Estrangeira (FLE) para falantes de português. Baptista (2006) adaptou essa proposta, tendo em vista o ensino de E/LE para falantes de português e usando os mesmos níveis de dificuldade, mas pensando em exemplos de EIs que envolvem as línguas espanhola e portuguesa:

- a) expressões de nível 1: incluem-se, nesse nível, aquelas EIs que têm tanto equivalência literal como idiomática em português. Em espanhol e em português, há, então, correspondência exata entre essas EIs. Exemplo: *abrir puertas/ abrir portas*.
- b) expressões de nível 2: incluem-se, nesse nível, as EIs com equivalência idiomática semelhante em português; no entanto, não possuem equivalência lexical total ou literal nessa língua, mas sim aproximada. Exemplo: *hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*.
- c) expressões de nível 3: podem ser traduzidas para o português por uma EI apesar de serem de estrutura sintática e/ou unidades lexicais muito diferentes das que existem em espanhol. Exemplo: *agarrarse a un clavo ardiendo/ fazer qualquer negócio*.
- d) expressões de nível 4: não têm equivalência idiomática em português e, por essa razão, são substituídas por paráfrases ou explicações. Exemplo: *volver a las andadas/ ‘cometer os mesmos erros’*.

⁴⁴ A autora não apresenta exemplos, mas acreditamos que se refere às fraseologias especializadas.

⁴⁵ Nível 1 – EIs que têm equivalência, além de idiomática, também literal, na língua portuguesa (para iniciantes no francês); nível 2 – EIs com equivalência idiomática semelhante no português (para falsos iniciantes, isto é, alunos a partir do segundo semestre de estudo até o quarto semestre); nível 3 – EIs cuja tradução corresponde a expressões também idiomáticas em português, mas de estrutura sintática e/ou unidades lexicais bem diferentes (para aprendizes com nível intermediário de Francês como LE) e nível 4 – EIs que revelam visões de mundo muito diferentes e que, portanto, não podem ser traduzidas, apenas explicadas (para nível avançado de Francês).

Baptista (2006), além disso, defende a existência de quatro etapas para o ensino de EIs, que devem ser levadas em conta:

- a) *apresentação*: considerando o perfil dos alunos, encontrar a melhor forma de apresentá-las. Devem ter algum tipo de relação, como campo semântico, além de ser recomendável que apareçam em diversos gêneros para que os aprendizes percebam sua produtividade.
- b) *compreensão*: nesta etapa, verifica-se se os alunos, além de reconhecerem a forma das EIs, conseguem entender seus significados. Para isso, é possível usar exercícios para relacioná-las⁴⁶ a suas definições ou equivalências em português.
- c) *utilização*: Esta etapa se preocupa com a produção, oral ou escrita. A ideia é que os alunos usem as EIs – preenchendo lacunas em textos, produzindo textos com elas (com temáticas propostas ou livres), etc.
- d) *memorização*: apresentam-se exercícios de revisão das EIs aprendidas.

A seguir, apresentamos algumas propostas de exercícios para o ensino-aprendizagem do léxico com vistas à discussão sobre como ensinar, especificamente, as EIs. O objetivo desta seção será nortear a parte prática do nosso guia didático, ou seja, a proposta de atividades com EIs.

2.5 PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS COM VOCABULÁRIO

Alguns autores que se dedicam ao ensino de léxico fazem propostas de exercícios para atingir esse objetivo. Revisamos a proposta de Binon e Verlinde (2000), que fizeram uma tipologia de exercícios lexicológicos, e a de González Rey (2007), que se dedica mais diretamente ao ensino de Fraseologia. Pensando em nosso objetivo, revisaremos apenas os exercícios apresentados nas suas propostas, que, em nossa opinião, podem ser adaptados para o ensino de EIs.

2.5.1 A tipologia de Binon e Verlinde (2000)

⁴⁶ Ver exercícios de associação, na seção *Propostas de exercícios com vocabulário*.

Binon e Verlinde (2000), professores de Francês como LE e lexicógrafos autores do *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA, 1999), primeiramente salientam a importância de que os exercícios lexicológicos e seus contextos estejam adaptados ao nível dos aprendizes. Tal aspecto vai ao encontro dos princípios apresentados na seção anterior e norteadores da elaboração do guia proposto nesta investigação. Os autores apresentam uma tipologia de exercícios baseada nos verbetes do DAFA:

2.5.1.1 Exercícios de associação

a) Exercícios de associação livre: têm o objetivo de relacionar as palavras apresentadas espontaneamente com outras palavras.

Ex.: Que palavras você relaciona espontaneamente aos termos seguintes?

1. *Chômage* 2. *Justice* 3. *Malade*⁴⁷

Pode-se fazer esse tipo de exercício com EIs, pedindo-se, por exemplo, que pensem em EIs equivalentes a uma que está sendo trabalhada ou que se relacione a algumas EIs com imagens que possam representá-las.

b) Exercícios de associação funcional: as palavras apresentadas estão reunidas em modalidades associativas.

Ex.: Relacionar colunas – Os esportes.

1. *un cavalier a. une raquette*

2. *un joueur de tennis b. une monture*⁴⁸

É possível fazer um exercício de associação funcional, pensando em EIs que fazem parte de um mesmo campo semântico. O objetivo poderia ser, por exemplo, uma vez apresentadas uma série de EIs, organizá-las em grupos de, por exemplo, EIs relacionadas às partes do corpo (*dar uma mão*), aos animais (*ser cobra criada*) e às emoções (*tremar como vara verde*).

⁴⁷ Mantivemos os exemplos fornecidos pelos autores. 1. *Desemprego* 2. *Justiça* 3. *Doença*

⁴⁸ 1. um cavaleiro a. uma raquete

2. um jogador de tênis b. uma montaria

2.5.1.2 Exercício de definição

a) Exercício de correspondência: relacionar palavra e sua definição.

Ex.:

1. *l'équitation*

2. *le football*

a. un sport d'équipe qui oppose deux équipes de onze joueurs qui doivent essayer de (...) et qui se pratique sur un terrain de (...)

b. l'art de monter à cheval, etc.⁴⁹

b) Exercício de produção: definir ou parafrasear as palavras ou expressões solicitadas.

Ex.: 1. acheter (action):.....

2. un aiguilleur du ciel (profession):

3. une grippe (maladie):

4. la santé n'a pas de prix (diction)⁵⁰

Tanto o exercício de correspondência como o exercício de produção podem ser aplicados para o caso das EIs. No primeiro caso, a relação seria feita entre a EI e uma possível explicação sobre seu significado. No segundo, seria tarefa do aprendiz apresentar essa explicação.

c) Exercício de polissemia que visa explicar os sentidos diferentes da mesma palavra empregada em contextos distintos.

Ex.: Explicar os sentidos diferentes das palavras seguintes marcadas em negrito.

*Pourtant, disent les producteurs de matériaux de construction, acheter, rénover ou faire construire un logement est devenue **cher** dans notre pays;*

*1. Notre vie nous est si **chère** que nous avons tout intérêt à prendre soin de notre santé.*

*2. Mon **cher** ami, etc.⁵¹*

⁴⁹ 1. Equitação

2. Futebol

a. Um esporte de equipe que opõe duas equipes de onze jogadores que devem tentar (...) e que se pratica em um campo de (...), etc.

b. A arte de montar à cavalo, etc.

⁵⁰ 1. comprar (ação)

2. um controlador de tráfego aéreo (profissão)

3. uma gripe (doença)

4. a saúde não tem preço (provérbio)

Esse exercício também poderia ser usado com EIs, já que algumas apresentam polissemia ou, ainda, podem apresentar um significado idiomático e outro literal.

2.5.1.3 Exercícios para o eixo sintagmático

Marques (2012) faz uma interpretação da tipologia de exercícios de Binon e Verlinde (2000), explicando que os exercícios propostos se referem à relação de uma palavra com o sintagma. No eixo sintagmático, há a combinação de unidades para a construção do sentido. Nele, manifestam-se, como vimos na revisão sobre Saussure (1916), não só combinações passageiras de palavras, com sentido composicional, mas também os fenômenos fraseológicos, como as colocações, as expressões idiomáticas, os provérbios, etc.

Um exemplo desse tipo de exercício é explicar as expressões, como se vê abaixo:

1. *Avoir du sang dans les veines.*

2. *Il crève la santé.*

3. *Le chauffeur écrase le champignon. (fam.).*

4. *Le malfaiteur a pris la poudre d'escampette.*⁵²

Em se tratando de EIs, esse exercício acaba sendo igual ao exercício de produção, dentro dos exercícios de definição, já que o aprendiz é convidado a explicar o significado de uma expressão.

2.5.1.4 Exercícios sobre as correlações (eixo paradigmático)

O eixo paradigmático é o da palavra e sua relação com outras palavras concorrentes. Ao formar frases, selecionamos algumas palavras em detrimento de outras. As fraseologias, como são parte do léxico, também se encaixam nessa situação: pode-se, por exemplo, substituir a palavra *morrer* por *bater as botas*. Alguns fenômenos que se relacionam com este eixo são: sinonímia, parassinonímia, antonímia, paronímia, falsos cognatos, homônimos, hiperônimos e hipônimos. Os autores apresentam uma série de exercícios sobre cada tipo,

⁵¹ 1. No entanto, dizem os fabricantes de materiais de construção, comprar, reformar ou construir uma moradia tornou-se **caro** no nosso país.

2. Nossa vida nos é tão **cara** que temos todo o interesse em cuidar da nossa saúde.

3. Meu **caro** amigo, etc.

⁵² Apresentamos um sentido aproximado em português das EIs trabalhadas: 1. diz-se de pessoa muito enérgica; 2. diz-se de alguém que está trabalhando muito; 3. o motorista acelerou demais; 4. o malfeitor fugiu.

porém, não vamos apresentá-los por considerar que são fenômenos complexos ainda pouco estudados em relação às EIs. Mesmo assim, fazemos sugestões quanto à sinonímia.

Pensamos na aplicabilidade de exercícios de sinonímia em que:

- a) dado um texto com palavras em negrito, os aprendizes teriam que substituí-las com EIs apresentadas em um quadro. Por exemplo, substituir *não se sentir bem* por *sentirse fatal*.
- b) dado um texto com EIs em negrito, os aprendizes teriam que substituí-las por outras EIs que apresentem o mesmo significado.

Esses tipos de atividades se relacionam com a questão dos tipos de registro, pois o uso de EIs acaba tornando os discursos menos formais – fato que se relaciona com a ideia de que não existem sinônimos perfeitos, já que acabam tendo traços conotativos diferentes.

2.5.2 O Método do Francês Idiomático (MFI) de González Rey (2007)

González Rey (2007) considera uma conquista o fato do QECR, sendo um documento orientador, recomendar a incorporação das fraseologias no ensino das LEs, embora somente recomende o seu domínio no nível C2 (último nível). Essa autora tem se dedicado a Fraseodidática de modo a contemplar o ensino de todo tipo de UF. Ela a denomina de *Expressão Congelada* e a define como signos polilexicais compostos por, pelo menos, duas palavras ou também uma única palavra, desde que seu uso seja idiomático. Abaixo, temos as categorias apresentadas pela autora (2007, p. 2):

sob o rótulo de expressões congeladas são agrupados as palavras lexicalizadas que podemos classificar em diferentes categorias: fórmulas de rotina ou expressões dialógicas, expressões idiomáticas (somatismos, cromatismos, zoomorfismos, expressões numerais, etc), as colocações e as parêmias⁵³ (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 2, tradução nossa).

O MFI é um método de exercícios variados, que ensina progressivamente e de forma contínua as UFs. Inicialmente, o aprendiz é colocado em situação de recepção para, em um segundo momento, ser convidado a produzir. Tal método foi idealizado, porque, segundo González Rey (2007), embora as UFs façam parte do léxico das línguas, os professores de LE

⁵³ No original: sous l'étiquette d'expressions figées sont regroupées des suites de mots lexicalisés que nous classons en différentes catégories: les formules routinières ou expressions dialogiques, les expressions imagées (somatismes, chromatismes, zoomorfismes, expressions numérales, etc.), les collocation et les parémies.

não têm, em geral, uma formação direcionada para seu ensino. Além disso, tais unidades não costumam ser tratadas de forma ampla em livros didáticos.

As UFs incluídas no MFI foram escolhidas, seguindo critérios de frequência e institucionalização e a partir da consulta de livros didáticos, dicionários, obras literárias. De qualquer forma, a autora defende que é o grupo mínimo de UFs que o aprendiz deve conhecer, não devendo, contudo, ser limitado a ele. O MFI está direcionado a professores de Francês como LE e a aprendizes autônomos.

No método proposto, as UFs são divididas em três grupos: EIs, colocações e parênticas. Cada grupo se divide em dois níveis. O primeiro nível se relaciona às atividades mais centradas no componente formal. O segundo nível se preocupa com os aspectos sintáticos e semântico-discursivos. Cada grupo possui quatro blocos de exercícios que contemplam objetivos diferentes.

A seguir, apresentamos a proposta da autora apenas para o grupo das EIs, que são o foco do nosso trabalho.

2.5.2.1 Grupo das Expressões Idiomáticas

Este grupo se subdivide em dois outros grupos: o dos *enunciados idiomáticos* e o dos *sintagmas idiomáticos*. Os enunciados idiomáticos envolvem as expressões conversacionais como as fórmulas de rotina e as expressões familiares, já os sintagmas idiomáticos se relacionam com as expressões imagéticas compostas a partir do léxico dos animais, do corpo humano, dos alimentos, etc.

González Rey (2007), então, defende que existem diferentes categorias de expressões congeladas – as UFs –, diferenciando as fórmulas de rotina das expressões idiomáticas. Porém, na sua divisão dos grupos para a proposta do MFI, colocou essas duas categorias no grupo intitulado Expressões Idiomáticas com fins de simplificação: “a tipologia apresentada nos dois níveis é *simplificada* em três grupos⁵⁴” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 6, tradução nossa, grifo nosso).

Abaixo, apresentamos um exemplo de cada grupo de EI⁵⁵ conforme González Rey (2007):

⁵⁴ No original: [...] la typologie présentée dans les deux niveaux est simplifiée en trois groupes.

⁵⁵ Nossa definição de EI não confere com a de González Rey, pois não incluímos as fórmulas de rotina como um tipo de EI. Na nossa opinião, o que define EI é a convencionalidade de significado (TAGNIN, 2013) ou idiomaticidade. Parece-nos que a autora conceitua *idiomático* no sentido de próprio de uma língua.

- a) as fórmulas de rotina: os atos de fala (*au revoir, bonne journée*⁵⁶), as exclamações (*Bonne idée!, Chic alors*⁵⁷!) e as onomatopeias (Chut!⁵⁸);
- b) as expressões imagéticas: os zoomorfismos⁵⁹ (*rire comme une baleine, doux comme un agneau*⁶⁰), os somatismos⁶¹ (*faire la tête*⁶²).

A seguir trazemos apenas exemplos de exercícios com sintagmas idiomáticos, já que nos interessam, para este trabalho, especificamente expressões que apresentem idiomaticidade:

Para o nível 1:

Encontre a segunda parte dos substantivos compostos a partir das definições:

Un cordon-_____: une cuisinière très habile.

Un blanc-_____: jeune homme sans expérience et sûr de soi.

*Un casse-_____: personne importune, agaçante*⁶³.

Para o nível 2:

Encontre os sentimentos que correspondentes às frases abaixo:

Elle a le coeur gros:

Il reste dans son coin:

*Tu as les dents longues:*⁶⁴

Nessa seção, apresentamos alguns tipos de exercícios lexicológicos que podem ser aplicados para o caso das EIs. Na próxima seção, fazemos uma síntese dos conceitos e dos princípios apresentados até o momento, mostrando a nossa perspectiva. Esta síntese nos servirá de norte para a produção do guia didático.

⁵⁶ Estamos usando os exemplos da autora que são equivalentes, respectivamente, a *adeus* e *bom dia*.

⁵⁷ *Boa ideia! Tão chique!*

⁵⁸ Onomatopeia para pedir silêncio.

⁵⁹ Expressões que contêm palavras relacionadas aos animais.

⁶⁰ Rir como uma baleia, gentil como um cordeiro.

⁶¹ Expressões que contêm palavras relacionadas à anatomia.

⁶² *Fazer a cabeça.*

⁶³ (...) *bleu*: uma boa cozinheira.

(...) *bec*: jovem sem experiência e seguro de si.

(...) *pieds*: pessoa inoportuna.

⁶⁴ Ela tem um bom coração.

Ele fica no seu canto.

Tu tens os dentes longos.

2.6 SÍNTESE DOS CONCEITOS E PRINCÍPIOS ADOTADOS PARA O PRESENTE TRABALHO

A partir das leituras dos autores mencionados, pudemos identificar alguns aspectos sobre os quais o professor de E/LE deve estar atento para ensinar EIs. A seguir, então, apresentamos nossa síntese:

- a) léxico é o conjunto de todas as palavras de uma língua, ou seja, é o conjunto de seus vocabulários;
- b) vocabulário se refere às palavras de certa área do conhecimento, como o vocabulário relacionado à saúde. Fazem parte dos vocabulários tanto palavras simples, gramaticais ou lexicais, como unidades complexas;
- c) a Fraseologia é uma subdisciplina da Lexicologia preocupada em estudar a parte especial do Léxico e dos vocabulários, formada por unidades complexas – as UFs;
- d) a Fraseodidática se ocupa do ensino e aprendizagem das UFs;
- e) a competência fraseológica faz parte de competências maiores (competência lexical, competência linguística e competência comunicativa) e se relaciona com reconhecer as fraseologias e seus significados e saber usá-las adequadamente;
- f) a partir do conceito de competência fraseológica, podemos propor o conceito de competência didático-fraseológica, pois pensamos que não basta ao professor de E/LE ser fraseologicamente proficiente, mas não saber ensinar sobre as UFs;
- g) UF, sinônimo de fraseologia, é um sintagma formado por pelo menos duas palavras que possui certo grau de fixação, podendo apresentar, também, outra característica: a idiomaticidade.
- h) EI é um dos tipos de UFs caracterizada, principalmente, pela idiomaticidade, entendida como o processo de convencionalização que sofreu seu significado ao longo do tempo, ou seja, processo que faz com que seja uma unidade não composicional;
- i) as EIs são um tipo de UFs, ou fraseologias, entre vários outros tipos;
- j) as EIs se diferenciam das outras UFs principalmente pela característica da não composicionalidade, isto é, o significado está dado pelo todo e não por cada um dos elementos que as compõem; essa propriedade relaciona-se com a idiomaticidade que, por sua vez, possui diferentes graus;

- k) o ensino de EIs de uma LE deve partir do desenvolvimento da consciência fraseológica do aprendiz em sua própria LM;
- l) o ensino das EIs deve estar **baseado no público** a quem se dirige e **ser gradual**, e deve partir:
- das EIs menos idiomáticas para chegar as mais idiomáticas.
 - de EIs com equivalência total entre o espanhol e o português (quanto a idiomaticidade e/ou complexidade estrutural) para chegar as EIs sem equivalência em português.
- m) na escolha do *corpus* de UFs a serem utilizadas, também é importante ter como critério a frequência de uso, assim como as suas relações semânticas, por exemplo, EIs pertencentes a um mesmo campo semântico.
- n) pensando no público alvo, é preciso considerar alguns critérios para a classificação das UFs a serem ensinadas em diferentes níveis como: nível de aprendizagem dos alunos, sua idade e quantidade de UFs. Como a nossa proposta pensa atingir alunos de EM, teremos que dividir as EIs em três níveis de dificuldade, que corresponderão às três séries do EM.
- o) como as EIs fazem parte do léxico, alguns exercícios lexicológicos podem ser pensados para trabalhá-las, como é o caso, por exemplo, dos exercícios de associação ou de definição.

Os aspectos apresentados acima guiam nosso estudo e servem de parâmetros para a construção do guia didático. Eles serão retomados nos próximos capítulos, que se referem à metodologia e aos resultados.

3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa é do tipo teórico-aplicado, pois apoiamo-nos na teoria (Fraseologia e Fraseodidática) a partir da qual definimos e caracterizamos nosso objeto de estudo, as EIs. Também encontramos possibilidades para o desenvolvimento da competência didático-fraseológica dos professores de E/LE, objetivo deste trabalho, a partir da produção de um guia didático para esses profissionais que possa auxiliá-los em suas atividades práticas em sala de aula.

Considerando as características desta pesquisa, a metodologia proposta é diferenciada, pois não somente busca identificar EIs e classificá-las por níveis para dar conta dos três anos do EM, mas principalmente busca estabelecer os princípios que sustentam a elaboração do guia. Nesse sentido, antes de apresentar esses princípios, é fundamental apresentar o público a quem se dirige e a função do guia, pois são decisões que determinam os aspectos e elementos a serem selecionados para sua elaboração. Também salientamos novamente que o guia tem duas partes, uma teórica e outra prática, e os princípios aqui propostos buscam dar conta de ambas as partes.

3.1 O PÚBLICO A QUEM SE DIRIGE O GUIA DIDÁTICO

Como o objetivo do presente trabalho é produzir um guia didático para o desenvolvimento da competência didático-fraseológica do professor de E/LE, é essencial definir o perfil desse profissional. Assim, propomos que o perfil seja do professor de E/LE de EM, especialmente da rede pública, que tem de um a dois períodos semanais de carga horária com suas turmas. Além disso, dispõe dos livros do PNLD como apoio para suas aulas e seus planejamentos. Seus alunos são estudantes da primeira à terceira série do EM regular e que têm um nível básico de conhecimento de espanhol. Como o ensino de E/LE não costuma ser ofertado no EF, devemos considerar um nível elementar para a primeira série do EM. Considerando que a carga horária de LE é muito reduzida, de um a dois períodos semanais, dificilmente esses alunos chegam a um nível intermediário ao final do EM, pois estudam em salas lotadas e sem recursos para o ensino de línguas (como *datashow* ou caixas de som) – condições pouco favoráveis para a aquisição de uma LE.

Escolhemos o EM, porque o ensino de Espanhol era obrigatório nessa etapa da educação básica até agosto de 2010, conforme a lei 11.161/2005 (conhecida como lei do

espanhol). Já o oferecimento de Espanhol no EF era facultativo, fazendo com que não fosse tão disseminado. Com essa decisão, acreditamos que estaríamos atingindo mais professores e, assim, mais alunos. Cabe salientar que, embora essa lei tenha sido revogada, com a publicação da lei 13.415/2017, nosso projeto de dissertação é anterior a essa decisão e, de qualquer forma, as escolas estaduais do RS, por enquanto, não podem retirar do currículo a disciplina de E/LE em cumprimento ao parecer da Comissão de EM e Educação Superior do Conselho Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2017), conforme mencionamos na introdução.

A função do guia didático é a de desenvolver a competência didático-fraseológica do professor de E/LE, ou seja, sua capacidade de ensinar e produzir material didático relativo às fraseologias da Língua Espanhola, tendo como foco as EIs. Dessa forma, busca-se ajudá-lo a desenvolver a competência fraseológica dos seus alunos, como parte da competência lexical e, portanto, da competência comunicativa em espanhol.

Para dar conta do público e da função conforme previsto, o guia didático está organizado de modo a formar o professor em um mínimo teórico em relação à Fraseologia, às UFs e, mais especificamente, às EIs (parte teórica), além de indicar ao professor tipos de EIs para ensinar em cada uma dessas séries. Os critérios para definir as EIs a serem ensinadas em cada série, baseados nos autores que estudamos e também nas nossas conclusões, são: grau de idiomaticidade, proximidade com EIs da língua portuguesa, frequência de uso e campo semântico. Além disso, o guia oferece exercícios, a serem trabalhados com os alunos de EM, para que se possa atingir tal objetivo (parte prática).

Na próxima seção, falaremos sobre os parâmetros adotados que nortearam o recorte teórico utilizado no guia, o processo de seleção das EIs incluídas, a distribuição das EIs selecionadas nas três séries do EM, a definição dos objetivos a serem trabalhados em cada série do EM e, por fim, a seleção dos tipos de exercícios propostos para cada série.

3.2 PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO

Pensando no público a quem se dirige o guia didático, apresentamos, a seguir, sua organização.

Para a parte teórica, usamos um recorte do referencial teórico apresentado anteriormente para a produção da teoria a ser incluída no guia didático. Entendemos que o professor de E/LE que trabalha no EM não dispõe de tempo para ler os diversos livros sobre o

assunto específico da Fraseologia, já que, no seu tempo de planejamento (quando tem tempo de planejamento), deve contemplar os diversos conteúdos relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos. Pensando nisso, apresenta-se a Fraseologia e os diversos tipos de fraseologias de maneira resumida e visual, por meio de tabelas e mapas conceituais, para que o professor, de forma rápida, possa refletir sobre a importância das fraseologias e a necessidade de ensiná-las. Fazemos isso, pois é sabido que esse tema não é usualmente contemplado no currículo das licenciaturas em Língua Espanhola. Assim sendo, o guia proporciona que os professores aprofundem seus conhecimentos sobre Fraseologia, conheçam os diversos tipos de UFs, reflitam sobre a sua importância e sobre o lugar que ocupam no léxico de uma língua e, por fim, pensem em estratégias para ensiná-las. Para ajudá-los nessa tarefa, apresentamos as ideias mais importantes de autores da Fraseodidática, já que não basta que o professor de E/LE tenha uma competência fraseológica bem desenvolvida se ele não souber abordar esse conhecimento com seus alunos. É preciso, portanto, que tenha uma competência didático-fraseológica bem desenvolvida.

Para a parte prática, partindo dos princípios das áreas da Fraseologia e da Fraseodidática, assim como dos conceitos que sintetizamos no capítulo anterior, apresentamos uma proposta de atividades com EIs (com um exemplo de atividade pensando para cada uma das três séries do EM), um dos tipos de UFs apresentados no guia didático, para que o professor de E/LE possa adaptá-la e aplicá-la à sua realidade e/ou, então, usá-la de exemplo na hora de planejar atividades com EIs. Para a confecção dessa proposta, utilizamos critérios identificados no nosso referencial teórico, como adequação ao público (proposta para alunos de EM a ser aplicada pelo professor de E/LE a quem se dirige o guia) e a seleção das EIs a partir dos seguintes critérios: proximidade das EIs do espanhol com as EIs da língua portuguesa, frequência de uso, grau de idiomaticidade e pertencimento a um campo semântico específico.

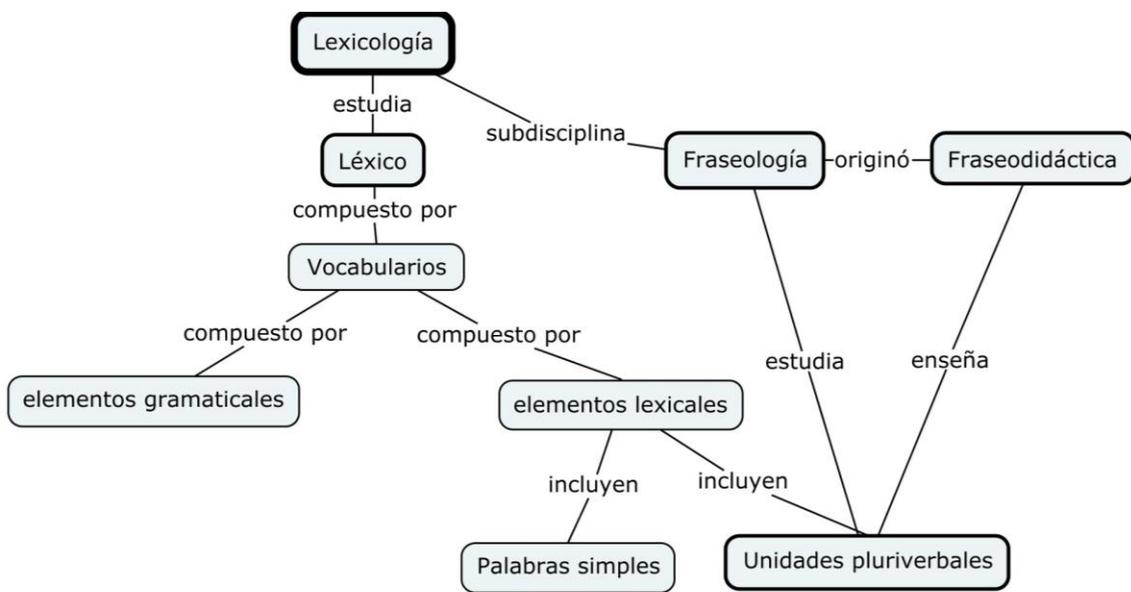
Cabe, por fim, esclarecer que o guia didático foi redigido em língua espanhola, já que está dirigido a professores de E/LE. Na próxima seção, comentaremos a redação da sua parte teórica.

3.2.1 A elaboração da parte teórica do guia didático

A parte teórica do guia didático contém a mesma discussão conceitual que este trabalho, porém foi redigida de forma mais objetiva, pois, conforme afirmamos, o professor

de educação básica não tem tempo para ler páginas e páginas sobre apenas um dos aspectos relacionados ao ensino de léxico, que é o ensino de UFs. Em suas horas de planejamento, o professor deve pensar em todos os aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de LE. Por essa razão, na parte teórica do guia, primeiramente, apresentamos alguns conceitos iniciais fundamentais, retirados desta dissertação, para o início do debate relacionado ao ensino de UFs, que são: léxico, vocabulário, lexicologia, unidade lexical, Fraseologia, fraseodidática e UF. Para facilitar a apreensão desses conceitos, apresentamos um mapa conceitual que demonstra que a Lexicologia é o conceito mais amplo, que abarca os demais:

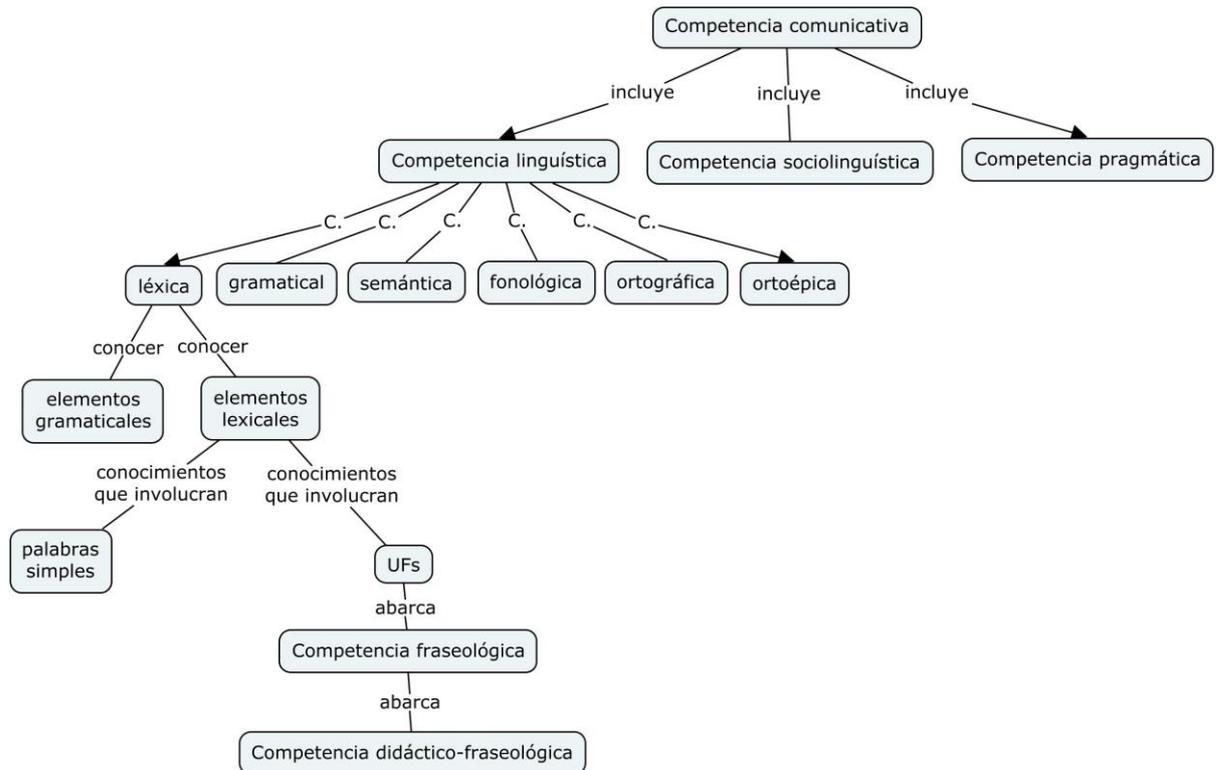
Figura 1 – Mapa conceitual de conceitos fundamentais relacionados à Lexicologia.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir disso, apresentamos, no formato de outro mapa conceitual, os conceitos relacionados à competência comunicativa (segundo o QECR, 2001), que são: competência linguística e suas seis subcompetências - lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica, sociolinguística e pragmática. Demonstramos, assim, que a competência que mais interessa para este trabalho, e para o objetivo do guia didático, é a competência léxica (que parte da competência linguística e esta, da competência comunicativa). Da competência léxica, parte a competência fraseológica e o conceito de competência didático-fraseológica, por nós proposto. O mapa tem a seguinte configuração:

Figura 2 – Mapa conceitual partindo do conceito de competência comunicativa.



Fonte: QECR (2001) / Elaborado pela autora.

A seção seguinte, referente a parte teórica se ocupa das características e tipos de UFs. Para isso, nos baseamos nas autoras mais recentes revisadas neste trabalho, Corpas Pastor (1997) e Tagnin (2013), por acreditarmos que bebem da fonte de seus precursores e apresentam de forma mais didática suas propostas. A partir delas, apresentamos três características presentes em todos os tipos de UFs, pluriverbalidade, fixação e institucionalização, e uma característica presente em apenas alguns tipos, idiomaticidade. Para demonstrar os tipos de UFs, nos valem do seguinte quadro:

Quadro 3 – Tipos de UFs (continua)

Tipos	Definición	Idiomaticidad ⁶⁵	Ejemplos ⁶⁶
Colocación	Combinación consagrada entre dos o más palabras léxicas que parecen tener una fuerte atracción.	Puede presentar idiomaticidad	Leche entera / traje de gala / golpe bajo ⁶⁷

⁶⁵ Todas UFs presentan las características de polilexicalidad, fijación e institucionalización. Por eso, solamente mencionaremos la idiomaticidad y explicaremos como cada UF se comporta en relación con esa característica.

⁶⁶ Los ejemplos son de Tagnin (2013).

⁶⁷ Colocación que tiene, además del significado literal, un sentido idiomático: acción malintencionada.

Quadro 4 – Tipos de UFs (continuação)

Coligación	Combinación consagrada entre una palabra léxica e una categoría o estructura gramatical.	No presenta idiomática.	Enamorarse de / preocupación por / triste por
Binomio	Estructura formada por dos elementos de misma categoría gramatical unidos por preposición o conjunción; también puede venir procedido de preposición.	Puede presentar idiomática	Blanco y negro / mano a mano / a tontas y a locas ⁶⁸
Expresión convencional	Expresión más larga que una colocación o binomio cuyo significado es composicional, o sea, se deduce de las partes que la conforman.	No presenta idiomática diferenciándose de una EI.	Estar de moda / ser todo un caballero / aprender de memoria
EI	Expresión más larga que una colocación o binomio cuyo sentido global no resulta de la suma del sentido de sus elementos constitutivos.	Presenta idiomática.	Estirar la pata / tomar el pelo a alguien / dar en el clavo ⁶⁹
Fórmula fija	Fórmula usada para comentar alguna situación; su uso no es obligatorio. Se incluyen las frases hechas, las citas y los proverbios.	Puede presentar idiomática.	No saques conclusiones apresuradas. / Ser o no ser, esa es la cuestión. / En tierra de ciegos, el tuerto es rey ⁷⁰ .
Fórmulas conversacionales	Fórmulas utilizadas en el habla para estructurar la conversación (A), expresar pulidez o alejamiento (B) o pronunciarse en situaciones comunicativas obligatorias como los saludos y los agradecimientos (C).	No presenta idiomática.	(A) A mi entender... / (B) ¿Se puede...(fumar aquí)? / (C) Muchas gracias.

Fuente: Tagnin (2013); elaborado por la autora.

Uma vez finalizada a parte teórica, em que tratamos dos graus de idiomática e a possibilidade de ensinar as EIs de forma gradual, ou seja, das mais transparentes às mais idiomáticas, combinando com o critério da proximidade entre EIs das línguas portuguesa e espanhola, partiremos para a parte prática.

A seção seguinte do guia, então, dedica-se à proposta de atividades (parte prática), porém, em complemento a parte teórica, apresentamos, no fim do guia, um apêndice em que o professor pode observar como funciona a busca em *corpus* usando o Corpus de Referencia del Español Actual (CREA⁷¹). Esse conhecimento pode possibilitar ao professor a verificação da

⁶⁸ Binomio idiomático, quiere decir *de cualquier manera*.

⁶⁹ *Morir / Burlarse de alguien / acertar*, según el DRAE (2017).

⁷⁰ Tiene un grado de idiomática por presentar una metáfora en donde se indica que algo o alguien mediano parece bueno entre las cosas o personas sin valor, según el Refranero Multilingüe del Centro Virtual Cervantes. Disponible en:

<<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58714&Lng=0>>. Acceso em 20 jun. 2017.

⁷¹ Apresenta 160 milhões de palavras abarcando textos (orais e escritos) de diversas variedades do espanhol e diferentes temáticas relativos ao período de 1975 a 1999.

frequência das EIs, ou outras unidades lexicais, com as quais queira trabalhar, assim como o acesso a textos autênticos em que elas ocorrem.

Na próxima seção, apresentaremos os critérios adotados para a seleção do grupo de EIs que comporá a parte prática do guia que, além dos dois critérios acima mencionados, consistem em pertencimento a um mesmo campo semântico e possuem frequência de uso.

3.2.2 A seleção das EIs inseridas no guia didático

Quando se objetiva ensinar léxico, um dos importantes passos a serem seguidos é a preocupação com a seleção dos elementos lexicais. Essa escolha não pode ser arbitrária ou pouco pensada; é preciso considerar-se, em primeiro lugar, o público a quem se quer atingir. Para o ensino das UFs e, especificamente, das EIs, já que são parte do léxico, não poderia ser diferente.

Por isso, consideramos, inicialmente, duas decisões:

- a) o público a quem queremos atingir por meio da figura do professor de E/LE, se trata de aprendizes brasileiros de E/LE, que são alunos de EM de, preferencialmente, escolas públicas com modelo regular (três anos de EM).
- b) o tipo de léxico que ensinaremos são as EIs, um dos tipos de UFs apresentadas na parte teórica do guia didático. Esse tipo de UF se destaca dos demais pela característica prototípica da idiomatidade que pode variar em graus.

Ao considerarmos esse contexto, precisamos pensar em critérios para selecionar as EIs a serem ensinadas (e usadas nos exercícios a serem propostos na parte prática do guia didático) sem que seja uma seleção arbitrária, ou seja, para que seja um conjunto de EIs representativo e significativo para os alunos de EM. Acreditamos que uma forma de partir da realidade do nosso público é olhar para os livros de língua espanhola adotados pelo PNLD⁷². Os livros utilizados no EM de E/LE atualmente, selecionados no último edital do Programa para essa modalidade da educação básica – edital de 2015 (BRASIL, 2014), são: coleção *Enlaces* e coleção *Cercanía Joven*. As duas coleções estão organizadas em três volumes para o aluno, um para cada série do EM, e um manual do professor.

⁷² “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Não pretendemos, com este trabalho, analisar os seis volumes dessas coleções com o fim de observar a presença de EIs, porém nos baseamos em Teer (2014) que analisou a coleção *Enlaces* e identificou a presença de sete EIs. Infelizmente, não encontramos trabalhos que tenham feito o mesmo com a coleção *Cercanía Joven*. De qualquer forma, pensamos que também poderemos aproveitar as coleções mencionadas para observar os conteúdos temáticos trabalhados nas unidades. Abaixo, apresentaremos as unidades didáticas das coleções mencionadas:

A coleção *Cercanía Joven* tem três volumes com seis capítulos cada, organizados em três unidades temáticas:

Quadro 5 – Organização das unidades didáticas da coleção *Cercanía Joven* (continua)

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
Unidade 1: El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!	Unidade 1: Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?	Unidade 1: Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos.
Capítulo 1: Cultura latina: ¡hacia la diversidad!	Capítulo 1: Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?	Capítulo 1: Tecnologías: a usarlas conscientemente.
Capítulo 2: Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!	Capítulo 2: Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?	Capítulo 2: Información y comunicación: la tecnología también es diversión.
Unidade 2: El arte de los deportes: ¡salud en acción!	Unidade 2: Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?	Unidade 2: Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos.
Capítulo 3: Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!	Capítulo 3: Publicidad en foco: ¿qué estrategias se pueden usar?	Capítulo 3: Las profesiones: el mercado y el voluntariado.
Capítulo 4: Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!	Capítulo 4: Patronos de belleza: ¿hay uno ideal?	Capítulo 4: Mercado laboral: en contra de los prejuicios.
Unidade 3: El mundo político: ¡que también sea ético!	Unidade 3: Sabores y olores: ¿comes bien?	Unidade 3: Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento.
Capítulo 5: Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!	Capítulo 5: Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?	Capítulo 5: Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia.

Quadro 6 – Organização das unidades didáticas da coleção *Cercanía Joven* (continuação)

Capítulo 6: <i>Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>	Capítulo 6: <i>Tienditas y supermercados: ¿dónde comprar?</i>	Capítulo 6: <i>Información para todos y todas: cuánto más sepamos, mejor.</i>
--	--	--

Já a coleção *Enlaces*, embora também esteja organizada em três volumes, apresenta oito unidades didáticas em cada um:

Quadro 7 – Organização das unidades didáticas da coleção *Enlaces*.

Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 1: <i>Conociéndonos en tiempo real.</i>	Unidade 1: <i>Las carreras y los proyectos de vida;</i>	Unidade 1: <i>Hagamos un trato.</i>
Unidade 2: <i>Del tú al usted.</i>	Unidade 2: <i>La dictadura en América del Sur.</i>	Unidade 2: <i>Corta, pega y luego...</i>
Unidade 3: <i>De ciudad en ciudad.</i>	Unidade 3: <i>Tipos de Ocio.</i>	Unidade 3: <i>Globalización: por qué sí, por qué no.</i>
Unidade 4: <i>Bajo diferentes techos.</i>	Unidade 4: <i>Los transformos alimenticios y el culto al cuerpo.</i>	Unidade 4: <i>¿Soñarán los androides?</i>
Unidade 5: <i>Medioambiente: ¿y a ti qué?</i>	Unidade 5: <i>Conceptos y tipos de familia.</i>	Unidade 5: <i>No se pierda los próximos capítulos...</i>
Unidade 6: <i>¿Qué hay detrás de la etiqueta?</i>	Unidade 6: <i>Los objetivos del milenio.</i>	Unidade 6: <i>Diferentes, pero todos bárbaros.</i>
Unidade 7: <i>¿Qué ves cuando me ves?</i>	Unidade 7: <i>Hábitos alimentarios.</i>	Unidade 7: <i>Por qué decir NO.</i>
Unidade 8: <i>¡Qué buena onda!</i>	Unidade 8: <i>Cambio climático.</i>	Unidade 8: <i>Tan cerca y tan lejos.</i>

Fonte: Brasil, 2014, p. 32.

Ao analisar os índices de ambas as coleções, buscamos selecionar os conteúdos temáticos por elas trabalhados em comum⁷³, objetivando encontrar temas padrão. São eles:

⁷³ Como somente analisamos seus índices, apenas selecionamos os temas em comum citados de forma evidente, pois há títulos de unidades do *Enlaces* que não apresentam pistas sobre seus temas (como em *Hagamos un trato...*).

Quadro 8 – Temáticas trabalhadas pelas coleções de E/LE adotados pelo PNLD (2015).

	Tema	Capítulo/unidade <i>Cercanía Joven</i>	Volume	Unidade <i>Enlaces</i>	Volume
1	Alimentação	Unid. 3	2	7	2
2	Consumo	Cap. 3	2	7	1
3	Diversidade	Unid. 2	2	6	3
4	Movimentos sociais	Cap. 6	1	2	3
5	Padrões de beleza/ o corpo	Cap. 4	2	4	2
6	Profissões	Cap. 3	3	Unid. 1	2
7	Tecnologia	Unid. 1	3	4	3
8	Turismo	Cap. 2	1	3	1

Fonte: Brasil (2014) / Elaborado pela autora.

A partir do quadro 5, podemos notar que há oito temas que as coleções trabalham em comum, embora nem sempre sejam apresentados para a mesma série do EM. Os temas em comum coincidem com as séries em quatro casos, isto é, 50% dos casos. Comparamos os nossos resultados com os achados de Teer (2014) sobre as EIs que constam na coleção *Enlaces* a fim de definir um tema para a seleção das EIs que compõem a parte prática do guia didático. As EIs encontradas pela autora, em 2014, foram:

1. *Ser un bajón,*
2. *Creerse la última coca-cola del desierto,*
3. *Estar hecho un michelín,*
4. *Pillarse de camino,*
5. *Quedarse a cuadros,*
6. *Poner en la balanza,*
7. *Ser un cortado*⁷⁴.

Ao comparar os temas presentes em ambas as coleções atualmente utilizadas na rede pública de EM às EIs presentes na coleção *Enlaces*, podemos notar que duas podem ser relacionadas ao corpo (*creerse la última coca-cola del desierto; estar hecho un Michelin*), que

⁷⁴ 1. Ser deprimente,
2. Ser o melhor – em características físicas ou intelectuais,
3. Estar gordo,
4. Estar na mesma direção,
5. Surpreender-se,
6. Refletir sobre uma decisão,
7. Ser infantil.

é um dos temas trabalhados (Padrões de beleza / o corpo). Por isso, decidimos que o tema que norteará a seleção das EIs será, então, o corpo humano, constituído como um tema padrão. Assim, os professores de E/LE, observando nossa seleção, poderão fazer o mesmo, utilizando outros temas, como os alimentos, os animais, etc.

Mesmo assim, a inclusão das duas EIs mencionadas na referida coleção, embora tenha servido como critério para a seleção da temática, não justifica que as usemos em nosso guia didático, pois não sabemos seu nível de frequência em *corpus* e defendemos que somente EIs com uma frequência de uso considerável sejam ensinadas aos aprendizes de EM. Por isso, seguimos os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) pesquisa em *corpus* das EIs relacionadas ao corpo humano para analisar sua frequência;
- b) classificação das EIs a partir do critério frequência e exclusão daquelas que apresentem frequência baixa;
- c) seleção de outras EIs de mesma temática que apresentem uma boa frequência em *corpus* para usarmos no nosso guia didático.

Com o objetivo de analisar a frequência das EIs *Creerse la última coca-cola del desierto* e *Estar hecho un michelín*, utilizamos o CREA. Para fazer a pesquisa nesse *corpus*, pesquisamos as EIs sem a forma verbal, pois, dessa maneira, o *corpus* permitiria a apresentação dessas EIs independentemente do tempo e modo verbal em que ocorrem. Além disso, fizemos a pesquisa de forma mais geral possível, aceitando textos de qualquer temática, meio de publicação e local – conforme exemplificamos abaixo:

Figura 3 – Parâmetros de pesquisa no *corpus* CREA.

Real Academia Española - Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

Consulta:

Criterios de selección:

Autor:

Obra:

Cronológico:

Medio: Libros, Periódicos, Revistas, Miscelánea, Oral

Geográfico: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica

Tema: 1.- Ciencias y Tecnología, 101.- Biología, 102.- Veterinaria, 103.- Ecología, 104.- Tecnología.

[Consulta CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Lista de frecuencias](#) [Cómo citar el CORPUS](#) [Ayuda.](#)

ISSN 2340-5643 Corpus de referencia del español actual

Fonte: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA).

Como resultado, verificamos que essas EIs não apresentam respaldo no CREA, pois não encontramos nenhum caso correspondente. Contudo, pesquisamos, mesmo assim, "hecho un michelín" e "la última coca-cola del desierto" no sistema de buscas *Google* e encontramos, respectivamente, 2150 e 91200 resultados. Por outro lado, optamos por não incluir essas EIs no guia didático, visto que o *Google* não se configura como um *corpus* confiável, já que não mostra a relação entre o número de casos e sua distribuição por número de documentos. Além disso, ele também pode recuperar um mesmo texto que está *on-line* em diferentes páginas, o que causaria a duplicação de resultados.

Baseamo-nos em Baretta (2006) e Costa (2006) para a seleção de EIs com vocabulário relacionado ao corpo humano. Esses autores propõem exercícios para o ensino de EIs do espanhol, utilizando o critério de seleção, tendo em vista os campos semânticos. De suas propostas, selecionamos as EIs relacionadas às partes do corpo, formando uma lista. As EIs dessa lista também tiveram sua frequência analisada no CREA e foram, posteriormente, classificadas, levando em conta esse critério. Para a pesquisa no CREA, seguiu-se a mesma metodologia utilizada anteriormente, isto é, fazê-la de forma mais geral possível, aceitando

todos os tipos de textos em relação a meio e local de publicação e temática, bem como de omissão do verbo⁷⁵ nas EIs que possuem uma estrutura mais longa, como em *creerse el ombligo del mundo*. No entanto, a partir das nossas pesquisas, observamos que não é possível seguir essa metodologia no que se refere às EIs de estrutura mais curta, como *dejarse la piel*. Se buscamos apenas ‘la piel’ no *corpus*, aparecem não só estruturas pertencentes a EI referida, como combinações passageiras de palavras. Nesses casos, então, optamos por pesquisar a EI inteira, com seu verbo no infinitivo⁷⁶:

Figura 4 – Busca com EI de estrutura curta no CREA.

Resultado de la consulta al banco de datos
 Cómo citar el CORPUS

Consulta:	<i>dejarse la piel, en todos los medios, en CREA</i>
Resultado:	14 casos en 14 documentos.

Ver estadística

Filtros: Casos
 Ratio: 10
 Mantener documentos (Solo para filtro sobre casos).
 Filtrar

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias Normal.
 Clasificación:
 Agrupación: Marcas:

Nueva consulta: [CREA](#) [CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Ayuda.](#)

Fonte: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA).

Queremos aproveitar a imagem acima, referente à pesquisa de EIs de estrutura curta, para comentar alguns dos recursos oferecidos pelo CREA. É possível obter essa tela ao digitar *dejarse la piel* e clicar em *buscar*. A partir disso, podemos fazer outra consulta, como em *ver estadística*, onde se apresentam as estatísticas relacionadas às datas dos textos, seus países de origem e suas temáticas. Outro recurso disponível é o relacionado à obtenção de exemplos,

⁷⁵ Assumimos que com esta decisão podemos encontrar variantes das EIs, ou seja, buscando *un ojo de la cara*, o CREA não só apresenta os casos de *costar un ojo de la cara* como possíveis variantes como *valer un ojo de la cara*, pois as EIs mesmo tendo um alto grau de fixação também podem apresentar variações.

⁷⁶ Com esta decisão, temos uma visão parcial da frequência de uso dessas EIs, pois a pesquisa não mostrará os casos em que foram empregadas com a forma verbal conjugada.

que podemos observar na figura 5 ao se clicar em *recuperar* com a opção *concordancias* selecionada:

Figura 5 – Obtenção de exemplos no CREA.

Concordancias (RAE)

Consulta: *dejarse la piel, en todos los medios, en CREA*
 Resultado: 14 casos en 14 documentos.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias. Normal. Clasificación: [v] [v]
 Agrupación: [v] Marcas: [v]

Cómo citar el CORPUS **Concordancias.**

Pantalla: 1 de 1. Ver párrafos

Nº	CONCORDANCIA	AÑO	AUTOR
1	RTO tremendo, tremebundo, en el que tocarán hasta dejarse la piel y hasta que el Diablo se lleve su alm	** 2001	PRENSA
2	luego, un grupo de equipos españoles dispuestos a dejarse la piel en su mejor escaparate publicitario,	** 1995	PRENSA
3	ontra la inutilidad del esfuerzo. ¿Merece la pena dejarse la piel en algo que, según se sabe de anteman	** 1994	PRENSA
4	ia) De escalofriarnos de tanta gente prometiendo "dejarse la piel". ¡Con lo que escucece! J. R. N. - Mad	** 2003	PRENSA
5	dores de la pista, capaces de lanzarse al suelo y dejarse la piel en pista por conseguir un punto. Mats	** 1987	PRENSA
6	cinco marroquíes se hicieron a la mar decididos a dejarse la piel con tal de llegar a España. Pero en l	** 1996	PRENSA
7	más auténtico: César Rincón, un héroe dispuesto a dejarse la piel sobre la arena de Las Ventas. No va a	** 1995	PRENSA
8	"cazar" muchachos entre 12 y 16 años dispuestos a dejarse la piel por el Führer. UNA SORPRESA.- "Rodar	** 1995	PRENSA
9	a manera, la pelea, la lucha, profesionalidad, el dejarse la piel". Paco Flores: "Hay que felicitar a	** 2001	PRENSA
10	3. La suiza consiguió sus propósitos, pero no sin dejarse la piel en el intento. Aunque se puso 40-0, c	** 1997	PRENSA
11	lectora, que a las once de la noche y después de dejarse la piel en todo tipo de actividades oficinesc	** 2001	Ameztoy, Begoña
12	pontánea con Zapatero y se mostraron dispuestos a dejarse la piel, arriesgando incluso los cargos que o	** 2002	López Alba, Gonzalo
13	que te conozco, eres un mocoso que aún tiene que dejarse la piel por las esquinas y, de pronto, siento	** 1990	Reina, María Manuela
14	e su etapa, que así era él, un mastin dispuesto a dejarse la piel en el desempeño de su tarea, y todo e	** 1984	Ayerra, Ramón

Ir arriba Pantalla: 1 de 1. Ver párrafos

Nueva consulta: CREA CORPUS Mínimo de caracteres: Ayuda

Fonte: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA).

As concordâncias são trechos textuais dos contextos em que está inserido o sintagma pesquisado – nesse caso, *dejarse la piel*. Também se apresentam os dados relacionados ao ano de publicação desses textos e à sua autoria. É possível, ainda, ao se clicar no sintagma pesquisado, dentro do trecho que se tem interesse, obter o seu texto completo⁷⁷.

Finalmente, também podemos notar que, ao pesquisar uma palavra ou um sintagma, apresenta-se, em *resultados*, o número de ocorrências no *corpus* (casos) e também o número da sua distribuição em diferentes documentos. Assim, na sequência listamos os dados referentes às EIs pesquisadas apresentados pelo CREA:

⁷⁷ Utilizamos este recurso em um dos exercícios propostos para o EM, ver 3.2.5 *A seleção dos tipos de exercícios com EIs propostos no guia*, pois necessitávamos de textos autênticos com o uso de EIs.

Tabela 1 – EIs com vocabulário referente ao corpo humano.

EIs	Casos	Documentos
1. costar un ojo de la cara	45	44
2. creerse el ombligo del mundo	35	29
3. dar el brazo a torcer	25	21
4. dejar con un palmo de narices	21	17
5. dejarse la piel	14	14
6. dormir a pierna suelta	73	66
7. echar una cabezada	4	3
8. echar una mano	129	102
9. empinar el codo	10	9
10. en un abrir y cerrar de ojos	234	94
11. encogerse de hombros	63	46
12. estar con agua al cuello	1	1
13. estar hasta las narices	44	37
14. hablar por los codos	98	84
15. hacerse la boca agua	26	35
16. levantarse con el pie izquierdo ⁷⁸	7	7
17. no pegar ojo	139897	139897
18. no tener pelos en la lengua	98	89
19. poner la mano en el fuego	51	41
20. rascarse la barriga	1	1
21. sacar las uñas	5	5
22. ser el brazo derecho	2	2
23. ser uña y carne	3326	222
24. tener cara (dura)	11	11
25. tener dos dedos de frente	29	28
26. tener la cabeza en su sitio	12	9
27. tener ojo	2	2
28. tomar el pelo	25	24

Fonte: Baretta (2006); Costa (2006). / Elaborado pela autora.

Autoras como González Rey (2015) e Solano Rodríguez (2007; 2015), mencionadas anteriormente, defendem que um dos critérios importantes a ser considerado na seleção de unidades lexicais que se quer ensinar é a frequência. No entanto, não apresentam parâmetros

⁷⁸ Esta EI, embora apresente uma estrutura mais longa, foi tratada especialmente, pois ao buscar-se *con el pie izquierdo* apareceram vários sintagmas composicionais e ao se tentar *pesquisar levantarse con el pie izquierdo*, não se encontrou resultado algum. Assim, contamos os casos não composicionais da primeira pesquisa, encontrando sete resultados distribuídos em sete documentos.

sobre o que seria uma frequência de uso considerável, visando o ensino de LE. Por essa razão, nos baseamos em Biderman (1984), que defende que para a análise de frequência, se organize as EIs selecionadas em uma ordem decrescente de frequência. Assim sendo, nossa tabela ficaria assim:

Tabela 2 – EIs referentes ao corpo humano em ordem decrescente a partir da frequência no CREA.

EIs	Casos	Documentos
1) no pegar ojo	139897	139897
2) ser uña y carne	3326	222
3) en un abrir y cerrar de ojos	234	94
4) echar una mano	129	102
5) hablar por los codos	98	84
6) no tener pelos en la lengua	98	89
7) dormir a pierna suelta	73	66
8) encogerse de hombros	63	46
9) poner la mano en el fuego	51	41
10) costar un ojo de la cara	45	44
11) estar hasta las narices	44	37
12) creerse el ombligo del mundo	35	29
13) tener dos dedos de frente	29	28
14) hacerse la boca agua	26	35
15) dar el brazo a torcer	25	21
16) tomar el pelo	25	24
17) dejar con un palmo de narices	21	17
18) dejarse la piel	14	14
19) tener la cabeza en su sitio	12	9
20) tener cara (dura)	11	11
21) empinar el codo	10	9
22) levantarse con el pie izquierdo	7	7
23) sacar las uñas	5	5
24) echar una cabezada	4	3
25) ser el brazo derecho	2	2
26) tener ojo	2	2
27) estar con agua al cuello	1	1
28) rascarse la barriga	1	1

Fonte: Baretta (2006); Costa (2006). / Elaborado pela autora.

A partir dessa reorganização da tabela, podemos notar a grande discrepância de frequência em *corpus* das EIs relacionadas ao vocabulário do corpo humano, em que há uma EI com 139.897 casos e outra com somente um caso. Ainda, segundo Biderman (1984), um dicionário escolar (ou seja, aquele dirigido a falantes maternos) pode incluir palavras com frequência de 10 a 20 em *corpus*. Usaremos esse critério, embora nosso público-alvo se trate de falantes de LE, pois as EIs são palavras, no sentido amplo, especiais e, por isso, sua frequência em *corpus* não é tão alta como as palavras-simples. Assim sendo, classificamos as EIs que apresentaram frequência menor a 10 como de baixa representatividade e, portanto, não as usaremos no nosso guia didático. Isto posto, temos, então, um grupo de 21 EIs, que comporão a parte prática do guia didático.

Na próxima seção, apresentamos os critérios adotados para a divisão dessas EIs nas três séries do EM.

3.2.3 A distribuição das EIs selecionadas pelas três séries do EM

Retomamos, a seguir, nossos critérios para a seleção das EIs⁷⁹ a serem trabalhadas:

- a) pertencimento a um campo semântico específico;
- b) frequência de uso;
- c) grau de idiomaticidade;
- d) proximidade das EIs do espanhol com as EIs da língua portuguesa.

Já definimos o grupo de EIs que usaremos seguindo os dois primeiros critérios: EIs relacionadas às partes do corpo e EIs com frequência de pelo menos 10 casos no *corpus* CREA. Cabe agora, então, dividir as EIs em três grupos por graus de dificuldade, que corresponderão às três séries do EM. Para isso, adaptamos a proposta de Xatara (2001) e Baptista (2006), que dividiram as EIs em quatro níveis de dificuldade, relacionando os critérios de graus de idiomaticidade e de proximidade das EIs do espanhol com as EIs do português. Defendemos que esses dois critérios sejam aliados, porque a proximidade das duas línguas faz com que EIs com alto grau de idiomaticidade, segundo Tagnin (2013), como *pagar el pato*, sejam de fácil compreensão para o falante de português devido à existência de EIs equivalentes na sua LM, como *pagar o pato*. Assim sendo, nossa proposta é a seguinte:

⁷⁹ Ver páginas 44 e 47.

- a) EIs de nível 1: incluem-se as EIs que têm equivalência literal e idiomática igual em português (*abrir puertas/abrir portas*);
- b) EIs de nível 2: incluem-se as EIs com equivalência idiomática semelhante em português, mas sem equivalência lexical total (*hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*);
- c) EIs de nível 3: incluem-se as EIs que podem ser traduzidas ao português por outra EI, mas de estrutura sintática e/ou unidades lexicais muito diferentes das do espanhol (*agarrarse a un clavo ardiendo / fazer qualquer negócio*) e também as EIs que não têm equivalência idiomática em português e, por isso, têm que ser substituídas por explicações ou paráfrases (*volver a las andadas/ 'cometer os mesmos erros'*).

Tomamos a decisão de juntar os dois últimos grupos de Xatara (2001) e Baptista (2006), pois acreditamos que, após dois anos discutindo a questão das EIs em E/LE e comparando-as às EIs do português, os alunos já estarão sensibilizados e entenderão que nem todas têm tradução lexical semelhante ou simplesmente não têm uma tradução idiomática no português – pois apesar de serem línguas próximas, cada língua tem suas particularidades. Dessa forma, classificamos os grupos das 21 EIs da seguinte maneira:

Quadro 9 – Classificação das EIs em três níveis de ensino para o EM. (continua)

	EIs de nível 1	EIs de nível 2	EIs de nível 3
1	Costar un ojo de la cara (custar o olho da cara)	Creerse el ombligo del mundo (achar-se a última bolacha do pacote)	Dejar con un palmo de narices (ficar chupando o dedo)
2	Dar el brazo a torcer (dar o braço a torcer)	Dejarse la piel (dar o sangue)	Tener dos dedos de frente (ser minimamente inteligente)
3	En un abrir y cerrar de ojos (num abrir e fechar de olhos)	Dormir a pierna suelta (dormir como uma pedra)	Tomar el pelo (Fazer [alguém] de bobo)
4	Hablar por los codos (falar pelos cotovelos)	Echar una mano (dar uma mão)	
5	No pegar ojo (não pregar o olho)	Empinar el codo (encher a cara)	
6	Poner la mano en el fuego (por as mãos no fogo)	Encogerse de hombros (dar de ombros)	
7	Ser uña y carne (ser unha e carne)	Estar hasta las narices (estar de saco cheio)	
8		Hacerse la boca agua (dar água na boca)	
9		No tener pelos en la lengua (não ter papas na língua)	

Quadro 10 – Classificação das EIs em três níveis de ensino para o EM. (continuação)

10		Tener cara (dura) (ser cara de pau)	
11		Tener la cabeza en su sitio (ter a cabeça no lugar)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção seguinte, apresentamos os objetivos a serem discutidos em cada série do EM em relação à Fraseologia e às EIs.

3.2.4 A definição dos objetivos a serem trabalhados em cada série do EM

O objetivo geral desse trabalho é de que os alunos de EM adquiram a competência fraseológica na língua espanhola a partir dos debates em sala de aula e do desenvolvimento da consciência da sua competência fraseológica na LM. Contribuiremos com essa tarefa ao apresentar ao professor de E/LE um guia didático que possa colaborar para o desenvolvimento da sua competência didático-fraseológica. Portanto, neste trabalho, nosso foco não está na aprendizagem e, sim, no ensino, isto é, não verificaremos a aquisição dos alunos em relação as Fraseologia e as EIs, mas nos preocupamos em como ensiná-los a respeito, de forma progressiva. Desse modo, os objetivos a serem discutidos em cada série do EM são:

- a) primeira série: diferenciar as palavras simples da língua que podem formar agrupamentos passageiros e as unidades sintagmáticas fixas. Identificar as EIs na LM, conhecer suas características de fixação e de idiomaticidade, e compará-las às EIs do espanhol. Produzir textos curtos, como frases, usando algumas das EIs aprendidas conjugando-as, quando necessário, no presente do indicativo.
- b) segunda série: observar a diferença de estilo entre usar uma EI e usar palavras simples para elaborar uma mensagem. Perceber que, embora as línguas espanhola e portuguesa sejam próximas, são sistemas independentes, que apresentam culturas diferentes, o que faz com que nem sempre existam equivalentes, idiomáticos e/ou lexicais, para as EIs das duas línguas. Produzir textos mais longos, podendo ser um diálogo ou um texto curto feito em colaboração com um colega, utilizando as EIs aprendidas. Para essa produção, poderão ser usados tempos verbais mais avançados da aquisição do E/LE como o *pretérito indefinido*.
- c) terceira série: observar a frequência das EIs em diversos gêneros textuais; decodificar os significados das EIs a partir dos seus contextos de ocorrência;

identificar as EIs que só podem ser traduzidas ao português por EIs com estruturas bem diferentes ou apenas podem ser explicadas em português com o objetivo de perceber que não há equivalência idiomática; produzir um texto individualmente utilizando as EIs aprendidas.

Os tipos de atividades que propomos no guia didático, e que justificamos na próxima seção, visam contribuir para o debate sobre esses objetivos em sala de aula.

3.2.5 A seleção dos tipos de exercícios com EIs propostos no guia

Autores como Baptista (2006), Lugo Mirón (2007) e Solano Rodríguez (2007), mencionados no capítulo referente à Fraseodidática, defendem o uso da relação das línguas próximas para o aprendizado de fraseologia, de modo que se parta da competência fraseológica na LM para desenvolvê-la na LE. Desse modo, os primeiros exercícios sobre fraseologia devem propor essa reflexão, pois é preciso pensar sobre as especificidades que apresentam as UFs.

Por essa razão, nos exercícios pensados para a primeira série do EM, usando as EIs de nível um⁸⁰, que são sete, fazemos, primeiramente, um exercício de correspondência (BINON; VERLINDE, 2000), isto é, um exercício de relacionar as EIs da LM dos alunos com sua definição em espanhol. Com isso, os alunos ativam seus conhecimentos fraseológicos e usam também a LE ao ler as definições. Em seguida, explicamos, de maneira sucinta, sobre as EIs que possuem equivalentes em E/LE e as listamos. Essa é uma adaptação da etapa de apresentação proposta por Baptista (2006).

No próximo exercício, dado um pequeno texto em espanhol, por nós produzido⁸¹, com expressões composicionais grifadas, os alunos devem relacioná-las com as EIs apresentadas – etapa de compreensão (BAPTISTA, 2006). Este é um tipo de exercício para o eixo paradigmático (BINON; VERLINDE, 2000): exercício de sinonímia. Esclarecemos que não pedimos para que os alunos reescrevessem o texto usando as EIs, pois teriam que conjugar seus verbos em pretérito imperfeito do indicativo e pretérito indefinido, conhecimento que alunos da primeira série do EM não têm.

⁸⁰ No quadro 6, apresenta-se o quadro de classificação das EIs por níveis. Identificamos sete EIs de nível 1, 11 de nível 2 e 3 de nível 3.

⁸¹ O ideal seria o uso de um texto autêntico, ou seja, um texto não artificial, porém, não encontramos um texto assim que apresentasse as sete EIs que queríamos trabalhar e, além do mais, fosse acessível a aprendizes iniciantes.

Os alunos são, por fim, convidados a produzir três frases, a partir da demonstração de imagens, utilizando três das EIs aprendidas: etapa de utilização (BAPTISTA, 2006). Os verbos devem ser conjugados no presente do indicativo, que é um tempo verbal ensinado na primeira série do EM.

A série de exercícios proposta para a segunda série do EM também foi baseada em Baptista (2006). Para as etapas de apresentação e compreensão, os alunos recebem um jogo de cartas embaralhadas: seu objetivo é encontrar os trios relacionados a uma EI de língua espanhola – há uma carta que é a EI em espanhol, outra que é seu equivalente em português e, por fim, uma última carta com uma possível definição para essa EI. Após essa atividade, sugere-se ao professor que debata com seus alunos a diferença entre as EIs de nível dois em relação às de nível um para identificar que não há equivalência léxica entre as EIs das duas línguas.

O segundo exercício se relaciona com a etapa de utilização: levando em conta as onze EIs classificadas como pertencentes às EIs de nível dois, apresentadas no exercício anterior, os alunos devem completar as lacunas dos fragmentos textuais oferecidos, usando-as. Quando necessário, devem conjugar os verbos das EIs, como na frase: *Mariana piensa que es más importante que los demás, se cree el ombligo del mundo*. Assim sendo, esse exercício é muito parecido com o exercício de utilização das EIs, proposto para a primeira série, porém, com um maior nível de dificuldade, visto que os alunos devem, dessa vez, conjugar os verbos. Além disso, nessa oportunidade, nos valemos de textos autênticos aproveitados da nossa pesquisa sobre a frequência das EIs no CREA: é possível visualizar os contextos de ocorrência das unidades, clicando em *recuperar* na aba *obtenção de exemplos*. Assim, selecionamos um exemplo de cada e retiramos as EIs. Há, nesse exercício, então, amostras de textos de diversos gêneros como teatro, romance e reportagem.

Uma vez finalizada a proposta para a segunda série, os alunos são convidados para, em duplas, produzir um diálogo em que utilizem pelo menos três das dez EIs aprendidas. Não definimos um número mínimo de linhas por acreditarmos que desde que cumpram o objetivo de usar corretamente as EIs, o tamanho do texto é indiferente. Sugerimos, porém, as temáticas dos diálogos, e as duplas podem escolher entre três opções oferecidas.

Acerca dos exercícios propostos para a terceira série, também seguindo Baptista (2006), propomos, primeiramente, que os alunos encontrem a forma das três EIs ao fazer uma tradução literal do português, por exemplo, de *pegar o cabelo para tomar el pelo*. Propõe-se, então, que o professor discuta com os alunos a existência, em português, de expressões como

pegar o cabelo com o objetivo de estimular os alunos a perceber que nem todas as EIs do espanhol possuem equivalência em português.

Após conhecer as formas das EIs que, apesar de serem apenas três, são o grupo mais difícil de aprender-se devido à falta de equivalência em português. Passamos para a etapa de compreensão. A partir de dois fragmentos textuais do CREA relacionados a cada EI, os alunos devem fazer hipóteses sobre seus significados – exercício de produção (BINON; VERLINDE, 2000). O professor deve, então, escutar as hipóteses corrigindo-as.

Na etapa de utilização, a proposta é a produção de um pequeno relato sobre algo que aconteceu com o aluno, utilizando as três EIs aprendidas. Para essa série do EM, também propomos uma etapa de memorização – um exercício de relacionar colunas de EIs e sua respectiva definição: exercício de correspondência (BINON; VERLINDE, 2000). Para finalizarmos essa seção, é preciso antes comentar que, seguindo autores como Sacaramucci (1995) e Leffa (2000), decidimos aliar o ensino explícito e o ensino implícito, pois acreditamos na importância dos textos e aprendizagem de palavras a partir do seu contexto, porém, também é válido o ensino mais explícito de vocabulário. Devido ao pouco tempo de aula de LE no EM, o trabalho com as duas metodologias pode acelerar o processo de aquisição vocabular.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados desta dissertação: o guia didático para o professor de E/LE.

4 RESULTADOS

O objetivo geral desta dissertação consistiu na elaboração de um guia didático para o desenvolvimento da competência didático-fraseológica do professor de E/LE que o auxilie no ensino das EIs no EM. Para isso, e seguindo a metodologia e os princípios expostos no capítulo anterior, dividimos o guia didático em duas partes: teórica e prática.

Na parte teórica, apresentamos de forma objetiva, por meio de quadros, mapas conceituais e pequenos textos, os conceitos básicos relacionados às UFs e, especificamente, às EIs e ao seu ensino. Na parte prática, apresentamos três séries de exercícios, uma direcionada a cada série do EM.

Na sequência, apresentamos o guia didático, intitulado *La Fraseología en los planes de clase del profesor de Español como Lengua Extranjera: ¡qué nos metamos de cabeza!*, que foi escrito em espanhol e está formatado em fonte *arial*, diferentemente do resto desta dissertação, por motivo de diferenciação.

La Fraseología en los planes de clase del profesor de Español como Lengua Extranjera: ¡qué *nos metamos de cabeza*¹!

Jacqueline Vaccaro Teer

1 PARTE TEÓRICA

1.1 INTRODUCCIÓN

- a) ¿Qué es la Fraseología?;
- b) ¿Qué son las Unidades Fraseológicas?
- c) ¿Qué son las Expresiones Idiomáticas (EIs)?
- d) ¿Cómo trabajarlas en las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE)?

Profesor(a), esta guía didáctica tiene como objetivo contestar estas y otras preguntas para ayudarte a trabajar el tema de la Fraseología con tus alumnos de Enseñanza Secundaria (ES). Con eso, vas a conseguir desarrollar la competencia fraseológica, como parte de la competencia comunicativa, de tus alumnos. Para eso, estableceremos una relación con la competencia fraseológica de los aprendices en su lengua materna, el portugués. Es posible, por ejemplo, que alguno de ellos ya te haya preguntado algo como: *¿Cómo se dice ser un bicho de sete cabeças en español?*. Aunque podamos traducir literalmente al español la expresión por *ser un bicho de siete cabezas*, es probable que al alumno le gustaría aprender una expresión equivalente en español a lo que se refiere al sentido idiomático ‘sobre algo ser muy complicado o difícil’.

Estas cuestiones, entonces, deben ser discutidas y reflexionadas en la clase de E/LE, pues el hablante nativo naturalmente adquiere y usa las fraseologías de su lengua, como parte de su vocabulario, sin percibir, muchas veces, que algunas tienen significados no composicionales, es decir, están caracterizadas por su

¹ Esta guía didáctica es resultado del trabajo de maestría denominado *Expressões Idiomáticas no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: elaboração de um guia didático para o professor* (2017), del Programa de Pós-Graduação em Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bajo la tutoría de la profesora Cleci Regina Bevilacqua.

idiomaticidad – pues tienen un significado único que no corresponde a la suma de los significados individuales de cada palabra que las componen. Sin embargo, el aprendizaje de fraseologías que presentan idiomatidad, como las Els, en Lengua Extranjera (LE) no suele ocurrir de manera accidental², porque su opacidad impide su adquisición. Eso significa que el aprendiz la escucha y no la entiende o la interpreta literalmente, por ejemplo, en *meter la pata*³ se podría pensar en ‘poner la pata de un animal en algún lugar’.

Esta guía didáctica tiene como objetivo, por ello, ayudarte con la tarea de enseñar las fraseologías de la lengua española. Para eso, te presentamos algunos conceptos fundamentales sobre este tema, discutimos conceptos relacionados a la competencia comunicativa y distinguimos los diferentes tipos de UFs (parte teórica).

Las Els, entre el grupo de las UFs, las elegimos para hacer una propuesta práctica de enseñanza a tus alumnos de ES: la puedes usar así como se presenta o adaptarla a tu realidad. Seleccionamos un grupo de Els relacionados al vocabulario del cuerpo humano, a manera de ejemplo, pero puedes aplicar los ejercicios de la propuesta con otras Els de otro campo semántico.

Ojalá la guía te sea provechosa y te sirva de orientación a la hora de enseñar, también, las demás UFs del español. En las próximas secciones, te presentamos brevemente un resumen teórico sobre los conceptos mencionados y una propuesta de ejercicios con Els.

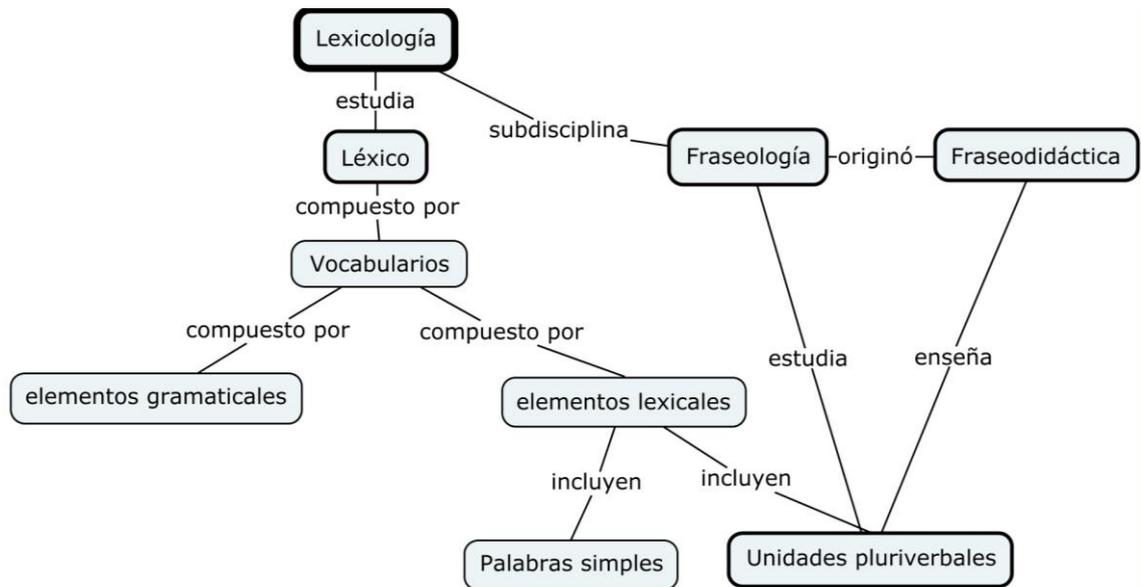
1.2 CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Para empezar nuestra síntesis sobre los conceptos que la Lexicología abarca, presentamos el siguiente mapa conceptual:

² Podemos aprender parte del léxico naturalmente, al escucharlo varias veces, de la misma manera que los niños adquieren naturalmente las palabras de su lengua materna sin que nadie las explique.

³ Equivocarse, sea con gestos, sea con palabras. Actuar de manera inoportuna.

Figura 1 – Mapa conceptual de conceptos fundamentales relacionados a la Lexicología.



Fuente: Elaborado por la autora.

Vemos, a partir del mapa conceptual, que la Lexicología es el concepto más amplio y las unidades pluriverbales (UFs o fraseologías) son las unidades menores de estudio de la Fraseología⁴, que es la rama responsable por estudiarlas. A continuación, presentamos las definiciones de los conceptos presentados en el referido mapa siguiendo el orden alfabético:

- a) **Fraseodidáctica:** parte aplicada de la Fraseología que se ocupa de los aspectos relativos a la enseñanza y aprendizaje de las UFs.
- b) **Fraseología:** *Fraseología* con letra mayúscula es la subdisciplina de la Lexicología que estudia las unidades pluriverbales como colocaciones y Els; *fraseología* con letra minúscula es el objeto de estudio del área mencionado, es decir, las Unidades Fraseológicas (UFs).
- c) **Léxico:** compuesto por todas las palabras de una lengua, sean palabras gramaticales (preposiciones, pronombres, conjunciones), sean palabras lexicales⁵ (hacen referencia a lo extralingüístico – *amar, coche, casa*).
- d) **Lexicología:** disciplina que se ocupa de los estudios de Léxico.

⁴ Las unidades menores del estudio para la Lexicología son los afijos.

⁵ Mortureux (2008).

- e) **Unidad Fraseológica (UF):** sinónimo de fraseología, es el objeto de estudio de la Fraseología y con la cual la Fraseodidáctica se preocupa en enseñar. Hay varios tipos de UFs, las veremos en seguida.
- f) **Unidad Lexical:** puede ser una palabra sola o una unidad pluriverbal⁶, o sea, compuesta por lo menos de dos palabras. La Fraseología se ocupa del segundo tipo.
- g) **Vocabulario:** puede ser definido como la parte del léxico⁷ usado por un grupo específico de personas, como los adolescentes o los campesinos, o como la parte del léxico sobre determinada temática – la Medicina, la Sociología, etc.

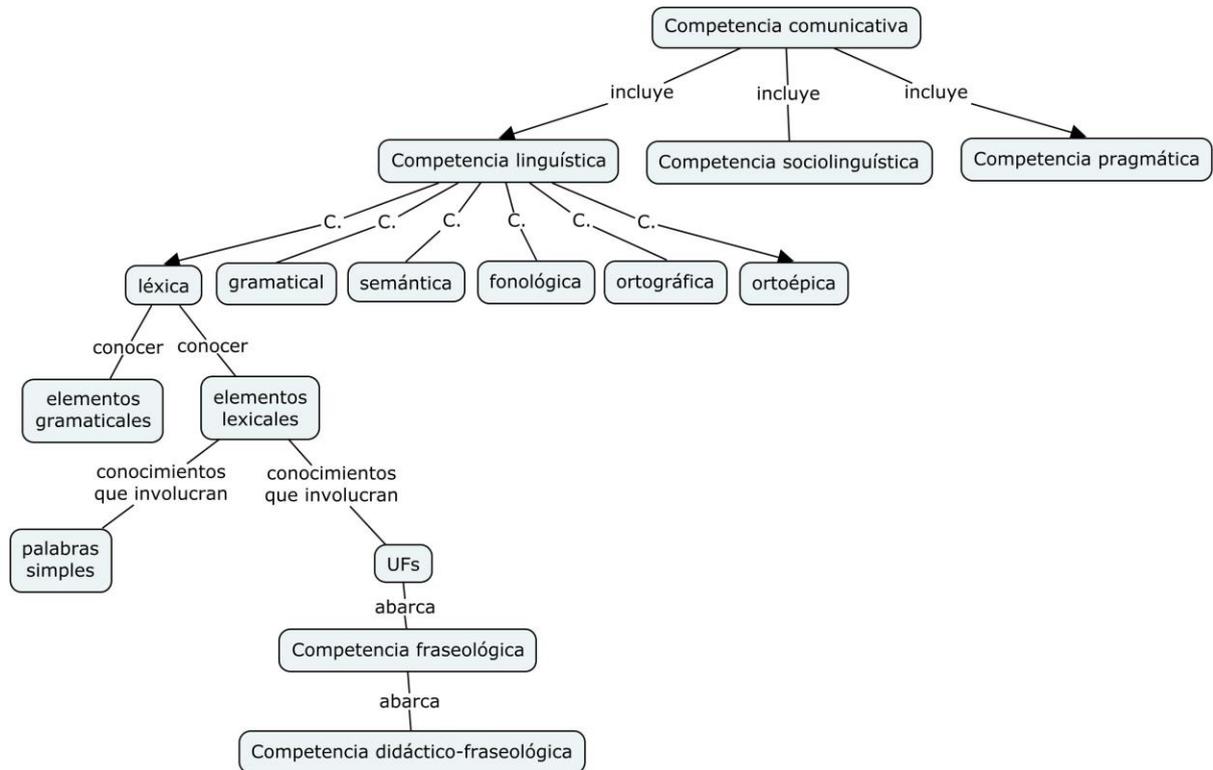
1.3 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y OTRAS COMPETENCIAS QUE LA INVOLUCRAN

Es importante, todavía, hablar sobre otros conceptos fundamentales relacionados a la adquisición de fraseología: son los conceptos de competencia comunicativa y sus subcompetencias. Para situarnos respecto a ellas, presentamos el siguiente mapa conceptual:

⁶ Binon e Verlinde (2000).

⁷ Barbosa (1995).

Figura 2 – Mapa conceptual partiendo del concepto de competencia comunicativa.



Fuente: QEER (2001) / Elaborado por la autora.

No vamos a comentar cada una de estas competencias, pues consideramos que el mapa conceptual⁸ consigue demostrar la jerarquía presente entre las diferentes competencias relacionadas a la competencia mayor, que es la comunicativa. Esta se relaciona con la habilidad amplia de dominio de una lengua que abarca el conocimiento de otras competencias – lingüística, sociolingüística y pragmática:

- a) Competencia lingüística⁹: “incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, (...) independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.” (QEER, 2001, pp. 13). Está compuesta por otras seis competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica e ortoépica.
- b) Competencia sociolingüística: involucra el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por ello,

⁸ Todos los conceptos están de acuerdo con el MCER (2001) a excepción del concepto de competencia didáctico-fraseológica, propuesto por nosotras.

⁹ Definiciones según EI QEER (2001).

se relaciona con los diversos aspectos socioculturales que la lengua abarca como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (como los saludos), las expresiones de sabiduría popular (como los refranes), las diferencias de registro (formal, por ejemplo), los dialectos y acentos (relacionados a la procedencia regional, por ejemplo).

- c) Competencia pragmática: se relaciona con el conocimiento que posee el hablante sobre los principios según los cuales los mensajes: “a) se organizan, se estructuran y se ordenan (c. discursiva); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (c. funcional); c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (c. organizativa)”. (QECR, 2001, p. 120).

Acerca de la competencia lingüística, la subdivisión que más nos interesa, para el objetivo de esta guía, es la competencia léxica que involucra conocer y saber usar el léxico de una lengua. Como la Fraseología es parte del Léxico, la **competencia fraseológica** se relaciona con conocer y saber usar las UFs de esa lengua. Nuestro objetivo es que los aprendices de E/LE la desarrollen. Por ello, producimos esta guía que visa despertar tu **competencia didáctico-fraseológica**, profesor(a). Es decir, el conocimiento que abarca no solo conocer y saber usar las UFs del español, sino también saber la mejor manera de presentarlas y enseñarlas.

1.4 EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA FRASEOLOGÍA: LAS UFS (TIPOS Y CARACTERÍSTICAS)

Aún no hay consenso sobre los alcances de la Fraseología – y su objeto de estudio – entre los diversos autores¹⁰ que la han estudiado. Por ello, decidimos presentar los tipos de UFs y sus características a partir de un resumen de las propuestas de dos autoras más recientes que, en nuestra opinión, se complementan: Corpas Pastor (1997) y Tagnin (2013).

¹⁰ Algunos de ellos son: Bally (1951), Casares (1950), Corpas Pastor (1997), Ruiz-Gurillo (1997) y Tagnin (2013).

1.4.1 Características de las UFs¹¹:

- a) **Polilexicalidad** o **pluriverbalidad**: están compuestas por lo menos de dos palabras (ej.: *tomar el pelo*);
- b) **Fijación**: su estructura (generalmente¹²) no puede ser alterada o no permite sustitución de sus componentes;
- c) **Institucionalización**: la frecuencia de uso hace que sea la UF sea reconocida por el grupo de hablantes de determinada lengua;
- d) **Idiomática**: quiere decir que el significado de la UF es una convención y no es literal, o sea, su significado es diferente de la suma de los significados individuales de sus componentes. La idiomática puede ser medida en grados¹³. Esa característica también puede ser llamada de convención semántica (TAGNIN, 2013), no composicionalidad o especialización semántica (CORPAS PASTOR, 1997)

Todas las UFs presentan la primera característica y, en cierto grado, la segunda y la tercera. Sin embargo, no todas presentan idiomática, es decir, su significado puede ser transparente o deducido de las partes que las conforman. Las Els, como veremos a continuación, no son iguales: existen grados de idiomática, como veremos a continuación.

1.4.1.1 Grados de idiomática¹⁴ de las Els

Las Els pueden presentar distintos grados de idiomática. Las Els menos idiomáticas, o más transparentes, son aquellas en que apenas uno de sus elementos es idiomático (*ser un bajón*¹⁵) o aquellas conocidas como Els metafóricas, que son las que presentan una imagen que ayuda en la decodificación del sentido (*estar hecho tierra*). Así, por ejemplo, en la cultura occidental, todo lo que se relaciona con arriba se refiere a cosas buenas, mientras que para abajo se refiere a

¹¹ Adaptación de Corpas Pastor (1997).

¹² Algunas UFs presentan variaciones como *cargar/alzarse con el santo y la limosna* o permiten la inserción de un elemento en su interior como en *ser un poco la salsa de la vida*.

¹³ Veremos ejemplos al hablar de las Els que son el tipo de UF más idiomático.

¹⁴ Según Tagnin (2013).

¹⁵ Ser deprimente.

cosas malas. O sea, por la relación metafórica entre el piso y algo que es malo se puede llegar al significado de la EI del ejemplo anterior que sería *estar totalmente devastado, sin alternativas*.

A su vez, las EI más idiomáticas son aquellas en que ninguno de sus elementos contribuye en la decodificación de su significado. Por ejemplo, *estirar la pata* que significa *morir*.

En el próximo apartado, presentamos un cuadro de los tipos de UFs.

1.4.2 Tipos de UFs:

Para presentar los diferentes tipos de UFs¹⁶, su definición, características y ejemplos, presentamos el cuadro siguiente.

Cuadro 1 - Tipos de UFs (continúa)

Tipos	Definición	Idiomaticidad ¹⁷	Ejemplos ¹⁸
Colocación	Combinación consagrada entre dos o más palabras léxicas que parecen tener una fuerte atracción.	Puede presentar idiomaticidad	Leche entera / traje de gala / golpe bajo ¹⁹
Coligación	Combinación consagrada entre una palabra léxica e una categoría o estructura gramatical.	No presenta idiomaticidad.	Enamorarse de / preocupación por / triste por
Binomio	Estructura formada por dos elementos de misma categoría gramatical unidos por preposición o conjunción; también puede venir procedido de preposición.	Puede presentar idiomaticidad	Blanco y negro / mano a mano / a tontas y a locas ²⁰
Expresión convencional	Expresión más larga que una colocación o binomio cuyo significado es composicional, o sea, se deduce de las partes que la conforman.	No presenta idiomaticidad diferenciándose de una EI.	Estar de moda / ser todo un caballero / aprender de memoria
EI	Expresión más larga que una colocación o binomio cuyo sentido global no resulta de la suma del sentido de sus elementos constitutivos.	Presenta idiomaticidad.	Estirar la pata / tomar el pelo a alguien / dar en el clavo ²¹

¹⁶ Según Tagnin (2013).

¹⁷ Todas UFs presentan las características de polilexicalidad, fijación e institucionalización. Por eso, solamente mencionaremos la idiomaticidad y explicaremos como cada UF se comporta en relación con esa característica.

¹⁸ Los ejemplos son de Tagnin (2013).

¹⁹ Colocación que tiene, además del significado literal, un sentido idiomático: acción malintencionada.

²⁰ Binomio idiomático, quiere decir *de cualquier manera*.

²¹ *Morir / Burlarse de alguien / acertar*, según el DRAE (2017).

Cuadro 1 - Tipos de UFs (continuación)

Fórmula fija	Fórmula usada para comentar alguna situación; su uso no es obligatorio. Se incluyen las frases hechas, las citas y los proverbios.	Puede presentar idiomática.	No saques conclusiones apresuradas. / Ser o no ser, esa es la cuestión. / En tierra de ciegos, el tuerto es rey ²² .
Fórmulas conversacionales	Fórmulas utilizadas en el habla para estructurar la conversación (A), expresar pulidez o alejamiento (B) o pronunciarse en situaciones comunicativas obligatorias como los saludos y los agradecimientos (C).	No presenta idiomática.	(A) A mi entender... / (B) ¿Se puede...(fumar aquí)? / (C) Muchas gracias.

Fuente: Tagnin (2013); elaborado por la autora.

1.5 PROXIMIDAD ENTRE LAS LENGUAS PORTUGUESA Y ESPAÑOLA RESPECTO A LAS EIS

Autores preocupados con la enseñanza/aprendizaje de las EIs defienden que, en el caso de lenguas próximas como el portugués y el español, es necesario considerar este factor, aliado a los grados de idiomática de las EIs. Por ello, las EIs podrían enseñarse para la ES siguiendo tres niveles²³, que corresponden a las tres series de esa modalidad de enseñanza:

- a) **Expresiones de nivel 1:** se incluyen las EIs que tienen equivalencia literal e idiomática igual en portugués (*abrir puertas/abrir portas*) ;
- b) **Expresiones de nivel 2:** se incluyen las EIs del español con equivalencia idiomática semejante al portugués, pero sin equivalencia lexical total (*hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*);
- c) **Expresiones de nivel 3:** se incluyen las EIs que pueden ser traducidas al portugués por otra EI, pero con estructura sintáctica y/o unidades lexicales muy diferentes de las del español (*agarrarse a un clavo ardiendo / fazer qualquer negócio*), y también las EIs que no tienen equivalencia idiomática en portugués y,

²² Tiene un grado de idiomática por presentar una metáfora en donde se indica que algo o alguien mediano parece bueno entre las cosas o personas sin valor, según el Refranero Multilingüe del Centro Virtual Cervantes. Disponible en:

<<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58714&Lng=0>>. Acceso em 20 jun. 2017.

²³ Adaptación de las propuestas de Xatara (2001) e Baptista (2006).

por eso, tienen que ser reemplazadas por explicaciones o perífrasis (*volver a las andadas/ cometer os mesmos erros*).

A modo de ejemplo, seleccionamos un grupo de Els relacionado al vocabulario del cuerpo humano, que es tratado por las dos colecciones didácticas adoptadas actualmente por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD – convocatoria de 2015) del Ministerio de Educación de Brasil para la enseñanza de español en la ES: *Cercanía Joven* y *Enlaces*. Lo hicimos así pues la elección léxica no puede ser arbitraria: partió, por ello, de la realidad de los alumnos de ES. Dividimos las Els en los tres niveles presentados anteriormente:

- a) **Els de nivel 1:** *Costar un ojo de la cara, dar el brazo a torcer, encogerse de hombros, en un abrir y cerrar de ojos, hablar por los codos, no pegar ojo, ser uña y carne.*
- b) **Els de nivel 2:** *creerse el ombligo del mundo, dejarse la piel, dormir a pierna suelta, echar una mano, empinar el codo, estar hasta las narices, hacerse la boca agua, no tener pelos en la lengua, tener cara (dura), tener la cabeza en su sitio.*
- c) **Els de nivel 3:** *dejar con un palmo de narices, tener dos dedos de frente, tomar el pelo.*

La selección de las Els²⁴ tuvo en cuenta, entonces, la relación que las Els establecen entre sí, como campo semántico (Els corporales), la idiomaticidad y la relación entre las Els corporales del español con posibles equivalentes en portugués. Además, se consideró su frecuencia de uso²⁵.

Para la elaboración de los ejercicios, nos basamos en Baptista (2006). Esta autora defiende que para la enseñanza de Els es necesario considerar cuatro etapas:

- a) **presentación:** según el grupo de alumnos, se debe pensar en la mejor manera de presentar la forma de las Els. El grupo de Els elegido necesariamente debe tener alguna relación entre sí, como pertenencia a un mismo campo semántico;

²⁴ Puedes obtener más informaciones acerca de la selección – o de otras cuestiones teóricas – en Teer (2017).

²⁵ La frecuencia de las Els fue investigada en el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española.

- b) **comprensión:** se verifica si los alumnos no solo reconocen las formas de las Els, sino también si entienden sus significados;
- c) **utilización:** los alumnos deben usar las Els aprendidas, sea de manera oral o escrita;
- d) **memorización:** los alumnos deben saber utilizar las Els, a partir de de ejercicios de repaso en los que aparecen las Els estudiadas.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, en el próximo apartado, presentamos una propuesta de actividades con Els pensadas para tus alumnos de ES.

2 PARTE PRÁCTICA

2.1 EJERCICIOS PARA LA PRIMERA SERIE DE LA ES (Els de nivel 1)

1) Lee las expresiones abajo y relaciónalas con sus definiciones en español:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| (A) Falar pelos cotovelos. | () Haber estrecha amistad entre |
| (B) Ser unha e carne. | dos personas. |
| (C) Não pregar o olho. | () Hablar mucho. |
| (D) Por as mãos no fogo. | () Ser muy caro. |
| (E) Custar o olho da cara. | () Rápidamente. |
| (F) Em um abrir e fechar de olhos. | () No dormir. |
| (G) Dar o braço a torcer. | () Rendirse. |
| | () garantizar la confianza total en
alguien o algo |

2) Lee la explicación abajo:

Las expresiones anteriores son idiomáticas, es decir, su significado es diferente de la suma de los significados de los elementos que las componen. Por eso, *falar pelos cotovelos* no significa hablar usando los codos, sino hablar mucho. En español, tenemos Expresiones Idiomáticas (EIs) equivalentes a las presentadas en portugués, abajo las listamos:

Hablar por los codos – ser unha y carne – no pregar ojo – poner la mano en el fuego – costar un ojo de la cara – en un abrir y cerrar de ojos – dar el brazo a torcer.

3) Lee el texto. En seguida, escribe abajo a qué EIs del español corresponden las expresiones en negrita observando sus números:

Anoche **no pude dormir (1)** pensando en mis problemas. Mi compañera Juana, entonces, me invitó a acompañarla a una peluquería para arreglarme, a ver si mejoraba mi autoestima. Como **somos muy cercanas (2)**, acabé aceptando su invitación – **le tengo total confianza. (3)** En la peluquería, la manicura **hablaba mucho (4)**, chismeando, mientras que la peluquera me peinaba. A la hora de pagar

la cuenta, no **me rendí (5)**: *¿Noventa reales por un corte de pelo? ¡Qué buena promoción!* La verdad **costaba mucho (6)** la cuenta... Se la pagué y, **rápidamente (7)**, salí del establecimiento, llevándole a mi amiga conmigo, pensando en no más volver.

1)

2)

3)

4)

5)

6)

4) **Elige tres de las imágenes²⁶ abajo y escribe para cada una de ellas, usando el presente de indicativo, una frase con las Els que has aprendido. Haz la indicación de las imágenes elegidas poniendo su número entre los paréntesis.**

a) () _____

b) () _____

c) () _____

1)



4)



²⁶ Freeimages. *Sitio web*. Disponible en <<http://pt.freeimages.com/>>. Acceso en 22 jun. 2017.

2)



5)



3)



6)



2.2 EJERCICIOS PARA LA SEGUNDA SERIE DE LA ES (EIs de nivel 2)

1) Ejercicio de encontrar los tríos:

Profesor(a)²⁷, para el primer ejercicio direccionado a los alumnos de la segunda serie, sigue las siguientes instrucciones:

- ✓ *haz fotocopias del cuadro²⁸ a continuación;*
- ✓ *recorta cada cuadro y mezcla sus cartas;*
- ✓ *divide el grupo de alumnos en parejas;*



²⁷ Siempre que tengamos que explicarte la propuesta, profesor(a), traemos la imagen de una lámpara como indicación. Imagen pública. Disponible en <<https://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Desenho-vetorial-de-l%C3%A2mpada/35629.html>>. Acceso en 25 jun. 2017.

²⁸ Adaptación actividad propuesta por Carrascosa (2012).

- ✓ entrega a las parejas un juego de cartas barajadas;
- ✓ explícales que deben encontrar los tríos de cartas que están formados por una *EI* en español, su equivalente idiomático en portugués y una posible definición.

Creerse el ombligo del mundo	Achar-se a última bolacha do pacote	Considerarse alguien muy importante.
Dejarse la piel	Dar o sangue	Esforzarse mucho por/para algo.
Dormir a pierna suelta	Dormir como uma pedra	Dormir mucho.
Echar una mano	Dar uma mão	Ayudarle a alguien.
Empinar el codo	Encher a cara	Ingerir muchas bebidas alcohólicas.
Encogerse de hombros	Dar de ombros	Demostrar indiferencia.
Estar hasta las narices	Estar de saco cheio	Estar cansado de una situación.
Hacerse la boca agua	Dar água na boca	Salivar pensando en algo que le gusta mucho comer.
No tener pelos en la lengua	Não ter papas na língua	No tener cuidado con la forma de expresarse.
Tener cara (dura)	Ser cara de pau	Persona que es atrevida o sin vergüenza.
Tener la cabeza en su sitio	Ter a cabeça no lugar	Ser sensato.

Finalizando la actividad:

- ✓ Pídeles a tus alumnos que copien las cartas en sus cuadernos para que visualicen de manera más rápidas las *EIs* y sus definiciones, pues van a usarlas en el ejercicio siguiente.
- ✓ A partir de una charla, hágalos reflexionar sobre la diferencia de esas *EIs* (de nivel 2) y aquellas *EIs* de nivel 1. El objetivo es que perciban que, aunque tengan equivalencia del significado idiomático, no tienen equivalencia léxica total.



2) Completa los fragmentos²⁹ abajo usando las Els en español que has aprendido. Conjuga los verbos, si necesario, observando la indicación entre corchetes.

1. - ¡Mirad, colegas, fiambres, huevo duro, muslos de pollo, rollo de carne, quesos, yogures...! ¡La hostia, tíos! ¿No se _____? Esperad, voy por los vinos. (MARTÍN VIGIL, 1985) [*presente de indicativo*]

2. Merece la pena el esfuerzo y todo el mundo _____ en realizar su trabajo lo mejor posible. El director vive volcado en la faena porque, además, coproduce la película. (EL MUNDO, 1995) [*presente de indicativo*]

3. Ulises.- (Como para sí.) Qué mala educación... (Mira alrededor.) Penélope... / Penélope.- (Apareciendo.) Sí, querido. Una educación malísima, verdaderamente. Esta niña _____. (GALA, 1975) [*presente de indicativo*]

4. Quiere saber si cuando me caí al agua estaba borracho o sobrio y le contesto que sólo me había echado dos o tres tragos de ron, porque para ver cosas maravillosas mientras estamos en el fondo del mar no es necesario _____ más de la cuenta. (TOMEIO, 2003) [*infinitivo*]

5. Yo te ayudo, en serio. Tú cuéntame qué planes tenías y yo te _____, en serio. Podemos colaborar juntos... (DIOSDADO, 1991) [*presente de indicativo*]

6. Ojalá fuera hipócrita. Tendría un 95% de enemigos menos. Yo soy muy francote. No _____. Digo lo que siento, digo lo que pienso. Y hay algunos que no les gusta escucharlo. (CARETAS, 1997) [*presente de indicativo*]

7. Ayer yo no me atrevía a preguntarte por lo del barco. Me parecía demasiado. No me lo ibas a contar. ¿Cómo me ibas a contar que hiciste el amor en un barco?

²⁹ Esos fragmentos textuales los sacamos del CREA y es posible encontrarlos en la obtención de ejemplos, herramienta *concordancias*, haciendo la investigación sobre las Els trabajadas.

¿Cómo ibas a _____ para explicármelo? Era inútil que te lo preguntara. (HIDALGO, 1988) [*infinitivo*]

8. Yo soy una mujer de una pieza. Una mujer cabal, _____, sé resistir los cantos de sirena y no necesita inventarse milagros para luchar hasta el final. (SANCHÍS SINISTERRA, 1994 - adaptado) [*presente de indicativo*]

9. Mi primera noche la pasé dormitando a ratos. Creí que en colchón _____, pero las luces no me dejaban. Echado en la cama no podía abrir los ojos porque los diez tubos de neón me herían las pupilas. (VALLADARES, 1985) [*condicional*]

10. Tú eres una grosera, y _____ de aguantarte, ¿te enteras? (HIDALGO, 1988) [*presente de indicativo*]

11. Lo que no cabe es _____ como si fuese una cuestión indiferente o que puede aplazarse hasta las calendas griegas, que podrían coincidir con cualquier "hecho consumado". (EL PAÍS, 1977) [*infinitivo*]

3) Con un compañero, escribe un diálogo usando por lo menos tres de las Els aprendidas sobre uno de los temas abajo:

- ✓ Dos amigas charlan. Una cuenta que está triste, pues su novio no le da atención.
- ✓ En el trabajo, el empleado hizo un error y tiene que explicarse a su jefe.
- ✓ En el aula, una estudiante le explica a la profesora porque no hizo el trabajo.

2.3 EJERCICIOS PARA LA TERCERA SERIE DE LA ES (Els de nivel 3)

1) Lee las expresiones abajo escritas en portugués y tradúcelas literalmente al español para descubrir la forma de algunas Els:

1. Deixar com um palmo de narizes	
2. Ter dois dedos de testa	
3. Tomar o cabelo	

Profesor(a), si tus alumnos suelen usar las herramientas de traducción automática, diles que en esta vez pueden usarlas explicándoles que aunque no siempre funcionen bien, sirven para esta actividad. Además, pregúntales si estas expresiones en portugués existen, sea en la forma idiomática, sea en la literal. El objetivo es que perciban que hay Els en español que no poseen equivalencia en portugués. Antes de pasar para el próximo ejercicio, observa si todos los alumnos han descubierto la forma de las Els.



2) Lee los fragmentos textuales abajo observando el uso de las Els que has aprendido. A seguir, escribe una hipótesis para sus definiciones.

a) Fragmentos relacionados a la El *dejar con un palmo de narices*

Al llegar a su lado, me dio la espléndida nueva: - No me había dicho usted que se compraba un lavaplatos. Nada más irse vinieron a instalarlo. Volverán esta tarde a terminar de hacerlo.

Quedó con cara extrañada cuando le **dejé con un palmo de narices** y salí escaleras arriba. (MARTÍNEZ REVERTE, 1979).

Llegó, cantó y se marchó **dejando con un palmo de narices** a un grupo de enfervorizadas mozas que sólo pretendían el autógrafo de su ídolo. Así lo cuenta uno de los concejales del Ayuntamiento de Ribadavia, Celso Sotelo, notablemente

enfadado por el desplante que les dieron Sergio Dalma y su representante al pueblo que los acogió el pasado lunes. (EL PAÍS, 1997)

b) Fragmentos relacionados a la *El tener dos dedos de frente*

1. En efecto, nadie que **tenga dos dedos de frente** puede tragarse la versión de que el terrorista Cerpa gastó la integridad de tan millonario botín en la preparación y ejecución de la toma de la Embajada nipona en la capital peruana. (LOS TIEMPOS, 1997)

2. Joven.- ¿Acompañarle yo? ¿Qué locura dice? Es una ruina aquello. ¿Quién le ha dicho que la Gitana vive en el Fuerte? / Forastero.- Yo tengo mis razones. / Joven.- No vaya allí, señor, si **tiene dos dedos de frente**. ¿No sabe que anda buscándola la Guardia Civil? (SASTRE, 1986)

c) Fragmentos relacionados a la *El tomar el pelo*

1. - Por mí él y su hembra pueden meterse sus mellizos por donde mejor les quepa. Tú me enredaste en esto y no me vas a abandonar a la vera del camino, recuérdalo. Y no se te ocurra pensar siquiera que me voy a dejar **tomar el pelo** así de fácil, pues no ha nacido aún el que ha de engañarme, ¿vale? (MORENO-DURÁN, 1981)

2. La actitud del actual Consejo es del todo inaceptable. Sus maniobras por agarrarse a la silla están cayendo en un total desprecio a la masa social. ¿Se creen que nos pueden **tomar el pelo**? ¿Están tan acostumbrados a que nadie les pida cuentas que creen que pueden actuar impunemente? (EL DIÁRIO VASCO, 2001)

HIPÓTESIS DE DEFINICIONES

- a) Dejar con un palmo de narices:
- b) Tener dos dedos de frente:
- c) Tomar el pelo:

Profesor(a), escucha las hipótesis de tus alumnos y después explícales el significado de las Els. Después, discute con ellos que Els u otras expresiones se usan en portugués con los mismos propósitos. Son posibilidades de equivalencias en portugués: Ficar chupando o dedo (dejar con un palmo de narices), ser minimamente inteligente (tener dos dedos de frente, fazer [alguém] de bobo (tomar el pelo).



3) Haz un relato contando algo que te pasó (en el trabajo, en la escuela, con algún conocido) usando las tres Els aprendidas.

4) Relaciona las Els abajo con sus definiciones³⁰:

(1) Dejar con un palmo de narices.	() Burlarse de él con elogios, promesas o halagos fingidos.
(2) No tener dos dedos de frente ³¹ .	() Frustrarlo, privándolo de lo que esperaba conseguir.
(3) Tomar el pelo (a alguien).	() Ser de poco entendimiento o juicio.

CONSIDERACIONES FINALES

³⁰ Adaptación de verbetes del DRAE (Diccionario de la Real Academia Española).

³¹ El DRAE apenas lematiza la forma negativa de la EI tener dos dedos de frente.

Profesor(a), las ideas que te presentamos con esta guía las puedes aprovechar adaptándolas a tu realidad. En la parte teórica, presentamos algunos conceptos fundamentales sobre la Fraseología y los diferentes tipos de UFs y, a continuación, presentamos algunos ejercicios relacionados a la enseñanza de Els corporales. Puedes adaptarlos para enseñar Els pertenecientes a otras temáticas como los alimentos, los animales, etc. Además, también puedes pensar en ejercicios para la enseñanza de otras UFs.

Para la selección de Els de otras temáticas es importante observar el criterio de frecuencia en *corpus* para, después, clasificarlas en los tres niveles de dificultad – relacionados a las tres series de la ES. La frecuencia en *corpus* debe ser de por lo menos diez ocurrencias. Para este trabajo, utilizamos el corpus CREA. En apéndice, te presentamos una explicación sobre cómo usarlo.

REFERENCIAS

BALLY, C. *Traité de stylistique française*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951. v. 1.

BAPTISTA, L. M. T. R. Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato! *RedELE – Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera*, n. 6, 2006. Disponible em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_04Baptista.pdf?documentId=0901e72b80df9.f3c>. Acceso em: 13 mar. 2017.

BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. *Revista Brasileira de Lingüística*. São Paulo: v. 8, n. 1. p. 15-30. 1995.

BINON, Jean; VERLINDE, Serge. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000, p. 95 - 118.

CARRASCOSA, Carles Navarro. Actividades prácticas para la enseñanza de la fraseología en la clase de E/LE. In: *Profesores de Español en los Balcanes*, nº 1, p. 30 – 43, 2012.

CASARES, Júlio. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid : Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Revista de Filología española, 1950

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1997.

Freeimages. *Sítio web*. Disponible en <<http://pt.freeimages.com/>>. Acceso en 22 jun. 2017.

MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Conselho da Europa: 2001. Tradução: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> Acesso em 11 jun. 2017.

MORTUREUX, Marie-Françoise. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin, 2008.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española, 23. ed. 2014. Disponível em: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [online]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> Acesso em: 19 jun. 2017

RUIZ GURILLO, Leonor Ruiz Gurillo. *Aspectos de fraseología teórica española, Valencia, Cuadernos de Filología, Anejo XXIV*, Facultad de Filología, Universitat de València, 1997.

TAGNIN, Stella Ortwiler. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: DISAL, 2013.

TEER, Jacqueline Vaccaro. denominado Expressões Idiomáticas no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: elaboração de um guia didático para o professor. 2017 [dissertação]

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada Campinas*. Campinas: IEL-UNICAMP, janeiro-julho, 2001.

APÉNDICE

Uso del Corpus de Referencia del Español Actual

El CREA presenta 160 millones de palabras abarcando textos, orales y escritos, de diversas variedades del español y diferentes temáticas con relación al periodo de 1975 a 1999. A modo de ejemplo de cómo utilizarlo en tus investigaciones, usaremos la *EI en un abrir y cerrar de ojos*. Abajo tienes la pantalla de búsqueda del *corpus*:

Figura 1 – Pantalla de búsqueda del CREA.

Real Academia Española - Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

Consulta: en un abrir y cerrar de ojos			
Criterios de selección:			
Autor:		Obra:	
Cronológico:		Medio:	Geográfico:
		(Todos) Libros Periódicos Revistas Miscelánea Oral	(Todos) Argentina Bolivia Chile Colombia Costa Rica
Tema:	(Todos) 1.- Ciencias y Tecnología. 101.- Biología. 102.- Veterinaria. 103.- Ecología. 104.- Tecnología.		

Buscar Limpia

[Consulta CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Lista de frecuencias](#) [Cómo citar el CORPUS](#) [Ayuda.](#)

ISSN 2340-5643 Corpus de referencia del español actual

Fuente: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA).

Tras digitar la EI que quieres investigar, antes de pulsar en *buscar*, puedes decidir si quieres solamente, por ejemplo, textos de un medio (en *medio*) o de un lugar (en *geográfico*) específicos. Nosotros hicimos la investigación de manera más amplia, dejando la opción *todos* en las dos oportunidades. Al pulsar en *buscar*, tenemos esta pantalla:

Figura 2 –Búsqueda de la frecuencia de la EI *en un abrir y cerrar de ojos* en el CREA.

Resultado de la consulta al banco de datos
 Cómo citar el CORPUS

Consulta:	en un abrir y cerrar de ojos, en todos los medios, en CREA
Resultado:	234 casos en 94 documentos.

Ver estadística

Filtros: Casos
 Ratio: 10

Mantener documentos (Solo para filtro sobre casos).

Filtrar

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias Normal.

Clasificación: [] []

Agrupación: [] Marcas: []

Nueva consulta: [CREA](#) [CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Ayuda](#).

Fuente: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA).

En *resultado*, se presenta la información sobre cuántas ocurrencias hay para la EI investigada en el corpus y, también, en cuántos documentos diferentes aparece. Si pulsas en *ver estadística*, tendrás informaciones relacionadas a los textos en donde aparecen la EI: su origen geográfico, su fecha de publicación y su temática. Abajo te ejemplificamos:

Figura 3 – Estadísticas relacionadas a la EI *en un abrir y cerrar de ojos* en el CREA.

← → C corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Resultados con estadísticas (RAE)

Consulta:	en un abrir y cerrar de ojos, en todos los medios, en CREA
Resultado:	234 casos en 94 documentos.

Filtros: Casos ▾
 Ratio: 10

Mantener documentos (Sólo para filtro sobre casos).
 Filtrar

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar

Concordancias ▾
 Normal. ▾

Clasificación: ▾
 Agrupación: ▾
 Marcas: ▾

Cómo citar el CORPUS

Estadísticas

Año	%	Casos	País	%	Casos	Tema	%	Casos
2002	10.84	23	ESPAÑA	62.60	144	7.- Ficción.	56.83	133
1995	10.37	22	CHILE	8.26	19	2.- Ciencias sociales, creencias y pensamiento.	15.81	37
1986	7.07	15	MÉXICO	7.82	18	5.- Ocio, vida cotidiana.	11.11	26
2001	6.60	14	CUBA	6.08	14	3.- Política, economía, comercio y finanzas.	6.83	16
1983	5.66	12	PERÚ	3.91	9	1.- Ciencia y Tecnología.	3.41	8
1992	5.66	12	COLOMBIA	3.47	8	4.- Artes.	3.41	8

Fuente: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA).

Otra importante herramienta del CREA es la *obtención de ejemplos*. Al pulsar en *recuperar*, eligiendo la opción *concordancia*, vas a ver trechos textuales de las ocurrencias de *en un abrir y cerrar de ojos* – además de informaciones como año y medio de publicación y autoría. Este recurso lo puedes usar para hacer ejercicios con EIs, o otras UFs, pues son textos auténticos, o sea, no producidos con el objetivo de enseñar el español, de diferentes temáticas y géneros. A continuación, te presentamos dos pantallas: en la primera está la investigación de las concordancias de la EI referida y, en la segunda, los resultados al pulsar en uno de los ejemplos obtenidos, que corresponde a la ampliación de su contexto.

Figura 4 – Obtención de ejemplos de la EI en un abrir y cerrar de ojos en el CREA.

Concordancias (RAE)

Consulta:	en un abrir y cerrar de ojos, en todos los medios, en CREA
Resultado:	234 casos en 94 documentos.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias. Normal. Clasificación: Agrupación: Marcas:

Cómo citar el CORPUS Concordancias.

Pantalla: 1 de 10. Siguiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Ver párrafos

Nº	CONCORDANCIA	AÑO
1	por las cosas en los últimos meses: ha recuperado en un abrir y cerrar de ojos todos los territorios de	** 1995
2	en los últimos meses: ha recuperado en un abrir y cerrar de ojos todos los territorios de Croacia que e	** 1995
3	granaje y lo solucionó con "3 en 1". Tres cambios en un abrir y cerrar de ojos (Urzaiz, Luis Cembranos	** 1995
4	olución con "3 en 1". Tres cambios en un abrir y cerrar de ojos (Urzaiz, Luis Cembranos y Javi) para a	** 1995
5	ones. Y Cecile, la heroína de Sagan, se convirtió en un abrir y cerrar de ojos en el ideal de las jóven	** 1995
6	, la heroína de Sagan, se convirtió en un abrir y cerrar de ojos en el ideal de las jóvenes burguesas d	** 1995
7	Pero si hacerse con miles de millones de pesetas en un abrir y cerrar de ojos es un puro asunto partic	** 1995
8	se con miles de millones de pesetas en un abrir y cerrar de ojos es un puro asunto particular, ¿por qué	** 1995
9	stidores, levantándose la falda hasta la cintura, en un abrir y cerrar de ojos. Algo tosco, en los anti	** 1994
10	ntándose la falda hasta la cintura, en un abrir y cerrar de ojos. Algo tosco, en los antipodas del Craz	** 1994
11	creible. Pero todo esto también puede desaparecer en un abrir y cerrar de ojos. Son muchos los que fuer	** 1998
12	todo esto también puede desaparecer en un abrir y cerrar de ojos. Son muchos los que fueron endiosados	** 1998
13	s no paraban de hablar. Y como por arte de magia, en un abrir y cerrar de ojos, se inundó de gente el p	** 1997
14	e hablar. Y como por arte de magia, en un abrir y cerrar de ojos, se inundó de gente el primer piso del	** 1997
15	metido el magnate prefirió castigar a la pareja y en un abrir y cerrar de ojos Maurizio quedó por fuera	** 2000
16	ate prefirió castigar a la pareja y en un abrir y cerrar de ojos Maurizio quedó por fuera de la herenci	** 2000

Fuente: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA).

Figura 5 – Obtención de ampliación de uno de los ejemplos presentado.

Cómo citar el CORPUS Párrafos.

Pantalla: 1 de 1.

Párrafo nº 1.

en el que viven y creen muchos croatas y serbios, pero que está conformado por una aplastante mayoría de musulmanes. Por otra parte, Izetbegovic tendrá que sentarse a negociar -aunque no sea cara a cara- con un hombre (Milosevic) que habla en nombre de criminales de guerra (Karadzic y Mladic), si es que él mismo no es también un criminal de guerra: el ministro de Exteriores bosnio acusó ayer a Milosevic de ser el responsable final de la masacre, en julio, de 6.000 hombres en Srebrenica, el mayor crimen de guerra que Europa sufre desde la II Guerra Mundial.

TUDJMAN.-

Eslavonia oriental, última espina croata

De los tres presidentes que acuden a Ohio, Franjo Tudjman es el de más edad -73 años- y el que acude en una posición más fuerte. Este antiguo general del mariscal Tito -al que imita en todo lo que puede- no le podían haber ido mejor las cosas en los últimos meses: ha recuperado en un abrir y cerrar de ojos todos los territorios de Croacia que estaban en manos serbias, controla buena parte de Bosnia-Herzegovina, acaba de ganar unas elecciones legislativas por una cómoda mayoría absoluta y los países occidentales no levantan demasiado su voz ni ante sus ramalazos dictatoriales ni ante los desmanes de sus tropas en Krajina (aunque Bruselas, por esto último, ha suspendido definitivamente el estudio de la petición de Croacia para ingresar en la Unión Europea). En el zapato sólo le queda un china, el punto principal de su agenda en Ohio: Eslavonia oriental, una pequeña parte de territorio croata todavía en manos serbias. Tudjman amenazó hace unos días con recuperar esta franja por la fuerza si no la consigue recuperar a través de las negociaciones. Belgrado ha advertido que Eslavonia oriental es un "colchón" de seguridad irrenunciable. Y la gran pregunta ahora es si los serbios -en caso de que los tanques

AÑO: 1995
 AUTOR: PRENSA
 TÍTULO: La Vanguardia, 02/11/1995 : El conflicto bélico en los Balcanes.
 PAÍS: ESPAÑA
 TEMA: 03.Política
 PUBLICACIÓN: T.I.S.A (Barcelona), 1995

Ir arriba Pantalla: 1 de 1.

Nueva consulta: [CREA](#) [CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Ayuda](#).

Fuente: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA).

Após apresentar a proposta do guia, no próximo capítulo trazemos as conclusões e considerações finais a que chegamos com o término da nossa pesquisa.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tratou da relação entre o ensino de EIs para aprendizes de E/LE do EM, pensando especialmente na realidade das escolas públicas, e do desenvolvimento da competência didático-fraseológica do seu professor. Alguns autores que estudamos defendiam a relação intrínseca entre o aprendizado do aluno, o desenvolvimento da sua competência fraseológica em sala de aula e a didática do seu professor. Por isso, não bastava que o professor tivesse uma competência fraseológica desenvolvida, se não possuísse uma metodologia para ensinar a lidar com o fenômeno das UFs. Assim, propomos o conceito de competência didático-fraseológica, ou seja, o conhecimento das diversas fraseologias de uma língua, bem como da capacidade de usá-las, aliado ao conhecimento de saber a melhor forma de ensiná-las. Acreditamos que essa proposta é um dos resultados importante desta pesquisa.

Nosso problema de pesquisa, com isso, era: como desenvolver a competência didático-fraseológica dos professores de E/LE do EM a partir da Fraseodidática? Nossa hipótese inicial, para esse problema, era a de que, a partir dos princípios apresentados pela Fraseodidática, seria possível elaborar um guia didático, objetivando o desenvolvimento da mencionada competência desses professores para o ensino de EIs para alunos de EM. Após a realização desta pesquisa, acreditamos que há, também, outras formas de contribuir para o desenvolvimento da competência didático-fraseológica dos professores de E/LE, ou de outras LEs em geral, como o oferecimento de cursos em extensão em universidades sobre a Fraseologia ou a inclusão de disciplinas sobre esse tema nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras.

De qualquer forma, o guia didático que elaboramos, que foi o objetivo geral deste trabalho, foi direcionado para o ensino específico de um dos tipos de fraseologias, que são as EIs. Defendemos a necessidade da sua criação, considerando que o professor de E/LE da rede pública, por vezes, só pode contar com os LDs oferecidos pelo PNLD, livros estes que, em geral, são carentes em matéria de Fraseologia, segundo Teer (2014). Sendo assim, propomos um material para esse profissional que o auxiliasse a compreender essas questões específicas e lhe desse direcionamentos para o desenvolvimento autônomo de novos materiais.

Para atingir tal fim, baseamo-nos na literatura relacionada à Lexicologia, à Competência Comunicativa e às suas competências, à Fraseologia e à Fraseodidática. A revisão teórica não só permitiu o amadurecimento de nossas ideias, como também possibilitou a sistematização de princípios teóricos que nortearam a elaboração do guia. A realização dos

nostros objetivos específicos demonstra nosso processo: o primeiro deles se referia à identificação das habilidades necessárias para a aquisição da competência fraseológica em estudantes do EM, a partir de documentos como QECR (2001) e trabalhos de autores renomados no tema da Fraseologia. Com essa revisão teórica, foi possível não só identificar a hierarquia presente entre a competência comunicativa e competência fraseológica, mas também encontrar indicações de como desenvolver a competência fraseológica. Alguns autores, como vimos, defendem que se parta do desenvolvimento da consciência da competência fraseológica da LM do aprendiz para o desenvolvimento dessa competência na LE.

O segundo objetivo específico era conhecer os pressupostos teóricos e didáticos da Fraseodidática e selecionar aqueles pertinentes ao ensino de EIs para o EM. Objetivando resolver essa parte, foi possível identificar o lugar das EIs dentro dos estudos fraseológicos ao definir Fraseologia, fraseologia, UFs e diferenciar cada um dos seus tipos. Constatou-se que as EIs se destacam das outras UFs principalmente pela característica da não composicionalidade. Concluímos que, para ensiná-las a alunos de EM, era preciso pensar nas particularidades desses alunos: aquisição inicial de E/LE, pouca carga horária de aula e necessidade de uma seleção de EIs que não fosse arbitrária ao seu conhecimento e conteúdos aprendidos na escola.

Conseguimos cumprir com nosso terceiro objetivo específico ao definir os critérios para a seleção das EIs que seriam usadas nas atividades incluídas no guia didático para cada série do EM. Ficou definido que seriam selecionadas EIs pertencentes a um mesmo campo semântico, baseado em temas frequentes nos livros de E/LE adotados pelo PNL D, e que tivessem uma frequência em *corpus* igual ou superior a dez ocorrências. Foi possível, assim, selecionar o vocabulário relacionado ao corpo humano como norteador na escolha das EIs.

Para a verificação dessa frequência, nos valem do CREA. Também foram considerados os critérios de grau de idiomaticidade e proximidade das EIs selecionadas com EIs do português que serviram de parâmetros para a classificação das EIs em três níveis, correspondentes às três séries do EM.

Os níveis propostos foram: EIs de nível um são aquelas que têm equivalência literal e idiomática igual em português (*abrir puertas/ abrir portar*); EIs de nível dois são aquelas que possuem equivalência idiomática semelhante em português, porém, não apresentam equivalência léxica total (*hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*); EIs de nível três são aquelas EIs que até podem ser traduzidas ao português por outras EIs, mas de estruturas ou

palavras muito diferentes (*agarrarse a um clavo ardiendo/ fazer qualquer negócio*), ou aquelas EIs que não têm equivalência idiomática em português e, por isso, são substituídas por explicações (*volver a las andadas/ cometer os mesmos erros*).

O quarto objetivo específico se relacionava com o estabelecimento dos parâmetros que norteariam a elaboração do guia. Para fazer isso, nós definimos o público a quem se dirige o guia: quem é esse professor, como são seus alunos, de que recursos dispõem. A partir disso, estabelecemos os parâmetros para a redação do guia. Definimos que seria dividido em duas partes, uma teórica e uma prática, e seria redigido em língua espanhola. A parte teórica foi redigida de forma a conter a mesma discussão teórica desta dissertação, porém, de forma mais objetiva, ao apresentar resumos, quadros e mapas conceituais. Após a seleção das EIs, que era nosso objetivo anterior, pudemos elaborar a parte prática após definir os objetivos a serem trabalhados em cada série do EM e, pensando neles, os tipos de exercícios a serem aplicados. Estes foram escolhidos seguindo os autores relacionados à Fraseodidática revisados na nossa fundamentação teórica. O resultado foram três séries de exercícios com EIs (com três ou quatro exercícios cada), respeitando os três níveis de dificuldade propostos, correspondentes às três séries do EM.

Depois dessas tomadas de decisão foi, então, possível produzir o guia didático denominado *La Fraseología en los planes de clase del profesor de Español como Lengua Extranjera: ¡qué nos metamos de cabeza!*, que possui 25 páginas, contando o apêndice. Sabendo que os professores de EM têm pouco tempo de planejamento, não poderíamos esperar que lessem algo extenso sobre um ponto tão específico em relação ao todo que é ensinar uma LE.

Nesta dissertação, embora tenhamos produzido um guia didático voltado especialmente ao ensino das EIs, podem ser feitos outros materiais especializados no ensino de outras UFs. Além disso, propomos atividades com EIs pertencentes ao campo semântico *corpo humano*, porém, podem ser adaptadas para os diversos outros campos. Apenas defendemos que sejam observados os mesmos critérios para a sua seleção: frequência de uso baseada em *corpus*, idiomaticidade e relação das EIs escolhidas com EIs do português, para que seja possível dividi-las por graus de dificuldade para os diferentes níveis de ensino.

Destacamos ainda que esta pesquisa não termina aqui, pois desejamos seguir trabalhando com a questão do ensino e da aprendizagem de fraseologia, especialmente das EIs. O próximo passo é criar um material de apoio aos aprendizes de E/LE, já que, com este

trabalho, acreditamos ter apoiado o trabalho de seus professores. A ideia é um dicionário de compreensão de EIs voltado a alunos de EM.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. *Encontro Internacional de Investigadores de Políticas* – Porto Alegre: UFRGS, 2013, p. 19-26.
- ARAÚJO, Catya Marques Agostinho de; MONTANÉZ, Amanda Pérez. Políticas públicas e ensino de espanhol como língua estrangeira na região de londrina: desafios para sua implementação. *I CIPLOM: Foz do Iguaçu - Brasil*, 2010, p. 1-6.
- BALDINGER, Kurt. *Teoría Semántica*, Madrid, Alcalá, 1970.
- BALLY, C. *Traité de stylistique française*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951. v. 1.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato! *RedELE – Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera*, n. 6, 2006. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_04Baptista.pdf?documentId=0901e72b80df9f3c>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. *Revista Brasileira de Lingüística*. São Paulo: v. 8, n. 1. p. 15-30. 1995.
- BARETTA, Danielle. El cuerpo humano. In: *MARCOELE: Revista didáctica*. Número 3, jul - dez, 2006. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/3/baretta-cuerpo.pdf>> Acesso em 19 jun. 2017.
- BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 3. ed., 2011.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81 - 118, 1998.
- _____. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, 40, p. 27-46, 1996.
- _____. O dicionário padrão da língua. *Alfa*, São Paulo, 28, p. 27 – 43, 1984.
- BINON, Jean; VERLINDE, Serge. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000, p. 95 - 118.
- BRASIL. *LEI Nº 9.394*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília: 1996.

_____. *Lei Federal Nº 11.161/2005*. Brasília: 2005.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, pp.49 – 63, 1998.

_____. Secretaria da educação Básica. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Língua Estrangeira*. MEC/SEB: Brasília, 2006, p. 87 a 123.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos : PNLD 2015: língua estrangeira moderna : ensino médio*. 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+: Ensino Médio- orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* . Brasília: MEC, 2002.

CASARES, Júlio. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid : Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Revista de Filología española, 1950

CAVALLA, Cristelle. Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. In: *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Artois Presses Université, p.37-48, 2007.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1997.

COSTA, Wesley David. *Expresiones idiomáticas em español: refranes y jergas*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2006.

DAFA. BINON, Jean; VERLINDE, Serge; et al. *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*, Paris, Didier/Hatier, 1999.

FILLMORE, C. J. Innocence. A Second Idealization for Linguistics. *Berkeley Linguistic Society* 5, 1979. p. 63-76.

GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. Campinas: UNICAMP. Dissertação. 1998.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. Pautas para la adquisición de competencias receptivas en la Fraseodidáctica del FLE. In: *Certas palavras o vento não leva*. Parole: Fortaleza, 2015.

_____. *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: E.M.E., 2007. 217 p

_____. *La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement*. 2010. Disponível em <<http://cle.ens-lyon.fr/actes/la-phraséodidactique-en-action-les-expressions-figées-comme-objet-d-enseignement-92012.kjsp>> Acesso em 18 mai 2017.

GONZÁLEZ, N.T.M. Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. *Signo & Seña*. Buenos Aires, n. 20, p. 21-32, 2009.

JOHNSON, F.C., DELARCHE, M., MARSHALL, N., WURR, A., & EDWARDS, J. Changing Teacher Roles in the Foreign Language Classroom. Texas Papers in: *Foreign Language Education*, vol.3, nº 2, p. 71-90. 1998.

KENNY, Brian. For More Autonomy, *System*, vol. 21, n 4, p.431-442. 1993.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000, p. 15 – 44.

LUGO MIRÓN, Susana. Algunas consideraciones sobre enseñanza-aprendizaje de la fraseología española con estudiantes griegos. In: *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. E.M.E: Bélgica, 2007, p. 85 – 102.

MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Conselho da Europa: 2001. Tradução: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> Acesso em 11 jun. 2017.

MARQUES, Maria Helena Machado. *Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira*. 2012. 193 f. : il.

MERCADO COMUM DO SUL. *Site*. Brasília, DF: Mercosul, 2017. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 28 mai. 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Site*. PNLD. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 28 mai. 2017

MOLINA GARCÍA, D., *Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico pedagógico*, Granada, ed. Comares, 2006.

MORTUREUX, Marie-Françoise. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin, 2008.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. (1923) *El significado del significado*. Paidós, Buenos Aires: 1964.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. E.M.E: Bélgica, 2007, p. 159 – 179.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [online]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> Acesso em: 19 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino Médio e Educação Superior. *Parecer nº 02*, de 10 de maio de 2017. [Porto Alegre]: CEED, 2017. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1494612109_Parecer_002.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2017.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *Coleção explorando o ensino: Espanhol/Ensino Médio*. MEC/SEB: Brasília, 2010. p. 13-24.

RUIZ DE LOS PAÑOS, Aarón Garrido. El componente cultural en el aprendizaje de ELE. In: *Forma: formación de profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2002. P. 27-35.

RUIZ GURILLO, Leonor Ruiz Gurillo. *Aspectos de fraseología teórica española, Valencia, Cuadernos de Filología*, Anejo XXIV, Facultad de Filología, Universitat de València, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: UNICAMP. Tese de doutorado. 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) *Curso de lingüística geral*. 28. ed. São Paulo : Cultrix, 2006. 278 p. : il.

SOLANO RODRÍGUEZ, María Ángeles. El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. In: *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. E.M.E: Bélgica, 2007, p. 201 – 221.

TAGNIN, Stella Ortwiler. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: DISAL, 2013.

TEER, Jacqueline Vaccaro. *Las expresiones idiomáticas en libros didáticos de español/lengua extranjera (E/LE)*. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000941442&loc=2014&l=49e05416e40d8159>> Acesso em 6 abr. 2015.

VILELA, M. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

WELKER, H. A. *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada Campinas*. Campinas: IEL-UNICAMP, janeiro-julho, 2001.

ZULUAGA OSPINA, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Francfort: Peter D. Lang, 1980.