

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

**O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO MÉDIO: PRODUÇÃO
DE CONTEÚDO PARA CURSO *ON-LINE* DIRIGIDO A PROFESSORES DE
ESPAÑHOL**

Porto Alegre

2022

Jacqueline Vaccaro Teer

**O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO MÉDIO: PRODUÇÃO
DE CONTEÚDO PARA CURSO *ON-LINE* DIRIGIDO A PROFESSORES DE
ESPAÑHOL**

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem
apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutora pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA

Patricia Pranke

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Carmem Luci da Costa Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Márcia Montenegro Velho

CIP - Catalogação na Publicação

Teer, Jacqueline Vaccaro
O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO MÉDIO:
PRODUÇÃO DE CONTEÚDO PARA CURSO ON-LINE DIRIGIDO A
PROFESSORES DE ESPANHOL / Jacqueline Vaccaro Teer. --
2022.

292 f.

Orientador: Cleci Regina Bevilacqua.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Fraseologia. 2. Fraseodidática. 3. Expressões
Idiomáticas. 4. MOOC. 5. Espanhol como Língua
Estrangeira. I. Bevilacqua, Cleci Regina, orient. II.
Título.

Jacqueline Vaccaro Teer

**O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO MÉDIO: PRODUÇÃO DE
CONTEÚDO PARA CURSO *ON-LINE* DIRIGIDO A PROFESSORES DE ESPANHOL**

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada pela banca examinadora em

04/02/2022

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Cleci Regina Bevilacqua (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profª. Dra. Angela Marina Chaves Ferreira (Examinadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profª. Dra. Monica Nariño Rodríguez (Examinadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profª. Dra. Susana Termignoni (Examinadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Ao meu amado pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde realizei graduação, mestrado e, agora, doutorado, e ao Programa de Pós-Graduação em Letras por me proporcionarem uma formação pública, gratuita e de qualidade.

À professora Cleci Bevilacqua, minha orientadora, que me acolheu e encaminhou, desde a licenciatura, nos caminhos da investigação científica, pela paciência, dedicação, carinho e disponibilidade com que sempre me atendeu.

À professora Monica Nariño Rodriguez, em primeiro lugar, pela sua amizade e amorosidade e, em segundo, mas não menos importante, por me inserir, ainda na graduação, na realidade da escola pública, por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), e por me permitir fazer parte do quadro de bolsistas-ministrantes do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), onde muito aprendi.

Aos demais professores do Instituto de Letras e do Colégio de Aplicação por contribuírem com a minha formação, seja como pesquisadora, seja como professora de espanhol, especialmente professoras Natalia Labella-Sánchez, Sandra Dias Loguercio, Ivonne Teresa Jordan de Mogendorff e professores Henry Daniel Lorencena Souza e Hugo Jesus Correa Retamar.

À equipe da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e do Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD), em especial à Marlise Bock Santos, pela produção digital do nosso curso e pelo apoio financeiro às bolsistas que nos ajudaram nestes anos, Eduarda, Natália e Stéphanie.

Aos meus amigos e colegas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que muito contribuem na minha formação política e na consolidação da minha identidade de educadora popular, especialmente os colegas e ex-colegas da EMEF Ver. Carlos Pessoa de Brum.

Aos amigos que me acompanham de toda a vida e àqueles que fiz na graduação e

pós-graduação, de forma especial Bruna Machado, Gisele Fetter, Letícia Finkenauer, Paulo Roberto Ramos e Raiany Tomazzi, pelas trocas e momentos compartilhados.

À minha mãe, Neura Vaccaro Teer, e ao meu falecido pai, Amancio José Teer, pelo amor e dedicação com que me criaram e pela valorização da educação formal.

Aos meus amados avós, Silvino e Gertudes, aos meus tios, Naira, Zaida, Rubens, Gonçalo e Vera Teer, ao meu irmão Luciano, à cunhada Rose e à dinda Liane pelo carinho e por se fazerem presentes na minha vida.

Às minhas queridas primas Greice, Priscila, Carol e Duda e ao primo Fábio pela parceria na resistência antifascista nestes tempos difíceis.

Aos meus alunos que muito me ensinam.

Ao Leandro e à sua família pelo afeto e cuidado comigo na espera do nosso Ernesto.

RESUMO

Esta tese trata da interface entre o ensino de Expressões Idiomáticas (EIs) do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Ensino Médio (EM) e a formação de professores sobre o tema. Tem como objetivo principal a produção do conteúdo necessário para o desenvolvimento de um curso *on-line* para o professor de ELE do EM que lhe apresente o respaldo teórico-prático básico na tarefa de ensinar as e sobre as EIs para seus alunos. Para atingir este fim, partiu-se de uma revisão teórica relacionada à Lexicologia, à Competência Comunicativa (CC), à Fraseologia e à Fraseodidática. A partir dessa revisão, produziu-se uma síntese de conceitos e princípios que, por um lado, nortearam a definição da organização e apresentação do curso e, por outro, serviram de base para a redação do seu conteúdo. Paralelamente, foram analisados os tipos de cursos *on-line* e plataformas disponíveis e optou-se pela elaboração de um MOOC abrigado na Plataforma Lúmina da UFRGS, desenvolvida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD) da Secretaria de Educação a Distância (SEAD). O curso foi desenhado para apresentar três grandes módulos – módulos teórico, teórico-prático e prático –, todos eles divididos em três unidades, mantendo uma proporção estrutural. A seleção das EIs inseridas na parte prática considerou os seguintes critérios: frequência de uso igual ou superior a 25 ocorrências (verificada no *Corpus de Español del Siglo XXI* da Real Academia Espanhola), classificação em níveis de dificuldade, afinidade entre elas por conterem palavras pertencentes a um mesmo campo semântico ou por terem alguma proximidade temática e sua relação com habilidades e conteúdos elencados na Matriz de Referência do Rio Grande do Sul para o EM. No módulo teórico, por meio de resumos, conceituações e mapas conceituais, são apresentadas a teoria sobre a classificação das Unidades Fraseológicas (UFs), as especificidades das EIs, seu lugar nos Estudos do Léxico e sua relação com a CC e, por consequência, com as competências fraseológica e didático-fraseológica. No módulo teórico-prático, a partir de resumos, imagens e tutoriais, são tratados aspectos relativos à Linguística de Corpus (LC) e seu uso para a seleção de EIs de uso frequente, à lematização de EIs em dicionários de aprendizes e ao ensino dessas expressões tendo em vista os preceitos da Fraseodidática, que aponta níveis de dificuldade para classificá-las e etapas para ensiná-las. No módulo prático, a partir das informações contidas no módulo anterior, são apresentadas três séries de exercícios com EIs, uma para cada ano do EM, com gêneros

textuais variados e autênticos, além de um guia para o professor sobre como aproveitá-las e adaptá-las e suas respostas. Espera-se com este trabalho oferecer o subsídio pretendido ao professor de ELE quanto ao ensino das EIs por meio do MOOC, ademais de incentivar novas pesquisas na área da Fraseodidática ou, em linhas gerais, da Fraseologia.

Palavras-chave: Fraseologia. Fraseodidática. Expressões Idiomáticas. MOOC. Espanhol como Língua Estrangeira.

RESUMEN

Esta tesis establece la relación entre la enseñanza de Expresiones Idiomáticas (EIs) del Español como Lengua Extranjera (ELE) en la Enseñanza Secundaria (ES) y la formación de profesores sobre el tema. Tiene como objetivo principal la producción de contenido necesario para el desarrollo de un curso en línea para el docente de ELE de la ES que le presente el apoyo teórico-práctico básico en la tarea de enseñar las y sobre las EIs a sus alumnos. Para lograr este fin, se partió de una revisión teórica relacionada con la Lexicología, la Competencia Comunicativa (CC), la Fraseología y la Fraseodidáctica. A partir de esa revisión, se produjo una síntesis de conceptos y principios que, por un lado, guiaron la definición de la organización y presentación del curso y, por otro, sirvieron de base para la redacción de su contenido. Paralelamente, se estudiaron los tipos de cursos en línea y plataformas disponibles y se optó por la elaboración de un MOOC alojado en la Plataforma Lúmina de la UFRGS, desarrollada por el Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD) de la Secretaria de Educação a Distância (SEAD). El curso fue diseñado para presentar tres grandes módulos —módulos teórico, teórico-práctico y práctico—, todos ellos divididos en tres unidades para mantener una proporción estructural. La selección de las EIs insertadas en la parte práctica consideró los siguientes criterios: frecuencia de uso igual o superior a 25 ocurrencias (verificada en el *Corpus de Español del Siglo XXI* de la Real Academia Española), clasificación en niveles de dificultad, afinidad entre ellas por contener palabras pertenecientes a un mismo campo semántico o por tener alguna proximidad temática y su relación con las habilidades y contenidos listados en la Matriz de Referencia del Rio Grande do Sul para la ES. En el módulo teórico, por medio de resúmenes, conceptos y mapas conceptuales, se presentan la teoría sobre la clasificación de las Unidades Fraseológicas (UFs), las especificidades de las EIs, su lugar en los Estudios Léxicos y su relación con la CC y, por consecuencia, con las competencias fraseológica y didáctico-fraseológica. En el módulo teórico-práctico, basado en resúmenes, imágenes y tutoriales, se tratan aspectos relacionados con la Lingüística de Corpus (LC) y su utilización en la selección de las EIs de uso frecuente, la lematización de las EIs en diccionarios de aprendices y la enseñanza de esas expresiones teniendo en cuenta los fundamentos de la Fraseodidáctica, que señala niveles de dificultad para su clasificación y etapas para su enseñanza. En el módulo práctico, a partir de las informaciones del módulo anterior, se

presentan tres series de ejercicios con EIs, una para cada año de la ES, con géneros textuales variados y auténticos, además de una guía para el profesor sobre cómo aprovecharlas y adaptarlas y sus respuestas. Se espera con este trabajo no solo ofrecer un aporte al profesor de ELE en cuanto a la enseñanza de las EIs por intermedio del MOOC, sino también impulsar nuevas investigaciones en el área de la Fraseodidáctica o, en términos generales, de la Fraseología.

Palabras clave: Fraseología. Fraseodidáctica. Expresiones idiomáticas. MOOC. Español como Lengua Extranjera.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cópia de tela da Matriz de Referência (língua espanhola – EM).....	26
Figura 2 – Cópia de tela de pesquisa sobre a EI “meter la pata”.....	74
Figura 3 – Cópia de tela de pesquisa sobre a EI “a pie juntillas”.....	75
Figura 4 – Cópia de tela de pesquisa sobre a EI “a pies juntillas”.....	76
Figura 5 – Cópia de tela do site Lúmina.....	91
Figura 6 – Opção de arte 1.....	94
Figura 7 – Opção de arte 2.....	94
Quadro 1 – Síntese dos temas tratados em cada módulo.....	96
Figura 8 – Cópia de tela de pesquisa no CORPES XXI.....	99
Figura 9 – Cópia de tela da pesquisa no corpus da EI echar un vistazo.....	101
Figura 10 – Cópia de tela de pesquisa perd* la cabeza.....	102
Figura 11 – Cópia de tela de pesquisa pierd* la cabeza.....	102
Figura 12 – Cópia de tela do caso 14 da pesquisa pus* rojo.....	103
Quadro 2 – Classificação das EIs em três níveis de dificuldade para o EM.....	108
Figura 13 – Mapa conceitual sobre o conceito Linguística.....	115
Figura 14 – Imagem de base para o mapa conceitual interativo com conceito de CC.....	116
Figura 15 – Mapa conceitual interativo com conceito de CC produzido pelo NAPEAD.....	117
Figura 16 – Imagem do curso usada para ilustrar a divisão das EIs por níveis.....	120
Figura 17 – Imagem do curso usada para ilustrar as etapas de ensino das EIs.....	120
Figura 18 – Exemplo de quadro-resumo presente no guia do professor.....	122
Figura 19 – Exemplo de quadro-resumo de exercício no guia do professor.....	123
Figura 21 – Exemplo de cartão presente no exercício de apresentação da unidade 1.....	125
Figura 22 – Exemplo de trio presente no exercícios de compreensão da unidade 2.....	128
Figura 23 – Exemplo de conteúdos obrigatórios para a ficha sobre a personalidade.....	129
Figura 24 – Atividades do exercício de memorização 4.2.....	130
Figura 25 – Instruções do exercício de memorização 4.4.....	131
Figura 26 – Exercício de utilização da unidade 3.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA:** Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CORPES XXI:** *Corpus del Español del Siglo XXI*
- DAFA:** *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*
- ELE:** Espanhol como Língua Estrangeira
- EaD:** Educação a Distância
- EI:** Expressão Idiomática
- EIs:** Expressões Idiomáticas
- EF:** Ensino Fundamental
- EM:** Ensino Médio
- ERE:** Ensino Remoto Emergencial
- LD:** Livro Didático
- LDs:** Livros Didáticos
- LE:** Língua Estrangeira
- LEs:** Línguas Estrangeiras
- LM:** Língua Materna
- MERCOSUL:** Mercado Comum do Sul
- MOOCs:** *Massive Online Open Courses*
- OAs:** Objetos de Aprendizagem
- PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD:** Programa Nacional do Livro Didático
- QECR:** Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- RFC:** Referencial Curricular Gaúcho
- TICs:** Tecnologias da Informação e Comunicação
- UF:** Unidade Fraseológica
- UFs:** Unidades Fraseológicas
- ULC:** Unidades Linguísticas Convencionais

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 JUSTIFICATIVA.....	17
1.1.1 Por que ensinar sobre as Expressões Idiomáticas?.....	19
1.1.2 Espanhol como Língua Estrangeira: uma questão de resistência ao neoliberalismo educacional.....	22
1.1.3 Nossa trajetória de pesquisa quanto às EIs: antecedentes.....	26
1.1.4 Breve histórico da EaD, EaD na UFRGS e justificativa para a escolha do Lúmina	29
1.2 OBJETIVOS.....	36
1.3 ESTRUTURA DA TESE.....	38
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
2.1 A FRASEOLOGIA E SEU LUGAR NOS ESTUDOS DO LÉXICO.....	39
2.2 DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À DIDÁTICO-FRASEOLÓGICA.....	45
2.2.1 Competência Linguística.....	46
<i>2.2.1.1 Competência Lexical.....</i>	<i>48</i>
2.2.2 Competência Sociolinguística.....	50
2.2.3 Competência Pragmática.....	51
2.3 UNIDADES FRASEOLÓGICAS: CONCEITUALIZAÇÃO E REVISÃO DE LITERATURA.....	52
2.3.1 Saussure.....	53
2.3.2 Casares.....	54
2.3.3 Bally.....	56
2.3.4 Coseriu.....	57
2.3.5 Zuluaga.....	59
2.3.6 Corpas Pastor.....	61
2.3.7 Ruiz Gurillo.....	64
2.3.8 Tagnin.....	67
2.4 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS.....	70
2.4.1 Como diferenciar as EIs das parêmiias?.....	72

2.4.2 EIs e cultura.....	77
2.4.3 Fraseografia e o tratamento das EIs em dicionários bilíngues.....	79
2.4.4 Fraseodidática e o ensino das EIs.....	81
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
3.1 FUNÇÃO E POTENCIAIS CURSISTAS PREVISTOS PARA O CURSO.....	87
3.2 A ESCOLHA DA PLATAFORMA ADOTADA	89
3.3 PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DO CURSO	92
3.3.1 A definição dos elementos básicos do curso	93
3.3.2 A seleção das EIs utilizadas no curso	96
<i>3.3.2.1 A distribuição das EIs selecionadas pelos três anos do EM.....</i>	<i>107</i>
3.3.3 A definição dos objetivos a serem trabalhados em cada ano do EM	110
4 RESULTADOS: CONTEÚDOS ELABORADOS PARA O CURSO.....	113
4.1 O MÓDULO TEÓRICO DO CURSO.....	114
4.2 O MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO DO CURSO.....	118
4.3 O MÓDULO PRÁTICO DO CURSO.....	120
4.3.1 A unidade 1 – 1º ano	124
4.3.2 A unidade 2 – 2º ano	127
4.3.3 A unidade 3 – 3º ano	131
5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA A CRIAÇÃO DA IDENTIDADE VISUAL ..	150
APÊNDICE B – PESQUISA SOBRE O PERFIL DOS CURSISTAS	153
APÊNDICE C – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO CURSO.....	158
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA VÍDEO DE APRESENTAÇÃO DO CURSO	160
APÊNDICE E – MÓDULO TEÓRICO, UNIDADE 1.....	163
APÊNDICE F – EXERCÍCIO DE FIM DE UNIDADE.....	166
APÊNDICE G – MÓDULO TEÓRICO, UNIDADE 2.....	167
APÊNDICE H – MÓDULO TEÓRICO, UNIDADE 3.....	172
APÊNDICE I – MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO, UNIDADE 1.....	178
APÊNDICE J – TUTORIAL SOBRE O USO DO CORPES XXI EM PDF	181
APÊNDICE K – ROTEIRO PARA VIDEOTUTORIAL SOBRE O USO DO CORPES XXI.....	192

APÊNDICE L – EXERCÍCIO DE FIM DE UNIDADE.....	195
APÊNDICE M – MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO, UNIDADE 2.....	196
APÊNDICE N – ANEXO DO MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO, UNIDADE 2.....	207
APÊNDICE O – EXERCÍCIO DE FIM DE UNIDADE.....	213
APÊNDICE P – MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO, UNIDADE 3.....	214
APÊNDICE Q – EXERCÍCIO DE FIM DE UNIDADE.....	219
APÊNDICE R – GUIA PARA O PROFESSOR PARA UNIDADES DO MÓDULO PRÁTICO.....	220
APÊNDICE S – MÓDULO PRÁTICO, UNIDADE 1.....	247
APÊNDICE T – MÓDULO PRÁTICO, UNIDADE 2.....	256
APÊNDICE U – MÓDULO PRÁTICO, UNIDADE 3.....	267
APÊNDICE V – TABELA COM TODAS AS ANOTAÇÕES SOBRE A PESQUISA REALIZADA NO CORPES XXI.....	273

1 INTRODUÇÃO

Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces
secretas sob a face neutra. (Carlos Drummond de Andrade)

Esta pesquisa vincula-se ao *Programa de Pós-Graduação em Letras* da UFRGS na área de concentração *Estudos da Linguagem*, linha de pesquisa *Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais*. Insere-se na área de Estudos do Léxico, no âmbito da Fraseologia da Língua Geral e da Fraseodidática em sua interface com o ensino de Línguas Estrangeiras (LEs), mais especificamente a língua espanhola.

Nesse sentido, o estudo trata do ensino das Expressões Idiomáticas (EIs) para estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) do Ensino Médio (EM) partindo da necessidade de capacitar seus professores para tratar o tema. Portanto, tem a preocupação de, por um lado, complementar a formação de base dos licenciandos dos cursos de Letras Espanhol e, por outro, oferecer formação continuada dos egressos desses cursos. Assim, como resultado final, propõe um curso *on-line* que apresenta e discute questões relacionadas ao ensino das EIs direcionado aos professores de ELE. Nas próximas seções desta introdução, apresentamos nossa justificativa, objetivos e a estrutura da tese.

1.1 JUSTIFICATIVA

Embora nosso trabalho esteja vinculado à linha de pesquisa *Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais*, ele também dialoga com a Linguística Aplicada na medida em que tem interesse em pensar a escola e o ensino de ELE "na prática". Nesse sentido, uma das perguntas que trazemos é: por que ensinar sobre as "palavras"¹? Qualquer professor de LE² nota que os alunos, em geral, ao se depararem com um texto nessa língua,

¹ Aqui e nas próximas oportunidades empregamos o termo "palavra" da forma mais genérica possível. No capítulo 2, em seu primeiro subcapítulo, problematizamos essa terminologia e apresentamos o termo que adotamos para qualquer tipo de fenômeno lexical: unidade lexical.

² Usamos genericamente o termo LE ao longo do trabalho, pois segue a linha do termo de ELE, vastamente utilizado em trabalhos que pensam no ensino de espanhol. No entanto, entendemos que o termo mais adequado seria língua adicional estando de acordo com Leffa e Irala (2014) que defendem vantagens no seu emprego no âmbito do ensino de línguas na escola, pois não requer que se discrimine o contexto geográfico (língua internacional, língua do país vizinho) ou as características do aluno (segunda, terceira língua). Para os autores, a língua adicional pressupõe a existência de, pelo menos, outra língua, falada pelo aluno, que serve de meio para a construção dos conhecimentos da língua que se estuda. Assim, a língua materna alicerça o aprendizado da língua adicional. No nosso caso, o português embasa o ensino do espanhol.

procuram entender todas suas palavras. Obviamente, é indissociável a relação entre apreender uma LE e conhecer palavras e saber utilizá-las em diferentes situações comunicativas.

Na tentativa de aprender palavras novas, muitos alunos buscam nos dicionários bilíngues ou nas ferramentas de tradução *on-line* a solução para seus problemas mais imediatos de compreensão das palavras desconhecidas. Recursos como esses podem e devem ser usados. No entanto, é preciso saber tirar realmente proveito deles a partir de habilidades que nem sempre os alunos de EM possuem — como entendimento mínimo sobre a macro e a microestrutura³ dos dicionários e a importância de procurar, nas suas páginas iniciais, informações sobre como cada obra se organiza e como lematiza certas palavras. Do mesmo modo, não são todas as instituições superiores que oferecem formação sobre Lexicografia ou Lexicografia Pedagógica que prepare os professores a ensinar sobre o uso adequado dos dicionários (ou outras ferramentas) aos seus alunos.

Outro fenômeno que não pode ser ignorado, ao se investigar o significado de uma palavra, é a polissemia. Cada verbete (ou cada contexto no caso das ferramentas de tradução *on-line*) pode apresentar várias acepções para uma mesma palavra. Portanto, pode ser pouco produtiva a pesquisa individual sobre o significado de cada palavra do texto ignorando o sentido das demais; é preciso entender o seu contexto de ocorrência. Some-se a isso o fato de que nem todas as palavras de uma LE são traduzíveis na Língua Materna (LM) ou podem ser traduzidas apenas literalmente.

O interesse maior deste estudo, porém, é o componente fraseológico das línguas: ou seja, há unidades de significação no léxico das línguas que estão formadas por mais de uma palavra. É o caso das EIs, como *ser um bicho de sete cabeças*. Assim, a tarefa de compreensão daquele aluno de EM que recebe um texto na LE se torna ainda mais difícil: além das palavras que simplesmente não possuem tradução e da necessidade de observar o contexto, terá que estar alerta quanto às palavras que, juntas, formam apenas uma unidade de significação (no exemplo apresentado, ‘ser muito difícil’). Para que isso seja possível, o professor da LE deve conhecer e estar preparado para abordar a temática da Fraseologia e das Unidades Fraseológicas (UFs) — conceito a ser tratado no capítulo 2, seção 2.3 —, em sala de aula. Para discutir essas questões, tomaremos, especialmente, o caso das EIs pelos motivos apresentados na seguinte seção.

³ Macroestrutura de um dicionário se refere ao conjunto de entradas, de lemas, de palavras incluídas na obra; microestrutura, ao texto individual sobre cada unidade lematizada que pode conter diversas acepções, além de várias informações sobre a palavra entrada.

1.1.1 Por que ensinar sobre as Expressões Idiomáticas?

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 (CORPAS PASTOR, 1996) como as fraseologias ou UFs. Alguns exemplos de tipos de UFs, seguindo Tagnin (2013), são: coligações (*louco por*), colocações (*prato principal*), binômios (*cara ou coroa*), estruturas agramaticais consagradas (*Não tem de quê!*), expressões convencionais (*a boa ação do dia*), expressões idiomáticas (*estar na fossa*).

Por isso, o aprendiz de uma LE deve ter consciência do fenômeno fraseológico na própria LM para (re)conhecer as UFs na LE e, em certa medida, saber usá-las tendo como meta, idealmente, a mesma competência léxica dos seus falantes nativos.

Fillmore (1979) classifica como “falantes ingênuos” aqueles usuários da língua que pensam que se produz espontaneamente tudo o que se fala, desconhecendo o uso das UFs. Essas unidades, para além de serem estruturas pré-fabricadas de palavras, refletem a cultura de uma sociedade. Assim, ao aprendê-las, aprende-se sobre cultura. Nesse sentido, Ruiz de los Paños (2002) defende que não conhecer as UFs pode significar um atraso de integração na sociedade da língua estudada.

Considerando essas afirmações, pensamos que é necessário que os aprendizes de uma LE desenvolvam sua competência fraseológica (e, em consequência, a competência léxica) para que consigam, ainda que minimamente, entender as situações comunicativas enfrentadas diariamente. Para isso, necessitam conhecer as UFs da língua que estudam. Existem vários tipos de UFs e entendemos que o currículo do ELE no EM, por ter carga horária reduzida, deve procurar abarcar um pouco de cada tipo. Para esse estudo, no entanto, tivemos que escolher um deles para nos aprofundarmos, as EIs, UFs que apresentam uma particularidade semântica que as difere dos outros tipos, conforme indicamos a seguir.

As EIs são um tipo de UF que, como tal, estão formadas por mais de uma palavra, são muito usadas pelos falantes nativos, isto é, são institucionalizadas e possuem significado não composicional, característica mais marcante que, em geral, as outras UFs não possuem. Significado não composicional é o mesmo que não transparente, opaco, idiomático ou convencional (TAGNIN, 2013), ou seja, as palavras que formam a UF apresentam, juntas, um significado único e diferente da soma dos seus significados individuais. Esse significado especial é uma convenção produzida e aceita pelos falantes nativos que a respaldam com o

uso frequente das EIs e, conseqüentemente, as perpetuam na história da língua. Por exemplo, *bater as botas*, em português, e *estirar la pata*, em espanhol, são convenções semânticas nessas línguas para ‘morrer’. Obviamente, ‘bater as botas’ e ‘morrer’ não são sinônimos perfeitos; segundo Ortiz Alvarez (2007), as EIs carregam traços de humor e seu uso caracteriza discursos mais informais.

A partir dos aspectos anteriores, pode-se dizer que a importância de ensinar-se as EIs justifica-se por: refletirem aspectos culturais de uma comunidade linguística, não haver uma regra que as constitua e não poderem ser aprendidas incidentalmente, devido ao caráter não composicional. Conseqüentemente, conhecer e saber utilizar uma EI não é tarefa fácil para qualquer aprendiz iniciante de uma LE, principalmente os estudantes de EM que têm, em geral, carga horária reduzida desse componente curricular, conforme já indicamos.

Autoras como Tagnin (2013) defendem que há graus de idiomaticidade, ou seja, que podemos classificar as EIs entre mais transparentes (*rápido como um raio*, em que a metáfora ajuda na compreensão) ou menos (*pagar o pato*, EI totalmente idiomática, em que não é possível deduzir, pela soma dos significados dos elementos constitutivos, o significado ‘sofrer as conseqüências de ações de outros’). Entretanto, quando pensamos no contexto de ensino-aprendizagem de EIs de uma LE, é preciso considerar que quando uma EI menos transparente da LE, ou mais opaca, apresenta um equivalente na língua do aprendiz, o processo de aquisição é mais simples, a partir da transposição de significado. Por exemplo, *hablar por los codos*, EI do espanhol, é pouco transparente; porém, pensando no aprendiz falante de português, língua que possui a EI *falar pelos cotovelos*, o acesso ao significado “falar muito” é facilitado.

Considerando, então, o contexto de ensino de LEs e os graus de idiomaticidade das EIs, autoras como Baptista (2006) e Xatara (2001) propõem que, para o seu ensino, considere-se, também, o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, propõem-se, por exemplo, que nos níveis iniciais devem ser ensinadas as EIs mais transparentes ou aquelas que apresentam equivalentes na LM.

Nesse sentido, defendemos que as EIs, embora sejam estruturas lexicais mais complexas, devem ser apresentadas aos aprendizes de LE desde o início de aquisição da língua, pois carregam informações culturais, podem contemplar arcaísmos ou construções

agramaticais (sobreviventes na estrutura pelo processo de fixação e institucionalização⁴) e trazem informação sobre estilo e registro. Usando o exemplo anterior, há diferenças pragmáticas quando o usuário de uma língua prefere dizer que alguém fala muito ou que *fala pelos cotovelos*. Além disso, concepções sobre o ensino de LEs mais recentes defendem o uso de gêneros textuais e de textos autênticos. Esses textos, que são diferentes daqueles produzidos artificialmente para o ensino, costumam contemplar ricamente UFs e EIs. Nós, professores, quando os estudamos com nossos alunos, não podemos simplesmente ignorar a ocorrência dessas unidades.

Outro dado importante a ser considerado é a deficiência relacionada aos estudos fraseológicos e à formação sobre esse tema nos cursos de Licenciatura em Letras, conforme verificamos ao analisar seus currículos. No curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da UFRGS, por exemplo, a única disciplina que poderia contemplar esse tema mais objetivamente seria a disciplina de *Léxico e Dicionários*, que é eletiva tanto para a licenciatura dupla (português/espanhol) como para a única (espanhol), além das disciplinas de língua espanhola em que o docente possui certa liberdade de contemplar as UFs no seu planejamento. Talvez seja por essa razão que ainda não exista no Brasil uma definição clara, com pressupostos teóricos e metodológicos, para o ensino das EIs. Nossa proposta, por isso, pretende contribuir para sanar, ainda que em parte, essa lacuna.

Por todas as razões citadas anteriormente — relacionadas a aspectos culturais, a competência fraseológica, etc. —, principalmente por seu caráter não composicional e fixo, consideramos fundamental refletir sobre a didática das EIs no ensino de ELE. Assim, as escolhemos como objeto de estudo, objetivando a sua inclusão como um conhecimento linguístico a mais nas aulas de ELE do EM, levamos em conta seus graus de idiomaticidade e, também, a proximidade léxico-semântica entre as EIs do espanhol e as do português.

Na próxima seção, justificamos o porquê da escolha da Língua Espanhola.

⁴ Temas tratados nas seções 2.3 e 2.4 do capítulo 2.

1.1.2 Espanhol como Língua Estrangeira: uma questão de resistência ao neoliberalismo educacional

Teer (2017a) discute o valor que certas línguas assumem na comunidade a partir de interesses políticos. Para isso, faz um paralelo entre o caso das línguas autóctones brasileiras, as indígenas, e o caso da língua espanhola na América Latina. Segundo a autora, em ambos os casos, essas línguas sofrem um processo de apagamento em benefício de outras línguas – o português e o inglês, respectivamente. Para sustentar a argumentação, apresenta alguns dados: na época da "descoberta" do Brasil pelos europeus, estima-se que existiam 1078 línguas indígenas (RODRIGUES, 1993, p. 23), enquanto que, atualmente, sobrevivem apenas 219. A extinção dessas línguas se deu, outrora, motivada pela dizimação indígena e, nos dias de hoje, pela falta de políticas linguísticas que promovam o multilinguismo. No Brasil, pelo contrário, impera o mito do monolingüismo. Da mesma forma, embora umas das línguas mais faladas na região da América Latina, atualmente⁵, seja o espanhol, não se atribui a essa língua o mesmo prestígio que o inglês para fins de ensino de LEs no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs (BRASIL, 1998), sobre o ensino de ELE no Brasil, indicam que a sua aprendizagem possibilita aos alunos reconhecer-se como latino-americanos, sendo um meio para o fortalecimento da 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)

O interesse político atual é, contudo, silenciar o espanhol, do mesmo modo que foram e são silenciadas as línguas indígenas. Essa afirmação vem ao encontro do texto de Bevilacqua e Teer (2018) no qual as autoras apresentam um panorama sobre as ações políticas desenvolvidas em relação à oferta de Língua Espanhola nas escolas da rede básica brasileira, a

⁵ A autora entende que tanto espanhol como inglês são línguas de imigração. No entanto, diferentemente do inglês, o espanhol é língua nacional de muitos países da América Latina atualmente. No Paraguai, uma língua indígena (o guarani) também é língua oficial do estado.

partir da revogação de seu ensino pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, bem como fazem referência ao movimento que luta contra essa revogação, o #FicaEspanhol-RS.

As autoras mencionam a Lei 11.161, de 2005, que tornou obrigatória a oferta dessa LE, com matrícula facultativa para os alunos, nos currículos do EM a partir do ano de 2010 (cinco anos para a sua implementação). O espanhol, desde 2010, foi, então, ofertado obrigatoriamente nas escolas de EM até 2016, quando a lei que o instituiu foi revogada com a medida provisória 746 de 2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. Essa lei, que também altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (BRASIL, 1996), “diminui a quantidade de LEs ofertadas obrigatoriamente e impõe a LE que deve ser ensinada — a língua inglesa —, retirando, assim, o direito da comunidade escolar de escolher a língua de seu interesse” (BEVILACQUA; TEER, 2018, p. 208).

Com este retrocesso no que concerne às políticas linguísticas educacionais, relatam as autoras, surge um movimento de resistência denominado #FicaEspanhol-RS em defesa da permanência do espanhol no currículo do EM no mesmo sentido que estabelecia a lei revogada (oferta obrigatória por parte da escola e matrícula facultativa por parte dos alunos). Esse movimento, que nasce como uma iniciativa da UFRGS, conta com o apoio de diversos setores da sociedade e instituições de educação.

O #FicaEspanhol-RS expõe a importância do espanhol no Brasil — devido à situação geográfica com países hispanofalantes, ao pertencimento ao Mercosul e a identidade latino-americana — e no mundo, dado que é a segunda língua mais falada e idioma oficial de 21 países. O movimento vem obtendo resultado na medida em que conseguiu minimizar o retrocesso promovido pela Lei 13.415/2017, ao conseguir que fosse aprovada, em dezembro de 2018, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 270/2018 do Estado do Rio Grande do Sul. Tal proposta, encabeçada pela deputada Juliana Brizola, acrescenta o parágrafo terceiro ao artigo 209 da Constituição estadual, tornando obrigatória a oferta do componente língua espanhola nas escolas públicas gaúchas de Ensino Fundamental (EF) e médio, embora de matrícula facultativa para os alunos. Além disso, foi constituída a Frente Parlamentar "Fica Espanhol" — para fiscalização da oferta da língua espanhola no Rio Grande do Sul, em 2019, que acompanha a permanência e a inclusão do espanhol nas escolas do estado após a aprovação da emenda constitucional.

O #FicaEspanhol, no entanto, não se restringe ao RS. Motivados por esse movimento, um grupo de professores mobilizou-se ao longo de 2020 e criou o Movimento

#FicaEspanhol-Brasil. A partir dessa mobilização, temos notícias de várias localidades que também querem manter o espanhol nos currículos das suas escolas, além de registros de algumas que já o conseguiram⁶. No entanto, em nível municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre vem, numa perspectiva retrógrada sob a perspectiva de políticas linguísticas, priorizando o inglês em detrimento do espanhol ou do francês (as três LEs oferecidas na rede). Em reformulação da proposta pedagógica curricular⁷, imposta pela Secretaria, tendo em vista que os conselhos escolares não tiveram voz, o espanhol só tem espaço nos quartos e quintos anos do EF. Em todos os outros anos, inclusive na grade curricular da EJA, somente a língua inglesa é ofertada, seguindo sobretudo as orientações estabelecidas pela Lei 13.415 de 2017, referida anteriormente, e a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2020).

Outro fator que revela a importância de pensarmos em materiais didáticos e paradidáticos e na formação continuada dos professores de ELE está no fato de que, embora nacionalmente esse componente já não faça parte do currículo das escolas públicas (apenas em algumas localidades, como no nosso estado), continua sendo uma opção de prova no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que os candidatos podem escolher entre a língua espanhola ou língua inglesa no componente LE, pelo menos até o presente momento, e em alguns vestibulares, como o da UFRGS.

Destacamos ainda que o último edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que incluiu o componente curricular *Língua Estrangeira Moderna Espanhol* foi o de 2018⁸. Foi a última oportunidade em que os professores atuantes no EM puderam escolher, entre três obras previamente avaliadas e selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC), uma coleção para adotar na sua escola. Desde então, as escolas da rede pública não recebem livros didáticos de espanhol. Assim, os professores de ELE, atuantes na educação básica da rede pública, não contam com nenhum material didático disponibilizado pelo MEC para complementar o planejamento das suas aulas.

Incentivadas pela Lei 11.161 algumas novas instituições passaram a oferecer a graduação em espanhol, como é o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e

⁶ Todas as informações sobre o movimento a nível nacional estão disponíveis no seu facebook, página que já conta com mais de 13 mil seguidores — disponível em: <https://www.facebook.com/ficaespanhol>. Acesso em 26 jul. 2021.

⁷ Enviada às direções escolares no dia 12 de novembro de 2021.

⁸ Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 18 dez. 2021.

Tecnologia do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Campus Restinga), segundo Bevilacqua e Teer (2018). Acreditamos que é compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que oferecem Licenciaturas em Espanhol considerar a situação dos professores de ELE que sofrem com a escassez de materiais didáticos, oferecendo-lhes formações e materiais didáticos. Nosso trabalho tenta contribuir nesse sentido. Optamos por pensar em um curso *on-line* para professores do EM, pois, nessa etapa da educação básica, há mais escolas oferecendo ELE, já que pela lei extinta, por exemplo, a oferta de espanhol no EM era obrigatória, enquanto que no EF era optativa.

Como no nosso estado o espanhol faz parte da grade curricular obrigatória, está sendo incluído no Referencial Curricular Gaúcho — RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2021a)⁹, documento norteador dos currículos das escolas gaúchas e que leva em conta as diretrizes da BNCC. O RCG do EF, homologado em dezembro de 2018, ainda não leva em conta a obrigatoriedade da oferta do espanhol, devido à sua aprovação na Assembleia Legislativa no mesmo mês da PEC 270/2018. Já o RCG para o EM, documento mais recente, já a considera na sua redação, mencionando não só a BNCC, como a atualização da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Tais documentos basearam a construção da Matriz de Referência (RIO GRANDE DO SUL, 2021b)¹⁰ dos diversos níveis de ensino das escolas estaduais. Tanto na versão de 2020 como na de 2021, que incorporou o modelo híbrido de ensino, o espanhol consta na grade curricular do EF, do EM e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Matriz de Referência é uma espécie de grade curricular organizada em formato de tabela para cada componente escolar. Na tabela, há uma parte dedicada às transversalidades, dividida em Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos, e que serve para todo EM, e outra, com a divisão dos anos do EM, com habilidades (baseadas na BNCC e no RCG) e sugestões de objetos de conhecimento (lista de conteúdos), conforme vemos no exemplo:

⁹ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2021a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

¹⁰ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para o modelo híbrido de ensino ano letivo 2021*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2021b. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/matriz-de-referencia-2020/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

Figura 1 – Cópia de tela da Matriz de Referência (língua espanhola — EM)



2º Ano - EM	
LÍNGUA ESPANHOLA	
HABILIDADES	SUGESTÕES DE OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM01LE02-2) Construir e desenvolver um vocabulário que lhe permita identificar as estruturas gramaticais e o contexto inserido em dado momento situacional, ampliando suas competências linguísticas intelectuais e culturais.	<p>Construção de repertório artístico-cultural; Informações em ambientes virtuais; Objetivos de leitura em diferentes suportes textuais; Participação em discussões orais sobre temas de interesse da turma e/ou de relevância social; Construção de sentidos em textos orais e escritos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos;</p> <p>Retomada de Objetos do conhecimento do 1º EM: Exemplos: <i>Países, culturas e modernidade; Verbos de rotina - reflexivos; Adjetivos;</i> <i>Substantivos-gênero e número; As roupas e calçados, e as cores; Escola - úteis escolares.</i></p>

Fonte: Rio Grande do Sul (2021b).

A partir da primeira habilidade esperada para o segundo ano do EM, sugerem-se conteúdos a serem trabalhados. Para nosso curso *on-line*, consideramos, além do nosso referencial teórico, a Matriz de 2021 para o EM¹¹, conforme explicamos na nossa metodologia.

Na próxima seção, comentamos nossa trajetória de pesquisa envolvendo as EIs até o doutorado.

1.1.3 Nossa trajetória de pesquisa quanto às EIs: antecedentes

Nossos estudos relacionados à Fraseologia da língua comum começam com nosso Trabalho de Conclusão de Curso — TCC (TEER, 2014) em que analisamos uma das coleções de ELE adotada pelo PNLD, edital de 2012. Nessa oportunidade, constatamos que a coleção *Enlaces* (OSMAN et al, 2010) não demonstrava preocupação com o ensino de EIs, já que as sete expressões constantes, ao longo dos seus três volumes, estavam incluídas em textos autênticos usados para outros fins. Essas EIs não eram retomadas em exercícios, não havia

¹¹ Para o ano de 2022, a Matriz sofreu alterações, principalmente sobre a carga horária de disciplinas, publicadas no Diário Oficial. No EM, por exemplo, o espanhol será ofertado somente no segundo ano (um período). Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em 10 fev. 2022.

explicações sobre esses tipos de UFs e tampouco o livro do professor apresentava orientações aos profissionais sobre essa temática. Com o TCC, tivemos uma indicação sobre a carência de tratamento das EIs nos livros didáticos de ELE do EM.

Na nossa dissertação (TEER, 2017b), considerando o panorama relacionado ao ensino da Fraseologia no Brasil, realizamos um trabalho sobre o ensino de EIs para alunos de ELE do EM, tendo como foco seus professores. Entendíamos, já naquela ocasião, que a formação universitária e os materiais didáticos disponíveis referentes a esse aspecto são deficientes, em função dos dados obtidos em Teer (2014).

Por isso, propusemos o conceito de competência didático-fraseológica que se relaciona com “o domínio das habilidades de conhecer e saber usar as diversas fraseologias de uma língua e de conhecer a melhor forma de ensiná-las” (TEER, 2017b, p. 34). O objetivo principal deste trabalho foi 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 para os três anos do EM. Dessa forma, pretendíamos incentivar a autonomia do professor de ELE, munido da teoria e de um exemplo prático, para a elaboração de seus próprios materiais relacionados à Fraseologia.

Como resultados da dissertação, obtivemos o guia didático, *La Fraseología en los planes de clase del profesor de Español como Lengua Extranjera: ¡qué nos metamos de cabeza!*, 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 ano do EM.

Acreditamos que esse trabalho foi um passo inicial e que com esta tese possamos sanar lacunas teóricas e aumentar, quantitativamente e qualitativamente, as informações apresentadas ao desenvolver um curso *on-line* na mesma linha do guia didático. Um dos temas não contemplados no guia, por exemplo, e que buscamos desenvolver no curso, é um passo-a-passo sobre como pesquisar em *corpus* a frequência de EIs para que se apresente aos aprendizes somente aquelas com frequência considerável, já que, em função do tempo destinado à aula de ELE no EM, não faz sentido que aprendam EIs de baixa frequência de uso.

Mantendo sempre o interesse na temática relacionada às fraseologias, em Teer (2018) analisamos a inclusão de EIs em dois dicionários de aprendizes¹² de língua espanhola: dicionários *Señas* e *Salamanca* que são obras para aprendizes de nível intermediário e avançado, respectivamente. A metodologia de análise consistiu em buscar EIs em dois intervalos lematizados de cem folhas cada no dicionário *Señas*, que é uma obra de tamanho menor e semibilingue. A partir dessas consultas, buscaram-se essas mesmas EIs no dicionário *Salamanca*, obra maior e monolíngue.

Em nossas conclusões, apontamos pontos positivos e negativos em relação à lematização das EIs. O dicionário *Señas*, por ser semibilingue, apresenta uma equivalência em português que, quando empregada corretamente, colabora na compreensão da EI. A obra explica, nas suas páginas introdutórias, que inclui as EIs no verbete do componente considerado mais relevante, segundo a seguinte hierarquia: substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, preposição. No entanto, também explica que, no caso de fraseologias, essa hierarquia pode ser quebrada na medida em que um elemento de outra classe possa ser o mais produtivo. Assim, embora apresente seus critérios, o processo de consulta pode ser difícil ao usuário que, ainda que leia a introdução, pode não entender sobre classes de palavras ou o que os dicionaristas classificam como elemento mais produtivo no caso dos elementos que formam as EIs. Nesse sentido, algumas EIs foram incluídas em verbos e outras em substantivos. Considerando tais aspectos, o dicionário Salamanca parece ser melhor no que concerne à busca por EIs, posto que as inclui em todos verbetes dos elementos que as formam, remetendo, por economia, àquele onde estará a paráfrase definitiva, ou seja, sua definição. Desse modo, mesmo que o usuário não tenha conhecimento sobre as classes de palavras, poderá encontrar a EI que procura em qualquer das entradas das palavras que as constituem. Esse dicionário também oferece mais marcas de uso. Em contraposição, não inseriu todas as EIs lematizadas pelo *Señas*. Por ser um dicionário maior, em número de páginas e entradas, e estar direcionado a aprendizes avançados, esperava-se que lematizasse o máximo de EIs de alta frequência possível. Também constatamos que ambos os dicionários nem sempre apresentam variantes das EIs incluídas, sendo o dicionário Salamanca, nesse ponto, mais rico (*no tener/necesitar abuela*). Por fim, ainda que as obras analisadas não sejam

¹² Conforme Selistre e Bugeño Miranda (2010), existem três tipos principais de dicionários para aprendizes: bilingue, monolíngue e semibilingue. *Señas* é considerado semibilingue; *Salamanca*, monolíngue. Tratamos dos dicionários bilíngues na seção 2.4.3 do capítulo referente ao referencial teórico.

direcionadas a alunos de ELE do EM, esse trabalho contribuiu com a nossa reflexão quanto ao tratamento lexicográfico dado às EIs, bem como com a nossa formação como especialistas em Fraseologia.

Após apresentar as pesquisas e trabalhos que realizamos sobre o tema em foco nesta tese, destacamos que o objetivo da pesquisa atual é a melhoria e continuidade da proposta de Teer (2017b). O guia didático, por ser um material impresso, é de difícil disseminação, visto que o professor que pretendemos atingir nem sempre está atualizado sobre o que está produzindo a academia. Além disso, tem uma estrutura sintética, visando viabilizar a sua impressão. Ao adotarmos um suporte informático, contudo, não há mais preocupação com a extensão do conteúdo e há também uma menor preocupação com sua acessibilidade. Temos consciência de que nem todos os professores contam com internet em casa ou trabalham em escolas que fornecem computadores com acesso à internet para o planejamento de suas aulas; mesmo assim, acreditamos que é possível atingir um maior número de professores via tecnologia digital.

Portanto, pretende-se melhorar o guia didático proposto, transformando-o em um curso *on-line* gratuito com o objetivo de facilitar e promover o acesso ao conteúdo desta pesquisa. Desse modo, o professor de ELE teria à sua disposição um material mais completo, do ponto de vista teórico e metodológico, em relação à Fraseologia, aos tipos de UFs, dando especial atenção às EIs, e à Fraseodidática, possibilitando, inclusive, o desenvolvimento da sua autonomia no que diz respeito à seleção de UFs que compõem o *corpus* de suas próprias séries de atividades. Para que isso seja possível, há explicações teóricas sobre o tema, pressupostos teóricos de como preparar aulas com UFs e um tutorial com o passo-a-passo sobre como pesquisar em *corpus*, por exemplo, a frequência de EIs. Há, também, séries de atividades que exemplificam o trabalho que o professor poderá desenvolver com seus alunos.

Na próxima seção, apresentamos um breve histórico sobre a Educação a Distância (EaD) com o objetivo de apresentar a plataforma que dará suporte ao curso.

1.1.4 Breve histórico da EaD, EaD na UFRGS e justificativa para a escolha do Lúmina

Nesta seção, apresentamos um breve histórico relacionado à EaD na UFRGS com o objetivo de apresentar e justificar a plataforma que dá suporte ao nosso *curso on-line*. Para isso, discutimos o conceito de EaD, assim como outros conceitos que o envolvem como

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *Massive Online Open Courses* (MOOCs) e Objetos de Aprendizagem (OAs)¹³.

Embora hoje relacionemos a EaD ao ensino por meio do computador, pensando em tecnologias a ele relacionadas, suas origens estão em cursos por correspondência no século XIX. Há, segundo Luzzi (2007), registros de EaD em países como Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e Suécia: em Berlim, em 1856, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt implementam a escola de línguas por correspondência; na Pensilvânia, em 1891, Thomas J. Foster cria o Internacional Correspondence Institute; em 1892, o reitor da Universidade de Chicago cria a Divisão de Ensino por Correspondência; e, em 1898, Hans Hermod inicia as atividades do Instituto Hermond, na Suécia (cursos de língua e de comércio).

Sobre as gerações na história da EaD, Taylor (2001) identifica quatro períodos e defende a configuração de um quinto, conforme resumimos abaixo:

- a) modelo por correspondência: fundamenta-se na produção e distribuição de materiais via postal, há pouca ou nenhuma comunicação entre alunos e professores;
- b) modelo multimídia: marcado pelo avanço das tecnologias multimídia; somam-se aos materiais impressos outras tecnologias como áudio e vídeo melhorando sua qualidade, mas ainda há escassa interatividade;
- c) modelo de teleaprendizagem: relaciona-se ao uso de recursos de conferência como audioconferência e videoconferência possibilitando maior interatividade entre alunos e professores;
- d) modelo flexível de aprendizagem: marcado pela soma dos recursos utilizados nos outros modelos com os recursos proporcionados pela internet e as TICs;
- e) modelo inteligente e flexível de aprendizagem: baseia-se, com o advento da internet banda larga, no suporte acadêmico mediante acesso a portais institucionais e uso de sistemas de respostas automatizadas, armazenadas em bancos de dados.

¹³ Embora nosso trabalho converse com a área da Informática, seu compromisso maior está no ensino de UFs, especialmente as EIs. Assim sendo, os conceitos relacionados à EaD são aqui apresentados de modo a contextualizar o trabalho e justificar a escolha pela plataforma Lúmina. Não temos a pretensão de apresentar os diversos recursos disponíveis na Internet ou como podem contribuir na área da Educação. Desse modo, nosso capítulo teórico tratará, exclusivamente, de conceitos atrelados aos Estudos da Linguagem.

A EaD é, nesse sentido, independentemente do modelo, uma modalidade de ensino que se caracteriza pela separação físico-espacial entre docentes e discentes. Para que haja a comunicação entre eles, a EaD se vale de tecnologias, computacionais ou não, que possibilitam e facilitam a interação entre essas pessoas, seja onde estiverem. Nas palavras de García Aretio (1994), a EaD

é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e com o apoio de uma organização e tutoria, que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos estudantes. (GARCÍA ARETIO, 1994, p. 50, tradução nossa)¹⁴.

Observamos, então, que a principal característica da EaD é a separação espacial entre professor e aluno. Outras características são: comunicação assíncrona, necessidade de planejamento didático específico para essa realidade, necessidade de recursos e produção de materiais didáticos que possibilitem o ensino e a aprendizagem apesar da distância, aprendizagem independente e flexível e enfoque tecnológico. Por isso, alguns autores defendem que a EaD não deve ser comparada à modalidade presencial, pois se “[...] organiza de maneira diferente e original para superar as dificuldades decorrentes do distanciamento entre professor e alunos” (KRAMER, 1999, p. 36).

A EaD como a entendemos no século XXI, posterior à Revolução Informacional, é possível graças às TICs que, segundo TotLab (2012), correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos das pessoas. São, com isso, recursos tecnológicos integrados entre si que possibilitam várias atividades humanas, além da EaD, como a pesquisa científica ou as transações bancárias.

Alguns exemplos de TICs são o computador, a *webcam*, *e-mail*, as redes sociais, os aplicativos de celular, entre outros. Na EaD, por exemplo, podem ser usados o *e-mail* e fórum para propiciar a interação entre professor e aluno ou aluno e aluno, chamada comunicação assíncrona, ainda que a comunicação simultânea também seja possível com outra TIC, a videoconferência, que, por outro lado, não é viável em casos de educação massiva. A

¹⁴ No original: Es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en la aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didáticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes.

videoconferência, ainda assim, é uma excelente aliada à EaD ao possibilitar que os alunos, mesmo quando estejam fisicamente distantes, presenciem cursos e palestras em tempo real.

Pensando na EaD, então, as TICs são aliadas ao minimizar ou solucionar problemas relacionados à distância espacial entre aluno e professor. Outro termo importante nesse contexto é o de Objetos de Aprendizagem (OAs) que são ferramentas criadas com objetivos instrucionais e que têm, segundo Willey (2001), como principal característica a reutilização — podem ser reutilizadas em diversos contextos. Portanto, a característica que difere uma TIC de um OA é o objetivo instrucional. Podemos pensar que todo OA é uma TIC, mas nem toda TIC é OA.

Existem dois tipos de OAs, os OAs simples, como as videoaulas, jogos ou e-books, e os OAs complexos como é o caso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Os AVAs, também conhecidos como Plataformas Educacionais, são “[...] ambientes de suporte à efetivação dos cursos semipresenciais ou não presenciais” (MUNHOZ, 2013, p. 24).

Os cursos EaD, comumente, valem-se de várias TICs que, nesse caso, são OAs simples, dispostas em um AVA — OA complexo. Os AVAs são plataformas educacionais que se caracterizam pela viabilização de cursos e programas educativos, que, por sua vez, foram criados com recursos elaborados a partir do perfil dos alunos. São produzidos com “[...] tecnologia de ponta com a intenção de permitir e tornar mais efetiva a rede de relacionamentos entre os seus participantes e a disseminação de materiais” (MUNHOZ, 2013, p. 24).

Muitas universidades e escolas usam AVAs para cursos EaD, para a complementação das aulas presenciais ou para o oferecimento de cursos de extensão. Instituições como UFRGS, Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Colégio Anchieta usam o Moodle para essas atividades. No caso dos cursos regulares (educação básica, graduação e pós-graduação), o acesso é restrito a alunos vinculados a essas instituições e há acompanhamento dos professores em relação à aprendizagem dos alunos. Os professores podem propor e corrigir atividades dissertativas, por exemplo, e podem se comunicar com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Por serem cursos com tutoria, possuem um número reduzido de alunos.

Há, no entanto, outros tipos de cursos, como cursos de extensão, que, também, são suportados pelo Moodle e que são livres e gratuitos para a comunidade em geral: o IFRS, por exemplo, disponibiliza cursos como esses vinculados a diversas áreas como Educação,

Informática, e Idiomas¹⁵. São cursos de curta duração, que devem ser finalizados em até um semestre, com certificação automática, no momento da conclusão das atividades, e sem tutoria. Assim, há o material produzido sobre a temática que o curso aborda e há atividades sobre esse material (com correção automática) que garantem a conclusão do curso e possibilitam o acesso à certificação. Por não oferecerem a tutoria do professor, são massivos, permitindo que um número grande de pessoas possa realizá-los.

Esses cursos gratuitos, livres e massivos são conhecidos como MOOCs, de *Massive Online Open Courses*, e são ofertados em plataformas de ensino (AVAs).

No Brasil, na década de 60, houve um projeto de alfabetização de jovens e adultos, Projeto Escolas Radiofônicas de Natal (CARVALHO, 2009), que vinculava as aulas através da tecnologia do rádio, promovendo a inclusão de residentes de áreas rurais que não tinham acesso à escola presencial. Na mesma linha do exemplo anterior, os primeiros anos de EaD no Brasil são marcados por ações educativas de cunho profissionalizante e supletivo, contribuindo para formar uma visão preconceituosa acerca desta modalidade de ensino.

A história da EaD na UFRGS, conforme o *site* da Secretaria de Educação a Distância (SEAD)¹⁶, remonta à década de 70 quando o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) realizou os primeiros estudos que buscavam especificar as relações entre o processo de ensino-aprendizagem das pessoas e os novos recursos tecnológicos. Na década de 1980, foi desenvolvido o *software* SISCAI pelo Centro de Processamento de Dados (CPD), que tinha como objetivo o uso do computador no ensino e a qualificação de recursos humanos para atuar na EaD. Esse *software*, desenvolvido pela UFRGS, foi o modelo utilizado pelo MEC em 1989 à época da implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE). A partir de 1990, com a expansão da internet, as pesquisas da UFRGS voltaram-se à EAD. Como decorrência deste movimento, várias ações se deram, como: implantação do primeiro curso brasileiro de especialização em Informática na Educação; viabilização pelo CPD de serviços de correio eletrônico e de transferência de dados entre os *campi*; formação, em 1993, da comissão de trabalho interdisciplinar que elaborou proposta do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), criado em 1996; realização, em 1998, das primeiras reuniões entre a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) que culminaram no Fórum EaD.

¹⁵ Os cursos estão disponíveis em: <https://moodle.ifrs.edu.br/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁶ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/institucional/historico>. Acesso em: 06 dez. 2021.

Os anos 2000 são marcados pelo *boom* da EaD nacionalmente. Em 2002, é criada a SEAD, cujo foco centrava-se na promoção do desenvolvimento e da implantação de atividades de EaD na UFRGS e na capacitação da comunidade universitária no uso das TICs. Sua finalidade é “[...] promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em Educação a Distância (EaD), bem como o aperfeiçoamento pedagógico por meio das tecnologias de informação e comunicação” (UNIVERSIDADE..., 2018).

Desde a sua criação, a secretaria passou a coordenar os editais de fomento institucional para a EaD; estes editais já tinham tido duas edições anteriores coordenadas pela PROGRAD e pela PROPG. Esses editais fomentam ações relacionadas a cursos de graduação, produtos e pesquisas em EaD, desenvolvimento de novos processos e produção de OAs. Nesse sentido, a UFRGS, desde 2003, com o suporte do CPD, utiliza três AVAs institucionais: NAVi e ROODA, desenvolvidos por grupos de pesquisas da UFRGS, e o MOODLE, institucionalizado em 2007 e, atualmente, o AVA mais usado nas ações de EaD. Todos eles estão instalados em servidores do CPD e podem ser utilizados na oferta de disciplinas de graduação e pós-graduação, do mesmo modo que nas ações de extensão, capacitação ou grupos de pesquisa.

Em 2005, foi realizado o 1º Salão de Educação a Distância, com a promoção da SEAD, com o objetivo de divulgar a modalidade EaD na Universidade e capacitar os atores nela envolvidos. A partir de 2006, a UFRGS passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que objetiva desenvolver a EaD, com a finalidade de expandir a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância. Em 2009, foi criado o Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD), dando suporte às ações de EaD com ênfase no apoio à produção de OAs. No mesmo ano, formou-se o 1º Comitê Editorial de EaD, e a SEAD passou a apoiar publicações voltadas para essa modalidade educacional. Além disso, a secretaria mantém, em parceria com a Editora da UFRGS, uma linha editorial denominada “Série Educação a Distância”.

Em 2011, cria-se a Sala de Aula Virtual (SAV), um ambiente de ensino *on-line* com ferramentas digitais, que os professores podem usar para complementar suas aulas e trocar materiais com os alunos. Desde 2015, a SEAD disponibiliza OAs criados pelo NAPEAD no Repositório Digital Institucional da UFRGS (LUME) e presta assessoria pedagógica e técnica institucionalmente às ações de EaD. Igualmente, mantém a Plataforma Lúmina, inaugurada em 2016.

Na Plataforma Lúmina, desenvolvida em parceria com o CPD, são ofertados diversos MOOCs. Segundo o *site* da SEAD, o seu nome

[...] foi escolhido em associação ao nome da biblioteca digital da UFRGS, o LUME, remetendo à ideia de luz e conhecimento. A plataforma disponibiliza cursos de forma gratuita, livre e com possibilidade de auto-organização dos seus estudos. Ela tem como base a plataforma Moodle, mas reconfigurada para esses cursos, pois é uma plataforma já conhecida e bastante utilizada pelos professores. (UNIVERSIDADE..., [2016])

A vantagem dos cursos *on-line* é o seu potencial de alcance: no nosso caso, professores de espanhol das mais diversas regiões do país podem ser beneficiados. Escolhemos, por isso, oferecer nosso curso no Lúmina, plataforma descrita no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos, pela possibilidade de atingir inúmeros licenciados e licenciandos dos cursos de Letras Espanhol e, assim, contribuir com a sua formação explorando a temática do ensino das fraseologias, com foco nas EIs. Tratando-se de um curso sem tutoria, além da possibilidade de atingir muitas pessoas, os interessados teriam a flexibilidade de estudar no seu ritmo e nos horários que melhor se adequam a suas realidades. Destaca-se outra vantagem do Lúmina que, diferentemente dos cursos *on-line* do IFRS, não possui um prazo determinado ou fixo para realizar a inscrição nos cursos ou para sua conclusão. Assim, o cursista tem autonomia de realizar seus estudos e atividades quando puder e no tempo que precisar.

O oferecimento do nosso curso no Lúmina, por fim, faz com que esteja junto com outros cursos, resultantes de outras pesquisas, da UFRGS — referentes a Letras (“Introdução ao Curso Acadêmico”) e outras áreas como as Ciências Humanas (“Promover a Imaginação Sociológica”) ou as Ciências Exatas (“Introdução à Engenharia Elétrica I — Leis de Kirchhoff”).

Ressalta-se, portanto, o papel da plataforma para que as pesquisas realizadas dentro da universidade ganhem visibilidade e atinjam a comunidade em geral, que é um dos compromissos da universidade, principalmente da extensão. Sendo assim, concorreremos, minha orientadora e eu, aos editais SEAD 26 (2019), 27 (2020) e 28 (2021) na linha “Produção de Conteúdos para Massive Open Online Courses (MOOCs)”, com nosso projeto intitulado “Expressões Idiomáticas no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Médio: elaboração de curso *on-line* para o professor”. Após a aprovação do nosso

projeto nesses editais, obtivemos a concessão de recursos financeiros da UFRGS mediante a destinação de um bolsista de graduação, com dedicação de 20h semanais, para ajudar no planejamento e execução de atividades que envolvem o MOOC durante um ano por edital. Com o término do tempo determinado, o dever dos projetos que, como o nosso, foram contemplados é o de entregar todo o conteúdo necessário ao MOOC para que a SEAD (na figura do NAPEAD) faça a produção digital.

Nos três editais, fomos contempladas com bolsa para aluno de graduação para auxiliar no desenvolvimento do curso em formato MOOC. Os editais listavam os itens esperados no projeto (como título, descrição do tema e objetivos, justificativa, etc) e explicitavam as características dos MOOC na referida plataforma:

- a) são um tipo de curso aberto;
- b) não costumam ter pré-requisitos para sua realização;
- c) não possuem limite de vagas para participantes;
- d) são obrigatoriamente gratuitos;
- e) possuem, no mínimo, uma atividade avaliativa para atestar a participação;
- f) são preferencialmente autoformativos, isto é, sem tutoria;
- g) obedecem às orientações de acessibilidade.

Na próxima seção, apresentamos nossos objetivos com essa tese. Antes disso, finalmente, destacamos a importância que os diversos tipos de cursos *on-line* assumiram para a Educação com o advento da pandemia do novo coronavírus desde março de 2020. Com a necessidade do isolamento social, os diversos níveis de ensino passaram a fazer (mais) uso da internet para possibilitar os estudos a distância e minimizar as perdas educacionais. Nesse contexto, percebeu-se, mais do que nunca, a necessidade de investimento em inclusão digital de todos e em cursos e plataformas educacionais de qualidade.

1.2 OBJETIVOS

Partindo das justificativas apresentadas, objetivamos, com esse estudo, que o professor de ELE possa se preparar para trabalhar as EIs no contexto das suas aulas para o EM. Desse modo, aspiramos contribuir com o desenvolvimento da sua competência

didático-fraseológica, conceito proposto por Teer (2017b). Sendo assim, o problema que norteia nossa pesquisa é:

- Quais os princípios teóricos-metodológicos necessários para auxiliar os professores de ELE do EM a ensinar as EIs?

Partindo do pressuposto que é possível, a partir da revisão teórica, estabelecer esses princípios e organizá-los sistematicamente, o objetivo principal desse trabalho é a produção de conteúdo para um curso *on-line* para o professor de ELE do EM que lhe apresente o respaldo teórico-prático essencial à tarefa de ensinar as e sobre as EIs.

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

- a) conhecer os pressupostos teóricos da Fraseologia e como autores renomados na área classificam as UFs;
- b) estabelecer um conjunto de princípios teórico-metodológicos da Fraseologia e da Fraseodidática necessários para orientar os professores em relação ao ensino de EIs para o EM;
- c) definir critérios para a seleção das EIs que serão usadas, de modelo, no curso *on-line*.

Considerando os objetivos propostos, o curso, conforme o idealizamos, se divide em três módulos: teórico, teórico-prático e prático. O módulo teórico contempla os seguintes aspectos:

- a) conceitos relacionados à Lexicologia e à Fraseologia;
- b) conceito de Competência Comunicativa (CC) e outras competências a ela relacionadas;
- c) definição de UFs, seus tipos e características.

No módulo teórico-prático, os aspectos contemplados são:

- a) informações relacionadas ao uso de *corpus* para pesquisar as EIs;

- b) inclusão de EIs em dicionários de aprendizes;
- c) preceitos da Fraseodidática quanto ao ensino de EIs.

Faz parte do módulo prático, finalmente, uma proposta para o ensino de EIs para o EM, dividida em três subpropostas — uma para cada ano, conforme apresentamos no capítulo 4 (resultados).

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Para dar conta dos objetivos propostos, esta tese está dividida em quatro capítulos, além da introdução.

O capítulo de número 2, dedicado ao referencial teórico, subdivide-se em quatro seções. Na primeira, tratamos do lugar ocupado pela Fraseologia dentro dos Estudos do Léxico, apresentando conceitos como Lexicologia, léxico, vocabulário e unidade lexical. Na segunda, conceituamos a CC, conceito fundamental para o ensino de línguas, que abarca outras três competências. Entre elas, a competência linguística e suas subcompetências, como a competência lexical que, por sua vez, possui subcompetências: competências fraseológica e didático-fraseológica. Na terceira seção, trazemos um panorama referente à conceitualização e à tipologia das UFs. Para dar conta deste fim, o capítulo possui oito subseções dedicadas à revisão teórica de autores reconhecidos pelas suas contribuições à Lexicologia e/ou à Fraseologia. Finalmente, na quarta seção, dividida em quatro subseções, tratamos das EIs: sua definição, sua relação com a cultura, sua lematização em dicionários bilíngues e seu ensino, segundo a Fraseodidática.

No capítulo terceiro, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na elaboração do conteúdo para o curso *on-line*, como definição da sua função, da plataforma que o hospedará (Lúmina) e do potencial cursista, bem como os parâmetros estabelecidos para a seleção e classificação das EIs usadas na parte prática do curso.

No quarto capítulo, descrevemos os resultados deste trabalho, isto é, os conteúdos que elaboramos para cada módulo do curso e que entregamos para a equipe da SEAD para a sua produção digital. Os conteúdos são apresentados em sua integralidade nos apêndices desta tese. No quinto e último capítulo, finalmente, trazemos algumas conclusões e considerações finais, retomando nosso objetivo, caminho metodológico e resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos nosso percurso teórico realizado com o objetivo de situar nosso estudo na linha de pesquisa a que se vincula e orientar nossas decisões, metodológicas e didáticas, para a produção do curso. Para isso, divide-se em quatro subcapítulos, organizados de forma a contemplar os estudos lexicais do campo mais amplo ao mais especializado, a saber, do lugar da Fraseologia nos Estudos do Léxico às EIs.

A próxima seção está dedicada ao lugar ocupado pela Fraseologia dentro dos Estudos do Léxico. Trata, para isso, de conceitos como Lexicologia, léxico, vocabulário e unidade lexical.

2.1 A FRASEOLOGIA E SEU LUGAR NOS ESTUDOS DO LÉXICO

Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras. (LEFFA, 2000, p. 19)

Esta seção tem como objetivo situar nossa pesquisa dentro dos Estudos do Léxico e, especificamente, da Lexicologia e da Lexicografia. Para isso, apresentamos alguns conceitos — como Lexicologia, léxico, vocabulário, unidade lexical — que são fundamentais para marcar nosso posicionamento em relação aos fenômenos lexicais.

Os estudos do léxico, segundo Mantovani (2015), são relativamente recentes no Brasil. A autora aponta a década de 1970 como primeiros registros da Lexicologia como disciplina nos currículos de graduação em Letras. Em 1986, durante o Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), criou-se um grupo de estudos interinstitucional denominado Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia (GTLex¹⁷) sob a coordenação da professora Maria Aparecida Barbosa. O GTLEX, que conta com membros filiados a distintas universidades brasileiras, objetiva incentivar e divulgar pesquisas sobre os estudos lexicais. São exemplos de iniciativas com essa finalidade a coleção *Ciências do Léxico* e a *Revista GTLEX*.

Segundo Krieger e Adelstein (2016), no Brasil, consideram-se as disciplinas de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia como o tripé das Ciências do Léxico. No entanto,

¹⁷ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/gtlex/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

outros países não possuem uma tradição tão forte que relacione Terminologia com Lexicologia ou Lexicografia, por exemplo. O próprio termo Ciências do Léxico pode soar, em outros lugares, um pouco forçado, preferindo-se Estudos do Léxico, Teoria léxica, entre outros. Vemos, com isso, que há um debate terminológico quanto aos próprios conceitos que englobam os Estudos do Léxico, tal como ocorre em relação às UFs, como veremos mais profundamente a seguir.

Quais são as fronteiras, então, entre as três disciplinas mencionadas? A Lexicologia estuda o léxico, a ser definido ainda neste subcapítulo, e, conforme Krieger e Adelstein (2016), por isso, faz relações com outras disciplinas como Morfologia, Sintaxe e Semântica. A Terminologia, disciplina na qual não vamos nos deter por não fazer parte deste trabalho, estuda parte do léxico¹⁸ de uma língua que é empregado em situações de comunicação especializada. Enquanto que o objeto de estudo da Lexicologia é o léxico em si mesmo, o da Lexicografia é a sua representação em obras de referência.

As três disciplinas que compõem o que se chama, no Brasil, *Ciências do Léxico* têm como objeto de estudo o léxico embora cada uma, com suas especificidades, tenha finalidades específicas. A Lexicologia se ocupa da descrição do léxico não especializado das línguas; segundo Mortureux (2001), sua primeira tarefa é definir seu próprio objeto. A Lexicografia, a “ciência dos dicionários” (BIDERMAN, 2001), observa o léxico para as funções de análise ou de produção de obras lexicográficas. Essas disciplinas, por tratarem da ‘língua comum’, estão ainda mais relacionadas. Por sua vez, a Terminologia descreve o léxico especializado, sendo a Terminografia sua vertente aplicada.

O que é, afinal, o léxico? Diferentemente de outros elementos que formam a língua (como os fonemas, os morfemas, etc), o léxico é um sistema aberto (BIDERMAN, 2001) que abarca uma quantidade indeterminável de unidades. “É indeterminável por ser ilimitado, ou seja, aumenta, varia ou desaparece de maneira ilimitada¹⁹.” (LARA, 2006, p. 147). Nas palavras de Leffa (2000), o léxico é o único conhecimento linguístico que pode ser aumentado durante toda a vida, já que sempre será possível aprender novas palavras.

O léxico, com isso, engloba todas as unidades lexicais de uma língua (VILELA, 1994), estando composto por vocabulários. Lara (2006) classifica os vocabulários em quatro tipos:

¹⁸ Segundo Krieger e Bevilacqua (2005), são objetos de estudo da Terminologia o termo, a fraseologia especializada e as definições terminológicas.

¹⁹No original: [...] es indeterminable por ser limitado, es decir, aumenta, varía o desaparece de manera ilimitada.

- a) vocabulário fundamental: aquele que permite a comunicação em situações de imediata necessidade comunicativa. É formado por aproximadamente duas mil unidades;
- b) vocabulário ativo: maior que o vocabulário fundamental, é aquele que o falante domina e usa na vida cotidiana. Estima-se, para ele, um número entre duas mil e nove mil unidades;
- c) vocabulário passivo: maior que os dois primeiros, é aquele conhecido pelo falante, que faz com que compreenda situações comunicativas, embora não faça parte do seu repertório ativo;
- d) vocabulário disponível: aquele disponível e registrado na memória do falante que poderá ser usado quando a situação assim o peça (exemplo: a palavra *terremoto* só costuma ser usada na situação da ocorrência de um).

Entendemos, porém, que há outros tipos de vocabulários, como: vocabulário utilizado por uma área (BARBOSA, 1995), vocabulário utilizado por um grupo de pessoas militantes de uma causa (negra, feminista, etc.), vocabulário compartilhado por grupos etários (idosos, jovens, crianças), vocabulário compartilhado por grupos sociais (ricos, pobres).

Assim, entende-se que os vocabulários são parte do léxico (GÓMEZ MOLINA, 2004), sendo, dessa forma, o léxico o conjunto dos vocabulários de uma língua, embora em alguns contextos possamos encontrar esses dois conceitos como se fossem sinônimos (CÂMARA JR., 2004). Os vocabulários, e, por extensão, o léxico, estão formados por unidades conhecidas, genericamente, como palavras.

Embora não haja consenso sobre como denominar a unidade básica do léxico, objeto da Lexicologia, adotamos o conceito de unidade lexical (LEFFA, 2000; GÓMEZ MOLINA, 2004; KRIEGER; FINATTO, 2004; GIL, 2016,) neste trabalho. Para apresentá-lo, mencionamos, antes, dois conceitos recorrentes entre estudiosos da Lexicologia e da Lexicografia: lexema e vocábulo.

Lexema, de acordo com Welker (2005), é uma palavra — aqui entendida como unidade que se separa, antes e depois, de outras unidades por um espaço em branco — ou parte de palavra que tem significado próprio. Um lexema — que "é uma realidade abstrata,

um conceito linguístico" (MORTUREUX, 2001, p. 12, tradução nossa²⁰) — é chamado de vocábulo quando empregado no discurso (LARA, 2006; MORTUREUX, 2001).

Unidade lexical é a melhor denominação para o objeto de estudo da Lexicologia, pois *palavra*, segundo Leffa (2000), não consegue representar algumas unidades de sentido, por exemplo:

- a) unidades de sentido menores que uma palavra: exemplos nas palavras “viveram” e “felizes” — “tanto “viver”, sem a desinência verbal “am”, como “feliz”, sem o sufixo flexional “es”, já formam por si mesmos uma unidade de sentido.” (LEFFA, 2000, p. 24);
- b) unidades de sentido maiores que uma palavra: o autor traz o exemplo “análise de discurso” em que, embora seja composto por três palavras, forma uma unidade de sentido.

Dessa forma, os exemplos da letra (a), para Mortureux (2001), são consideradas duas palavras gráficas, aquelas delimitadas por dois espaços, que apresentam, cada uma, duas unidades linguísticas. O exemplo da letra (b), por outro lado, trata-se de três palavras gráficas que, juntas, representam uma unidade linguística. As unidades lexicais, para essa autora, dividem-se em duas categorias:

- a) as palavras “plenas” ou referenciais, aquelas que evocam uma realidade (*pomme de terre, carotte*²¹) — nomes, verbos, adjetivos, e;
- b) as palavras “ferramentas” (*mots outils* — MORTUREUX, 2001, p. 10) ou gramaticais que são aquelas que só têm significado no contexto intralinguístico — artigos, preposições (o, de).

Por se tratar especialmente de uma questão de morfossintaxe o estudo das palavras gramaticais, Mortureux (2001) defende que o objeto de estudo propriamente dito da Lexicologia são as palavras referenciais. Essas palavras possuem a capacidade de designar as

²⁰ No original: est une réalité abstraite, un concept linguistique.

²¹ Batata e cenoura, respectivamente. Assim, a autora dá dois exemplos de palavras referenciais que denominam vegetais e estão formadas por número de palavras gráficas diferentes.

coisas, ou seja, têm valor denominativo. Gómez Molina (2004), concordando com os autores apresentados, diz que léxico e vocabulário são conceitos muito relacionados, sendo léxico o conjunto de unidades lexicais, simples ou complexas, da língua, e vocabulário o conjunto de unidades lexicais que o falante utiliza no discurso, seja na produção, seja na recepção. Unidade lexical, para o autor, refere-se à unidade de sentido que pode estar formada por uma ou mais palavras.

Concordamos com a classificação dos autores mencionados e adotamos o conceito de unidade lexical, em oposição à palavra/palavra gramatical, pois, referindo-se a uma unidade de sentido, pode englobar, inclusive, unidades pluriverbais, palavras referenciais e palavras gramaticais.

Existe uma subdisciplina da Lexicologia (CORPAS PASTOR, 1996) que estuda, especialmente, as unidades pluriverbais e seus contextos de ocorrência, a Fraseologia. Ela possui duas vertentes aplicadas: a Fraseografia, que se ocupa da produção e análise de obras fraseográficas, e a Fraseodidática²², preocupada com o ensino das unidades pluriverbais. Nosso trabalho, então, tem uma vertente teórica, na medida em que descreve as UFs que pretende estudar (as EIs), e uma parte aplicada, a produção de um curso *on-line* voltado para seu ensino. Conversa, portanto, não só com a Fraseologia, Fraseografia e Fraseodidática, como também, no nível maior, com a Lexicografia Pedagógica que, para Molina García (2006), resulta da interação entre Lexicografia e Didática de ensino de línguas.

Há pontos de discussão sobre as unidades pluriverbais que são objeto de estudo da Fraseologia, conforme aprofundaremos na seção 2.3, conhecidas como UFs ou fraseologias, com inicial minúscula para distinguir da área que é grafada com inicial maiúscula (Fraseologia). Cabe explicar que, para este estudo, importa-nos apenas as fraseologias da língua geral, não havendo preocupação em descrever as fraseologias especializadas.

Ilustrando as diferentes concepções no que concerne à tipologia das UFs, Krieger (2004) afirma que são alguns exemplos: locuções, EIs, frases feitas e provérbios. Ainda que seja uma perspectiva possível, frases feitas e provérbios são, em nossa concepção, exemplos de parêmsias, objeto de estudo de outra disciplina — a Paremiologia. Em linhas gerais, tanto UFs como parêmsias são combinações de palavras estáveis que podem apresentar idiomaticidade. As parêmsias, no entanto, constituem enunciados completos ao contrário das

²² Tratada na subseção 2.4.4.

UFs que são sintagmas que funcionam como elemento oracional. Nesse sentido, Ruiz Gurillo (1997), resumindo o pensamento de Wotjak (1983), explica o âmbito da Paremiologia:

Os refrãos e as frases proverbiais com forma de frase completa e independente [...] deverão ser estudadas pela paremiologia, disciplina de carácter universal que se apoia em considerações folclóricas, etnológicas e antropológicas de diversa índole. Embora as frases proverbiais fiquem excluídas, é necessário destacar que aquelas que não tenham forma de frase completa e independente serão estudadas pela fraseologia²³. (RUIZ GURILLO, 1997, tradução nossa²⁴)

Dessa forma, apresentamos nossas definições para os conceitos tratados, baseadas nos autores mencionados:

- a) palavra: denominação genérica para se referir às unidades lexicais simples;
- b) unidade lexical:
 - 1) qualquer palavra de uma língua, seja ela referencial ou gramatical;
 - 2) unidade de sentido pertencente a um grupo potencialmente infinito de palavras (unidades lexicais simples) ou locuções (unidades lexicais pluriverbais/complexas) que denominam as coisas, seres, fenômenos;
- c) Unidade Fraseológica (UF): tipo de unidade lexical complexa, sinônimo de fraseologia;
- d) unidade gramatical: grupo finito de palavras que não possuem função referencial, mas desempenham uma função intralinguística; definição, por vezes, utilizada quando se quer diferenciar tal grupo das unidades lexicais (definição 2);
- e) léxico: sistema aberto formado por todas as unidades lexicais de uma língua, simples ou complexas, podendo ser entendido como o conjunto de todos os vocabulários de uma língua;
- f) vocabulário: parte do léxico de uma língua que é empregada no discurso por uma pessoa ou por um grupo;

²³ No original: Los refranes y frases proverbiales con forma de frase completa e independiente [...] deberán ser estudiadas por la paremiología, disciplina de carácter universal que se apoia en consideraciones folclóricas, etnológicas y antropológicas de diversa índole. Aunque las frases proverbiales quedan excluidas, es de destacar que aquéllas que no tengan forma de frase completa e independiente serán estudiadas por la fraseología.

²⁴ O texto digitalizado ao qual tivemos acesso está sem paginação. Devido ao fechamento das bibliotecas pela necessidade de isolamento social, não foi possível consultar a publicação física para verificação do número de página e citação completa.

- g) Lexicologia: subdisciplina da Linguística que, juntamente com a Lexicografia e a Terminologia, integra os Estudos do Léxico e que se ocupa de classificar e estudar o léxico da língua comum;
- h) Fraseologia: subdisciplina da Lexicologia que se ocupa de classificar e estudar as UFs (ou fraseologias) de uma língua;
- i) Lexicografia: subdisciplina da Linguística que, juntamente com a Lexicologia e a Terminologia, integra os Estudos do Léxico e que se ocupa de analisar ou elaborar obras lexicográficas;
- j) Terminologia: subdisciplina da Linguística que, juntamente com a Lexicologia e a Lexicografia, integra os Estudos do Léxico e que se ocupa de classificar e estudar o léxico das línguas de especialidade;
- k) Terminografia: vertente prática da Terminologia que se ocupa de analisar ou elaborar obras lexicográficas especializadas.

Por fim, tendo visto a diferenciação entre os conceitos de léxico, mais amplo, e vocabulário, mais restrito, concluímos que o contexto de LEs se ocupa do ensino de vocabulário, já que dará conta apenas de parte das unidades lexicais de uma língua.

Dessa forma, ao ensinar-se vocabulário, estamos contribuindo com a competência lexical dos aprendizes; e, ao ensinar-se UFs, com a sua competência fraseológica. Essas competências fazem parte da competência comunicativa, tratada no próximo subcapítulo.

2.2 DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À DIDÁTICO-FRASEOLÓGICA

Os conceitos teóricos que embasam os conceitos neste subcapítulo apresentados estão respaldados, fundamentalmente, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas²⁵ (QECR, 2001) e, também, em Scaramucci (1995), Ortiz Alvarez (2015), Solano Rodríguez (2007), Gil (2016) e em Teer (2017b).

²⁵ Embora estejamos citando o nome em português, tivemos acesso à versão em espanhol: MARCO COMÚN EUROPEO 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: 10 dez. 2021.

Segundo o QECR (2001), o usuário da língua de nível A1 deve poder “compreender e utilizar expressões cotidianas de uso muito frequentes²⁶” (QECR, 2001, p. 26, tradução nossa). Dessa forma, podemos defender que o desenvolvimento da competência comunicativa passa, desde o início da aquisição da língua, entre outros conhecimentos, pela competência fraseológica. Nesse sentido, afirma Solano Rodríguez:

É necessário levar em consideração que adquirir uma competência comunicativa passa necessariamente por adquirir uma competência fraseológica, porque para comunicar-se efetivamente não basta lidar com a linguagem, mas é necessário, além disso, conhecimentos e habilidades de tipo discursivo, sociolinguístico e pragmático, tampouco basta conhecer as unidades lexicais, é necessário, também, ser competente no uso das unidades fraseológicas. (SOLANO RODRÍGUEZ, 2007, p. 218, tradução nossa)²⁷.

Como definimos, então, essas competências? O conceito de Competência Comunicativa (CC), para Iragui (2004), é um dos mais importantes para a Linguística Aplicada, pois perpassa o objetivo do ensino de línguas — que consiste na aquisição de uma língua e dos conhecimentos, destrezas ou habilidades necessários para tal.

A CC, segundo o QECR (2001), abarca conhecimento de três outras competências: *linguística, sociolinguística e pragmática*. Na próxima seção, apresentamos a *competência linguística*.

2.2.1 Competência Linguística

A *competência linguística*, que está composta por outras seis competências, *lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica*, engloba “os conhecimentos e as destrezas léxicas, fonológicas e sintáticas, e outras dimensões da língua como sistema, independentemente do valor sociolinguístico de suas variantes e das funções pragmáticas das suas realizações” (QECR, 2001, p. 13). Para Baralo (2005), essa visão pode parecer fragmentada fazendo com que, na tarefa de enumeração de tantas competências, perca-se a noção de que o léxico atravessa e contém todas elas. Marques (2012), nesse sentido, afirma

²⁶ No original: comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuentes.

²⁷ No original: Es preciso tener en cuenta que lograr una competencia comunicativa pasa necesariamente por adquirir una competencia fraseológica, pues, si para comunicarse eficazmente no basta con manejar el lenguaje, sino que son menester, además, conocimientos y habilidades de tipo discursivo, sociolinguístico y pragmático, tampoco basta con conocer las unidades léxicas, sino que es asimismo necesario ser competente en el uso de las unidades fraseológicas.

que todas as competências poderiam ser relacionadas a questões lexicais, mas entende que aquelas que mais importam no que tange o ensino de léxico são as competências lexical e semântica.

A *competência semântica*, além da competência lexical propriamente dita, é importante porque estabelece, segundo a autora (MARQUES, 2012), relação com o significado das unidades lexicais. Por outro lado, as *competências fonológica e ortográfica* já estariam contempladas pelo estudo da palavra — *competência lexical*. A *competência gramatical*, por fim, se distanciaria do ensino de léxico por estar focada na descrição da organização gramatical. Estamos de acordo com essa reflexão também para o ensino, em específico, de EIs.

Acreditamos que a *competência fraseológica* e, por conseguinte, a *competência didático-fraseológica*, não descritas pelo Quadro, estão imbricadas na *competência lexical*. Em relação à *competência semântica*, nos tem especial valor a *semântica lexical* e a *semântica pragmática*. Sendo assim, apresentamos, mais detalhadamente, a seguir, a *competência semântica* e, resumidamente, para que conste todo material do QECR (2001), as *competências gramatical, fonológica, ortográfica e ortoépica*. A *competência lexical* será tratada, a parte, em nova subseção.

A *competência semântica* se divide em semântica lexical, semântica gramatical e semântica pragmática e se relaciona com a consciência e o controle por parte do falante sobre a organização do significado. A *semântica lexical* se ocupa dos temas relacionados ao significado das palavras, seja com o contexto geral (referência, conotação), seja com as relações semânticas com outras palavras (sinonímia/antonímia, hiponímia/hiperonímia). A *semântica gramatical* relaciona-se com a competência gramatical, pois trata do significado dos elementos, das categorias, das estruturas e dos processos gramaticais. A *semântica pragmática*, por fim, dá conta das relações lógicas como pressuposição, implicação, etc.

A *competência gramatical* é definida como os conhecimentos dos recursos gramaticais e a capacidade de utilizá-los (QECR, 2001). Relaciona-se à compreensão e reconhecimento de frases bem formuladas no que concerne aos princípios gramaticais, relacionando-se ao discurso livre. Por essa razão, é menos importante para o nosso trabalho, porque as UFs se aprendem e se memorizam em blocos e, por possuírem um grau de fixação, podem, inclusive, conter agramaticalidades.

A *competência fonológica* está relacionada, resumidamente, ao conhecimento e a capacidade de percepção e de produção dos sons de uma língua.

A *competência ortográfica* supõe o conhecimento e a capacidade de perceber e produzir os símbolos sobre os quais os textos escritos estão compostos. No caso das línguas alfabéticas, como o espanhol e o português, relaciona-se ao conhecimento das formas das letras, a correta ortografia de palavras, os signos de pontuação, etc.

A *competência ortoépica*, ao contrário da ortográfica, relaciona-se à pronúncia dos símbolos escritos e à oralização do texto escrito.

2.2.1.1 *Competência Lexical*

A *competência lexical* é definida como o conhecimento e a capacidade de usar o vocabulário de uma língua que está composto de elementos lexicais e elementos gramaticais (palavras plenas e palavras ferramentas, respectivamente — MORTUREUX, 2001). Os elementos lexicais, segundo o QECR (2001), incluem as UFs e as parêmi²⁸, compostas "de várias palavras que são utilizadas e aprendidas como um todo" (QECR, 2001, p. 108). Exemplos: fórmulas fixas (saudações, refrões e provérbios), modismos (EIs, em nossa visão) e estruturas fixas aprendidas em conjunto (*sería tan amable de...*), colocações, coligações e a polissemia das palavras. Já os elementos gramaticais, que pertencem a uma classe fechada de palavras, incluem artigos, pronomes, preposições, conjunções, etc.

A partir do exposto, segundo o QECR (2001), podemos concluir, estando de acordo com o que foi discutido na seção 2.1 — "A Fraseologia e seu lugar nos estudos do léxico" —, que a Lexicologia tem como subdisciplinas a Fraseologia, que estuda as UFs, e a Paremiologia, que estuda as parêmi²⁸, já que a competência lexical abarca o conhecimento desses dois tipos de unidades lexicais. Outra questão a ser ponderada é que o QECR não menciona, explicitamente, as unidades lexicais simples, embora as apresente implicitamente com os exemplos de "tanque" e "banco" no item polissemia. Queremos ainda apresentar as definições de outros autores para o conceito em questão.

²⁸ O QECR (2001) usa o conceito de "expresiones hechas", mas, na nossa concepção, a partir dos seus exemplos, podemos explicar por UFs e parêmi²⁸.

Conhecer uma unidade lexical, segundo Gil (2016), envolve mais do que saber seu significado, a saber: conhecimento da polissemia, relações sintagmáticas que estabelece, informações fonológicas, morfológicas e sintáticas e questões de estilo relacionadas ao discurso. São essas as razões pelas quais a *competência lexical* deve ser entendida como competência léxico-gramatical e léxico-discursiva (GIL, 2016, p. 447). A autora, nesse sentido, apresenta o conhecimento relacionado ao estilo como componente da competência lexical.

Para Scaramucci (1995), a *competência lexical* envolve o domínio de quatro conhecimentos sobre a palavra: lexical (conhecer a sua forma escrita e oral), sintático (conhecer as outras palavras que podem acompanhá-la), funcional (relacionado à sua frequência e contexto de uso) e semântico (referente a seu significado próprio e em relação a outras palavras).

Existem, portanto, dois tipos de unidades lexicais: as unidades lexicais simples, formadas por apenas uma palavra, e as unidades lexicais complexas (ou pluriverbais), formadas por, pelo menos, duas palavras. Das últimas, ocupa-se a *competência fraseológica*.

A *competência fraseológica* não está contemplada, diretamente, pelo QECR (2001). Apresentamos, por isso, o que dizem alguns estudiosos sobre esse componente da competência lexical:

Para Ortiz Alvarez (2015), a *competência fraseológica* é

[...] a capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos adquiridos e experienciados para conseguir identificar, compreender, reconhecer, interpretar e decifrar uma unidade fraseológica dentro de um determinado contexto; é saber processar a informação e carga cultural registrada nessas expressões, características do povo e comunidade que as criou e institucionalizou e assim poder reutilizá-las em outras situações comunicativas de acordo com os objetivos dos sujeitos agentes da interação e do contexto em que se inserem. (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 280)

Para Olímpio de Oliveira (2004), o conhecimento fraseológico é importante para que as produções do aprendiz se aproximem o máximo possível das de um nativo e, com isso, não haja uma estranheza aos seus ouvidos. Como disse Solano Rodríguez (2007), o desenvolvimento da CC passa pela aquisição da *competência fraseológica*.

Retomando as definições do QECR (2001), a CC possibilita a comunicação que acontece a partir da aquisição de competências menores — *linguística, sociolinguística e pragmática*. No domínio da *competência linguística*, há, como apresentamos, entre outras

competências, a *lexical* que envolve prioritariamente conhecer e saber utilizar o vocabulário de uma língua.

Ainda que o QECR não defina *competência fraseológica*, por extensão, podemos defini-la como o conhecimento e a capacidade de usar as UFs de uma língua. Com o curso a ser proposto, o MOOC, pretendemos auxiliar o professor de ELE a ensinar EIs, um tipo de UF, no EM, promovendo, dessa forma, a aquisição dessa competência pelos alunos previstos. Esta proposta corrobora a ideia de Molina García (2006), ao afirmar que para que o aprendiz de LE consiga adquiri-la, precisa da ajuda do seu professor, um bom material didático e uma boa obra lexicográfica.

Considerando o papel do professor como um dos pilares para que os aprendizes de LEs adquiram a competência fraseológica, Teer (2017b) propõe o conceito de *competência didático-fraseológica*, definida 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” (TEER, 2017b, p. 33). A necessidade desse novo conceito surgiu da observação de que não bastava aos professores de LEs possuírem uma competência fraseológica desenvolvida, era necessário que soubessem ensinar as UFs. Na nossa visão, é uma subcompetência restrita a docentes, pois está relacionada ao fazer pedagógico quanto ao ensino das UFs.

2.2.2 Competência Sociolinguística

A *competência sociolinguística*, segundo o QECR (2001, p. 116), “envolve o conhecimento e as destrezas necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua”. Desse modo, relaciona-se com aspectos socioculturais que envolvem o seu uso:

- a) *marcadores linguísticos de relações sociais* (cumprimentos, uso de formas de tratamento, proximidade de relação com interlocutor, fórmulas para pedir a palavra, uso de interjeições);
- b) *normas de cortesia* que variam de uma cultura para outra (formas de cortesia ou antipatia, pedidos de desculpas, agradecimentos);
- c) *expressões de sabedoria popular* (refrões, modismos, formas coloquiais e frases estereotipadas);

- d) *diferenças de registro*, ou seja, as formas de falar adaptadas ao contexto (formal, solene, neutro, 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.). Sobre esse aspecto, o QECR (2001) faz menção ao conhecimento da variação lexical decorrente de dialetos diferentes.

Em relação ao item (c), traz a seguinte explicação, que reproduzimos com a finalidade de comparar com a *competência lexical*:

Estas fórmulas fixas contribuem significativamente à cultura popular. São utilizadas frequentemente, por exemplo, nas manchetes dos jornais. O conhecimento desta sabedoria popular acumulada, expresso em uma linguagem que se supõe conhecida, é um componente importante do aspecto linguístico da competência sociocultural. (QECR, 2001, p. 117, tradução nossa)²⁹.

Constatamos, portanto, que o QECR (2001) cita o conhecimento das parêmsias (refrões) e dos modismos (UFS) tanto na *competência lexical* como na *sociolinguística*. Entendemos que a primeira faz menção mais diretamente ao léxico e a última ao valor social e cultural para a comunidade de fala. De qualquer forma, pensamos que essa questão poderia ser melhor explicada no Quadro, fazendo uma remissão de um item ao outro ou com uma apresentação conjunta. Outra possibilidade, por fim, seria a inclusão do conceito de *competência fraseológica* no QECR (2001).

2.2.3 Competência Pragmática

A *competência pragmática*, para o QECR (2001), está relacionada ao conhecimento de três subcompetências:

²⁹ No original: Estas fórmulas fijas [...] contribuyen de forma significativa a la cultura popular. Se utilizan a menudo, por ejemplo, en los titulares de los periódicos. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.

- a) *competência discursiva*: “saber como as mensagens se organizam, se estruturam e se ordenam” (QECR, 2001, p. 120). Refere-se à coerência e coesão, ao estilo e registro, aos turnos de fala, aos gêneros textuais e à ordenação lógica;
- b) *competência funcional*: saber usar o discurso, oral ou escrito, para fins concretos. Relaciona-se com o domínio de diversas habilidades necessárias em certa situação comunicativa; por exemplo, ser persuasivo ou manter a atenção do interlocutor;
- c) *competência organizativa*: relaciona-se com o conhecimento sobre como as mensagens “se sequenciam, segundo esquemas de interação e transação”. (QECR, 2001, p. 120).

Quanto à CC, os conceitos que mais interessam para este trabalho são, no âmbito da *competência linguística*, os de *competência lexical*, *competência fraseológica* e *competência didático-fraseológica*. Sabemos, no entanto, que as demais competências estão inter-relacionadas a essas que enfocamos. Por exemplo: a *competência sociolinguística* cita as "expressões de sabedoria popular" e a *competência pragmática* menciona estilo e registro (*competência discursiva*) e o uso do discurso (*competência funcional*).

Com isso, no próximo subcapítulo, apresentamos propostas de classificação para as UFs, unidades lexicais cujo conhecimento e habilidade de uso são abarcados pelas mencionadas competências, de acordo com alguns autores importantes na área da Fraseologia.

2.3 UNIDADES FRASEOLÓGICAS: CONCEITUALIZAÇÃO E REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresentaremos algumas definições para as UFs, bem como suas características e propostas para sua classificação. Para isso, escolhemos os seguintes autores: Saussure (2012)³⁰, Casares (1950), Bally (1951), Coseriu (1966), Zuluaga Ospina (1975), Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1997) e Tagnin (2013). Os três primeiros foram escolhidos por se tratarem de autores precursores nos estudos relacionados à Fraseologia; Zuluaga Ospina (1975), pelo texto relacionado a uma das características das UFs — a fixação fraseológica —; os demais, por serem autores recentes e igualmente reconhecidos na área —

³⁰ Embora usemos a edição de 2012, a primeira edição data de 1916.

entre eles, Corpas Pastor (1996) e Tagnin (2013), pesquisadoras que, na nossa opinião, apresentam as propostas mais claras e didáticas.

Como vimos no subcapítulo 2.1, a Fraseologia é uma subdisciplina da Lexicologia que estuda as UFs (ou fraseologias), seus tipos e seus contextos de ocorrência. Não há, contudo, consenso sobre os limites da Fraseologia entre todos os autores quanto às unidades que formam o grande grupo das UFs, como veremos a seguir.

2.3.1 Saussure

Ferdinand de Saussure (2012), em *Curso de Linguística Geral*, apresenta as características da língua (uma instituição social, um sistema de signos linguísticos, que se diferencia da fala, parte individual da linguagem, e da escrita, que a representa graficamente) e do signo linguístico (significante e significado, arbitrário, linear, imutável/mutável).

A língua, conforme o autor, por ser um sistema complexo de signos, possui unidades difíceis de delimitar, como: palavras (*cavalo*); palavras compostas (*caneta-tinteiro*); locuções (*por favor*); formas de flexão (*tem sido*); unidades complexas (como *desej-oso* onde uma única palavra apresenta duas subunidades). O autor conclui que a noção de valor é mais importante que a delimitação das unidades que compõem a língua, considerada como um sistema de valores linguísticos. A noção de valor indica que uma palavra é o que outra não é. A comparação entre palavras nos mostra os valores diferentes: *avaliar* e *julgar*, por exemplo. Podemos ampliar a noção proposta pelo autor afirmando que uma unidade lexical — seja simples, seja complexa — é o que outra não é. Dessa forma, *aposentar-se* tem um valor diferente de *pendurar as chuteiras*.

Para Saussure (2012), outro princípio importante é que tudo na língua baseia-se em relações. As palavras mantêm, assim, dois tipos de relações que influenciam em seu valor: as relações sintagmáticas e as paradigmáticas/associativas. As primeiras são relações em presença. Referem-se às regras gramaticais, permitidas pelo sistema, para a formação de sintagmas livres e, também, a relação que as palavras formam com outras em um mesmo contexto.

Neste ponto, Saussure (2012) menciona os tipos de expressões que pertencem à língua: as *frases feitas* são, entre elas, as unidades sintagmáticas mais fixas, já que “o uso proíbe qualquer modificação” (SAUSSURE, 2012, p. 173). Há na língua, também, unidades

independentes (*sim, não, obrigado, etc*), que são exceção, pois “via de regra, não falamos por signos isolados, mas por *grupo de signos*, por massas organizadas, que são elas próprias signos”, (SAUSSURE, 2012, p. 177, grifo nosso) e agrupamentos:

Na língua, tudo se reduz a diferenças, mas tudo se reduz também a *agrupamentos*. Esse mecanismo, que consiste num jogo de termos sucessivos, se assemelha ao funcionamento de uma máquina cujas peças tenham todas uma ação recíproca, se bem que estejam dispostas numa só dimensão. (SAUSSURE, 2012, p. 177, grifo nosso).

Nesse sentido, Saussure, no início do século XX, já observava que algumas unidades lexicais podem ser pluriverbais, fixas, apresentar significados particulares e, devido à fixação, carregar anomalias morfológicas, possibilidade citada pelo autor na página 173.

As relações paradigmáticas ou associativas acontecem em ausência; estão relacionadas a campo semântico, sinonímia, antonímia, homonímia, etc. O autor cita, como exemplo, *ensinamento* que está em relação associativa com *ensinar, aprendizagem, elemento, etc*. Novamente seguindo o raciocínio de Saussure (2012), podemos afirmar que UFs também estabelecem relações associativas com outras unidades lexicais. No nível semântico, *esticar as canelas*, por exemplo, estabelece relações com *descansar, falecer, morrer, expirar, bater as botas, terra dos pés juntos, ir dessa para melhor, não estar mais entre nós*.

Após elencar algumas contribuições de Saussure no que concerne, especialmente, à Fraseologia — a língua é um sistema de signos; o léxico não se constitui apenas de palavras isoladas; o signo, arbitrário e linear, estabelece relações sintagmáticas e associativas — apresentamos, na próxima seção, a contribuição de Julio Casares para a área.

2.3.2 Casares

Julio Casares (1950), em seu livro sobre a Lexicografia, dedica um capítulo às UFs por entender que as unidades lexicais da língua se compõem, também, por unidades formadas por mais de uma palavra. Para ele, essa classificação é necessária, pois o dicionário deve lematizar combinações estáveis de palavras (as UFs), que possuem fixação e podem apresentar idiomaticidade, e não as combinações de palavras ocasionais. São quatro os tipos básicos de UFs: *locuções, frases proverbiais, refrões e modismos*. Assim, percebemos que o autor tem uma visão ampla de Fraseologia que envolve, também, as parêmiias.

A definição de locução proposta pelo autor é “combinação estável de dois ou mais termos, que funciona como elemento oracional e cujo sentido unitário, familiar à comunidade linguística, não se justifica, simplesmente, como uma soma do significado normal dos componentes³¹”. (CASARES, 1950, p. 170, tradução nossa). Portanto, são unidades lexicais complexas, pluriverbais, estáveis, que funcionam como parte da oração e possuem uma unidade de sentido diferente dos significados individuais dos seus componentes isolados. O autor apresenta vários tipos de locuções, *dar al traste (com algo)*³², por exemplo, seria uma locução verbal.

Casares (1950) afirma que é difícil diferenciar as categorias de *locução*, *frase proverbial* e *refrão* devido a motivos históricos. Muitas locuções, segundo ele, originam-se de antigas frases proverbiais. A frase proverbial, porém, nunca poderá integrar uma oração cumprindo determinada função; ela é, por si só, uma "unidade lexical autônoma" (CASARES, 1950, p. 190). Por vezes, se aproximam mais das locuções; em outras, dos refrães. Na maioria dos casos, as frases proverbiais são ditos que tiveram origem em acontecimentos históricos; seu valor está “no paralelismo que se estabelece entre o momento atual e outro pretérito³³” (CASARES, 1950, p. 190). Outra característica é que são entidades autônomas, pois funcionam como uma oração principal (*no se ganó Zamora en una hora*³⁴).

Os refrães, como as frases proverbiais, segundo Casares (1950), são autônomos, mas, além disso, expressam uma verdade universal e constituem orações completas e independentes que relacionam pelo menos duas ideias (*Al que madruga, Dios le ayuda*³⁵). É possível observar que, Casares, ao pensar na Fraseologia, vê as locuções e os refrães como dois polos em relação a sua classificação, ou seja, como elementos oracionais e orações completas, respectivamente. Por sua vez, as frases proverbiais, como dito, estão na zona

³¹ 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.

³² Destruir algo. Todas as definições que apresentamos foram retiradas de obras lexicográficas, como o *Diccionario de Lengua española* (DLE) e o *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, ou depreendidas a partir do uso da expressão consultada em *corpus* – CORPES XXI. Portanto, nas próximas notas, não mencionaremos novamente as fontes.

³³ No original: en el paralelismo que se establece entre el momento actual y otro pretérito.

³⁴ Para conseguir algo importante, é preciso paciência e esforço.

³⁵ *Deus ajuda quem cedo madruga*. Para a apresentação de equivalências, redigidas em itálico, além do nosso conhecimento como nativas da língua portuguesa, valemo-nos dicionários monolíngues, como o *Houaiss*, e semibilíngues, como o *Señas*. Também utilizamos o *google* para fazer consultas usando-o como *corpus*. Nas próximas notas, não mencionaremos novamente as fontes das equivalências, exceto quando citarmos exemplos dados pelos autores aqui revisados.

fronteira por poder apresentar características de ambos os tipos: ser autônomas na oração, mas, ao mesmo tempo, podem ser um elemento oracional. Por exemplo, *no estar el horno para bollos*³⁶, classificada como frase proverbial pelo autor, é, de acordo com o Dicionario de la Lengua Española (DLE), uma locução verbal coloquial.

Sobre os modismos, Casares (1950) discute a importância de mais estudos sobre essas UFs. Segundo ele, este tipo de expressão pode encaixar-se nas locuções (*empinar el codo*³⁷) ou nas frases proverbiais (*las paredes oyen*³⁸), pois ambas podem ter deslocamento de sentido (serem idiomáticas). No entanto, as frases proverbiais se diferenciariam das locuções por terem se originado em um acontecimento histórico. Assim, o autor observa que uma característica forte dos modismos seria a idiomaticidade. Ele também relativiza algumas características atribuídas a essas UFs como a sua impossibilidade de tradução, já que algumas línguas podem apresentar equivalentes perfeitos — *hablar por los codos*, em espanhol, e *falar pelos cotovelos*, em português.

Destacamos a importância desse autor na medida em que é precursor, junto com Bally (1951), apresentado na próxima seção, em pensar na Fraseologia e em uma tipologia das UFs. Sua tipologia, hoje, setenta anos depois, parece frágil em alguns aspectos, mas, ainda assim, é capaz de elencar várias características das UFs, a saber: idiomaticidade, pluriverbalidade, fixação, institucionalização. Sobre as EIs, a partir do seu texto, nos parece que se encaixam nos modismos, embora nem todos os modismos exemplificados sejam EIs (*las paredes oyen*, por exemplo), algumas locuções, por outro lado, conforme o próprio autor observa, realmente o são (*empinar el codo*).

2.3.3 Bally

Charles Bally (1951), linguista suíço, defende que as palavras nem sempre se combinam de forma passageira. Elas podem apresentar combinações estáveis, que ocorrem sempre juntas e acabam sendo indissolúveis, pois somente têm sentido vistas como uma unidade. Para o autor, existem grupos intermediários entre as combinações passageiras e as unidades indissolúveis, a saber: as séries fraseológicas divididas entre séries de intensidade e

³⁶ *O mar não está para peixe.*

³⁷ *Encher a cara.*

³⁸ *As paredes têm ouvidos.*

perífrases verbais. A seguir apresentamos a proposta de classificação do autor a partir do critério de grau de fixação:

- a) Séries de intensidade: são as combinações menos fixas de palavras; elas possuem autonomia, mas é evidente a atração que as une. Ex.: *amar loucamente*.
- b) Séries verbais (perífrases verbais): são combinações que parafraseiam verbos e que, na sua composição, possuem um substantivo pertencente à família desses verbos. Ex.: *fazer uma proposta* que poderia ser substituída por *propor*.
- c) Unidades fraseológicas³⁹: são as combinações mais fixas; o sentido isolado das palavras que compõem a combinação se perde, existindo, apenas, o sentido único da unidade, comparável ao resultado de uma combinação química, pois a coesão é absoluta, como em *mais ou menos*. As EIs, nesse sentido, fazem parte desse grupo.

As UFs se caracterizam, segundo Bally (1951), por dois tipos de índices — exteriores e interiores:

- a) índices exteriores: referem-se à forma das unidades — combinações de palavras (pluriverbalidade) em ordem invariável e que não permitem substituição de seus elementos (fixação);
- b) índices interiores: referem-se às características que nos fazem reconhecê-las como combinações não passageiras; a principal delas se relaciona a representarem uma unidade de sentido. Outra característica se refere à possibilidade de incluírem na sua composição arcaísmos, incorreções sintáticas, elipses, pleonasmos, derivações ou clichês.

2.3.4 Coseriu

Eugenio Coseriu, estudioso nascido na Romênia, contribuiu com a Fraseologia ao distinguir a técnica do discurso e o discurso repetido (1966). A técnica do discurso abarca a relação entre as unidades lexicais ou as unidades gramaticais e as regras de combinação e

³⁹ 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*).

modificação necessárias para a construção de orações. Já o discurso repetido envolve as construções pré-fabricadas, tradicionalmente fixas, conhecidas como expressões, modismos, locuções, cujos elementos não são substituíveis ou intercambiáveis.

As unidades que compõem o discurso repetido dividem-se em três tipos:

- a) unidades equivalentes a orações (refrões, provérbios, citações): *Cada palo aguante su vela*⁴⁰;
- b) unidades equivalentes a sintagmas (sintagmas estereotipados). O autor não dá exemplos em espanhol, apenas em francês: *sans coup ferir* ('sem esforço algum');
- c) unidades equivalentes a palavras (paráfrases lexicais): *hacer hincapié*⁴¹.

Sobre essa classificação, o próprio autor reconhece que a distinção entre sintagma estereotipado e paráfrase lexical é frágil. Ainda assim, seu trabalho é importante ao fazer que se note, na década de 60, o caráter mais fixo e estável do léxico, influenciando trabalhos posteriores, como Zuluaga Ospina (1975), apresentado na próxima seção.

Coseriu (1977 apud CORPAS PASTOR, 1996) apresenta o conceito de solidariedade léxica que, posteriormente, é relacionado ao conceito de colocação. Para o autor, certas unidades lexicais estão implicadas por outras unidades, já que uma solidariedade léxica se define como a

[...] determinação semântica de uma palavra por meio de uma classe, um arquilexema ou um lexema, precisamente no sentido de que uma classe determinada, um determinado arquilexema ou um determinado lexema funciona como um traço distintivo da palavra considerada⁴². (COSERIU, 1977, p. 148 apud CORPAS PASTOR, 1996, p. 64, tradução nossa).

Dessa forma, Coseriu (1977 apud CORPAS PASTOR, 1996) observa que há classes determinantes e classes determinadas, sendo que as últimas implicam as primeiras: por exemplo, *alazão* (determinado) implica *cavalo* (determinante). Corpas Pastor (1996), analisando o autor, explica que, em geral, a noção de solidariedade léxica corresponde à

⁴⁰ Significa que cada pessoa deve arcar com as consequências dos seus atos.

⁴¹ Salientar a importância de algo.

⁴² No original: determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema, precisamente en el sentido de que una clase determinada, un determinado archilexema o un determinado lexema funciona como rasgo distintivo de la palabra considerada.

noção de colocação; esta, no entanto, é mais ampla que aquela. Por exemplo, em *radicalmente opuesto*⁴³, não se explica a colocação a partir da implicatura de um elemento ao outro. Para a autora, a solidariedade léxica exige uma implicação semântica e nesse exemplo há apenas uma realização na norma.

2.3.5 Zuluaga

Zuluaga Ospina (1975) começa seu texto sobre a fixação fraseológica mencionando a importância, no que concerne ao âmbito da Linguística, da distinção entre a técnica do discurso e o texto repetido — ou discurso repetido (COSERIU, 1966). A técnica do discurso refere-se ao uso da língua a partir das unidades do vocabulário somadas às regras da língua para que se crie um discurso gramatical, enquanto que o texto repetido refere-se às expressões fixas, (as fraseologias e as parêmiias) exemplificadas como “dichos, modismos, fórmulas, frases hechas, frases proverbiales, refranes, etc.” (ZULUAGA OSPINA, 1975, p. 225). Essas expressões não são:

Produzidas em cada ato de fala, são ‘reproduzidas’, repetidas em bloco. O falante as aprende e utiliza sem alterá-las nem decompô-las em seus elementos constitutivos, as repete tal como foram ditas originariamente⁴⁴. (ZULUAGA OSPINA, 1975, p. 226, tradução nossa).

Segundo o autor, as expressões fixas são equivalentes às locuções para Casares (1950) e às unidades fraseológicas para Bally (1951) e não se explicam pelas mesmas regras das combinações livres pertencentes à técnica do discurso. Isso porque podem apresentar anomalias sintáticas e/ou semânticas, estar formadas por elementos gramaticais ou lexicais únicos e, principalmente, por serem fixas.

O objetivo do trabalho de Zuluaga Ospina (1975), nesse sentido, não é classificar os tipos de expressões fixas, mas falar sobre a característica da fixação. Os tipos de fixação que podem se manifestar nas expressões fixas são:

⁴³ *Radicalmente oposto*.

⁴⁴ No original: producidas en cada acto de habla, sino 'reproducidas', repetidas en bloque. El hablante las aprende y utiliza sin alterarlas ni descomponerlas en sus elementos constituyentes, las repite tal como se dijeron originariamente.

- a) inalterabilidade da ordem dos seus componentes: *común y corriente*⁴⁵ (**corriente y común*);
- b) invariabilidade de alguma categoria gramatical como número, gênero ou tempo verbal: *pagar los platos rotos*⁴⁶ (**pagar el plato roto*);
- c) impossibilidade de inserção de elementos na expressão: *poner pies en polvorosa*⁴⁷ (**poner ambos pies en polvorosa*);
- d) impossibilidade de substituição dos elementos componentes: *a brazo partido*⁴⁸ (**a brazo quebrado*).

O autor acrescenta que esse último tipo de fixação é o mais importante, pois uma expressão só é fixa se certos elementos se estabilizam e se institucionalizam. Além disso, cada expressão fixa costuma apresentar simultaneamente vários tipos de fixação. Há, contudo, diferentes graus de fixação determinados pelos seguintes aspectos:

- a) a possibilidade de intercalação de elementos não pertencentes a expressão fixa: *todo queda en familia*⁴⁹ - "*todo queda, como quien dice, en familia*";
- b) a alteração da ordem dos elementos componentes: *caer gordo*⁵⁰ - "*qué gordos me caen los gringos*⁵¹". O autor observa que a alteração de ordem geralmente requer a intercalação de um elemento não pertencente à expressão;
- c) a transformação de toda expressão fixa: *tomar el pelo*⁵² *tomador de pelo*⁵³. Nesse caso, há uma transformação, não só da forma, mas também do sentido da expressão.

Zuluaga Ospina (1975) diferencia expressões fixas variantes de expressões fixas sinônimas. As variantes são aquelas que apresentam o mesmo sentido e devem estar consideradas na mesma língua funcional, definida como a correspondência sobre a base de identificação de traços e de situações comuns nas culturas que as expressões operam (mesma

⁴⁵ *Comum e corrente.*

⁴⁶ *Pagar o pato.*

⁴⁷ *Dar no pé.*

⁴⁸ Com muito afinco, firmemente ou sem o uso de armas.

⁴⁹ Na intimidade; em família.

⁵⁰ *Cair mal.*

⁵¹ O autor usa nos exemplos (a) e (b) trechos do romance *La región más transparente* (1958) de Carlos Fuentes.

⁵² *Pegar no pé.*

⁵³ O autor apresenta exemplo tirado do jornal *El Espectador*, de Bogotá, 3 de janeiro de 1975, p. 1.

variante de espanhol, por exemplo). Essas formas variantes permitem a alteração de algum dos componentes da expressão, mantendo o restante. Dessa forma, *tomar las de Villadiego*⁵⁴ é uma variante de *coger las de Villadiego*, usadas na Espanha e na Colômbia, respectivamente. Na Argentina e no Uruguai, por outro lado, não existe a forma com o verbo *coger*.

Por sua vez, as expressões fixas sinônimas são formadas por elementos totalmente diferentes que têm em comum, apenas, o mesmo sentido idiomático: *tomar las de Villadiego* e *poner pies en polvorosa* são sinônimas, pois, embora compostas por elementos diferentes, ambas significam fugir.

Por fim, o autor comenta que mesmo quando uma expressão fixa permite uma substituição, essa substituição é fixa, restrita: *todo queda en casa*⁵⁵ admite a variante *todo queda en familia*, mas não admitiria, por exemplo, a substituição de *casa por hogar*⁵⁶. Segundo o autor, "isso mostra que a existência de variantes no texto repetido não indica, propriamente, menor grau de fixação; a substituição, quando é efetivamente admitida, está fixada". (ZULUAGA OSPINA, 1975, p. 242, tradução nossa)⁵⁷.

2.3.6 Corpas Pastor

Entre as autoras mais recentes que estudam o tema da fraseologia, encontra-se Corpas Pastor (1996). A autora afirma que os falantes de uma língua não se valem apenas das regras livres de produção, mas também de estruturas pré-fabricadas — a ideia de técnica do discurso e de texto repetido (COSERIU, 1966). Assim, o falante pode produzir livremente o seu discurso, mas há a sua disposição estruturas prontas que serão usadas, seja na produção, seja na recepção, nas interações comunicativas.

A autora menciona que não há consenso sobre o nome do objeto de estudo da Fraseologia, definida, por ela, como subdisciplina da Lexicologia: expressão pluriverbal, unidade lexical pluriverbal, expressão fixa, fraseologismo, unidade fraseológica. A autora descarta o uso da terminologia expressão fixa por dar destaque somente a uma das características, que é a fixação. Argumenta, a partir dos traços semânticos, que as outras

⁵⁴ Fugir de um compromisso ou risco. *Dar no pé*.

⁵⁵ Expressão utilizada para recomendar que não se comente com ninguém certo assunto.

⁵⁶ *Lar*.

⁵⁷ No original: Ello muestra que la existencia de variantes de texto repetido no indica, propriamente, menor grado de fijación; la sustitución, cuando es efectivamente admitida, está fijada.

denominações poderiam servir, mas que escolhe Unidade Fraseológica (UF) por ser um termo cada vez mais adotado nos países em que se estuda Fraseologia.

Segundo a autora, as características gerais das UFs, compartilhadas por todos os seus tipos, variando em graus, são (CORPAS PASTOR, 1996, p. 19-20):

- a) estar formadas por várias palavras (polilexicalidade/ pluriverbalidade);
- b) apresentar frequência de coocorrência dos seus elementos componentes e frequência de uso;
- c) ser institucionalizadas devido à característica anterior — frequência de coocorrência dos elementos constitutivos e frequência de uso da UF;
- d) apresentar estabilidade, ou seja, possuir estrutura (em certo grau) fixa e especialização semântica, isto é, um significado global único diferente dos significados individuais dos seus componentes.

Completando as características anteriores, as UFs também podem apresentar (CORPAS PASTOR, 1996, p. 26-27):

- a) idiomaticidade: podem ter um grau mais alto de especialização semântica;
- b) variação: podem possuir variantes (nos termos de Zuluaga Ospina — 1975) ou permitir modificações para fins de efeito no discurso (desautomação de UFs, por exemplo, em que se muda a ordem da UF ou alguns dos seus componentes para produzir estranhamento — *bater as galochas*/ bater as botas*).

A autora apresenta um panorama das classificações feitas para as UFs até o momento e as considera incompletas ou insuficientes. Diante disso, expõe sua proposta que combina dois critérios: de enunciado (de ato de fala) e de fixação na norma, no sistema ou na fala⁵⁸.

⁵⁸ São definições de Coseriu (1986): “*Fala*: nível mais concreto, individual. *Norma*: conjunto de realizações concretas de caráter coletivo da língua; primeiro nível de abstração em relação à fala. Considera o contexto: por exemplo, quando digo “oi, bom dia”, etc; i.é, tudo aquilo que está fixado numa comunidade sociolinguística, cultural; constitui-se como realização coletiva, tradição, repetição de modelos anteriores, estabelecendo códigos e sub-códigos para diferentes grupos dentro de uma comunidade linguística. Ex: como nos expressamos nos textos acadêmicos, como se expressam os advogados, etc. *Sistema*: nível mais abstrato; onde estão as regras/ conjunto de possibilidades abstratas.” (p. 316-327, grifo nosso).

O conceito de enunciado utilizado é o proposto por Zuluaga (1980): “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 palavra⁵⁹” (ZULUAGA, 1980 apud CORPAS PASTOR, 1996, p. 51, tradução nossa). A partir dessa noção, a autora propõe dois tipos de UFs: aquelas que não constituem enunciados completos e aquelas que os constituem.

Considerando o critério de fixação, Corpas Pastor (1996) subdivide em outros dois grupos as UFs que não constituem enunciados completos: aquelas fixadas somente na norma, as colocações, categorizadas na esfera I, e aquelas UFs fixas no sistema, as locuções, pertencentes à esfera II.

As colocações, ou séries de intensidade (BALLY, 1951), são sintagmas que respondem às regras da língua, mas que possuem fixação interna, ou seja, apresentam restrição combinatória determinada pelo uso. Essa peculiaridade as distingue das combinações livres. São exemplos desse tipo de UF: *visita relâmpago*, *correr um rumor*⁶⁰.

As locuções, como as colocações, não constituem enunciados completos, geralmente funcionam como elemento oracional, apresentam unidade de sentido e estão fixas no sistema. Representar uma unidade de sentido pode referir-se ao sentido composicional (*sano y salvo*⁶¹) ou não composicional/idiomático (*estirar la pata*⁶²). Dessa maneira, as EIs estão contempladas na esfera II, mas a autora usa o termo locução, pois nem toda locução apresenta idiomaticidade. A autora também pondera que algumas colocações podem ser idiomáticas (*sofocar una revuelta*⁶³).

A esfera III refere-se às UFs que constituem enunciados completos, os enunciados fraseológicos, e que são fixadas na fala, pois pertencem ao acervo sociocultural da comunidade linguística. Os enunciados fraseológicos se dividem em parêmsias e fórmulas rotineiras. Entre as parêmsias, temos as citações (*el hombre es un lobo para el hombre*⁶⁴), os refrões (*por la boca muere el pez*⁶⁵) e os enunciados de valor específico (*las paredes oyen*⁶⁶).

⁵⁹ 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.

⁶⁰ *Visita relâmpago/ espalhar um boato.*

⁶¹ *São e salvo.*

⁶² *Bater as botas.*

⁶³ *Sufocar uma revolta.*

⁶⁴ *Homo homini lupus* (Plauto, 254 - 184 a. C.).

⁶⁵ *O peixe morre pela boca.*

⁶⁶ *As paredes têm ouvidos.*

As fórmulas rotineiras envolvem pedidos de desculpa (*lo siento*⁶⁷), agradecimentos (*Dios se lo pague*⁶⁸), entre outros.

Na seção seguinte, apresentamos uma proposta de classificação publicada no ano seguinte de Corpas Pastor (1996): Ruiz Gurillo (1997).

2.3.7 Ruiz Gurillo

Ruiz Gurillo (1997) propõe uma classificação das UFs baseada no modelo de centro e periferia. Segundo a autora, embora seja consenso que, no léxico, existam sintagmas livres e outras construções reproduzidas sempre em blocos, o discurso repetido (COSERIU, 1966), há combinações fixas que são complexas por estarem entre as duas. Isso acontece porque algumas combinações de palavras possuem traços dos dois contextos ou, ainda, podem estar em processo de institucionalização.

Após fazer uma revisão bibliográfica incluindo vários autores, Ruiz Gurillo (1997) propõe um modelo que permite analisar gradualmente os traços das UFs, o modelo do centro e da periferia. No centro do modelo, ficam as UFs consideradas prototípicas, ou seja, aquelas que carregam mais fortemente as características relacionadas às fraseologias. Na periferia, estão as construções que não apresentam fixação, mas apresentam uma grande afinidade entre seus componentes.

Para definir as unidades prototípicas, a autora (1997) considerou traços condicionados pelas propriedades de fixação e de idiomaticidade:

[...] Essas propriedades, que são graduais, geram um conjunto de traços que ajudam a identificar uma unidade como fraseológica. Por exemplo, o aparecimento de traços sintáticos, como o de não comutabilidade dos componentes lexicais da UF ou a invariabilidade de seus componentes, podem ajudar a determinar seu grau de fixação. A falta de motivação ou o caráter metafórico de certas expressões indicam o nível da idiomaticidade. Assim, certos traços colaboram na fixação das combinações, enquanto que outros facilitam a idiomaticidade. (RUIZ GURILLO, 1997, p. 47, tradução nossa)⁶⁹.

⁶⁷ *Sinto muito.*

⁶⁸ *Deus te/lhe pague.*

⁶⁹ No original: [...] dichas propiedades, que se conciben como graduales, generan todo un conjunto de rasgos que contribuyen a identificar una unidad como fraseológica. Por ejemplo, la aparición de rasgos sintáticos, como el de la no conmutabilidad de los componentes léxicos de la UF o la invariabilidad de sus componentes, pueden ayudar a determinar su grado de fijación. La falta de motivación o el carácter metafórico de ciertas expresiones indican el nivel de idiomaticidad. Así, ciertos rasgos colaboran en la fijación de las combinaciones, mientras que otros facilitan la idiomaticidad.

Os referidos traços abrangem os seguintes níveis:

- a) nível fonético-fonológico: abrange fenômenos como aliteração (*de rompe y rasga*⁷⁰), rima (*a troche y moche*⁷¹), repetição de fonemas ou palavras (*paso a paso la vida se abre paso*⁷²);
- b) nível morfológico: prevê a presença de palavras diacríticas⁷³ (*en calzas prietas*⁷⁴) e de anomalias estruturais relacionadas à concordância (*a ojos vistas*⁷⁵);
- c) nível sintático: inclui a fixação ou estabilidade de forma, permitindo ou não a inserção de elementos na estrutura (*no dejar piedra sobre piedra*⁷⁶/ **no dejar encima piedra sobre piedra*), a troca de ordem (*buscarle tres pies al gato*⁷⁷/ **al gato, le buscas tres pies*) ou a variação de componentes (*caballo de Troya*⁷⁸/ **yegua de Troya*);
- d) nível léxico-semântico: abarca a idiomaticidade (*tomar el pelo*⁷⁹); a motivação, isto é, a possibilidade de determinar a origem histórica da unidade, a tropologia, como metáfora (*tirar la toalla*⁸⁰), hipérbole (*echar la casa por la ventana*⁸¹) ou metonímia (*dar gato por liebre*⁸²), que podem estar presentes nas UFs idiomáticas;
- e) nível pragmático: indica que as UFs são aprendidas e memorizadas como uma unidade (*a buen entendedor... [pocas palabras bastan]*⁸³), apresentam frequência de uso, têm valor icônico (é diferente a expressividade de dizer algo usando o “discurso repetido”,

⁷⁰ Aplica-se à pessoa decidida e de caráter.

⁷¹ Sem consideração.

⁷² Progredir ou avançar na vida superando, paulatinamente, os obstáculos. *Devagar se vai ao longe*.

⁷³ A autora se baseia em Zuluaga (1980) que defende que a função das palavras diacríticas é constituir e distinguir signos, podendo “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 apócopes, 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*)” (RUIZ GURILLO, 1997, p 48, tradução nossa).

⁷⁴ Estar em apuros.

⁷⁵ No exemplo, uma palavra masculina (*ojos*) é utilizada com outra feminina (*vistas*), desrespeitando as regras de concordância.

⁷⁶ Não deixar pedra sobre pedra.

⁷⁷ Procurar pelo em ovo.

⁷⁸ Cavalos de Troia.

⁷⁹ Enganar, gozar de alguém. *Pegar no pé*.

⁸⁰ Desistir, reconhecer a derrota. *Jogar a toalha*.

⁸¹ Desperdiçar ou desaproveitar uma oportunidade.

⁸² Enganar alguém. *Vender gato por lebre*.

⁸³ *A bom entendedor... [meia palavra basta]*.

como *¡palabra de honor!*⁸⁴, ou pela “técnica do discurso”, prometer que algo é verdade) e valor sociolinguístico (pertencem a variantes diastráticas e diafásicas).

As UFs prototípicas, aquelas que ocupam o centro do modelo, contam com as propriedades de fixação e idiomaticidade em seus mais altos níveis, o que inclui as locuções totalmente fixas e idiomáticas com palavras diacríticas e/ou anomalias estruturais. Como exemplos, a autora apresenta “*a la bartola, de bruces, a mansalva, a pie juntillas, a la topa tolondro, a ojos vistas, a trancas y barrancas, a troche y moche, agua de borrajas, salir de naja, tomar las de villadiego...*”⁸⁵ (RUIZ GURILLO, 1997, p. 53)

Partindo das UFs prototípicas, no centro, em direção à periferia, há uma escala gradual que iria de locuções com alto grau de idiomaticidade (mas sem anomalias ou palavras diacríticas), passando por UFs semi-idiomáticas, UFs caracterizadas somente pela fixação, combinações semifixas e chegando às combinações que são, simplesmente, frequentes. Dessa forma, Ruiz Gurillo (1997) defende que a fixação é a propriedade que conceitua a UF, já que toda UF idiomática é fixa, mas nem toda UF que apresenta fixação é idiomática (*en breve*⁸⁶). Conforme a autora,

[...] 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)⁸⁷

Ruiz Gurillo (1997), finalmente, apresenta então exemplos para a sua classificação, usando o modelo de centro e periferia, dividindo as UFs em três grandes grupos: sintagmas nominais fraseológicos, sintagmas verbais fraseológicos e sintagmas prepositivos fraseológicos. Dentro de cada grupo, a autora elenca uma UF prototípica e, a seguir, as demais

⁸⁴ *Palavra de honra.*

⁸⁵ **A la bartola:** De papo para o ar. **De bruces:** De bruços. **A mansalva:** Aos montes/ sem perigo. **A pie juntillas:** Com convicção, sem discussão. **A topa tolondro:** Sem reflexão, reparo ou advertência. **A ojos vistas:** A olhos vistos. **A trancas y barrancas:** Aos trancos e barrancos. **A troche y moche:** Desequilibradamente. **Agua de borrajas:** Algo com pouca ou nenhuma importância. **Salir de naja:** Sair de um lugar precipitadamente. **Tomar las de Villadiego:** Dar no pé.

⁸⁶ *Em breve.*

⁸⁷ 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.

UFs de mesma categoria em direção à periferia, explicando que se trata de uma progressão da irregularidade à regularidade, da fraseologia à sintaxe:

Para os sintagmas verbais fraseológicos:

- Locuções com palavras diacríticas e / ou anomalias estruturais com alto grau de fixação e idiomaticidade: *tomar las de villadiego* [dar no pé].
- Locuções totalmente fixas e idiomáticas: *dorar la pildora* [botar panos quentes].
- Locuções semi-idiomáticas: *echar raíces* [fincar raízes].
- Locuções excessivamente idiomáticas: *perder el tiempo* [perder tempo].
- Locuções mistas: *vivir del cuento* [viver de brisa].
- Locuções meramente fixas: *correr mundo* [andar pelo mundo].
- Locuções com variantes: *no importar un pimiento/un bledo* [não ter importância nenhuma]
- Unidades sintagmáticas verbais: *hacer uso, tomar un baño* [fazer uso/ tomar um banho].
- Outras colocações: *guiñar un ojo* [piscar⁸⁸]. (RUIZ GURILLO, 1997, p. 76, tradução nossa, grifo nosso)⁸⁹.

É relevante esclarecer que, em sua proposta de classificação, Ruiz Gurillo (1997) segue a concepção restrita de Fraseologia, ou seja, concepção que abarca UFs até o nível do sintagma, deixando as unidades maiores à Paremiologia.

2.3.8 Tagnin

Stella Tagnin (2013), importante linguista brasileira vinculada à USP, começa seu livro mencionando a preocupação de quem aprende uma língua quanto às EIs, pois elas têm que ser aprendidas individualmente, já que não há regra que as constitua. A autora, não obstante, adverte que essas não são características exclusivas das EIs, pois há outras UFs que possuem tais características: as Unidades Linguísticas Convencionais (ULC).

⁸⁸ Possui em português também outro sentido: além de piscar, pode significar o ato não-verbal de "dar uma piscadinha", geralmente sinalizando uma cumplicidade para uma mentira, um acordo, uma brincadeira ou paquera.

⁸⁹ No original: Para los sintagmas verbales fraseológicos:

- Locuciones con palabras diacríticas y/o anomalías estructurales con un grado alto de fijación e idiomaticidad: *tomar las de villadiego*.
- Locuciones totalmente fijas e idiomáticas: *dorar la pildora*.
- Locuciones semiidiomáticas: *echar raíces*.
- Locuciones escasamente idiomáticas: *perder el tiempo*.
- Locuciones mixtas: *vivir del cuento*.
- Locuciones meramente fijas: *correr mundo*.
- Locuciones con variantes: *no importar un pimiento/un bledo*.
- Unidades sintagmáticas verbales: *hacer uso, tomar un baño*.
- Otras colocaciones: *guiñar un ojo*.

Conhecer as ULC é, para a autora, importante para que se domine o “jeito que a gente diz” (TAGNIN, 2013), em outras palavras, o jeito que os falantes nativos se expressam em relação ao discurso repetido (COSERIU, 1966). Nesse sentido, a autora explica como esse conhecimento se relaciona ao conceito de convencionalidade, que norteia sua proposta tipológica:

Quando nos referimos ao “jeito que a gente diz” estamos, na verdade, falando de convenção, ou seja, daquilo que é aceito de comum acordo. As convenções linguísticas são os “jeitos” aceitos pela comunidade que fala determinada língua. Assim, podemos chamar de convencionalidade o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística. (TAGNIN, 2013, p. 19).

A autora classifica as ULC em três níveis relacionados à convenção:

- a) sintático: a convenção se refere à forma da ULC;
- b) semântico: a convenção se refere ao significado da ULC;
- c) pragmático: a convenção se refere a um fato social que pede o uso de uma ULC.

A seguir, apresentamos a sua proposta de classificação das ULC.

O nível sintático envolve a combinabilidade das partes, sua ordem e sua gramaticalidade. São combinações de palavras formadas por uma base, que é a parte mais importante, pois carrega o conteúdo semântico, e um colocado que é determinado pela base. Não há regra que explique essas combinações sintáticas, foram consagradas pelo uso e existem dois tipos: *coligações* e *colocações*. A autora também inclui nesse nível os *binômios* e as *expressões convencionais*, conforme especificamos a seguir:

- a) coligações: combinações consagradas entre um elemento lexical (base) e uma categoria ou padrão gramatical. Ex.: *obedecer a, cumpridor de*;
- b) colocações⁹⁰: combinações consagradas entre dois ou mais elementos lexicais que podem ser ligados por um padrão gramatical. Ex.: *amigo íntimo* (colocação adjetiva), *folha de louro* (colocação nominal), *prestar atenção* (colocação verbal), *acreditar piamente* (colocação adverbial);

⁹⁰ Este grupo se relaciona às séries de intensidade de Bally.

- c) binômios: tipo especial de colocação normalmente formada por duas palavras da mesma categoria gramatical ligadas por conjunção ou preposição; podem ser idiomáticos. Ex.: *marido e mulher* (não idiomático); *mala e cuia* (idiomático);
- d) estruturas agramaticais consagradas: devido ao uso, a língua pode fixar estruturas agramaticais que são, nesse caso, aceitas perfeitamente pelos falantes. Ex.: *No que ele chegou..., de vez em quando*⁹¹;
- e) expressões convencionais⁹²: combinações de palavras mais longas que 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 pela idiomaticidade, ou, como defende Tagnin (2013), porque seu significado foi convencionalizado. A autora explica que existem graus de idiomaticidade:

- a) EIs menos idiomáticas: aquelas em que apenas um dos seus elementos é idiomático (como em *mentira branca* onde somente o adjetivo é idiomático) ou aquelas em que a imagem é de fácil decodificação, em geral, são *as expressões metafóricas* (*estar no fundo do poço*);
- b) EIs mais idiomáticas: aquelas em que nenhum dos constituintes contribui para a decodificação do significado (*pagar o pato*).

No nível pragmático, temos, segundo Tagnin (2013), o uso da língua em interações sociais. Nesse nível, estão os marcadores conversacionais e as fórmulas situacionais. Os *marcadores conversacionais* são estruturas que mostram algumas estratégias empregadas na comunicação verbal para, por exemplo, indicar opinião (*Do meu ponto de vista...*) ou pedir a fala (*Pode me dar um minuto?*).

As *fórmulas situacionais*, expressões fixas utilizadas em determinadas ocasiões, estão divididas em três tipos:

⁹¹ No espanhol, a autora apresenta o exemplo *creer a pies juntillas* onde não há concordância de gênero entre *pies* e *juntillas*.

⁹² A autora observa que alguns livros não diferenciam as expressões convencionais das EIs, pois entendem ‘idiomático’ como algo que é próprio de uma língua e não como convenção semântica (opacidade de significado).

- a) fórmulas situacionais sintáticas: são expressões em que uma parte da estrutura é fixa e a outra (a do conteúdo) é variável. A partir delas, é possível expressar, por exemplo, distanciamento (*Parece que [você não vai passar].*) ou polidez (*Posso [fumar]?*);
- b) fórmulas fixas: engloba vários tipos de fórmulas usadas como comentário em uma determinada situação; seu uso não é obrigatório, mas revela alto domínio da língua. Entre elas, estão as frases feitas (*Você perdeu o juízo?*), as citações (*Ser ou não ser, eis a questão*) e os provérbios (*Nem tudo que reluz é outro.*). Não costumam admitir mudanças sintáticas ou lexicais, sendo os provérbios, que passam uma moral, as fórmulas mais fixas;
- c) fórmulas de rotina: seu uso é obrigatório para o bom convívio social. Entre elas, estão as saudações (*Olá!*), os pedidos de desculpa (*Perdão!*) e agradecimentos (*Muito obrigado!*).

Por ser clara e didática, parece-nos adequada ao nosso fim a tipologia proposta por Tagnin (2013) e a usamos no nosso curso *on-line*. Apenas fazemos a ressalva de que ULC não são sinônimos de UFs, já que muitas ULC constituem enunciados completos, são pequenos textos, sendo, portanto, objeto de estudo da Paremiologia. Isso acontece devido à concepção ampla (RUIZ GURILLO, 1997) de Fraseologia da autora que inclui unidades maiores que o sintagma. Nós, contudo, temos uma concepção mais restrita sobre o objeto de estudo dessa subárea da Lexicologia.

Sobre a classificação de Tagnin (2013), vemos como UFs aquelas ULC do nível sintático, do nível semântico e alguns tipos de unidades apresentadas no nível pragmático — os marcadores conversacionais que não constituem enunciados completos (*Do meu ponto de vista...*) e as fórmulas situacionais sintáticas (*Posso [fumar]?*), já que a parte do conteúdo é variável. O foco deste trabalho, no entanto, está no nível semântico da autora, as EIs. Sobre elas, nos atemos na próxima seção.

2.4 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Como vimos, as EIs são um tipo de UF e, por consequência, um tipo de unidade lexical complexa que faz parte do léxico (e de vocabulários) de uma língua. A principal

característica que nos faz diferenciá-las dos outros tipos de UFs é o alto grau de *especialização semântica* (CORPAS PASTOR, 1996), *idiomaticidade*, *opacidade semântica*, *baixa transparência semântica*, *convencionalidade semântica* (TAGNIN, 2013) ou *não composicionalidade*. Todas essas qualificações são formas de mostrar que as EIs apresentam *significados figurados*, *conotativos*, ou seja, a unidade de sentido, o significado global, das EIs é diferente da soma dos significados individuais das palavras que as compõem.

Suas características, a partir da revisão de classificações apresentada na seção anterior, são:

- a) pluriverbalidade: são formadas por duas ou mais palavras;
- b) idiomaticidade: seus significados, uma convenção social, são dados pelo todo;
- c) fixação: são estáveis, não permitindo, em geral, modificações estruturais;
- d) institucionalização: são frequentemente usadas;
- e) não constituem enunciados completos;
- f) podem apresentar agramaticalidades ou arcaísmos;
- g) costumam carregar informações culturais sobre a(s) comunidade(s) linguísticas que as usam.

A partir dessas características, baseados nos autores citados e em nossa dissertação (TEER, 2017b), apresentamos nossa definição para EI:

- Expressão idiomática é um tipo de unidade fraseológica pluriverbal, fixa e institucionalizada, que se destaca dos demais tipos de UFs pelo seu alto grau de idiomaticidade. Não constitui um enunciado completo, pode carregar informações culturais e, na sua estrutura, agramaticalidades ou arcaísmos.

Finalmente, podemos observar que existem dois tipos básicos de EIs, aquelas que possuem uma forma verbal na sua composição (*meter la pata*⁹³) e aquelas que não a possuem (*a pie(s) juntillas*⁹⁴).

⁹³ Cometer um erro.

⁹⁴ Com convicção, sem discussão.

Apesar dessas características, ainda pode ser difícil distingui-las das parêmiias, dada a semelhança que pode existir entre elas. Tratamos dessa questão na próxima subseção.

2.4.1 Como diferenciar as EIs das parêmiias?

Defendemos que a Fraseologia se ocupa das UFs que são partes da frase e funcionam, nas palavras de Corpas Pastor (1996), como elemento oracional. Já a Paremiologia, outra subárea da Lexicologia, ocupa-se das parêmiias (CORPAS PASTOR, 1996; KOSZLA-SZYMANSKA, 2003; PENADÉS MARTÍNEZ, 2006; SEVILLA MUÑOZ, 2012).

O termo parêmia é usado, segundo Pamies Bertrán (2019)⁹⁵, como hiperônimo de vários tipos de enunciados fixos e serve para marcar a sua diferença em relação às UFs em uma visão restrita de Fraseologia; já o termo fraseologismo é usado por alguns autores, como Xatara e Succi (2008) ou Ortiz Alvarez (2000), para se referir às sequências lexicais fixas sem distinção entre UFs ou parêmiias.

Assim, como não há consenso sobre os tipos de UFs, tampouco há sobre os tipos de parêmiias. A maneira de exemplo, seguimos Koszla-Szymanska (2003), que cita os seguintes tipos: *ditos populares, frases feitas, refrães, provérbios* e, ainda, *outras versões dos enunciados paremiológicos*. Tanto as UFs como as parêmiias fazem parte do vocabulário de uma língua e conhecê-las e saber usá-las conforma a competência lexical.

Segundo Koszla-Szymanska (2003), um refrão se diferencia de um provérbio por fazer parte da cultura popular, trazendo marcas da linguagem coloquial e/ou vulgar (*A la mujer y a la mula, vara dura; Quien a hierro mata, a hierro muere*⁹⁶). O provérbio, por outro lado, origina-se em uma cultura mais erudita, culta (*No es oro todo lo que reluce*⁹⁷). Ambos, contudo, apresentam uma moral — lembrando que essa informação também é apresentada como característica dos provérbios para Tagnin (2013) que não apresenta a categoria refrão. Pamies Bertrán (2019), por outra parte, defende que provérbio e refrão são sinônimos.

Buitrago Jiménez (2000), no seu *Diccionario de dichos y frases hechas*, apresenta 1300 entradas entre UFs e parêmiias — chamadas, pelo autor, de *frases hechas* e *dichos*, respectivamente — apresentando uma visão ampla de Fraseologia. Segundo o autor, é difícil

⁹⁵ Uma parêmia, para o autor, além disso, é um tipo de enunciado fraseológico. As fórmulas, por sua vez, são outro tipo (fórmulas rotineiras – CORPAS PASTOR, 1996).

⁹⁶ “*À mulher e à mula, vara dura*”. / *Quem com ferro fere, com ferro será ferido*.

⁹⁷ *Nem tudo que reluz é ouro*.

definir cada tipo dentro dos dois grupos, e sua intenção é apresentar unidades pertencentes ao discurso repetido, mas, ao lermos as microestruturas das entradas, percebemos que segue a concepção de que as UFs não constituem enunciados completos (usa o termo “*expresión*”) e as parêmias o constituem (“*Frases...*”).

Xatara e Succi (2008) citam outros autores que atentam para a problemática em se delimitar as diferenças entre os tipos de parêmias. As autoras, a partir de extensa revisão bibliográfica, propõem a seguinte definição:

[...] provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade lingüística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um *enunciado conotativo*, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 35, grifo nosso).

Para Xatara e Succi (2008), são poucos os traços de diferenciação entre os provérbios e as outras parêmias e, por essa razão, algumas obras os apresentam como sinônimos: o adágio, o anexim, o dito, o preceito e o ditado apresentam apenas diferenças sutis, sendo que o ditado, especialmente, difere-se por não apresentar metáfora. As outras diferenciações não são explicadas pelas autoras que, no entanto, mencionam traços de parêmias que auxiliam no distanciamento do conceito de provérbio por elas proposto:

- a) traços maliciosos, satíricos e vulgares (*chufa, rifão e dictério*, respectivamente);
- b) autoria conhecida (*aforismo, apotegma, axioma, citação, pensamento e sentença*);
- c) cunho erudito (*máxima e brocardo*);
- d) cunho publicitário (*slogan*);
- e) forma estereotipada (*clichê e frase feita*);
- f) presença de rima (*refrão*).

Por fim, as autoras mencionam que as EIs são inconfundivelmente diferentes dos provérbios e, por analogia, das outras orações completas e fechadas porque não representam nenhuma verdade universal e são estruturalmente constituídas por enunciados *incompletos* ou unidades lexicais complexas que constituem partes de enunciados: “*ter alguém atravessado na garganta*, por exemplo, só será um enunciado completo com a determinação de um sujeito e um objeto direto” (XATARA; SUCCI, 2008, p. 34).

Para diferenciar EIs de parêmiias, dizemos, com isso, que nenhuma EI constitui um enunciado. Pensando em como explicar esse fenômeno para alunos de nível médio, poderíamos dizer que faz falta o acréscimo de algum elemento junto à EI para que tenhamos um enunciado completo, embora tanto parêmiias como EIs se assemelhem pela estrutura em bloco (pluriverbalidade).

Em segundo lugar, podemos observar que as EIs que possuem verbo são menos fixas no sentido que costumam permitir a flexão verbal em função da adequação de seu uso no discurso. Desse modo, se observamos a representatividade da EI ‘*meter la pata*’ na língua, usando *corpus*⁹⁸, no caso o *Corpus del Español Del Siglo XXI* (CORPES XXI) da Real Academia Espanhola, vemos os seguintes usos:

Figura 2 – Cópia de tela de pesquisa sobre a EI “*meter la pata*”

REF.	(Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:	Año ascendente	sin c
1	2001 Méx.	-Estúpida de mí, siempre meto	la pata, es la espalda del hotel que no me abrió.		
2	2001 Chile	ahora que lo pienso, Buba era bastante callado. Y no es que fuera tímido ni que temiera meter	la pata, Herrera, que sabía hablar inglés, una vez me dijo que lo q		
3	2001 Chile	entendía mucho, no sabía de esas cosas universitarias. Y prefería no preguntar para no meter	la pata. Prefería hacerse la cucha, ya que él la creía tonta conteste		
4	2001 Ur.	- Sabés que se pechó con Zacarías? Fue salir ella y entrar él. (se da cuenta que metió	la pata.)		
5	2001 Chile	-Sí, bueno... y además que metí	la pata con un asunto de los impuestos. Van a venir a hacer una re		
6	2001 Nic.	¿Qué piensa usted, señor Mudo? -se dirigió a Tigrillo Careto, quien por temor a meter	la pata, no decía esta boca es mía, aunque tenía fama de matraca		
7	2001 Guat.	-Pues sí, tiene usted razón, señor... -y por poco mete	la pata otra vez llamándole ministro. Yo conocía al señor D'Orégar		
8	2001 Ven.	-Perdón... ¡yo siempre meto	la pata!		
9	2001 Arg.	avisamos a él, no va a saber qué hacer, va a pedir ayuda, no sé, pero seguro que va a meter	la pata y el asesino se va a escapar -dijo Marta.		
10	2001 P.Rico.	se lo desgarré, y eso, que ya lo habíamos hecho mil veces. En una de esas veces metí	la pata, bueno la pata no. (Se ríe.) No tenía el condón a mano, fue		
11	2001 P.Rico.	programas de orientación sexual. Uno para niños, para que vayan aprendiendo a no meter	la pata, no meter lo que tú ya sabes. Otro para adolescentes que e		
12	2001 P.Rico.	no meter la pata, no meter lo que tú ya sabes. Otro para adolescentes que están metiendo	la pata a como dé lugar. Para los que se van a casar les tengo el c		
13	2001 Arg.	FANNY: (Tratando de disimular que metió	la pata) Un peluquero... una maquilladora, un electricista ¿qué má		
14	2001 Perú	del futuro. Había adquirido cierta singular desfachatez a la hora de meter	la pata. Estaban chupando en la sala, cuando la desespera		
15	2001 Méx.	fiesta. ¿Qué hago? ¿Le llamo a don Alberto y lo prevengo? ¿Y si estoy equivocado y meto	la pata? Ya vio que anoche no me creyeron, pero yo lo vi, es cierto		
16	2001 Méx.	—¿Cuál confianza? —estalló la doctora Topete—. Ustedes son unos burócratas que metieron	la pata y ahora quieren reparar lo irreparable. ¿Cómo creen que v		
17	2001 Esp.	previamente, el último, se dijo con toda la solemnidad, que era la segunda vez que metía	la pata con lo mismo en el mismo día, y se levantó para estirarse.		
18	2001 Esp.	doy en la diana... (Levanta la copa.) Por mi constante y reputada habilidad para meter	la pata... (Bebe.) Y dime una cosa... ¿Por qué empezaste a beber?		
19	2001 Esp.	cómo se enfrentó Ruth a la situación. Pues bien, probablemente desde el principio metió	la pata hasta el fondo, porque, quién sabe, si se hubiera tomado la		
20	2001 Esp.	Temiendo meter	la pata por enésima vez, me limité a permanecer sentado en silen		

Fonte: RAE (2020).

Pelos resultados, é possível observar que a forma *meter la pata* ocorre 450 vezes distribuída em 349 casos. Sua forma verbal nem sempre ocorre no infinitivo; a título de exemplo, apresentamos, acima, as primeiras 20 ocorrências onde podemos verificar as flexões *meto*, *metió*, *metí*, *metiendo*, *metieron*, *metía*, oferecendo informações de modo e tempo verbal e concordando com os sujeitos das frases, assim como fazemos os verbos do discurso livre.

⁹⁸ No capítulo de procedimentos metodológicos, descrevemos como fazer uma pesquisa usando *corpus*, tendo como parâmetro o CORPES XXI.

Podemos, então, explicar aos alunos que EIs que possuem verbo, para constituírem enunciados, necessitam, pelo menos, unir-se a um sujeito e conter a informação de modo e tempo verbal condizentes com o discurso produzido. Em outras palavras, ao contrário das parênticas que vêm ‘prontas’ para comentar uma situação, as EIs precisam estabelecer relações sintagmáticas (SAUSSURE, 2012) com outros signos para que se componham enunciados.

Analizamos agora uma EI que não possui verbo na sua composição: *a pie(s) juntillas*. Primeiramente, para saber qual é a forma dominante e a forma variante, seria necessário fazer a comparação da frequência das duas formas em *corpus*. A seguir, reproduzimos a pesquisa realizada no CORPES XXI:

Figura 3 – Cópia de tela de pesquisa sobre a EI “*a pie juntillas*”

The screenshot shows the interface of the Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) search engine. At the top, it displays the logo of the Real Academia Española and the text 'Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)'. Below this is a navigation bar with tabs for 'Concordancias', 'Coapariciones', 'Configuración', 'Ayuda', 'Estadística', 'Modo de cita', 'Sugerencias', and 'Preguntas frecuentes'. A search bar contains the text 'Lema' and 'Forma a pie juntillas'. Below the search bar are buttons for 'Concordancia', 'Estadística', and 'Nueva consulta'. The main area shows a list of 115 cases found in 104 documents. The table has columns for 'REF. (Clasificación, país)', 'CONCORDANCIA', and 'Ordenar por: Año ascendente'. The table lists various entries with their respective country codes and concordance text.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por: Año ascendente
1 2001 Chile	la talla de Napoleón, sus verdaderas oraciones son textos de Victor Hugo, y cree a pie juntillas que en La Bastille se gestó la médula misma del devenir humano.	
2 2001 Esp.	Pensé que, al principio, me gastaba una broma, pero luego comprobé que lo creía a pie juntillas. "Mira ésta, qué romántica y qué fantástica -me dije-. La tengo embaucada que ella era señorita, cuando había conocido todo un ejército de mansitos a lo largo del tiempo, siguen no sólo señalando un derrotero sino determinando lo que don Sotelo afirmaba.	
3 2001 Pan.	sería fácil, meterle gato por liebre, y Sheila reía, porque el buaycito creía a pie juntillas que, en su capital, el dios Ptah moldeó al hombre en el torno de un alfarero que la decisión final no fue otra cosa que la inevitable derivación de una vía las recetas del Pensamiento Único o «Consenso de Washington»... como en la posibilidad del progreso indefinido, en que era relativamente fácil trar una única versión de las cosas, señalando a los buenos y a los malos con ". Cosas que sorprendía escuchar, como si ella no hubiera estado toda la vida aquello de que Dios los crió y ellos se juntan. Así, en el bloque B, las circulo todas sus sugerencias para realizar su imagen... ¿qué le recomendaría?	
4 2002 Col.	patrimonio cultural y cuyos objetivos, enunciados desde el primer momento y cumplidos a pie juntillas	
5 2002 Par.	queridísimo amigo" debían ser interpretadas de diversa manera. No debía en efecto crear a pie juntillas	
6 2002 Esp.	Océano Primordial del que surgió el loto de la vida. Y los laboriosos menfitas creían a pie juntillas	
7 2002 Arg.	conoció en su alcoba en plena Guerra Fría. Y están, finalmente, aquellos que creen a pie juntillas	
8 2002 Perú	orgullosos poseedores de un DNI. Y «portarse bien» con los «mercados» significa seguir a pie juntillas	
9 2002 Chile	pasado monárquico y católico, sino en su aspecto positivo y progresista: creían a pie juntillas	
10 2003 Perú	iba esa charla y le cansara el saberlo- es que tú te sientes más cómodo aceptando a pie juntillas	
11 2003 P.Rico.	ya le han regalado un piano", me dijo alguien. "No creas todo lo que ella te dice a pie juntillas	
12 2003 Esp.	las moreras, no se me ocurre otra explicación más allá de la que ya sugerí: crear a pie juntillas	
13 2003 Ven.	Si ella estuviese dispuesta a seguir a pie juntillas	
14 2003 Arg.	Hasta el año 2000, la Argentina miró al Norte, aunque sin seguir a pie juntillas	
15 2003 Arg.	anuales, sólo en mercaderías vendidas a otros países. Sus habitantes, 85 mil, aplican a pie juntillas	
16 2003 Esp.	quirúrgica, con ese logradísimo simulacro de desapego afectivo. Josán Hatero observa a pie juntillas	
17 2003 Esp.	ese año, tan mal estudiado por los historiadores españoles, que siguen a Comellas a pie juntillas	
18 2004 Chile	belleza de los picos nevados no era un argumento convincente, pero que sí creía a pie juntillas	
19 2004 Chile	hecho de que los medios de comunicación, obligados a saberlo todo, creyeran ahora a pie juntillas	
20 2004 Arg.	carta. Aunque esto es lo de menos, lo importante recae en el hecho de que creí en él a pie juntillas	

Fonte: RAE (2020).

Figura 4 – Cópia de tela de pesquisa sobre a EI “a pies juntillas”

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Corpus del Español del Siglo XXI
(CORPES)

Versión beta

Concordancias | Coapariciones | Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

Lema: a pies juntillas

Forma: a pies juntillas

Clase de palabra: [dropdown]

Grafía original:

Subcorpus: [dropdown]

Proximidad: [dropdown]

Concordancia | Estadística | Nueva consulta

129 casos en 114 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por: Año ascendente
1 2001 Esp.	Rachid tenía una virtud: las cosas las dejaba muy claras. Y creía a pies juntillas	en las valoraciones morales que hacía sobre sí mismo. Rachid era un p
2 2001 Esp.	En realidad, Ruth era supersticiosa y creía a pies juntillas	que el día en que hiciera de la mentira una forma de vida perdería el coi
3 2001 Esp.	Esto puede representar un verdadero trauma para quienes creyeran a pies juntillas	en la lógica secuencia histórica agricultura-industria-servicios. Lo import
4 2001 Esp.	A mí, el escepticismo historicista de mi padre me resbalaba. Yo creía la leyenda a pies juntillas	aunque no veía con malos ojos que don Federico me fabricase un suce
5 2001 Esp.	andar con el trasero al aire... sabe Dios el qué. En contra de lo que usted cree a pies juntillas	el universo no gira en torno a las apetencias de su entrepriema. Otros fz
6 2002 Arg.	inclemente de la productividad —con su secuela de desocupados y alienados— lo encarnan a pies juntillas	
7 2002 Esp.	o del purgatorio, para confirmamos que se sigue existiendo. No hay que creerlo a pies juntillas	pero si no se cree un poquito, aunque sea muy poquito, ¿para qué sufr
8 2002 Esp.	comprendieron que era mejor tenerla a favor que en contra, y además todo el mundo creía a pies juntillas	que Amón había accedido a depositar su semilla en el vientre de una no
9 2002 Esp.	incluso injusta: parten de una premisa falseada cual es la de creer, no sé bien si a pies juntillas	o por comodidad intelectual, que su organización está imbuida de verda
10 2002 Esp.	fue más que un sueño, una locura de un grupo de entusiastas soñadores que creemos " a pies juntillas	" en el interés que tiene el conocer y acercar a todos, los valores paisajís
11 2003 Perú	-Otro que cree a pies juntillas	las cojudeces de Wilde -Mauricio extrajo el corcho limpiamente y lo miró
12 2003 Esp.	una respuesta de libro». También él es el último de una especie, continúa creyendo a pies juntillas	que los libros tienen la respuesta, que son los mapas de esta vida. Mate
13 2003 Esp.	pequeñas. Definitivamente los hombres distaban mucho de ser como le habían hecho creer a pies juntillas	Porque Benito no pareció irritarse sobremanera al escucharla. Es más,
14 2003 Esp.	Sí. ¿Por qué demonios saltarse esa palabra, legalidad, si tampoco se la respeta a pies juntillas	? Nosotros no somos delincuentes. Debéis tenerlo muy claro, simplemen
15 2003 Quin.	destacar aquí que en principio el candidato de MONALIGE D. Bonifacio Endó Egú creyó a pies juntillas	que pasara lo que pasara, él se alzaría con la victoria y sería el preside
16 2003 Esp.	que el Partido Socialista tuviera menos votos // creame que lo firmaríamos / eeh a pies juntillas	/ estoy totalmente convencido
17 2003 Esp.	mandaba el guión. El Deux Ex Machina ha hecho su aparición y todos hemos de creer, a pies juntillas	en lo que nos vaya mostrando Annaud. Todo se precipita para llegar cu
18 2004 Esp.	y paradójicamente, esa sexualidad ausente. Y, como muchos redivivos se creyeron a pies juntillas	tanto esas literaturas como aquella aseveración sobre la luminiscencia c
19 2004 Esp.	la letra, por otra parte, requiere un esfuerzo extenuante. Mucha gente lo hace a pies juntillas	pero la gran mayoría lo hacemos sin darnos cuenta. Los detalles en bo

1 - 20 | Imprimir | Exportar | Exportar TSV | 1 de 7 | Ir a página: [input] | Ir

Fonte: RAE (2020).

A pie juntillas ocorre 115 vezes, em 104 documentos; *a pies juntillas*, 129 vezes, em 114 documentos. *A pies juntillas*, então, a princípio, é a forma mais representativa, embora os números sejam muito próximos e seja aconselhável, por isso, novas pesquisas em outros corpora. Essa EI, sem verbo, classificada como locução adverbial, que pode significar o mesmo que “fortemente”, “com convicção”, “sem discussão”, requer que se façam mais relações sintagmáticas para que se forme um enunciado (*¿Por qué creemos a pies juntillas que el universo que habitamos es real?*⁹⁹) em relação às EIs com verbo que necessitam apenas de sujeito e indicação de tempo.

Desse modo, podemos dizer que, embora as EIs sem verbo aparentem uma maior semelhança com as parêmiás, já que também são formas fixas prontas, sem flexões de elementos, estão ainda mais longe de formarem enunciados completos. Sobre o último exemplo apresentado (*a pies juntillas*), entretanto, é preciso observar que não há consenso sobre a sua extensão, se possui ou não um verbo na sua estrutura, pois, a partir da análise das ocorrências de uso no corpus, podemos notar que ocorre, muitas vezes, com o mesmo verbo: *creer* — *creer a pie(s) juntillas*.

Na próxima subseção, fazemos algumas considerações sobre a interface entre EIs e cultura.

⁹⁹ Ocorrência 24 da pesquisa no CORPES XXI com a forma *a pies juntillas*.

2.4.2 EIs e cultura

Identificar e saber usar as UFs significa conhecer, de forma mais profunda e real, uma língua e, portanto, a sua cultura. No caso específico das EIs, vejamos algumas definições de Ortiz Alvarez (2007) sobre esse tipo de UF:

- a) “surtem da criatividade popular e são o resultado de um processo metafórico de criação” (p. 162);
- b) “seu uso quebra formalidades, favorece interações entre os interlocutores fazendo com que se identifiquem pelo humor e pela irreverência” (p. 176);
- c) “mostram o nosso cotidiano, retratam a nossa realidade, revelam quem somos e o que nos caracteriza como agentes culturais” (p. 176).

Xatara (1998) também menciona o componente cultural ao definir EI: “lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela *tradição cultural*”(XATARA, 1998, p. 17, grifo nosso). Podemos, também, fazer um paralelo com o que postula Tagnin (2013) sobre a convencionalidade, ou seja, em se tratando de EIs, a convenção está no nível semântico. Dito em outras palavras, é culturalmente aceita pelo grupo de falantes uma significação não composicional.

Tagnin (2013), quando menciona os graus de idiomaticidade, diz que as EIs metafóricas são menos idiomáticas porque algumas imagens, culturalmente compartilhadas pelo grupo de falantes, contribuem para a decodificação do significado idiomático. Na cultura ocidental, segundo a autora que se baseia em Lakoff e Johnson (1979/2002), a imagem de "para cima" (como metáfora, não como unidade lexical) significa bom; "para baixo", ruim. Atualmente, temos inclusive o signo visual *like* (polegar para cima) que contribui com essa convenção social. Nesse caso, a interculturalidade contribui para que a EI da LE seja entendida pelo estrangeiro a partir da imagem nela contida.

Nem sempre, contudo, as imagens significam a mesma coisa em culturas diferentes. Segundo Tagnin (2013), o gesto feito com a mão em que o polegar se encontra com o indicador é, no inglês, sinônimo de "ok, tudo bem" e, no português, um gesto obsceno. Diante

disso, não conhecer a cultura do outro pode significar um problema de comunicação. A cultura, podemos dizer então, está imbricada na linguagem.

Assim, as EIs, além das suas características já apresentadas no início da seção 2.4, relacionadas à morfossintaxe e à semântica, podem apresentar mais uma dificuldade em se tratando de assimilação por parte de não nativos: uma referência pragmática e/ou cultural (BAPTISTA, 2012). Mogorrón Huerta (2011) fala sobre os tipos de informações/referências culturais que podem estar presentes nas EIs:

- a) história espanhola [*coger, tomar*] *las (calzas) de Villadiego*¹⁰⁰;
- b) festividades: *haberle visto las orejas al toro*¹⁰¹;
- c) topônimos: *andar(se) por los cerros de Úbeda*¹⁰²; *estar entre Pinto y Valdemoro*¹⁰³;
- d) informação diatópica: *hablar como un loro/ hablar como una guacamaya*¹⁰⁴;
- e) mitologia ou História clássica: *adorar el becerro de oro*¹⁰⁵.

Mogorrón Huerta (2011) atenta que é um desafio traduzir EIs como essas, sendo necessário tomar decisões tradutórias diferentes. No que diz respeito aos aspectos didáticos, aprendê-las significa não só adquirir vocabulário, como, também, informação cultural, conforme mencionamos anteriormente. Nesse sentido, o QECR (2001) postula as destrezas e habilidades que envolvem a consciência intercultural:

- a) a capacidade de relacionar a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- b) a sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias, objetivando estabelecer contato com pessoas de outras culturas;
- c) a capacidade de agir como intermediário cultural entre sua própria cultura e a estrangeira, além de resolver mal-entendidos interculturais e situações conflituosas;
- d) a capacidade de superar estereótipos.

¹⁰⁰ *Dar no pé.*

¹⁰¹ Ter visto o perigo de perto.

¹⁰² Andar por um lugar remoto ou fora de circulação.

¹⁰³ Expressão utilizada para algo mal definido, que apresenta dupla alternativa, tendo em vista que Pinto e Valdemoro se tratam de dois municípios que têm seus limites definidos apenas por um arroio.

¹⁰⁴ Falar muito.

¹⁰⁵ Adorar o dinheiro ou a riqueza.

Pensando nisso, Ortiz Álvarez (2002, p. 292) defende que o uso real da LE passa pela cultura:

o componente cultural ganha um lugar significativo, pois se tornar sensível à situação intercultural significa dominar o seu próprio código cultural até ter consciência dele, e fundar nesta consciência uma abertura ao Outro na sua diferença e na sua diversidade.

Na subseção “Fraseodidática e o ensino de EIs”, voltaremos a tratar sobre o ensino de cultura relacionado ao ensino dessas unidades. Na próxima, tratamos da inclusão das EIs em dicionários de aprendizes bilíngues.

2.4.3 Fraseografia e o tratamento das EIs em dicionários bilíngues

A Fraseografia, uma das vertentes aplicada da Fraseologia, é um ramo da Lexicografia que se ocupa de analisar ou produzir obras lexicográficas relacionadas às UFs. Como nosso trabalho tem como objeto de estudo as EIs, verificamos como elas são apresentadas por alguns dicionários.

Nesse sentido, Teer e Bevilacqua (no prelo), analisaram uma amostra de quatro dicionários bilíngues espanhol-português, comumente disponíveis no contexto de ELE no EM, por se tratarem de ferramentas com as quais o professor de ELE que atua nesse contexto, a quem pretendemos atingir com o curso *on-line*, pode contar. As autoras objetivavam verificar se os dicionários em questão continham EIs e como as apresentavam na macroestrutura e se as informações apresentadas na microestrutura eram suficientes no que concerne às necessidades informativas do aprendiz de ELE em relação à compreensão dessas unidades.

A metodologia consistiu em consultar 10 EIs, com sua alta frequência previamente constatada no *corpus* CORPES XXI, em todas as entradas das palavras que as compunham nas quatro obras. As obras analisadas foram: Ballester-Alvarez e Soto Balbás (2013); Diaz y García-Talavera (2014); Diccionario... (2014) e Pereira (2002).

A partir da análise dos dados, as autoras verificaram que, em geral, os dicionários costumam lematizar EIs, embora cada obra mostre consideráveis diferenças. Entre as quatro obras, Ballester-Alvarez e Soto Balbás (2015), a mais recente, lematizou apenas quatro das

EIs (40%); Díaz y García-Talavera (2014), cinco EIs (50%); Diccionario... (2014), oito EIs (80%); Pereira (2002), sete EIs (70%), sendo esta a única obra a incluir a EI *quedarse al margen*.

A partir dos dados, poderíamos pensar que a obra de Ballestero-Alvarez e Soto Balbás (2015), que de dez EIs muito frequentes no Espanhol lematizou apenas quatro, não seria um recurso adequado ao ensino/aprendizagem de EIs do espanhol. Vimos, na seção 2.3, que as UFs fazem parte do vocabulário e, por conseguinte, do léxico de uma língua. Portanto, pode ser um indicador preocupante que um dicionário de aprendiz não inclua unidades pluriverbais de alta frequência de uso como as EIs analisadas. Isso porque o usuário do dicionário, que é aprendiz de ELE, ao valer-se exclusivamente dele como obra de consulta lexicográfica, poderia ter o desenvolvimento da sua competência fraseológica (e, com isso, lexical) prejudicada.

Analisando a coerência das obras, Díaz y García-Talavera (2014), embora lematize apenas cinco das EIs, as inclui nos verbetes de todas palavras léxicas que as compõem, com exceção da EI *encogerse de hombros*, apenas apresentada no verbe *hombro*. Esta solução lexicográfica não é econômica, na medida em que ocupa mais espaço no caso de obras impressas, mas é positiva ao fazer que qualquer consulta seja bem sucedida, principalmente ao não haver, na introdução ou nas páginas iniciais, explicação para o consulente sobre como fazer uma busca, sendo este o caso desta obra.

A obra que se destaca quanto à inclusão de EIs, e que, nesse sentido, as autoras recomendam, é Diccionario... (2014), pois lematizou 80% da amostra consultada. Ainda que não explique em que verbe costuma incluí-las, subentende-se, ao realizar várias consultas, que têm preferência por lematizá-las nos substantivos, não nos verbos.

Pereira (2002), mesmo tratando-se da obra mais antiga e que poderia ter sido prejudicada na nossa análise, já que usamos um *corpus* formado por textos dos últimos vinte anos para verificar a frequência das EIs consultadas, lematizou 70% das unidades. Dessa forma, também se trata de um dicionário que pode ser adotado para o trabalho pedagógico com EIs.

As autoras observam ainda que os quatro dicionários falham por não apresentarem, nas suas introduções, a forma de consulta às EIs ao consulente, fazendo com que, possivelmente, algumas pesquisas sejam mal sucedidas, já que cada lexicógrafo pode fazer opções de organização macroestrutural diferentes. Nas obras consultadas, por exemplo, as mesmas EIs

foram incluídas em verbetes diferentes (seguindo critérios de classe gramatical): uma obra fazia opção pelos verbos; outra pelos substantivos; outra, ainda, incluía as EIs nas entradas de todos elementos léxicos constitutivos. Conforme indicamos, ao se tratar de um dicionário impresso, esta última não é uma decisão econômica, mas que supre o problema da falta de explicação ao consulente sobre a busca das EIs nas páginas introdutórias.

O trabalho mencionado mostra a importância de que os professores de ELE conheçam as obras lexicográficas disponíveis para o público a que atendem, sabendo analisá-las e avaliá-las. Essa tarefa é essencial não só para que saibam indicar as melhores opções aos seus alunos e para que consigam utilizá-las da forma mais proveitosa em sala de aula, mas também para que as editoras, preocupadas com a venda das suas obras, prezem pelo rigor lexicográfico/ fraseográfico.

A subseção seguinte está dedicada à questão da Fraseodidática no que concerne às EIs.

2.4.4 Fraseodidática e o ensino das EIs

A Fraseodidática é uma vertente aplicada da Fraseologia (GONZÁLEZ REY, 2004)¹⁰⁶ que se preocupa com o ensino e aprendizagem de UFs. Embora na língua materna a sua aquisição possa acontecer naturalmente, é necessário ensiná-las e estudá-las na LE. Além disso, nas palavras de González Rey (2004, p. 116, tradução nossa), “o nativo fala ‘idiomaticamente’ a sua língua e o aprendiz a fala ‘artificialmente’¹⁰⁷”. Por isso, a Fraseodidática deve buscar que a expressão oral do aprendiz se aproxime à do nativo, embora consideremos que se trata de uma habilidade mais complexa e que, em contextos de ensino de línguas como no EM, realidade sobre a qual estamos pensando, fazer com que o aprendiz *compreenda* o fator fraseológico já é um grande passo.

Segundo Leffa (2000), o ensino de vocabulário e, mais especificamente, das UFs deve ser bem planejado, escolhendo criteriosamente as unidades a serem ensinadas, tendo em vista o público a ser atingido. Para tanto, é preciso que se observem aspectos externos, que dão

¹⁰⁶ Nesse texto, a autora não só apresenta a Fraseodidática como um eixo da Fraseologia, como também defende que a última seja vista como uma disciplina com o mesmo *status* da Lexicologia. Nós, entretanto, seguindo Corpas Pastor (1996), vemos a Fraseologia como subdisciplina da Lexicologia, ainda que estejamos de acordo sobre a Fraseodidática e a Fraseografia serem vertentes aplicadas suas.

¹⁰⁷ No original: o nativo fala ‘idiomaticamente’ a sua língua e o aprendiz fala ‘artificialmente’.

ênfase à preparação do material a ser oferecido aos alunos, e aspectos internos, que levam em conta as estratégias que os alunos devem tomar para a aquisição/ampliação vocabular.

Um dos aspectos externos mais importantes, segundo Leffa (2000), é a frequência de ocorrência das unidades lexicais. Esse é um dos fatores que podem (e devem) ser considerados para a seleção do vocabulário a ser aprendido¹⁰⁸. Ademais, é preciso selecionar os textos a serem usados no processo e escolher as estratégias a serem empregadas para que a aquisição de vocabulário seja efetiva, para criar uma imagem mental da “palavra” (termo usado pelo autor como sinônimo de unidade lexical), fazer vínculos com ela ou buscar oportunidades de vê-la novamente (dicionários, textos, músicas).

Maiz Ugarte (2009) defende que existem dois grupos de vocabulário a serem aprendidos: um básico, relacionado às necessidades mais imediatas dos alunos, e outro para etapas posteriores por ser mais complexo, como as EIs. Baptista (2006) e Solano Rodríguez (2007), contudo, sustentam que as EIs podem ser ensinadas desde os níveis iniciais da aquisição da LE, sendo papel do professor mediar seu ensino de forma contextualizada, com metodologia adequada ao nível e considerando as necessidades dos aprendizes e a carga horária ofertada.

Ortiz Alvarez (2007), no mesmo sentido, diz que cabe ao professor selecionar as EIs que pretende ensinar, considerando os níveis de aprendizagem dos grupos de alunos. Para que isso seja possível, professor e alunos precisam:

- a) saber o conceito de EI;
- b) conhecer as características que diferem as EIs de outras UFs;
- c) ser capazes de identificar EIs em textos de LE.

Xatara (2001) é outra autora partidária da importância do ensino das fraseologias e, principalmente, das EIs, pois carregam carga cultural¹⁰⁹:

[...] são parte da sabedoria popular, expressam sentimentos, emoções, sutilezas de pensamentos dos falantes nativos, e serão de grande uso para os aprendizes. Traduzir e compreender uma EI, encontrar o seu equivalente em uma língua ou até mesmo explicá-la, ajudam os usuários a [...] ultrapassarem os conhecimentos simplesmente

¹⁰⁸ No capítulo dedicado aos “Procedimentos Metodológicos”, explicamos como usar *corpus* para verificar frequência de unidades lexicais e descrevemos que estratégias foram adotadas neste trabalho visando selecionar as EIs candidatas a compor exercícios do nosso curso *on-line*.

¹⁰⁹ Conforme apresentado na seção “EIs e cultura”.

veiculados nos textos e levam-nos a penetrar nas verdadeiras raízes da cultura popular. (XATARA, 2001, p. 10)

Sobre o ensino de vocabulário, Binon e Verlinde (2000) recomendam que se priorize um estudo qualitativo, selecionando poucas unidades, para que o aprendiz não seja sobrecarregado. Os autores mencionam três frases para seu ensino:

- a) a apresentação da unidade lexical (forma e significação) a partir de diferentes técnicas, como contextualização, definição, paráfrase, tradução, sinonímia, etc.
- b) a memorização onde há a integração por meio de, por exemplo, exercícios lexicológicos;
- c) a reativação em que há a reutilização da unidade lexical aprendida, com destaque nessa última etapa para que ocorra, realmente, a memorização.

Na mesma linha, Baptista (2006) prevê quatro etapas para o ensino de EIs: *apresentação, compreensão, utilização e memorização*. Na primeira etapa, apresentam-se as EIs que serão trabalhadas. Na *compreensão*, verifica-se se os alunos conseguem relacionar a forma das EIs com seus significados. Na etapa *de utilização*, os alunos são convidados a usar as EIs aprendidas, produzindo, por exemplo, enunciados. Na última etapa, a *memorização*, apresentam-se exercícios de revisão das EIs estudadas. Tal proposta é muito parecida com a de Binon e Verlinde (2000) com a particularidade de prever a apresentação da forma (*apresentação*) e da significação (*compreensão*) em etapas diferentes.

Para a preparação dos exercícios lexicológicos, Binon e Verlinde (2000) propõem que se observe, em primeiro lugar, o nível de aprendizagem dos alunos e, quando possível, faça-se uso de textos autênticos ao invés de frases artificiais criadas para a situação de ensino. Os autores, baseados nos verbetes do *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA, 1999), apresentam uma tipologia de exercícios, a saber: exercícios de associação, exercícios de derivação, exercícios de definição, exercícios para o eixo sintático (colocações), exercícios sobre as correlações (eixo paradigmático). Abaixo elencamos os tipos que mais se adequam à proposta de ensino de EIs:

- a) exercícios sobre as definições: relacionar as expressões às suas definições (exercício de correspondência), defini-las ou parafraseá-las (exercício de produção) ou, dado um fragmento de texto, explicar os sentidos diferentes que podem assumir (exercício de polissemia);
- b) exercícios sobre as correlações (eixo paradigmático): dados fragmentos de textos, explicar a diferença de sentido entre expressões sinônimas (exercício de compreensão com sinônimos), propor substituições de expressões em textos por antônimos (exercícios com antônimos) e responder em que situação comunicativa se usam certas expressões, explicando os contextos (exercício com aspectos culturais)¹¹⁰.

Solano Rodríguez (2007) propõe o uso da consciência fraseológica na LM, a partir de uma noção do fenômeno fraseológico como universal linguístico, para a aquisição da competência fraseológica em uma língua determinada. Para atingir tal objetivo, a autora apresenta um plano para a incorporação sistemática das UFs no currículo das LEs.

O primeiro ponto do plano passa pela observação das UFs na LM: os aprendizes devem refletir “sobre o fato de que constituem unidades descontínuas com significado global e alheias às normas de sintaxe.” (SOLANO RODRÍGUEZ, 2007, p. 204, tradução nossa)¹¹¹. Como os falantes nativos, às vezes, usam UFs sem a consciência de que se trata de discurso repetido, é possível que o percebam com exercícios de desautomação, quando há a interrupção ou alteração da forma, onde há a reconstrução mental da UF.

Após esse movimento, é possível iniciar sequências de ensino-aprendizagem em que as UFs serão parte integrante do vocabulário, junto das unidades do discurso livre. Para a autora, essa é a única maneira de integrá-las naturalmente no sistema cognitivo e, com isso, no discurso. Da mesma forma que Binon e Verlinde (2000) e Baptista (2006), Solano Rodríguez (2007) menciona a etapa de apresentação/motivação como a primeira a encabeçar uma sequência de exercícios. Nessa etapa, os alunos, para a autora, não devem apenas conhecer a forma das UFs, como entender a necessidade e vantagem de usá-las.

¹¹⁰ Os autores também apresentam outros tipos de exercícios para o eixo paradigmático, que consideramos menos aproveitáveis para o ensino de EIs, como exercícios com parônimos, falsos cognatos, homônimos, hiperônimos, hipônimos e neologismos. Além disso, apresentam exercícios com aspectos pragmáticos como relacionar verbo, sujeito e objeto direto, que é um exercício relacionado ao discurso livre. Poderíamos pensar na proposta de trocar elementos das EIs da LM para causar estranhamento (desautomação), mas não se aplica às EIs da LE para aprendizes do nível inicial.

¹¹¹ No original: sobre el hecho de que constituyen *unidades discontinuas* con significado global y ajenas a las normas de la sintaxis.

A motivação para o uso das UFs surgiria, no aprendiz, a partir de exercícios, momento em que, após a sua identificação em textos, se propusesse a sua substituição por equivalentes léxicos não fraseológicos, fazendo com que se percebesse a perda de expressividade de tal opção. A seleção das UFs a serem ensinadas, além de levar em conta a idade e nível dos alunos, deve ser feita seguindo critérios, entre os quais podem estar: frequência de uso, dificuldade semântico-pragmática e relações entre seus significantes e significados.

Baptista (2006) apresenta uma proposta, adaptação de Xatara (2001) que trata da língua francesa, para a classificação das EIs selecionadas seguindo os critérios de grau de idiomaticidade e proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa. Assim, as EIs do espanhol podem ser divididas em quatro níveis de dificuldade para o ensino:

- a) expressões de nível 1: EIs que apresentam equivalência idiomática e lexical igual ao português. Exemplo: *abrir puertas /abrir portas*.
- b) expressões de nível 2: EIs com equivalência idiomática integral e equivalência lexical parcial. Exemplo: *hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*.
- c) expressões de nível 3: podem ser traduzidas para o português por uma EI apesar de possuírem estrutura sintática e/ou unidades lexicais muito diferentes. 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’*.

A autora, além disso, sugere que o ensino das EIs seja contextualizado, a partir do trabalho com gêneros textuais, e que se selecionem EIs de um mesmo campo semântico. Outros autores também defendem a importância de que não se restrinja o ensino de vocabulário a listas de exercícios, mas que se siga uma perspectiva comunicativa. Essa proposta é reforçada por Binon e Verlinde (2000) quando afirmam que:

O vocabulário não é adquirido exclusivamente por meio de exercícios de vocabulário, mas também por meio das atividades de comunicação oral ou escrita, e por meio de aprendizagem ocasional, a consulta aos dicionários, a elaboração de um auto-dicionário personalizado e o contato com a mídia, por meio da leitura de textos curtos com o intuito de fornecer contato com a língua alvo. (BINON; VERLINDE, 2000, p. 160).

Concordamos com os níveis apresentados por Baptista (2006) e os adaptamos para a nossa proposta em nossa dissertação (TEER, 2017b). Desse modo, estabelecemos três níveis de dificuldade (1, 2 e 3), já que o EM se divide em três anos, sendo que as expressões de nível 3 abarcam as de nível 3 e 4 da autora:

- 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'*). (TEER, 2017b, p. 74)

Podemos, então, considerar a progressão de dificuldade partindo do nível inicial de ensino de uma LE, pois compartilhamos a ideia de que as EIs (e, de modo geral, as UFs) não devem ser reservadas apenas para níveis mais avançados de aquisição de uma LE. Para isso, é necessário o estabelecimento de alguns critérios que nortearão a seleção das EIs tendo em vista uma didática qualitativa.

Essa visão norteou a elaboração do curso *on-line*, um MOOC do Lúmina, que descrevemos no próximo capítulo, onde tratamos dos procedimentos metodológicos. Dessa forma, o capítulo seguinte reflete os aspectos teóricos aqui tratados e, posteriormente, utilizados para elaborar o produto desta tese.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa é do tipo teórico-aplicado, pois nos apoiamos nas propostas teóricas da Lexicografia Pedagógica, Fraseologia e Fraseodidática, a partir das quais definimos e caracterizamos nosso objeto de estudo, as EIs. Também buscamos referências na área de Informática no que diz respeito à EaD e às TICs com o objetivo de estruturar o curso sobre o ensino de EIs, direcionado a professores de espanhol e a ser oferecido na plataforma Lúmina.

Considerando as características desta pesquisa, a metodologia proposta é diferenciada, já que não somente busca identificar EIs, verificar sua representatividade (tendo em vista o critério frequência) e classificá-las por níveis para dar conta de seu ensino nos três anos do EM, mas principalmente busca estabelecer os princípios que sustentam a elaboração do curso. A coleta e análise dos dados não objetiva, portanto, comprovar uma hipótese ou descrever um fenômeno, mas têm fins aplicados.

Nesse sentido, antes de apresentar esses princípios, é essencial apresentar o público a quem se dirige e a função do curso, pois são decisões que determinam os aspectos e elementos a serem selecionados para sua elaboração. Também salientamos novamente que o curso se estrutura em três módulos — teórico, teórico-prático e prático — e os princípios aqui propostos buscam dar conta dessas partes.

3.1 FUNÇÃO E POTENCIAIS CURSISTAS PREVISTOS PARA O CURSO

Como o objetivo do presente trabalho é produzir um curso *on-line* que auxilie o professor de ELE de EM a ensinar um dos tipos de UFS, as EIs, é essencial definir o seu perfil. Assim, objetivamos atingir o profissional que tem como perfil ser egresso de curso de Licenciatura em Espanhol e ministrar esta disciplina no EM, especialmente na rede pública¹¹², tendo de um a dois períodos semanais¹¹³ de carga horária com suas turmas. Consideramos que esse professor não dispõe mais dos livros do PNLD como apoio para suas aulas e seus

¹¹² Cabe observar que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha retirado a disciplina de espanhol da grade curricular obrigatória, ela deveria continuar sendo oferecida obrigatoriamente nas escolas do estado do Rio Grande do Sul graças à emenda constitucional de número 74, de 2018, que alterou a constituição do Estado, conforme indicamos na introdução.

¹¹³ Atualmente, a maior parte das escolas da rede estadual do RS oferece apenas um período de espanhol na grade curricular. Na rede municipal de Porto Alegre, que atende principalmente o EF, são de dois a três períodos (dois períodos ou um bloco) desde o quarto ano. Já o currículo dos Institutos Federais ou do Colégio de Aplicação é diferenciado, podendo apresentar muitos mais períodos a depender do ano escolar.

planejamentos, visto que o componente de língua espanhola foi retirado dos seus editais mais recentes, e precisa buscar novas fontes de recursos para seus estudos pedagógicos e planejamentos de aulas. Projetamos que seus alunos sejam estudantes do primeiro ao terceiro ano do EM regular que têm um nível inicial de conhecimento do espanhol.

Como o ensino de ELE não costuma ser ofertado no EF¹¹⁴, devemos considerar um nível elementar para o primeiro ano do EM. Levando em conta que a carga horária de LE é muito reduzida, dificilmente esses alunos chegam a um nível intermediário ao final do EM, dado que estudam em salas lotadas e sem recursos para o ensino de línguas (como *datashow* ou caixas de som), ou seja, possuem condições pouco favoráveis para a aquisição de uma LE.

A função do curso é contribuir no desenvolvimento da competência didático-fraseológica (TEER, 2017b) do professor de ELE, isto é, desenvolver e/ou aprimorar sua capacidade de ensinar e produzir material didático relativo às fraseologias da Língua Espanhola, tendo como foco as EIs. Dessa forma, buscamos ajudá-lo a desenvolver a competência fraseológica dos seus alunos, que é um dos componentes da competência lexical e, portanto, da competência comunicativa em espanhol.

Para dar conta do público e da função previstos, o curso se organiza de modo a:

- a) formar o professor em um mínimo teórico em relação à Fraseologia, às UFs e, mais especificamente, às EIs (módulo teórico);
- b) capacitar o professor sobre os critérios a serem aplicadas para a escolha de EIs a serem ensinadas e para sua classificação por níveis de dificuldade, além de indicar como pesquisar a sua frequência usando *corpus* (módulo teórico-prático, baseado na Fraseodidática e na Linguística de Corpus);
- c) habilitar o professor sobre o ensino das EIs a partir de etapas de ensino e também do uso complementar de dicionários de aprendizes em aula (módulo teórico-prático, baseado na Fraseodidática e na Lexicografia);
- d) oferecer propostas de exercícios a serem trabalhados com os alunos de EM, que o professor poderá avaliar e adaptar à sua realidade (módulo prático).

A partir das definições relacionadas à função e ao público potencial do curso, definimos que o seu nome seria *Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿cómo enseñar*

¹¹⁴ Nas escolas públicas do RS, a oferta de espanhol é obrigatória tanto no EF como no EM, como mencionado.

expresiones idiomáticas en la secundaria?. Na próxima seção, explicamos sobre a escolha da plataforma adotada para abrigá-lo.

3.2 A ESCOLHA DA PLATAFORMA ADOTADA

Na nossa introdução, mencionamos alguns conceitos referentes à EaD, a saber: TIC, AVA, MOOCS, OAs. Conhecer e estudar esses conceitos foi essencial para nosso trabalho, pois, ainda que o curso tenha como foco questões linguísticas, relaciona-se às Tecnologias Educacionais na medida em que muitas das nossas escolhas foram baseadas na melhor forma de oferecer seu conteúdo *on-line*.

Fizemos leituras relativas ao histórico da EaD, abarcando dados mais gerais e dados concernentes à UFRGS. Entendendo que ela engloba qualquer modalidade de ensino que se caracterize pela distância físico-espacial entre alunos e professores¹¹⁵, focamo-nos nos cursos *on-line*, ou seja, cursos mediados por recursos informáticos. Desde o início da tese, a ideia era justamente um curso que, além de gratuito, fosse de fácil acesso para qualquer interessado, graças à internet.

Tendo sido feita essa escolha, era necessário escolher se optaríamos por um curso com ou sem tutoria, que possibilitasse a comunicação síncrona ou somente assíncrona. Em ambos os casos, tratam-se de cursos que se valem de OAs, que são TICs criadas especificamente com fins instrucionais e que possibilitam e mediam à EaD por meio do computador.

Cursos com tutoria são aqueles que dependem do acompanhamento do professor/tutor durante seu andamento. Possuem a desvantagem de limitar o número de alunos para que o professor consiga dar a devida atenção a todos e podem valer-se de comunicação síncrona (através de *chat* ou videoconferência, por exemplo) ou assíncrona (*e-mail*, *feedback* por escrito nas avaliações, fórum). Nesse sentido, optamos por oferecer um curso sem tutoria, já que não precisaríamos restringir as matrículas, oferecendo acesso a um público mais amplo. Cursos sem tutoria podem fazer uso, apenas, da comunicação assíncrona, posto que não têm compromisso em responder imediatamente às possíveis demandas dos alunos. Entendemos, no entanto, que precisaríamos fazer um modelo de curso que, por um lado, propiciasse o desenvolvimento autônomo do cursista, com avaliações com correção automatizada, e, por

¹¹⁵ Nesta tese, não discutimos a especificidade do ensino remoto emergencial.

outro, fosse de desenho simples, posto que o nosso usuário prototípico, professor da educação básica, não tem, obrigatoriamente, grande familiaridade com o computador.

Estando vinculadas à UFRGS, conhecemos a Plataforma Lúmina que se encaixou perfeitamente nas nossas necessidades e, portanto, na nossa proposta de curso. Essa plataforma possui mais de 50 MOOCs¹¹⁶ ativos, que são cursos *on-line*, abertos, massivos (ou seja, não possuem limitação de inscrições) e gratuitos. Os MOOCs podem ou não disponibilizar certificação. No caso da UFRGS, oferece-se certificação em todos os cursos no momento da sua conclusão. Para tanto, é exigida apenas uma nota de aproveitamento mínima de 6, conforme vemos na citação seguinte:

você deve atingir, no mínimo, a nota 6 (seis) em todas as atividades exigidas, dentro das 3 (três) tentativas permitidas para avançar no curso e gerar o seu certificado. Finalizadas as três tentativas, você não terá direito a chances extras. Não há como zerar/reiniciar o curso novamente usando a mesma conta, pois o sistema computa as tentativas já realizadas. (UNIVERSIDADE... 2020)

Qualquer pessoa, vinculada ou não à Universidade, pode se inscrever nos cursos que tem interesse e não terá prazo para concluí-los, possibilitando que cada pessoa adeque seu tempo de estudo às suas demandas.

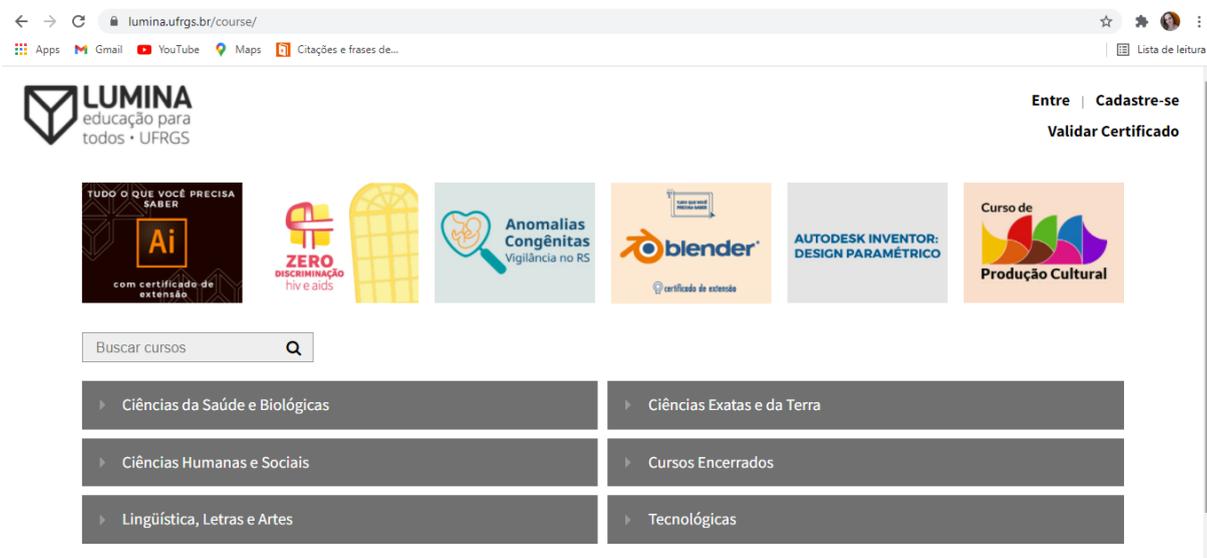
A página inicial do *site* do Lúmina, atualmente¹¹⁷, se divide em dois acessos, a saber: "cursos à distância, abertos e gratuitos" e "*podcasts*, fique bem informado". Ao clicar no segundo, temos acesso a diversos *podcasts*, isto é, conteúdos produzidos em formato de áudio, semelhantes a programas de rádio, mas gravados, podendo ser ouvidos em qualquer momento e mais de uma vez. Os *podcats* disponíveis no Lúmina são produzidos na UFRGS (por professores, alunos, técnicos) com o objetivo de oferecer conteúdo de qualidade para a sociedade oferecendo "respostas aos problemas complexos do Brasil" (UNIVERSIDADE... [2021]). Desse modo, buscam trazer ao debate assuntos da atualidade a partir de discussões com convidados especiais e/ou a partir de apresentação de pesquisas realizadas.

Na seção dos cursos do Lúmina, há seis subseções, como podemos observar na figura 5 a seguir:

¹¹⁶ Dados coletados do site da plataforma em maio de 2020. Disponível em: <<https://lumina.ufrgs.br/faq/>>, acesso em 5 de mai. de 2020.

¹¹⁷ Acesso em novembro de 2021.

Figura 5 – Cópia de tela do site Lúmina



Fonte: Lúmina UFRGS (UNIVERSIDADE... [2021]).

Assim, clicando em cada subseção, é possível acessar a lista de cursos abarcada por cada uma:

- a) Ciências da Saúde e Biológicas: 27 cursos;
- b) Ciências Humanas e Sociais: 14 cursos;
- c) Linguística, Letras e Artes: 12 cursos;
- d) Ciências Exatas e da Terra: 8 cursos;
- e) Cursos Encerrados: 26 cursos;
- f) Tecnológicas: 21 cursos.

A partir desses dados, podemos observar que a subseção de *Linguística, Letras e Artes* é a segunda menos contemplada (depois de *Ciências Exatas e da Terra*) quanto à quantidade de cursos disponíveis. Os referidos cursos são:

- a) Arte & Direitos Humanos: caminhos para uma cultura de paz;
- b) Inter-relações entre arte, tecnologia e educação;
- c) Introdução à Revisão Textual em Língua Portuguesa;
- d) Introdução ao Texto Acadêmico — 2ª edição;
- e) Leitura, Análise e Método: Anton Tchekhov e Liev Tolstói — 2ª edição;

- f) Museus e Patrimônio;
- g) Música na economia criativa;
- h) Oliveira Silveira: o poeta da consciência negra brasileira;
- i) Poesia Grega — 2ª edição;
- j) Produção Gráfica: História, Fundamentos e Impressão Manual;
- k) Recursos Digitais para Línguas Estrangeiras;
- l) Texto Fácil.

Dessa forma, além da Plataforma atender as necessidades do nosso curso, estaríamos contribuindo não só para apresentar nossa pesquisa em conjunto com outras desenvolvidas na universidade, presentes em cursos do Lúmina, mas também para divulgar a área de Letras. Se apresentássemos esse curso em outro *site*, sozinho, provavelmente, ele seria acessado apenas por professores de ELE. A vantagem do Lúmina é que pessoas das mais diferentes áreas e interesses possam acessá-lo e divulgá-lo a conhecidos.

Na próxima seção, apresentamos os parâmetros que nortearam o processo de elaboração dos conteúdos a serem entregues ao NAPEAD para a posterior produção digital do MOOC.

3.3 PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DO CURSO

Apresentamos, nessa seção, os parâmetros adotados para a elaboração do nosso curso no que concerne às decisões tomadas e ao processo de construção dos seus componentes.

Todos os conteúdos que produzimos são entregues à equipe do NAPEAD que dá suporte às ações de EaD na UFRGS e mantém o Lúmina. Assim, os profissionais do NAPEAD editam os materiais enviados conforme o formato proposto, fazem a sua produção digital, produzem vídeos a partir dos roteiros entregues, desenvolvem aplicativos; enfim, realizam todas as tarefas necessárias para que os materiais concebidos possam ser disponibilizados em formato de um MOOC novo para a Plataforma.

3.3.1 A definição dos elementos básicos do curso

Definiu-se que constariam no curso, como elementos básicos, os nomes e informações das pessoas que trabalharam na sua idealização, a saber: a aluna de doutorado, a orientadora desta tese e as bolsistas que contribuíram com o projeto de pesquisa contemplado pelos editais 26/2018-2020, 27/2019-2021 e 28/2020-2022 da SEAD. Além disso, estarão presentes informações relacionadas às horas de estudo, quantidade de módulos, área, público-alvo.

Trabalhando em conjunto com a SEAD, fizemos o preenchimento do formulário (apêndice A) para a criação da identidade visual do curso. Nele, elencamos como elementos que deveriam compor o projeto:

- a) a importância da língua espanhola no que concerne:
 - a. a países que a têm como língua oficial;
 - b. a quantidade de falantes de espanhol (seja como língua materna, seja como língua estrangeira);
- b) a posição geográfica do Brasil e seu pertencimento ao Mercosul;
- c) a necessidade do desenvolvimento de uma consciência latino-americana.

Como observações, mencionamos nosso desejo de não reafirmar estereótipos relacionados à língua espanhola, como a cor vermelha, o flamenco ou as touradas, que fazem referência somente a um país, Espanha, já que é uma das línguas mais faladas no mundo e é idioma oficial de 21 países, pertencentes a três continentes. A partir do envio do nosso formulário, a equipe do NAPEAD produziu duas artes para que escolhêssemos uma como a identidade do curso, apresentadas a seguir:

Figura 6 – Opção de arte 1



Fonte: NAPEAD / UFRGS (2019).

Figura 7 – Opção de arte 2



Fonte: NAPEAD / UFRGS (2019).

Optamos pela arte com tom predominante azul, reproduzida na figura 7. Com isso, todo material produzido para o curso teria a mesma temática de cores e motivos gráficos. Para acompanhar cada conteúdo elaborado, produzimos uma lista de créditos em que citamos não

só os nomes das autoras, mas a equipe do NAPEAD envolvida em cada atividade (editoração, coordenação, etc).

Para a apresentação do curso, definiu-se que haveria não só um vídeo como também um texto em que se menciona a temática, seu objetivo e sua estrutura — materiais apresentados no capítulo de resultados (4). Após efetuar sua inscrição, o cursista deverá, obrigatoriamente, responder uma pesquisa sobre seu perfil (apêndice B), para que possamos realizar, posteriormente, uma análise sobre o público que, efetivamente, conseguiremos atingir. Como nosso público-alvo ideal são os professores de ELE, decidiu-se que todos os materiais do curso serão apresentados em língua espanhola.

Muñoz Pérez (2014), sobre o processo de elaboração de materiais de ELE, defende que, findando o trabalho de autoria do manual para o ensino de ELE — que aqui transpomos para a ideia do curso —, é preciso pensar no seu *layout*. No nosso caso, teríamos a opção de, no Lúmina, escolher entre disponibilizar os textos que produzimos em formato PDF¹¹⁸, possibilitando que os cursistas facilmente os baixassem e utilizassem posteriormente, ou disponibilizá-los na própria página, "colados" na própria "caixa de texto" do *site*. O autor defende que se opte pela segunda opção por uma questão de praticidade, para que quem realize o curso não seja constantemente remetido a outra aba. A vantagem seria que todos os conteúdos estariam dispostos no mesmo "lugar", porém não é possível guardá-los no computador pessoal. Por outro lado, arquivos PDF permitem que o cursista os baixe, armazene e leia independentemente de posterior conexão com a internet. Optamos, assim, por essa opção.

Como concepção geral, definiu-se que o curso estaria dividido em três grandes módulos: teórico, teórico-prático e prático, cada um podendo ser dividido em unidades¹¹⁹. Outra definição se relaciona à oferta de dois glossários: um englobando palavras ou termos que consideramos que algum professor possa não conhecer e/ou que não foram trabalhadas diretamente ao longo dos módulos, e outro da língua geral, um compilado das UFs que aparecem nos três módulos acompanhadas de exemplos de uso e de seus equivalentes em português com exemplos. A identificação das palavras ou termos foi feita pela bolsista do edital 27 e as definições foram retiradas de dicionários e outras obras lexicográficas. O segundo glossário foi organizado pela atual bolsista, do edital 28, que extraiu os exemplos de

¹¹⁸ Sigla de *Portable Document Format*.

¹¹⁹ Inicialmente, utilizamos a palavra *submódulo*. A pedidos da equipe da SEAD, a substituímos por *unidad*.

uso do espanhol do CORPES XXI e do português, ao apresentar equivalentes, do *corpus* de Mark Davies.

No próximo capítulo, sobre nossos resultados, cada módulo é descrito. No quadro abaixo, apresentamos uma síntese da estrutura geral do curso:

Quadro 1 – Síntese dos temas tratados em cada módulo

	Unidades		
Módulo teórico	Conceitos fundamentais	Competência comunicativa	UFs: tipos e características
Módulo teórico-prático	Linguística de Corpus + tutoriais p/ pesquisa no CORPES XXI	A inclusão de EIs em dicionários de aprendizes	Frasedidática
Módulo prático	Propostas de exercícios para o ensino de EIs em cada ano do EM		

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada unidade conta com algum tipo de exercício sobre a temática trabalhada que serve para atestar a participação do cursista. Ao concluir todos os exercícios, findando o último módulo, o cursista terá direito, então, à certificação. Como optamos por um curso sem tutoria, seguindo o perfil de cursos do Lúmina, tivemos que sempre pensar em exercícios com correção automatizada, já que não haverá *feedback* por parte das proponentes do curso, embora disponibilizamos um *e-mail* para esclarecimento de dúvidas e comentários.

Antes de apresentarmos nossos resultados, isto é, a descrição dos módulos produzidos, apresentamos, na próxima seção, como selecionamos as EIs utilizadas no MOOC.

3.3.2 A seleção das EIs utilizadas no curso

Quando se objetiva ensinar vocabulário, um dos importantes passos a serem seguidos é a preocupação com a seleção dos elementos lexicais. Essa escolha não pode ser arbitrária ou pouco refletida; é preciso considerar, em primeiro lugar, o público a quem se quer atingir. Para o ensino das UFs e, especificamente, das EIs não poderia ser diferente. Por isso, consideramos, inicialmente, duas decisões:

- a) o público a quem queremos atingir por meio da figura do professor de ELE, seus alunos, ou seja, aprendizes brasileiros de ELE, alunos do EM (preferencialmente) de escolas públicas da modalidade regular (três anos de EM);
- b) o tipo de unidades lexicais que ensinaremos são as EIs, um tipo de UF. Esse tipo de UF se destaca dos demais pela característica da idiomaticidade que pode variar em graus (XATARA, 2001; BAPTISTA, 2006; TAGNIN, 2013).

Ao considerarmos esse contexto, precisamos pensar em critérios para selecionar as EIs a serem ensinadas — e usadas nos exercícios a serem propostos no módulo prático do curso — para que se conforme um conjunto representativo e significativo para os alunos do EM. Acreditamos que uma forma de partir da realidade do nosso público é olhar para os livros de língua espanhola adotados pelo PNLD, pois teríamos acesso a textos (e unidades lexicais) que lhe são oferecidos.

O PNLD não contempla o componente curricular *Língua Espanhola* desde o edital de 2018. Por isso, valemo-nos do trabalho de Teer (2014) que analisou a coleção *Enlaces*, anteriormente adotada pelo programa, e identificou a presença de sete EIs. As EIs identificadas por Teer (2014) ao longo dos três volumes da coleção *Enlaces* 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 cortado¹²⁰.

A autora, no entanto, constatou também que essas EIs apareciam, de maneira geral, casualmente ao longo de textos e exercícios, sem que houvesse uma preocupação com o seu ensino. Assim, o fato, por si só, de terem sido incluídos em LDs não justifica sua seleção para

¹²⁰ Definições propostas pela autora: 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. (TEER, 2014).

a composição do conjunto de EIs a ser usado no nosso curso; há outros critérios que devem ser observados. O principal critério a ser considerado ao se selecionar unidades lexicais, além do público-alvo (alunos de EM) e textos que esse público pode ter acesso (livros didáticos), é sua frequência: como as EIs já são um tipo especial de unidade, que apresenta uma especificidade relacionada ao alto grau de idiomaticidade, não seria interessante ensinar aquelas que não são frequentes (pouco usadas pela comunidade de falantes de espanhol).

Ademais, há que se considerar que a carga horária da disciplina de espanhol é muito pequena e que o professor de ELE tem vários conteúdos lexicais a ensinar, além da Fraseologia e dos demais conteúdos previstos na grade curricular. Por essa razão, pensamos que somente as EIs realmente usuais devem ser contempladas no seu planejamento. Para verificar a frequência de uso das sete EIs encontradas, assim como de outras EIs, usamos o CORPES XXI, conforme referido anteriormente.

O CORPES XXI é considerado um *corpus* de referência porque tem como propósito servir para a obtenção de características gerais que apresenta uma língua em determinado tempo. Como a língua espanhola é idioma oficial de muitos países, um *corpus* de referência dessa língua deve estar constituído, portanto, por textos de todos esses países. A partir da análise do seu conteúdo, segundo a descrição do seu sistema de codificação (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2013), é possível extrair dados como frequência, casos relacionados a uma unidade ou observar os elementos que costumam se combinar comumente (coaparição ou colocados).

Esse *corpus*, seguindo seu projeto inicial, foi composto inicialmente por textos escritos (90%) e orais (10% — transcrições), procedentes da América, da Espanha, das Filipinas e da Guiné Equatorial e que estão compreendidos entre os anos de 2001 e 2012. Para cada ano, foram, inicialmente, incluídas 25 milhões de formas. Está disponível para consultas desde 2013, quando foi apresentada sua versão provisória no *VI Congreso Internacional de la Lengua Española* (Panamá, outubro de 2013). O projeto continua ativo, com convênio entre a RAE e o Banco Santander, sendo periodicamente alimentado. Atualmente, conta com 327 mil documentos que somam aproximadamente 350 milhões de formas (versão 0.94, publicada em julho de 2021), que possuem anotação morfossintática e lematização. Os textos estão distribuídos geograficamente, sendo 30% provenientes da Espanha e 70% dos demais países e foram coletados em livros, publicações periódicas, material de internet e “miscelânea”.

O primeiro passo para a nossa pesquisa foi organizar uma lista de EIs em espanhol para, posteriormente, realizar a verificação da sua frequência no CORPES XXI. Para isso, consultamos diversos artigos e livros que tratavam sobre EIs, e registramos por volta de 150 unidades — incluídas as sete EIs encontradas por Teer (2014). A seguir, essas EIs foram organizadas em uma tabela no *word* com cinco colunas: na primeira dispusemos as formas das EIs encontradas; nas demais, a estrutura dos elementos a serem observados na pesquisa em *corpus* — número de casos (ocorrências), distribuição em documentos, formas variantes e exemplos de uso. Essa escolha se justifica por ter como base o material didático disponível para o aluno do EM e a frequência de uso das EIs pelos falantes nativos do espanhol. Não estamos dizendo com isso que outras EIs frequentes, que não constam na nossa lista, também não devam ser ensinadas ou apresentadas aos alunos.

Primeiramente, fizemos um teste piloto de algumas EIs com o fim de verificar a existência de variantes. O teste se deu da seguinte maneira: digitamos no buscador do CORPES XXI, na busca por ‘forma’, uma EI da lista sem a forma verbal, como *la casa por la ventana*. Como resultado, obtivemos 126 ocorrências distribuídas em 119 documentos em que aparece a expressão consultada com as formas verbais *tirar*, *echar* e *botar*. Abaixo podemos observar a cópia de tela de uma das páginas da pesquisa:

Figura 8 – Cópia de tela de pesquisa no CORPES XXI

The screenshot shows the search results page for 'la casa por la ventana' in the CORPES XXI database. The interface includes a search bar with the query, navigation buttons, and a table of results. The table has columns for REF. (Classification, country), CONCORDANCIA, and Ordenar por. The results list 20 entries, each showing a snippet of text from a document where the search term was used.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:
1 2001 Bol.	Si los banquetes son a cuenta del Estado, entonces los gobernantes botan	Año ascendente
2 2001 Cuba	feliz de que al fin se casara una de sus hijas, a pesar del revés de la fuga, tiró	sin criterio
3 2001 Méx.	—¡Bravol No sabía que íbamos a echar	
4 2001 Méx.	si no fuera una transfiguración suya, sino la realidad natural, esa que se mete a	
5 2001 Col.	comienza el 7 de febrero. La meta es regresar a una final y por eso los equipos botaron	
6 2001 Méx.	ha salido a Fox a pedir de boca, pero con una recepción en la que Bush literalmente echó	
7 2001 Par.	Tirando	
8 2001 Par.	siempre se cumplen 100 conciertos, menos en un año. Es por eso que Paiko decidió tirar	
9 2001 Esp.	La productora extremeña Extra ha querido tirar	
10 2001 Esp.	el 25% del valor del artículo «lo que para el pequeño y mediano comercio es tirar	
11 2002 Arg.	embajador en los Estados Unidos, quien según las palabras de Mujica Lamez "tiró	
12 2002 Par.	Tiró	
13 2002 Arg.	cada vez más autoritario y dictatorial, en Internet se vivía una fiesta de tirar	
14 2002 Perú	peruanos— Y don Rudecindo, que así se llamaba el suegro, ahora que lo pienso, tiró	
15 2002 Esp.	había creído preferir un varón hasta el instante en que la miró a la cara, tiró	
16 2002 EE.UU.	fiesta, donde de seguro el también conocido como el "Biblot de Tacubaya" echará	
17 2002 Nic.	Durante la celebración del Alertón del año pasado, los organizadores tiraron	
18 2002 Esp.	restauradores de la ciudad. No es que el gerente del hospital haya decidido tirar	
19 2002 Esp.	Rídao criticó que la federación nacionalista haya optado por «tirar	
20 2002 Esp.	buenos jugadores, sólo está al alcance de club blanco, que parece dispuesto a tirar	

Fonte: RAE

Analisando os exemplos de ocorrência, ao longo de 20 páginas de resultados, percebemos que *tirar la casa por la ventana* é a EI mais produtiva, sendo as formas *echar la casa por la ventana* e *botar la casa por la ventana* suas variantes (formas menos frequentes), segundo as concepções de Termignoni (2015) que considera como EIs variantes aquelas que apresentam modificações lexicais, mas representam uma mesma imagem, e como EIs sinônimas aquelas que possuem o mesmo significado, mas têm elementos lexicais e imagens diferentes.

A partir desse recurso, atualizamos nossa lista de EIs com as suas formas verbais mais produtivas. Após essa atualização, mantivemos apenas quatro colunas, a saber: a forma da EI, casos (ocorrências), número de documentos e exemplos de uso. Cabe ressaltar, porém, que não foi possível fazer o teste piloto com todas as EIs da lista, pois algumas possuem uma estrutura muito curta, ou seja, formadas por poucas palavras, o que impossibilita a sua consulta com a omissão da forma verbal: *perder la cabeza*, por exemplo, é uma EI de estrutura curta. Se consultássemos apenas a expressão “la cabeza” no *corpus*, encontraríamos dezenas de resultados não idiomáticos, que não remetem à EI em questão.

O segundo passo da nossa pesquisa consistiu na busca propriamente dita das EIs que conformavam a nossa lista com o objetivo de verificar sua frequência de uso. É importante ressaltar a importância da coluna “número de documentos” em nossa nova tabela, onde dispomos os dados coletados, pois o número de ocorrências tem que ser visto em comparação à distribuição por número de documentos (*range*). Por exemplo, é mais representativa uma EI que tenha 10 ocorrências em 10 documentos do que uma EI com 20 ocorrências em apenas um documento, visto que significaria que apenas um autor a usou várias vezes.

Ao realizar pesquisa em *corpus*, além disso, é essencial dar o mesmo tipo de tratamento para todas as unidades lexicais consultadas, considerando suas especificidades, para que seja possível compará-las. Como há EIs compostas por diferentes números de palavras, optamos por realizar, com todas, a pesquisa com parte da forma verbal (truncação), seguida de asterisco, em conjunto com as demais palavras, a depender da sua conjugação (regular ou irregular).

Tendo em vista essa decisão, tivemos que excluir da nossa lista as EIs que contivessem os verbos *ser* e *ir*, como *ser un bajón* e *ser um cortado*, mencionadas anteriormente, por se tratarem de verbos totalmente irregulares (*soy, fui, era*, etc), o que impossibilitaria a busca da EI pelo seu radical ou por truncação. Com isso, nossa lista ficou com um total de 139 EIs que

foram pesquisadas no *corpus*¹²¹. A partir dos dados obtidos, procedemos à análise das suas ocorrências. Antes de apresentar a tabela que ilustra tal pesquisa, comentamos a metodologia adotada nas consultas.

Dependendo do tipo de EI, contendo regularidade ou irregularidade verbal, seguimos procedimentos diferentes de consulta. Por exemplo, *echar un vistazo* pôde ser pesquisada apenas pelo seu radical acompanhado de asterisco (*ech* un vistazo*), por se tratar de uma EI formada com um verbo regular, obtendo-se como resultados casos com verbo no infinitivo ou flexionado em qualquer tempo ou modo verbal (*echó un vistazo*, *echa un vistazo*), como podemos observar na figura 9:

Figura 9 – Cópia de tela da pesquisa no *corpus* da EI *echar un vistazo*

The screenshot shows the interface of the CORPES (Corpus del Español del Siglo XXI) website. The search query is 'ech* un vistazo'. The results are displayed in a table with columns for REF., Clasificación, país, the search term, and the corresponding verb form. The table shows 20 results, with the first few rows as follows:

REF.	(Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:
1	2001 Méx.	meses de sequía, Juan y Juana bajan de su Chevrolet Malibú para estirar los pies y echar un vistazo a Cocotillo.	Año ascendente
2	2001 Méx.	saca el cuadernillo de notas. Escribe: "De vez en cuando él volvía la cabeza para echar un vistazo al horizonte. De vez en cuando él observaba el desierto en torno suyo	sin criterio
3	2001 Méx.	-Con que aquí vivía él -Juan echa un vistazo al librero de metal empotrado en la pared, con unos cuantos libros y	
4	2001 Chile	Pedro abre su billetera, David le echa un vistazo a un fajo de billetes que tiene adentro. Pedro le pasa un par de billetes	
5	2001 Arg.	Fue en la estación de servicio", dijo, y el marido corrió al patio de adelante a echar un vistazo mientras nosotras nos quedamos quietas, muertas de miedo. Rezando. Y	
6	2001 Arg.	Ana echó un vistazo al patio: no parecía muy grande. En fin. Anotó en el casillero: cinco	
7	2001 Chile	ciudades de paso y las ciudades que no encuentra. Podría dejar la mochila en custodia y echar un vistazo, pero si decide quedarse, tendría que volver por el equipaje. ¿Hay un	
8	2001 Chile	paterno, pero los nombres están escritos bajo el alfabeto cirílico. La bibliotecaria echa un vistazo a la olla, toma el cuaderno escolar y dibuja una línea férrea que termina	
9	2001 El Salv.	Antonio ha decidido, después de todo, echar un vistazo a su casa. Conduce por la carretera del litoral con deliberada lentitud	
10	2001 El Salv.	general y rotunda, definitivamente no es exacta, para confirmarlo basta simplemente echar un vistazo a nuestro alrededor.	
11	2001 Méx.	Estaba en el suelo, conteniendo con las dos manos la hemorragia del estómago. Bernal echó un vistazo; el daño no era de muerte. Pidió al policía del metro que vigilara al	
12	2001 Méx.	Guomar echó un vistazo. La barda se perdía entre los álamos. Fuera lo que fuera, aquello era	
13	2001 Méx.	estaba tan absorta que no escuchó llegar a su jefe. Rebis se paró detrás de ella para echar un vistazo a la nota del periódico que Guomar examinaba. Era una carta del asesino	
14	2001 Méx.	abrazó. Te juro que lo hubiera hecho, no me hubieran importado las murmuraciones. Echó un vistazo al cadáver, la Luna se ensañaba en su cara, luego se marchó, cruzó el	
15	2001 C.Rica.	colaboración económica cada año. Entregó un sobre cerrado a la hermana directora, echó un vistazo a los corredores de la segunda planta, al patio que a esa hora empezaba	
16	2001 Méx.	tensiones del viaje. Cuando terminó de colgar su ropa, se tendió desnuda en la cama y echó un vistazo al televisor. Quería mantenerse despierta hasta las once de la noche	
17	2001 Méx.	sin lascivia, pero la curiosidad venció a la discreción, y entornó los ojos para echar un vistazo a sus senos firmes y erguidos, aprisionados en un body amarillo. Era	
18	2001 Guat.	Después deciden echar un vistazo a Punta del Este, pero por iniciarse noviembre, apenas si se aproximaba	
19	2001 Guat.	, cuando de repente, el viejo se detiene y me hace señas para que no haga ruido. Echo un vistazo al reloj de pulsera que me he puesto apresuradamente antes de salir	
20	2001 Ven.	vista por los hombres que su marido había contratado para vigilarla. Ya dentro, echó un vistazo a la habitación: una oficina pequeña, barata, sin duda, con un mobiliario	

Fonte: RAE

Por outro lado, a EI *perder la cabeza*, por ser formada por um verbo irregular que sofre ditongação, teve que ser pesquisada por *perd* la cabeza* e *perd* la cabeza*. Nesse caso, seus resultados nas duas pesquisas (números de casos e de documentos) foram somados. Se fizessemos apenas a consulta com o radical, não obteríamos os casos em que o verbo flexiona de forma irregular. Podemos analisar as duas consultas referentes à EI *perder la cabeza* nas figuras 10 e 11:

¹²¹ A verificação de frequência das EIs usando o CORPUS XXI foi feita entre junho e agosto de 2019. Como esse *corpus* continua sendo alimentado, pesquisas posteriores sobre as mesmas EIs podem apresentar variação nos dados.

Figura 10 – Cópia de tela de pesquisa *perd* la cabeza*

Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) Versión beta (0.91)

Concordancias | Coapariciones | Configuración | Ayuda | Modo de cita | Sugerencias

Lema: Forma: perd* la cabeza Clase de palabra: (Todos) Grafía original: + Subcorpus: + Proximidad

79 casos en 72 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:	Año ascendente	sin criterio
1 2001 Méx.	Villaurrutia en el mismo ensayo que nuestra poesía es hondamente reflexiva y que nunca pierde la cabeza. Es una poesía proclive a la meditación. Tal vez por ello ha podido tratar			
2 2001 Esp.	valer a mi mujer un disgusto mayúsculo. Pero comienzo a sentirme mal, me mareo, pierdo la cabeza. No puedo dejar de pensar en aquella gente arrugada y polvorienta que			
3 2001 Méx.	mantiene viva la tradición de caballería, nunca se oyen palabras altisonantes ni se pierden la cabeza por muy apasionantes que sean las jugadas.			
4 2002 Cuba	¿Quién no pierde la cabeza ante la perspectiva de un bollo integral?			
5 2002 Perú	debería. No seas tan loca, alcanza a pensar. No te acuestes con él. Coquetea, pero no pierdas la cabeza.			
6 2002 Perú	de despertarte ahora mismo y cabalgar contigo otra vez. Pero no. Contrólate. No pierdas la cabeza. Vete ya.			
7 2002 Perú	— Zoe, no digas tonterías, no pierdas la cabeza. No es que tenga miedo a que se sepa la verdad. Me importa tres carajos			
8 2002 Chile	— Sé que tus intenciones son buenas, hijo, pero a veces pierdes la cabeza.			
9 2002 Esp.	condiciones, una adición absoluta, la incomparable chifladura de una mujer madura que pierde la cabeza por un jovencito, pero estaba convencida de que aquello era lo mejor			
10 2003 Col.	Debatir Los Complicadísimos Asuntos De Estado: El Que A Buen Arbol Se Arrima No Pierde La Cabeza			
11 2003 Col.	llega la mujer que yo más quiero por la que me desespero y hasta pierdo la cabeza.			
12 2003 Ec.	?Nos enamoramos y vos sabes que cuando uno se encamota, pierde la cabeza.			
13 2003 Esp.	MUJER SOLDADO Pero una cerilla se consume pronto. O pierde la cabeza y no se enciende. ¡Cinco cerillas por cada cigarro!			
14 2003 Esp.	le apasiona todo lo que tenga un cierto sello de diseño -él lo llama «estilo»- y pierde la cabeza, así como parte de su sueldo, en cualesquiera de las múltiples colecciones			
15 2003 Esp.	Cerilo Mol. Se pierde la cabeza a medio paso del más allá...			
16 2003 Esp.	Carlotte Jussat, en cuya casa sirve como preceptor del hermano menor de ésta, él mismo pierde la cabeza por ella, no recobrándola hasta que se niega a cumplir la promesa de			
17 2004 Arg.	No sé qué ven los chabones, qué guilicho les hacés pero pierden la cabeza y los bolsillos vacían cuando batís en francés.			
18 2004 Méx.	verdad si carecen de imaginación? Para el rebaño, metódico y feliz, está bien que uno pierda la cabeza por una mujer, por un descalabro económico, por la desmoralizante situación			
19 2004 Perú	haciendo efecto y eso es bueno, nunca limites tu espacio de diversión, pero eso sí, no pierdas la cabeza a menos que sea en sentido literal.			
20 2004 Esp.	diera a sí misma una bofetada ("tú no lo entiendes, Pablo, pero el día que note que pierdo la cabeza me pego un tiro, te aseguro que no me encontrarás viva"); es posible que			

1 - 20 | Imprimir | Exportar | Exportar TSV | 1 de 4 | Ir a página: | Ir |

Fuente: RAE

Figura 11 – Cópia de tela de pesquisa *perd* la cabeza*

Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) Versión beta (0.91)

Concordancias | Coapariciones | Configuración | Ayuda | Modo de cita | Sugerencias

Lema: Forma: perd* la cabeza Clase de palabra: (Todos) Grafía original: + Subcorpus: + Proximidad

338 casos en 260 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:	Año ascendente	sin criterio
1 2001 Ur.	antes de la primera menstruación, antes de que su madre le dijera que los hombres perderían la cabeza por ella, antes de que los autos encerrados se detuvieran en bulevard Artigas			
2 2001 Ur.	secreto, entre las paredes laboratorio del baño, masturbándose como yo lo hacía cuando perdía la cabeza y pensaba que el tipo más asqueroso del edificio lograría un día conquistar			
3 2001 Chile	con el fugitivo, se casaron y fueron felices: tres, después de tener a Alfonsina perdía la cabeza, le dio por subirse a los árboles, de puro liviana que estaba se fue			
4 2001 Ven.	colchón de paja cubierto con pieles blancas. Su piel se estremecía. Sentí que ella perdía la cabeza por aquel hombre que se recostó a su lado. Entonces vi aparecer a un			
5 2001 Ven.	Gazmira tenía los ojos cerrados, y un hilo de perlas se desataba de sus párpados. Él, perdía la cabeza, la apretaba con mucha fuerza.			
6 2001 Cuba	—No me explico cómo ese petimetre te ha hecho perder la cabeza. Eres una mujer inteligente. Fuenmayor.			
7 2001 Arg.	Varias veces se lo oye decir: "¡Pobre muchacho. Era un provinciano. En Buenos Aires perdía la cabeza!". Todas las autoridades del gobierno se hicieron presentes. Doña Juana			
8 2001 Ur.	La Revolución francesa necesitó la guillotina. Ahí, además de María Antonieta, perdieron la cabeza los ideólogos del movimiento.			
9 2001 Bol.	le hubieran evitado el confinamiento que sufrió, cuando su enamorado consorte perdía la cabeza por Ana Bolena y ésta por él, en todo el buen sentido de la palabra.			
10 2001 Esp.	. Aquellas tentaciones que cargaba el diablo de las que hablaba la abuela cuando perdía la cabeza no son nada...; acabó con una sonrisa que Mario no recogió porque tenía			
11 2001 Esp.	renegaba del lazo que le unía a aquella pelirroja y a su cama, era el mismo que perdía la cabeza haciendo el amor con ella, que pensaba en ella a todas horas cuando no			
12 2001 Esp.	—Un día me vas a hacer perder la cabeza —gemía.			
13 2001 Esp.	animado por una sensación de poder y de temor a la vez. La sed de venganza no me hacía perder la cabeza sobre la peligrosidad del acto, pues, aunque había alargado un poco la			
14 2001 Méx.	centroamericano, y lo atribuyó a la "calentura" del juego, "los ánimos estaban lentos y perdi la cabeza".			
15 2001 Ven.	. O afrontar la adversidad sin perder la libertad. O entregarnos a la pasión sin perdía la cabeza. Y conservar la cabeza sin perder el corazón.			
16 2001 Méx.	cuando Luis Roberto Alves "Zague" perdía la cabeza y dio un codazo a Ramón Heriberto Morales en su intento por ganar un			
17 2001 Esp.	la cama de sus profesoras para inculcarles el dogma. La carne, siempre haciendo perdía la cabeza.			
18 2002 Méx.	león de Santa María no es mato, sólo juega. Pero hay que tener cuidado, porque hace perdía la cabeza a los hombres. Este león tiene distintas facultades. Si así desea puede			
19 2002 Col.	aparecer en el escenario. El señor Marroquín asiente y traga saliva como si fuera a perdía la cabeza.			
20 2002 Méx.	es meterla en algún agujero. Hasta cuando se está dormido, hay sueños que hacen perdía la cabeza. ¿Por qué te soñaba a ti en lugar de a mi novia? No sé, pero te soñaba			

1 - 20 | Imprimir | Exportar | Exportar TSV | 1 de 17 | Ir a página: | Ir |

Fuente: RAE

Pesquisando por *perd* la cabeza* obtivemos 79 casos distribuídos em 72 documentos e por *perd* la cabeza*; 338 casos em 260 documentos. Assim, o total de casos foi 417 em 332 documentos.

Algumas EIs consultadas apresentaram outra especificidade quando analisamos suas ocorrências no *corpus*: a presença de exemplos não idiomáticos, que tiveram que ser subtraídos do número de casos e de documentos. Por exemplo: a EI *ponerse rojo* foi pesquisada de duas formas: *pon* rojo* e *pus* rojo* devido a irregularidade verbal. Os resultados brutos somados chegaram aos 162 casos em 145 documentos. No entanto, entre

esses casos havia alguns não idiomáticos. Observemos o caso 14 da figura a seguir, em que é possível analisar seu contexto de ocorrência completo, clicando na palavra-chave *pusiera*:

Figura 12 – Cópia de tela do caso 14 da pesquisa *pus* rojo*

Referencia bibliográfica:
Aranda Ruiz, Pablo: *La otra ciudad*. Madrid: Espasa Calpe, 2003.

Clasificación CORPES:
Año: 2003. Criterio: Primera edición. Medio: Escrito. Bloque: Ficción. Soporte: Libro. Tema: Novela.
País: España. Tipología: Ficción.

Cruzaba la ciudad un coche de la policía con la sirena conectada. Nunca podría sospechar Mariló -se dirigía al supermercado donde trabajaba de cajera- que el coche de policía que ella miró alejarse, mientras esperaba a que el semáforo se pusiera rojo, llevaba dentro a Manolo que había sido su Manolo y del que apenas había vuelto a saber nada. Nunca se había acercado de nuevo a la plaza, tenía una nueva vida y su novio nada sabía de la que había sido su vida anterior, nunca lo habría entendido, era representante y algunas tardes iba a recogerla en su

Fonte: RAE

Nessa ocorrência, fala-se do semáforo que ficaria, literalmente, vermelho — é um uso não idiomático. Casos como esses foram descartados, fazendo com que obtivéssemos, por fim, 153 casos em 137 documentos para a EI *ponerse rojo*.

Também tivemos que excluir os resultados de outras EIs pelo mesmo motivo. Abaixo apresentamos os seus resultados antes e depois de descartarmos as ocorrências não idiomáticas:

Tabela 1 – Exclusão de ocorrências não idiomáticas das expressões pesquisadas

EI	Número de casos total		Número de casos após a seleção	
	Casos	Documentos	Casos	Documentos
Estar de baja	210	169	149	125
Quedarse en blanco	157	146	136	125
Comer pavo	4	4	0	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Finalmente, apresentamos a tabela referente à pesquisa no CORPES XXI. Prezando a fluidez do texto, devido ao tamanho da tabela completa, apresentamos aqui uma versão

simplificada contendo apenas três colunas (forma da EI, número de casos e número de documentos) das 42 ocorrências mais frequentes, segundo o nosso ponto de corte justificado a seguir. A ideia de coletar alguns exemplos de ocorrência das EIs e incluí-los nas nossas anotações foi no sentido de não necessitar repetir todas as buscas no momento da análise dos dados. A tabela completa, contendo as quatro colunas, inclusive esses exemplos, e as 139 EIs consultadas, a apresentamos no apêndice V.

Tabela 2 – Dados gerais obtidos na verificação de frequência das EIs no CORPES XXI (casos/documentos).
(*continua*)

	Forma da EI	Casos	Documentos
1.	Encogerse de hombros	1875	712
2.	Echar un vistazo	1588	898
3.	Echar una mano	646	428
4.	Tomar el pelo	511	360
5.	Poner en tela de juicio	429	402
6.	Perder la cabeza	417	332
7.	Meter la pata	414	317
8.	Quedarse al margen	376	348
9.	En un abrir y cerrar de ojos	286	249
10.	Dejarse la piel	193	166
11.	Ponerse rojo	153	137
12.	Estar de baja	149	125
13.	Quedarse en blanco	136	125
14.	Poner el dedo en la llaga	106	105
15.	Pasarse de la raya	105	102
16.	Andarse por las ramas	104	90
17.	Andarse con rodeos	96	92
18.	Tener huevos	94	79
19.	Haber gato encerrado	88	77
20.	Dormir a pierna suelta	79	72

(continuação)

21.	Mover los hilos	132	126
22.	No soltar prenda	76	71
23.	Tirar la casa por la ventana	76	72
24.	Matar dos pájaros de un tiro	70	65
25.	Estirar la pata	69	51
26.	Poner la mano en el fuego	53	44
27.	Estar hecho polvo	52	49
28.	Cantar las cuarenta	51	46
29.	Dar el brazo a torcer	49	49
30.	No pegar ojo	46	42
31.	A ojos vistas	45	39
32.	Costar un ojo de la cara	45	43
33.	No tener pelos en la lengua	42	42
34.	Poner en la balanza	41	39
35.	Anunciar a bombo y platillo	40	37
36.	Hablar por los codos	36	35
37.	Verlo todo negro	33	29
38.	Estar como una cabra	31	29
39.	Ponerse morado	28	27
40.	Estar hasta las narices	27	21
41.	Estar en el ajo	25	21
42.	Meterse en la boca del lobo	25	24

Fonte: Elaborada pela autora.

As EIs estavam originalmente dispostas na tabela seguindo a ordem alfabética, porém, para a análise, foram alocadas em uma ordem decrescente de frequência a partir da coluna *casos*, seguindo Biderman (1984). Tal autora também defende a importância da obtenção de “outros parâmetros estatísticos sobre as palavras, além da frequência, tais como a distribuição e/ou dispersão nos vários subcorpora que compuseram o banco de dados” (BIDERMAN,

1984, p. 30). Dessa forma, como mencionado anteriormente, a informação referente ao número de documentos em que ocorre uma unidade também é importante.

Nesse sentido, analisamos os resultados relacionados às duas EIs mais frequentes: considerando apenas o número de ocorrências (casos), *encogerse de hombros* é a unidade mais frequente, pois ocorre 1875. Porém, se fizermos um cálculo simples, considerando a distribuição de número de casos pelo número de documentos, vemos que *echar un vistazo* é a unidade com mais representatividade no *corpus* ainda que tenha menos casos (1588) que a outra EI referida. Para fazer o cálculo, basta dividir o número de documentos pelo número de casos:

1. Encogerse de hombros	$712/1875 =$	0,38.
2. Echar un vistazo	$898/1588 =$	0,56.

Echar un vistazo, com isso, embora seja menos frequente no *corpus* em comparação com *encogerse de hombros*, apresenta uma melhor distribuição em documentos, sendo mais representativa na língua. As duas, de qualquer forma, são muito relevantes pensando no ensino de EIs (apenas apresentamos esse exemplo para ilustrar a discussão).

A análise dos resultados da pesquisa (tabela 2) permite comprovar a importância da verificação de frequência das unidades lexicais com o objetivo de criar instrumentos pedagógicos, seja materiais didáticos, seja obras lexicográficas. Isto porque de 139 EIs consultadas apenas 96 têm respaldo no *corpus*, ocorrendo, pelo menos, uma vez (de acordo com o apêndice V). Não quer dizer que as outras 43 EIs — citadas em livros, trabalhos, materiais pedagógicos — não existam na língua, façam parte do léxico e do vocabulário de nativos (principalmente dos mais velhos) ou tenham sido frequentes em outras épocas, mas não são usadas atualmente conforme os dados obtidos no CORPES XXI, composto de textos dos últimos vinte anos.

Para a definição do ponto de corte quanto às EIs que ocorreram no *corpus* (que poderiam ser usadas, futuramente, na produção de propostas de atividades no módulo prático do nosso MOOC), nos baseamos também em Biderman (1984). A autora, falando de tipos de dicionários unilíngues, menciona que os dicionários escolares incluem palavras com frequência igual ou superior a 20, podendo, a depender do tamanho da sua macroestrutura, incluir também palavras do *ranking* de 10 a 20. Fazendo um paralelo, então, entre o dicionário escolar e o dicionário bilíngue, ambas as obras utilizadas pelos alunos do EM, definimos o

ponto de corte como igual ou superior a 25 ocorrências. Dessa forma, obtivemos 42 EIs que poderiam ser candidatas ao uso no nosso curso *on-line* por se tratarem de unidades muito frequentes na língua espanhola. Na seção seguinte, tratamos da sua classificação em níveis.

Assim, as etapas seguidas para a seleção das EIs que poderiam compor o curso foram:

- a) formar uma lista de EIs do espanhol para posterior verificação de frequência;
- b) verificar, quando possível, a existência de variantes das EIs em questão e identificar a mais produtiva;
- c) definir a metodologia de consulta adotada para a verificação de frequência das EIs no CORPES XXI;
- d) analisar os verbos que fazem parte das EIs quanto às suas conjugações para definir se seriam pesquisados pelo seu radical ou por truncação;
- e) fazer a consulta das EIs no *corpus*;
- f) analisar os resultados de cada EI para excluir as ocorrências não idiomáticas;
- g) preencher nossa tabela de controle com a EI no infinitivo (para manter uma padronização, já que os verbos das EIs podem se realizar em flexões diferentes), número de casos, número de documentos, exemplo de uso (apêndice V);
- h) a partir da análise da tabela, estabelecer ponto de corte — definindo quais EIs são frequentes para nosso objetivo e quais seriam desconsideradas.

3.3.2.1 A distribuição das EIs selecionadas pelos três anos do EM

Em consonância com autores que defendem a possibilidade de se ensinar as/sobre as EIs desde os níveis iniciais de aquisição de uma LE (BAPTISTA, 2006; SOLANO RODRÍGUEZ, 2007), decidimos propor atividades com esse intuito desde o primeiro ano do EM no nosso curso *on-line*. A partir da verificação de frequência usando *corpus*, obtivemos, como mencionamos, 42 EIs de alta frequência. Tal característica as torna candidatas ao ensino no contexto do EM, ainda que não queira dizer que todas devam ser ensinadas.

Como dito anteriormente, sabemos que os aspectos relacionados à Fraseologia são apenas um dos conteúdos que o professor de ELE deve trabalhar em sala de aula, então não pretendemos, no módulo prático do curso no Lúmina, fazer uma proposta que tenha como foco um trabalho quantitativo das EIs, mas sim qualitativo. Tendo essa proposta em mente,

para que fosse possível planejar as atividades didáticas a serem apresentadas, classificamos as 42 EIs por níveis de dificuldade para o EM seguindo a mesma classificação adotada na nossa dissertação (TEER, 2017b) — adaptação da proposta de Baptista (2006). A nossa classificação relaciona os critérios de graus de idiomaticidade e de proximidade entre EIs do espanhol e EIs do português e consiste na divisão das EIs em três níveis, uma para cada ano do EM, conforme seção 2.4.4. Desta maneira, apresentamos a classificação das 42 EIs:

Quadro 2 – Classificação das EIs em três níveis de dificuldade para o EM

	EIs de nível 1	EIs de nível 2	EIs de nível 3
1.	Perder la cabeza (perder a cabeça)	Encogerse de hombros (dar de ombros)	Tomar el pelo (pegar no pé)
2.	En un abrir y cerrar de ojos (em um abrir e fechar de olhos)	Echar un vistazo (dar uma olhada)	Poner en tela de juicio (colocar em questão)
3.	Ponerse rojo (Ficar vermelho)	Echar una mano (dar uma mão)	Meter la pata (pisar na bola/ meter os pés pelas mãos)
4.	Tener huevos (ter culhões)	Quedarse al margen (ficar de fora [de])	Andarse por las ramas (fazer rodeios)
5.	Poner la mano en el fuego (botar/por a mão no fogo)	Dejarse la piel (dar o sangue)	Haber gato encerrado (nesse mato tem cachorro)
6.	Dar el brazo a torcer (dar o braço a torcer)	Estar de baja (estar de atestado)	No soltar prenda (não abrir o bico)
7.	No pegar ojo (não pregar o olho)	Quedarse en blanco (dar [um] branco)	Tirar la casa por la ventana (gastar a rodo)
8.	A ojos vistas (a olhos vistos)	Poner el dedo en la llaga (pôr o dedo na ferida)	Estirar la pata (bater as botas)
9.	Costar un ojo de la cara (custar os olhos da cara)	Pasarse de la raya (passar dos limites)	Estar hecho polvo (estar podre/moído)
10.	Poner en la balanza (por/pesar na balança)	Andarse con rodeos (fazer rodeios)	Cantar las cuarenta (dizer poucas e boas)
11.	Hablar por los codos (falar pelos cotovelos)	Dormir a pierna suelta (dormir como uma pedra)	Anunciar a bombo y platillo (gritar aos quatro cantos)
12.		Mover los hilos (mexer os pauzinhos)	Verlo todo negro (estar para baixo)
13.		Matar dos pájaros de un tiro (matar dois coelhos com uma cajadada só)	Estar como una cabra (estar fora de controle/perder o juízo)
14.		No tener pelos en la lengua (não ter papas na língua)	Ponerse morado (estar cheio/estourando)
15.		Estar hasta las narices (estar de saco cheio)	Estar en el ajo (estar por dentro [de])
16.			Meterse en la boca del lobo (Meter-se em camisa de onze varas)

Fonte: Elaborado pela autora.

Para encontrar as equivalências das EIs em português, utilizamos o dicionário *Señas*, que é semibílingue, isto é, apresenta definições em espanhol e equivalências para o português, e, para os casos não lematizados na referida obra, fizemos buscas no *Google* e nos valemos da nossa competência fraseológica como nativas do português fazendo um caminho onomasiológico, ou seja, tendo consultado o sentido de uma EI em espanhol, pensamos em EIs do português que tivessem significado semelhante (conferido, posteriormente, em dicionário do português).

Obtivemos, portanto: a) 11 EIs de nível 1; b) 15 EIs de nível 2; e, c) 16 EIs de nível 3. Antes disso, observamos que, sobre algumas unidades, a sua alocação como EI de nível 2 ou de nível 3 foi motivada pelo equivalente em português considerado mais representativo, nos casos em que mais de um equivalente seria possível. Todas elas foram candidatas a compor os exercícios do módulo prático, restando, no entanto, explicar como foram selecionadas dentro de cada nível, o que fazemos na próxima seção — que trata dos objetivos para cada ano do EM e sua relação com a Matriz de Referência (RIO GRANDE DO SUL, 2021b) —, já que nossa proposta não tem viés quantitativo.

É preciso esclarecer, contudo, que não é objetivo do MOOC apresentar todos os passos metodológicos seguidos nesta tese ou apresentar todos dados obtidos; não é objetivo do módulo teórico-prático, portanto, apresentar a nossa classificação das EIs com as equivalências ao português aqui propostas. A lista de 139 EIs, por exemplo, ou nossa tabela de anotações das consultas não são apresentadas integralmente no curso, pois o professor pode fazer a sua própria tabela, seguindo as indicações do tutorial para uso do CORPES XXI. Nesse sentido, são seus objetivos apresentar: 1) a Linguística de Corpus, no sentido de mostrar sua pertinência nos estudos de frequência, e habilitar ao uso do CORPEX XXI; 2) a organização dos dicionários de aprendizes quanto à inclusão de EIs; e, 3) a Fraseodidática e alguns preceitos sobre o ensino de EIs — como classificá-las por níveis de dificuldade para o trabalho no EM, após verificação de frequência, e as etapas a serem observadas para seu ensino.

De forma complementar, ainda assim, apresentamos o quadro 2 acima junto ao módulo teórico-prático apenas para que o cursista tenha um exemplo de, tendo verificado a frequência de EIs no CORPES XXI e definido um ponto de corte, como ficaria a classificação por níveis que é tratada na unidade 3 do módulo teórico-prático (indicações da Fraseodidática), descrita no capítulo de resultados. Essa informação é apresentada com o intuito de oferecer um

modelo que possa guiar o professor de ELE para que faça sua própria pesquisa, além de ilustrar de onde saíram as EIs utilizadas no módulo prático, mencionado no próximo capítulo.

Na seção seguinte, apresentamos os objetivos a serem discutidos em cada ano do EM em relação à Fraseologia e às EIs e explicamos como fizemos uso da Matriz de Referência para o Modelo Híbrido 2021 para o EM (RIO GRANDE DO SUL, 2021b) no MOOC.

3.3.3 A definição dos objetivos a serem trabalhados em cada ano do EM

Não basta saber quais EIs são frequentes ou classificá-las segundo níveis de dificuldade, é preciso estabelecer os objetivos a serem atingidos em cada ano do EM. Ortiz Alvarez (2007), nessa linha, defende que cabe ao professor não só selecionar as EIs que pretende ensinar, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, como também garantir que saibam o conceito de EI, conheçam as características que as diferem de outras UFs e sejam capazes de identificá-las em textos.

Para estabelecer tais objetivos, nos preocupamos com a progressão do ensino, sendo o professor de ELE, em sala de aula, quem poderá avaliar se a aprendizagem de fato se deu. Aprender algumas EIs em específico é tão importante como identificar o fenômeno fraseológico e conhecer as características de fixação e de idiomaticidade que possuem algumas unidades lexicais, já que na LM as UFs, e as EIs em específico, são usadas, muitas vezes, sem reflexão linguística, naturalmente.

Desse modo, o nosso objetivo geral com o módulo prático no que concerne às EIs, onde está o material para o aluno do EM, é o estudo de EIs frequentes. Como aliado para esse fim, consideramos o uso de dicionários (de aprendizes, disponíveis nas escolas, ou os monolíngues *on-line*). Já os nossos objetivos específicos para cada ano do EM são:

- a) primeiro ano: a partir da apresentação das EIs de nível 1, que são aquelas que apresentam equivalentes semântica e lexicalmente muito próximos a EIs do português, refletir, fazendo um paralelo entre LM e LE, sobre as diferenças entre o discurso livre e o discurso repetido e entre o significado literal e o significado idiomático; conhecer as características das EIs e conseguir identificá-las em textos;
- b) segundo ano: a partir da apresentação das EIs de nível 2, conseguir inferir a sua forma básica (verbo no infinitivo) ao vê-las em uso; relacionar EIs do espanhol

com possíveis equivalentes em português; ser capaz de usá-las entendendo que, embora sejam fixas, equivalem no enunciado a um sintagma e, como tal, precisam se adaptar à frase (indicação de sujeito e/ou adaptação/flexão verbal);

- c) terceiro ano: saindo da zona de conforto que, muitas vezes, a proximidade entre a língua espanhola e a língua portuguesa oferece, conhecer EIs de nível 3, inferindo seus significados a partir dos seus contextos de ocorrência; propor, a partir da sua experiência como falantes de português, equivalentes; observar/experienciar o valor pragmático de incluir uma EI no discurso em contraste com a mesma mensagem usando o discurso livre.

Os tipos de exercícios que adotamos, bem como as decisões pedagógicas que tomamos na nossa proposta, apresentada no módulo prático, e que justificamos no próximo capítulo, visam contribuir para o alcance desses objetivos em sala de aula. Para contextualizá-la à realidade da escola gaúcha, onde a oferta de espanhol no EF e no EM é obrigatória, valemo-nos em nosso planejamento, ainda, da Matriz de Referência para o Modelo Híbrido 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021b) do ensino médio regular ou de tempo integral para o componente *língua espanhola*, conforme explicado na seção 1.1.2 da introdução.

Como dito, a Matriz de Referência traz uma tabela com habilidades e objetos de conhecimento (conteúdos) a serem desenvolvidos para cada ano do EM (três tabelas). Dessa forma, além dos passos metodológicos previstos na seleção das EIs já descritos (seleção por frequência, classificação por níveis e consideração dos objetivos para cada ano do EM), também analisamos essas tabelas para a escolha das EIs, entre aquelas 42 candidatas, que efetivamente poderiam compor os exercícios do módulo prático.

Para isso, comparamos as EIs de cada nível entre elas mesmas (11 EIs de nível 1, 15 EIs de nível 2 e 16 EIs de nível 3) buscando possíveis afinidades (relação de sinonímia/antonímia, pertencimento a mesmo campo semântico, etc.) e as contrapomos com possibilidades listadas nas tabelas da Matriz de Referência para cada ano, aspectos a serem apresentados nos nossos resultados. Observando as onze EIs de nível 1, por exemplo, observamos que algumas delas possuíam, entre seus elementos, palavras referentes ao corpo humano. Esse vocabulário é um dos objetos de conhecimento citados na Matriz de Referência do primeiro ano do EM, sendo, portanto, a razão da escolha das cinco EIs que fazem parte da nossa proposta de exercícios para esse ano escolar. Todos esses passos metodológicos para a

seleção das EIs estão presentes, resumidamente, no guia do professor, também a ser apresentado no próximo capítulo, para que ele não só tenha a compreensão do caminho percorrido como possa reproduzi-lo na confecção dos seus próprios materiais didáticos.

Apresentados os procedimentos e etapas metodológicas que guiaram a definição das características do curso, bem como a seleção e classificação das EIs que nele estão contempladas, no capítulo seguinte, trazemos os resultados da pesquisa, ou seja, os conteúdos do MOOC.

4 RESULTADOS: CONTEÚDOS ELABORADOS PARA O CURSO

Esta pesquisa permitiu estabelecer o seu lugar dentro da linha de pesquisa *Lexicologia, Lexicografia e Tradução: Relações Textuais*, na medida em que, a partir da revisão teórica relacionada à Fraseologia, pode-se pensar numa finalidade prática, um curso *on-line* para professores de ELE, conversando, assim, com as áreas da Lexicografia Pedagógica e Fraseodidática e com a Linguística Aplicada, conforme já mencionamos na introdução.

Tendo em vista nossos objetivos (contribuir com a formação continuada do professor de ELE e trabalhar sua competência didático-fraseológica), a partir de um estudo, ainda que básico, sobre novas tecnologias para fins educacionais, foi possível a escolha do tipo de curso a ser ofertado, um MOOC — curso assíncrono, sem tutoria, gratuito, massivo e com certificação — e a plataforma de suporte, o Lúmina.

A partir desta tese, pudemos ainda dar continuidade aos nossos estudos relativos à Fraseologia, citados anteriormente. Para dar início à produção do curso, em conjunto com nossas bolsistas, vinculadas ao projeto da SEAD, realizamos outros cursos *on-line* para ver seu funcionamento, ver que decisões pedagógicas mais nos interessavam e pensar na perspectiva do cursista. A pandemia da Covid-19, por outro lado, situação que nem imaginávamos quando participamos da seleção de doutorado, reafirmou a relevância de pesquisas relacionadas à EaD, já que nunca antes a tecnologia foi tão importante para mediar o ensino/aprendizagem ou se valorizou tanto os cursos *on-line*¹²².

Nestes quatro anos e meio, desenhamos os três módulos que compõem o MOOC. As nossas bolsistas contribuíram com o projeto, principalmente, fazendo a verificação do funcionamento e relevância do conteúdo feito, sua revisão e construindo os glossários que acompanharão o curso. Também fez parte de suas tarefas apresentar-se no Salão de Ensino da universidade, que possui uma seção dedicada a trabalhos alusivos ao uso das novas tecnologias.

Este capítulo tem o objetivo de descrever nossos resultados: os conteúdos produzidos para o MOOC. Na próxima seção, descrevemos esses conteúdos por nós elaborados para cada módulo e entregues à SEAD para produção digital em formato condizente ao Lúmina. Para

¹²² A necessidade de distanciamento social fez surgir, inclusive, um novo termo para a área de Educação: o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que se diferencia da EaD por não se tratar de uma modalidade de ensino, mas sim da adaptação da modalidade presencial às possibilidades proporcionadas pelas tecnologias.

guiar o leitor, explicamos que todos eles estão reproduzidos integralmente e de forma cronológica à sua organização no Lúmina a partir do apêndice C. Os conteúdos para os dois primeiros módulos (teórico e teórico-prático), arquivos PDF, vídeos e mapa conceitual interativo, já foram produzidos pela SEAD; falta a produção digital do último módulo (prático) e o carregamento de todo o conteúdo na Plataforma para que o curso fique disponível.

Como explicado no capítulo anterior, a abertura do curso se dá através de um texto e um vídeo de apresentação. Neles, apresenta-se o curso, seu objetivo e sua estrutura. No apêndice C, reproduzimos o texto de apresentação; no apêndice D, o roteiro para a criação do [vídeo](#) por parte da SEAD. Junto a ele, foram entregues as imagens e o áudio necessários para a sua montagem.

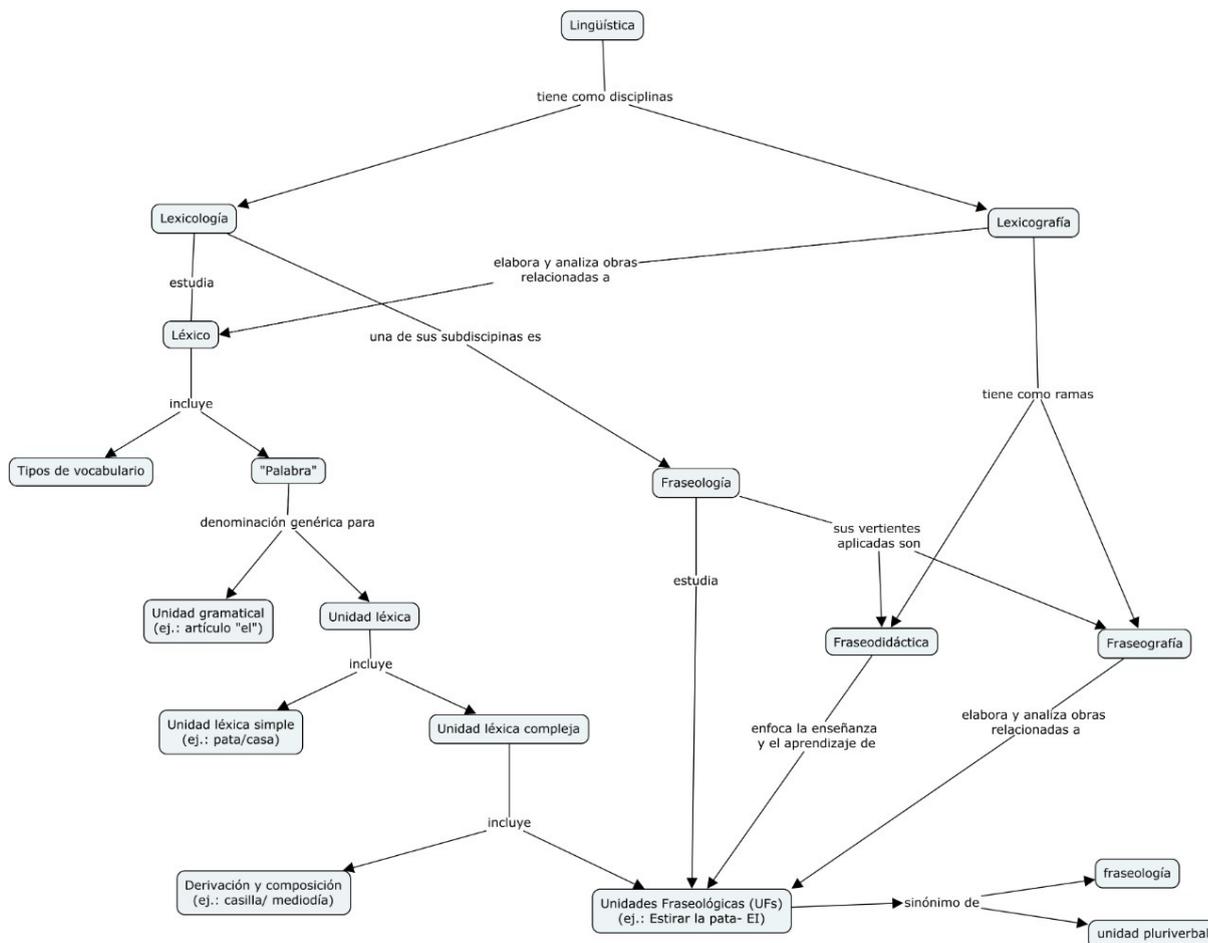
4.1 O MÓDULO TEÓRICO DO CURSO

Após a pesquisa sobre o perfil do usuário, reproduzida no apêndice B, iniciando o conteúdo do curso, encontra-se o módulo teórico, dividido em três unidades. Cada unidade trata de algum ponto fundamental das EIs que contempla uma síntese dos aspectos teóricos da tese.

A primeira unidade traz um fórum de apresentação, no qual os cursistas estão convidados a apresentar-se em espanhol e a contar sobre o seu interesse em realizar o curso. A seguir, são apresentados conceitos relacionados à temática do curso, fundamentais para iniciar a reflexão sobre o tema em foco. As definições para esses conceitos foram desenvolvidas a partir da revisão teórica para a tese. Os conceitos apresentados, disponíveis no apêndice E, são: Lexicologia; Lexicografia; léxico; vocabulário; palavra; unidade gramatical; unidade lexical; Fraseologia; unidade fraseológica; unidade pluriverbal; Fraseografia; Fraseodidática; Paremiologia.

De forma complementar e para tornar os conceitos mais acessíveis ao cursista, incluiu-se um mapa conceitual. O mapa, que é apresentado na figura 13, parte do conceito de Linguística que abarca e relaciona todos os demais conceitos:

Figura 13 – Mapa conceitual sobre o conceito Linguística

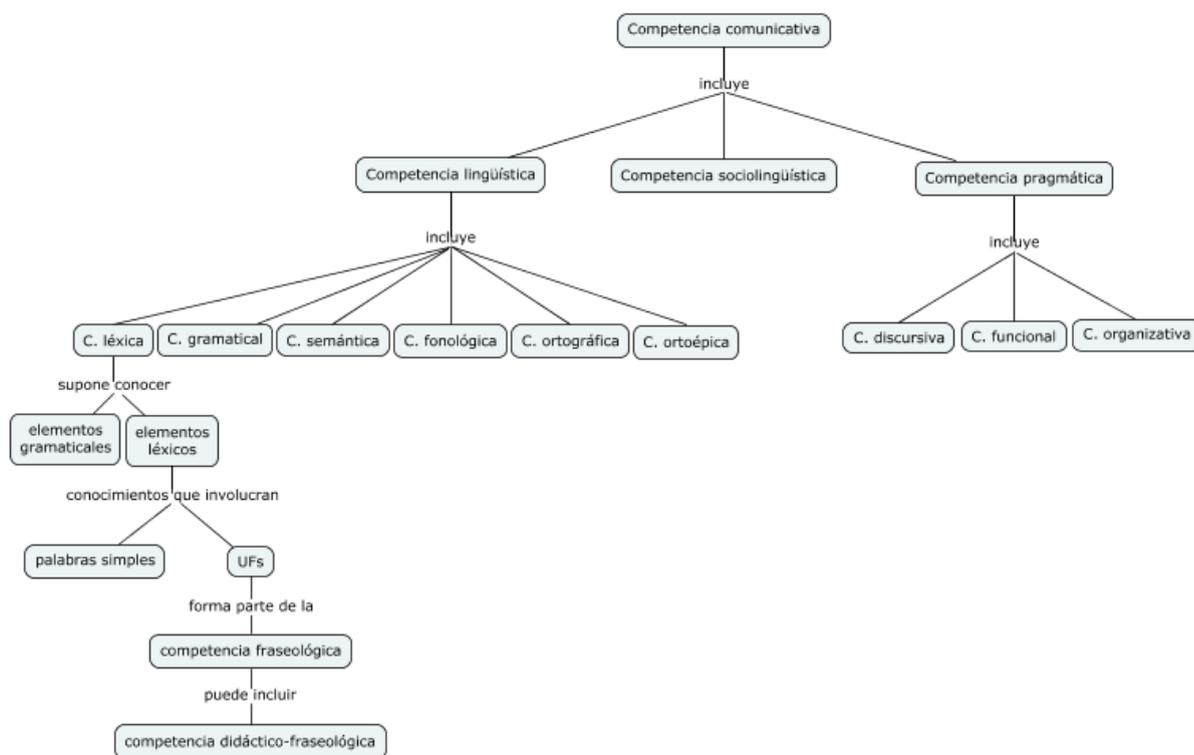


Fonte: Elaborado pela autora.

Para finalizar essa unidade do módulo, está previsto um exercício de relacionar colunas entre alguns conceitos apresentados e suas definições (apêndice F).

A segunda unidade teórica tem como objetivo apresentar o conceito de CC e as demais competências nela envolvidas. Para o curso, as competências lexical, fraseológica e didático-fraseológica são as que mais importam. Para apresentar esse material, idealizamos um mapa conceitual interativo em que, ao passar o *mouse* pelos conceitos do mapa, ilustrado abaixo, o cursista tem acesso às suas definições que aparecem em "caixinhas" (*pop-ups*):

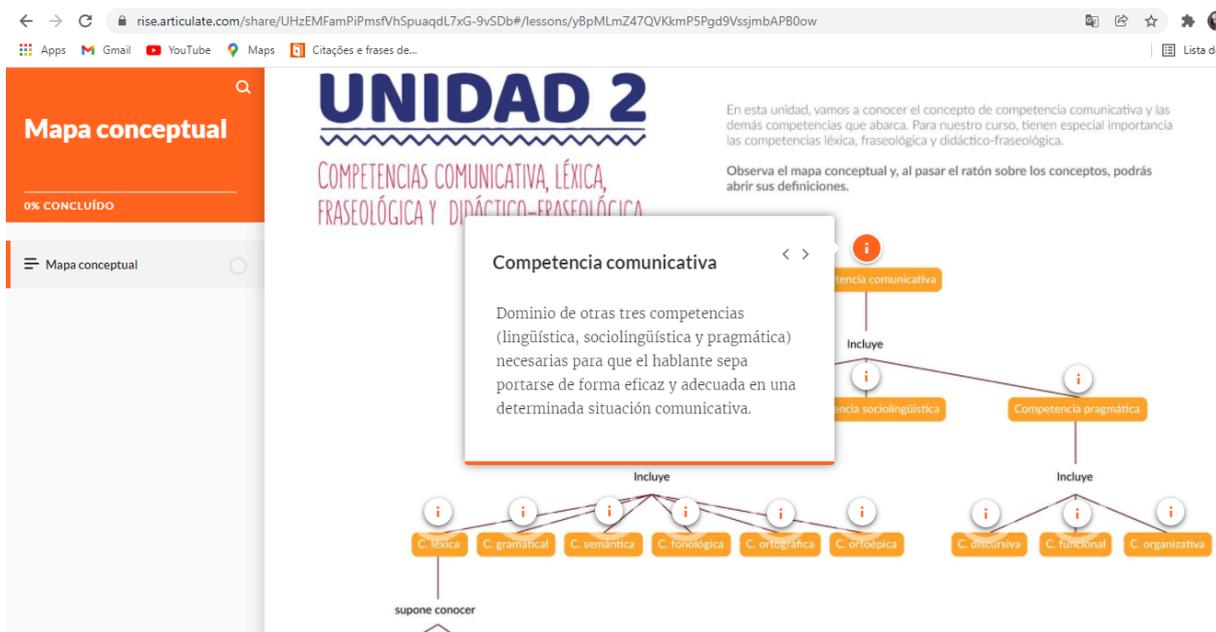
Figura 14 – Imagem de base para o mapa conceitual interativo com conceito de CC



Fonte: Elaborado pela autora

Para as definições apresentadas (apêndice G), nos baseamos no QECR (2001) e em Teer (2017b). Tendo recebido esta proposta de conteúdo, o NAPEAD produziu o mapa interativo. Para ilustrar sua estrutura e funcionamento, apresentamos a cópia de tela que mostra o mapa e a *pop-up* do termo CC:

Figura 15 – Mapa conceitual interativo com conceito de CC produzido pelo NAPEAD



Fonte: NAPEAD - UFRGS (2021).

O exercício que finaliza a seção é de completar lacunas: dada uma definição, entre opções, o cursista tem que escolher a opção que melhor completa a lacuna da frase.

A unidade três, última seção do módulo teórico, apresenta as UFs no que se relaciona às suas características e aos seus tipos. Para isso, apresenta-se um texto sobre as características das UFs, a partir de Corpas Pastor (1996), e outro sobre tipos de UFs, adotando a tipologia de Tagnin (2013). Dessa maneira, duas autoras mencionadas na revisão teórica da tese serviram de base para essa parte do curso *on-line*. Para finalizar, há dois exercícios de múltipla escolha em que, entre quatro alternativas, solicita-se ao cursista a resposta correta sobre exemplos de EIs e suas características. No apêndice H, reproduzimos a unidade 3 com seus exercícios.

Não podíamos pensar em um MOOC sobre o ensino de EIs do ELE, ainda que esteja pensado para a prática docente, sem começar pela revisão teórica, pois é ela que respalda nosso trabalho e dá base aos cursistas para entender o conteúdo e as atividades propostas. Resumimos o máximo possível o referencial teórico e procuramos apresentar o conteúdo de cada unidade de forma diversa. Assim, incluímos um pequeno glossário, um mapa conceitual interativo e, finalmente, um texto. Também os exercícios, ainda que tivessem de ser, obrigatoriamente, de correção automática, foram planejados para serem diversificados, incluindo exercícios de relacionar colunas, de completar lacunas e de múltipla escolha.

4.2 O MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO DO CURSO

Esse módulo se denomina "teórico-prático" porque, ao estar baseado em concepções teóricas relacionadas à Fraseodidática e ao fazer uso de *corpus*, instrui a selecionar as EIs, verificar sua frequência de uso e a classificá-las, segundo o nível de dificuldade de aprendizagem para o aluno de ELE brasileiro, para que, posteriormente, possam ser ensinadas. Além disso, apresenta como os dicionários de aprendizes (dicionários bilíngues escolares), recurso disponível nas escolas, e que esperamos que seja de uso complementar às aulas de espanhol, lematizam as EIs. Assim, objetiva, a partir de respaldo teórico, habilitar o professor de ELE para sua prática docente no que concerne ao planejamento e desenvolvimento das suas aulas. Para isso, está dividido em três unidades.

A primeira unidade trata brevemente sobre a Linguística de Corpus e sobre o uso de um *corpus* de língua espanhola específico para verificar a representatividade de EIs (apêndice I). Explica-se que, nas fases iniciais de aprendizagem de uma língua (como o ELE no EM em escolas públicas), o ensino de unidades lexicais muito frequentes deve ser priorizado, pois são aquelas que efetivamente são usadas pelos falantes nativos e podem ser encontradas em um número maior de contextos pelos alunos.

Há, por isso, um pequeno texto sobre o tema e um tutorial que explica como usar o CORPES XXI, utilizado na tarefa de verificar a frequência das EIs. Os mesmos passos ensinados no tutorial foram utilizados para selecionarmos as EIs utilizadas no módulo prático do curso, conforme explicamos na seção 3.3.2 do capítulo 3 referente aos procedimentos metodológicos. Considerando que as pessoas têm preferências e particularidades, disponibilizamos dois formatos do tutorial para que optem entre um arquivo com cópias de tela do *site*, contendo explicações do passo-a-passo (apêndice J), e um [videotutorial](#), no qual um áudio explica os passos apresentados nas telas do *site*. Para o segundo formato, nosso trabalho consistiu em fazer um roteiro (apêndice K), gravar áudio e selecionar as imagens para a posterior montagem do vídeo pelo NAPEAD. O modelo de roteiro corresponde a duas colunas em que se descreve, em uma, o que estará aparecendo na imagem em cada momento (nesse caso, qual tela do *site* estará aparecendo) e, em outra, o que estará sendo dito no áudio (descrição, em espanhol, dos passos para a pesquisa). A unidade se encerra com duas questões de múltipla escolha que servem como exercício de correção automática (apêndice L).

A segunda unidade se refere à lematização de EIs em dicionários de aprendizes comumente disponíveis nas bibliotecas escolares, assunto relacionado à importância de consultar a frequência das EIs em *corpus*, tendo em vista que somente unidades lexicais frequentes devem constar nesses dicionários, o primeiro recurso lexicográfico que, em geral, os estudantes têm acesso. Apresenta-se um texto, disponível no apêndice M, no qual estão incluídos: as informações sobre a organização de um dicionário de aprendiz (introdução, macro e microestrutura, etc), baseadas na Lexicografia Bilíngue, um esquema-resumo da organização realmente adotada por cinco obras e a indicação de como elas incluem as EIs usando os mesmos exemplos trazidos nos tutoriais da unidade anterior (geralmente, ao final do verbete de uma das suas palavras, junto com outras fraseologias). Há, também, um anexo (apêndice N) contendo a digitalização dos verbetes citados, ilustrando a unidade, bem como um exercício de correção automática de indicar se as sentenças são verdadeiras ou falsas (apêndice O).

A terceira unidade do módulo teórico-prático trata de algumas indicações da Fraseodidática para o ensino de EIs. Depois de aprender a consultar a frequência dessas unidades no CORPES XXI e de selecionar o grupo mais representativo, o cursista precisará:

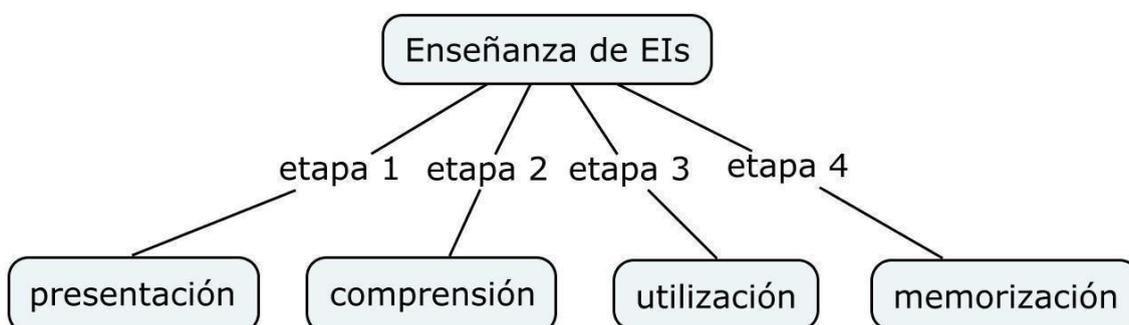
- a) saber classificar as EIs por níveis de dificuldade para o ensino de ELE, considerando o aluno brasileiro de EM;
- b) conhecer a recomendação de etapas necessárias para o ensino de EIs, a saber: apresentação, compreensão, utilização e memorização.

Para isso, fizemos um material em formato de mapa conceitual em que resumimos essas informações e as ilustramos com imagens:

Figura 16 – Imagem do curso usada para ilustrar a divisão das EIs por níveis

Fonte: Elaborada pela autora

Também há, nessa unidade, exemplos de exercícios que podem ser usados nas etapas necessárias para o ensino das EIs, mencionadas anteriormente:

Figura 17 – Imagem do curso usada para ilustrar as etapas de ensino das EIs

Fonte: Elaborada pela autora

O exercício de fim de unidade, por fim, associa os níveis de dificuldade das EIs e suas definições. Nos apêndices P e Q, respectivamente, reproduzimos o conteúdo da unidade e seu exercício.

4.3 O MÓDULO PRÁTICO DO CURSO

Para a elaboração do módulo prático, composto por guia do professor e três unidades, que são três propostas de exercícios para cada ano do EM, retomando os passos metodológicos descritos no capítulo três a partir da seção 3.3.2, tivemos em conta:

- a) a alta frequência das EIs selecionadas no CORPES XXI e sua classificação pelos níveis de dificuldade, apresentada na seção 3.3.2.1;
- b) as etapas necessárias para o ensino de EIs (figura 17);
- c) a nossa definição de objetivos visados para cada ano do EM (seção 3.3.3);
- d) a Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino ano 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021b) correspondente ao componente língua espanhola para o ensino médio regular ou de tempo integral.

Como resultado, optamos por não produzir unidades didáticas fechadas, mas propostas de exercícios para cada ano do EM. Conforme explicamos a seguir, não é necessário trabalhar com todos eles em uma aula ou em aulas consecutivas, visto que podem ser trabalhados ao longo do ano letivo, sempre que se observe os conteúdos prévios indicados, especialmente os exercícios referentes à etapa de memorização (BAPTISTA, 2006).

A ideia é que o professor de ELE avalie a proposta de exercícios, sua aplicabilidade e pertinência para cada ano e levando em conta as necessidades dos seus alunos. Ressaltamos que consideramos a Matriz de Referência por se tratar de um documento oficial que apresenta o conteúdo programático a ser trabalhado no EM e que, somado ao nosso referencial teórico por meio do qual fundamentamos as definições adotadas nesta tese, norteou a escolha de EIs relacionadas às habilidades e aos conteúdos propostos para o EM.

Para isso, tendo em vista as EIs da nossa classificação, candidatas a compor as atividades deste módulo, seguimos a seguinte metodologia pensando no planejamento pedagógico por ano do EM:

- a) dentro de cada grupo de EIs classificadas por nível de dificuldade, avaliar as relações que tais unidades estabelecem entre si com a finalidade de encontrar alguma afinidade: como sinonímia/antonímia, campo semântico, questões culturais em comum, etc.;
- b) observar se as afinidades observadas entre as EIs de cada grupo por nível de dificuldade estabelecem relação com conteúdos sugeridos na Matriz de Referência para seus respectivos anos do EM;
- c) pesquisar no CORPES XXI e, se necessário, na *web* textos (autênticos) que apresentem as EIs escolhidas e selecionar aqueles interessantes e adequados ao contexto de ensino de ELE tendo em conta, também, a variedade de gêneros textuais.

O módulo possui um guia do professor e três unidades, cada uma corresponde a uma série de exercícios para cada ano do EM. Para a redação do guia, consultamos outros guias, livros e manuais para o professor disponíveis em outros trabalhos ou em livros didáticos a fim de definir como seria seu formato. Antes de apresentar os conteúdos das unidades, descrevemos o guia, por trazer orientações relativas a todas elas e por estar direcionado ao professor (cursista do curso).

O guia do professor possui uma apresentação onde são explicados os critérios para a seleção das EIs contempladas nas unidades e é especificado quais aparecem em cada uma:

Figura 18 – Exemplo de quadro-resumo presente no guia do professor

Cuadro 1 - Informaciones generales sobre las unidades

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Objetivos	1. Estudiar Els frecuentes en la lengua española, observando la progresión de dificultad de las unidades (conforme el módulo teórico-práctico). 2. Relacionar estas Els con contenidos indicados en la Matriz Curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2021b).		
Els incluidas	Dar el brazo a torcer Hablar por los codos No pegar ojo Perder la cabeza Poner la mano en el fuego	Dejarse la piel Dormir a pierna suelta Estar hasta las narices No tener pelos en la lengua	Anunciar a bombo y platillo Cantar las cuarenta No soltar prenda
Relación entre las Els	Els que contienen vocabulario del cuerpo humano.	Els relacionadas con descripción del carácter o de los estados de ánimo.	Els relacionadas con actos de habla.
Relaciones con la Matriz curricular	(EM01LE02-1), (EM01LE04) y (EM01LE06).	(EM01LE08-1).	(EM02LE01-1) y (EM03LE06).

Fuente: las autoras.

Fonte: Autoras do curso.

A seguir, o guia traz as orientações sobre cada unidade. Ao consultar outros guias, definimos seguir a metodologia de não reproduzir a ordem dos exercícios a que se refere, apenas trazer a menção da numeração e unidade.

Cada exercício é apresentado com um quadro onde se descreve a que etapa de ensino das EIs se relaciona, seu objetivo, conteúdos prévios que os estudantes devem conhecer, recursos necessários para a sua realização, desenvolvimento e tempo previsto:

Figura 19 – Exemplo de quadro-resumo de exercício no guia do professor

Cuadro 2 - Presentando las EIs

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
1 - Presentación	Presentar la forma de las EIs que serán estudiadas.	Vocabulario del cuerpo humano.	Fotocopias de las tarjetas con las EIs. Diccionarios bilingües portugués-español.	Sustituir las imágenes en las tarjetas por sus palabras en español.	5-10 min.

Fuente: las autoras.

Fonte: Autoras do curso.

Após o quadro, há uma lista de conselhos para o professor sobre o andamento da atividade, opções e sobre ações complementares. Por fim, há as repostas dos exercícios, como podemos ver no exemplo:

Figura 20 – Exemplo de conselhos e respostas sobre exercício no guia do professor

Consejos:

- Habla sobre el autor de la historieta, Quino, y, si consideras oportuno, presenta más detalles sobre su obra, como informaciones sobre sus personajes (Mafalda, Felipe, Susanita)⁷.
- Conociendo al personaje Mafalda, la lectura de la historieta puede ser más compleja, puesto que se refiere a una niña de personalidad muy crítica y que no tiene pelos en la lengua. En el texto, su temor puede relacionarse con el miedo de perder esas características.
- Explica que la *El no tener pelos en la lengua* siempre se utiliza con la partícula de negación (no), como los alumnos pueden confirmar consultando los diccionarios. En la historieta, ella no aparece debido a la interpretación literal de la expresión.

Respuestas:

- a) La están interpretando literalmente, pues Mafalda está mirando con un espejo su lengua para conferir si no tiene pelos.
- b) Significa ser alguien que se expresa libremente y de forma directa.
- c) *Não ter papas na língua/ não fazer rodeios.*

Fonte: Autoras do curso.

No apêndice R, está a integralidade do guia do professor, material que complementa as três unidades do módulo, que são exercícios para os anos do EM, ou seja, o material do aluno.

Nas três subseções seguintes, apresentamos cada unidade, começando, na 4.3.1, pela unidade destinada ao primeiro ano do EM.

4.3.1 A unidade 1 — 1º ano

Para a unidade 1, conforme podemos observar na figura 18, elencamos 5 EIs que constavam nas nossas opções (quadro 2), a saber: *dar el brazo a torcer; hablar por los codos; no pegar ojo; perder la cabeza e poner la mano en el fuego*¹²³. Ou seja, EIs que possuem entre

¹²³ Equivalências apresentadas no quadro 2 (p. 108).

seus elementos palavras do campo semântico corpo humano, um dos conteúdos (objetos de conhecimento) citados na habilidade (EM01LE02-1) do primeiro ano do EM da Matriz, relacionada à construção e desenvolvimento de vocabulário. A habilidade (EM01LE04) menciona aplicar conceitos, normas e EIs em espanhol com consulta e utilização de fontes de informação e de conhecimento. Entre as sugestões de objetos de conhecimento está a leitura mediada de diferentes textos artístico/literários e a construção de sentidos por meio de inferências e implícitos. Por fim, como um dos objetos de conhecimento da (EM01LE06), que se baseia na produção e entendimento oral e escrito do espanhol, há novamente a construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos e a aquisição de vocabulário sobre o corpo humano.

Com essa decisão, os alunos do primeiro ano do EM poderiam passar pelo estudo não só do significado literal das palavras que envolvem o campo semântico corpo humano (*mano, pie, cabeza*), como também pelos sentidos metafóricos que assumem quando fazem parte de EIs (*poner la mano en el fuego, perder la cabeza*). Além disso, outra habilidade da Matriz cita o ensino de EIs, além de entendimento de inferências e de implícitos. Buscamos, assim, trabalhar com esses conteúdos nos nossos exercícios e trazer diferentes tipos de gêneros. A unidade possui um exercício de apresentação, um de compreensão e um de utilização. Possui, por outro lado, quatro exercícios da fase de memorização: devido ao uso de textos autênticos, não foi possível fazer um único exercício de memorização que contemplasse as cinco EIs estudadas.

O exercício de apresentação, planejado para ser de fácil resolução, vale-se de cartões por nós produzidos. Neles, há a forma das EIs exceto as palavras do corpo humano que estão substituídas por imagens:

Figura 21 – Exemplo de cartão presente no exercício de apresentação da unidade 1



Fonte: Autoras do curso.

O estudante, então, deve entender que a imagem se refere à palavra cabeça e lembrar como é sua forma em espanhol (*cabeza*), vocabulário que é pré-requisito para esse exercício (conteúdo prévio), para encontrar a composição completa da EI (*perder la cabeza*), tarefa do exercício, lembrando que as EIs desse nível de dificuldade sempre possuem equivalentes em português com mesmo sentido idiomático e mesmos itens lexicais.

O exercício de compreensão solicita relacionar a forma das EIs aprendidas com suas definições segundo o DLE-RAE, trabalhando, como postula a habilidade (EM01LE04), com a utilização de fontes de informação. Para o exercício de utilização, devido a facilidade dos exercícios anteriores e as habilidades já trabalhadas (produção escrita, compreensão escrita), trabalha com a compreensão e produção oral. Cada estudante deve escolher um colega para fazer uma pergunta e, na sua vez, responder a pergunta recebida. Todas as opções trazem uma das EIs estudadas.

Os exercícios de memorização são bastante variados e todos apresentam textos autênticos. Com exceção de um deles, que traz duas EIs, cada um traz uma EI estudada na unidade. Como vimos no nosso referencial teórico, a aquisição de EIs passa por ver, pelo menos, quatro vezes as EIs aprendidas e não acreditamos que seja necessário vê-las na mesma aula: pelo contrário, acreditamos ser benéfico o trabalho ao longo do ano letivo para que haja a apreensão do vocabulário novo. Por isso, decidimos não criar unidades didáticas, como explicado, mas sim exercícios independentes e que podem ser utilizados em várias aulas. No caso da unidade 1, o professor poderia optar por realizar os três primeiros em uma aula e os outros quatro em aulas diferentes ao longo do ano.

O exercício 4.1, com *poner la mano en el fuego*, trabalha com a compreensão escrita a partir de texto que discute as qualidades pelas quais se escolhe companheiro(a). A tarefa é a discussão oral por meio de perguntas motivadoras. Já o exercício 4.2, com *perder la cabeza*, traz outro gênero: uma charge. A partir da sua leitura, espera-se que os alunos notem os sentidos que assumem as expressões *perder la cabeza* e *perder unos kilos* no contexto apresentado. É uma tarefa de produção escrita. O exercício 4.3 retoma as EIs *dar el brazo a torcer* e *hablar por los codos*. Para isso, há fragmentos de textos onde se apresentam descrições de pessoas com, entre outras unidades lexicais, o uso dessas EIs. Espera-se que os alunos, após a leitura dos fragmentos, sejam capazes de responder à pergunta objetiva sobre o tipo de informação neles presente (aspectos sobre o caráter dos personagens). O último exercício da unidade, 4.4, sobre *no pegar ojo*, traz (como o 4.2.) uma charge. Depois da sua

leitura, os estudantes devem responder duas perguntas de forma escrita e individual. Neste exercício, trabalha-se com inferências e reconhecimento de implícitos, conforme apontam duas habilidades da Matriz de Referência (o vigilante noturno não vigila porque tenta dormir).

No apêndice S, reproduzimos a unidade 1. Na próxima seção, descrevemos os resultados sobre a produção de conteúdo para a unidade 2.

4.3.2 A unidade 2 — 2º ano

A unidade 2 contempla quatro EIs: *dejarse la piel; dormir a pierna suelta; estar hasta las narices e no tener pelos en la lengua*. Portanto, como aquelas da unidade 1, são também EIs que possuem palavras relacionadas ao corpo humano, fato que pode ser utilizado pelo professor para fazer a relação entre elas e aquelas trabalhadas no ano letivo anterior (sendo, inclusive, mais uma forma de memorizá-las). No entanto, as escolhemos por terem outro tipo de afinidade: descrevem o caráter ou os estados de ânimo, conteúdo vocabular apontado para o segundo ano do EM pela Matriz de Referência (RIO GRANDE DO SUL, 2021b).

A habilidade (EM01LE08-1) do segundo ano do EM equivale à (EM01LE06) do primeiro ano, pois possui a mesma descrição, a saber: “produzir e entender o espanhol oral e escrito desenvolvendo estratégias comunicativas e registros sociolinguísticos”. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, s/p). Contudo, o desenvolvimento da habilidade passaria pelo estudo de outros objetos do conhecimento, além da retomada dos conteúdos do primeiro ano (textos de diferentes gêneros, leitura de charges, *cómic*s), como os estados de ânimo. Por isso, este tema em comum foi o escolhido para definir as EIs trabalhadas nessa unidade entre as possibilidades do segundo grupo de EIs da nossa classificação (quadro 2). Ao contrário da Matriz de Referência do primeiro ano (e também do terceiro, como veremos), a Matriz do segundo não cita diretamente o ensino de EIs em nenhum momento.

A unidade 2 apresenta uma EI a menos em comparação à primeira devido ao aumento do nível de dificuldade para a aquisição pelos alunos brasileiros segundo nossa classificação, já que as EIs do segundo grupo são aquelas que possuem um equivalente idiomático em português sem que haja a equivalência lexical total. No exercício de apresentação, os estudantes conhecem as formas das EIs a partir de fragmentos de textos onde seus verbos aparecem conjugados e lhes é solicitado que apontem qual é a forma básica. Exemplo:

"Marlon y Anselmo duermen a pierna suelta..." = dormir a pierna suelta. Para facilitar a tarefa, as EIs estão sublinhadas nos fragmentos.

O exercício de compreensão discute a relação entre as formas das EIs e seus significados por meio do trabalho com tríos de cartões que, embaralhados, devem ser encontrados pelos alunos. Cada trio se compõe de cartões, produzidos com cores diferentes, relativos à forma da EI, seu significado segundo o DLE-RAE e um possível equivalente em português, conforme o exemplo:

Figura 22 – Exemplo de trio presente no exercícios de compreensão da unidade 2



Fonte: Autoras do curso.

O aplicativo utilizado para a produção dos cartões foi o Canva. Eles também serão disponibilizados em arquivo complementar à unidade, em uma pasta compacta. Nessa pasta, estarão em alta resolução para que o professor defina o tamanho que deseja imprimi-los, pois ele tem a opção de fazê-lo cabendo em uma folha A4, para que cada aluno os recorte, organize e cole no seu caderno, ou pode imprimi-los em tamanho maior, plastificá-los e propor uma espécie de jogo de memória em duplas.

O exercício de utilização é uma atividade bastante completa na medida em que trabalha três habilidades: produção escrita, leitura e compreensão auditiva. Cada aluno deve pensar em uma personalidade para descrevê-la aos colegas, sem dizer o nome, com o objetivo de que, a partir das pistas oferecidas, a descubram. Para isso, deve organizar por escrito uma ficha (produção escrita) e depois lê-la aos colegas (leitura). Os colegas, ao escutá-la, estarão trabalhando a compreensão auditiva. Um dos conteúdos obrigatórios da ficha consiste em descrever o físico ou o caráter da personalidade utilizando uma das EIs estudadas, como observamos abaixo:

Figura 23 – Exemplo de conteúdos obrigatórios para a ficha sobre a personalidade

Contenido obligatorio para las pistas:

- I. Género;
- II. Profesión/ocupación;
- III. Nacionalidad;
- IV. El físico/ el carácter (usar, por lo menos, una entre las EIs: *dejarse la piel*, *dormir a pierna suelta*, *estar hasta las narices*, *no tener pelos en la lengua*);
- V. Edad aproximada;
- VI. Por qué es famoso(a).

Escuela:	
Nombre:	Profesor(a):

Fonte: Autoras do curso.

Da mesma forma e pelos mesmos motivos que na unidade 1, temos quatro exercícios de memorização nessa unidade. O exercício 4.1, com *dormir a pierna suelta*, traz parte de um texto publicitário (da marca Colchões Aznar) sobre a origem da expressão e sobre como dormir bem. Após sua leitura, os estudantes devem responder perguntas de interpretação textual referentes ao sentido da EI, assim como produzir conselhos para *dormir a pierna suelta* (possibilidade de uso do imperativo). O exercício 4.2, retomando a EI *dejarse la piel*, também traz um texto em prosa relacionado à promoção de marcas, Cantabria Labs e Heliocare. Nele, promove-se uma vida saudável a partir do cuidado com a exposição ao sol. Nos exercícios, solicita-se aos alunos diferenciar expressões de uso idiomático (*dejarse la piel*) e não idiomático (*dejar la piel en el sol*) e a produzir uma lista (produção escrita) de coisas pelas quais vale a pena *dejarse la piel*, como podemos observar na figura 24:

Figura 24 – Atividades do exercício de memorização 4.2

- a) Teniendo en cuenta la campaña presentada en el texto, explica la diferencia de sentido entre *dejarse la piel* en lo importante y dejársela en el sol.
- b) Rafael Nadal relaciona *dejarse la piel* como una forma de entender la vida. Haz un listado de cosas por las cuales vale la pena *dejarse la piel* (por lo menos, 5 ítems).

Me dejo la piel solo en lo importante, como:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Fonte: Autoras do curso.

O exercício de memorização 4.3, com *no tener pelos en la lengua*, traz o gênero charge com um exemplar da obra do Quino. Na imagem, Mafalda está olhando sua língua no espelho enquanto Susanita comenta com Felipe que ela contraiu o temor de *tener pelos en la lengua*. As perguntas a partir da charge são de respostas individuais sobre o sentido do emprego da expressão na charge em relação à definição dicionarizada de *no tener pelos en la lengua* (na forma negativa, que remete ao uso idiomático). Como opção, no guia do professor, sugere-se ao professor aprofundar a discussão ao apresentar a história dos personagens, visto que Mafalda é um personagem que fala o que pensa e que pode, sim, saber o sentido da EI em questão e justamente temer ter que escolher palavras, cuidar o que fala.

Finalmente, o último exercício de memorização, 4.4, trabalha com um gênero novo e popular principalmente entre os jovens nas redes sociais: os memes. São apresentados alguns exemplos de memes em espanhol utilizando a EI *estar hasta las narices* e há perguntas motivadoras para definir-se o que são e quais são suas características. A tarefa final é a produção de um meme observando as seguintes instruções:

Figura 25 – Instruções do exercício de memorização 4.4

Creando memes en la clase de español

→ Reúnete con un compañero, formando pareja, para crear un meme.

→ El meme, obligatoriamente, debe:

- ◆ estar escrito en español;
- ◆ llevar la expresión *estar hasta las narices*;
- ◆ contener una imagen fija;
- ◆ poseer tono humorístico;
- ◆ evitar contenido ofensivo.

→ Opciones:

- ◆ Uso del pronombre personal *yo* o *nosotros/nosotras*;
- ◆ Imagen de uso libre en internet, foto de la pareja o de miembro suyo;
- ◆ Posición del texto (parte superior y/o inferior de la imagen);
- ◆ Aplicación o plataforma para la creación de libre elección.

Fonte: Autoras do curso.

O guia do professor, que procura sempre auxiliar o docente não só com as respostas previstas, mas também ao lhe dar opções prevendo diferentes realidades, oferece a opção de produzir o meme de forma artesanal no caso de que a turma não conte com internet ou computadores à disposição.

O apêndice T reproduz de forma integral a unidade 2. Na próxima seção, por fim, apresentamos a terceira e última unidade referente ao material para o estudante do EM.

4.3.3 A unidade 3 — 3º ano

A unidade 3, mantendo a coerência na progressão de dificuldade e priorizando o ensino qualitativo e não quantitativo, trabalha com três EIs: *anunciar a bombo y platillo*, *cantar las cuarenta* e *no soltar prenda*. A afinidade que possuem é que todas elas, em seus significados possíveis, estão relacionadas a atos de fala: anunciar algo com muita publicidade, xingar a alguém, negar-se a contar/dar uma informação para não comprometer-se. Dessa

forma, conforme a figura 18, a unidade 1 abarca cinco EIs; a unidade 2, quatro; e, finalmente, a unidade 3, três.

Na Matriz de Referência (RIO GRANDE DO SUL, 2021b), a primeira habilidade, (EM02LE01-1) — sobre refletir sobre as linguagens como modo de organização da realidade e da expressão de sentidos, emoções, ideias, etc — faz menção ao ensino de UFs (frases feitas/ expressões usadas em comparação) nos seus objetos de conhecimento. Já a última habilidade, (EM03LE06), sobre a mobilização de práticas orais dos saberes construídos (do entorno social ou sobre o Espanhol), cita nos objetos de conhecimento diretamente as EIs, bem como o gênero poema — gênero que aparece, por essa razão, em um dos nossos exercícios.

O exercício de apresentação trabalha com manchetes de notícias que têm em comum o contexto da pandemia da Covid-19 (notícias recentes, portanto) e a inclusão de uma das EIs em sua redação. A tarefa dos alunos é, após a leitura, debater com os colegas os seus temas. A leitura posterior da integralidade das notícias é opção do professor.

No exercício de compreensão, os alunos têm uma tarefa escrita: ao relacionar as manchetes com os significados das EIs presentes nos dicionários que têm acesso, escrever, com suas palavras, o que as EIs significam. Esse é um tipo de exercício lexicológico previsto no nosso referencial teórico, exercício de definição. Além disso, há também uma pergunta sobre qual é a afinidade entre essas EIs. É possível que para respondê-la o professor precise guiar os alunos para que reflitam sobre os atos de fala.

No exercício de utilização, ainda seguimos com as manchetes e temos, mais uma vez, uma tarefa de produção escrita, mas dessa vez trabalhando, também, com a criatividade: os estudantes são convidados a escrever três manchetes, uma com cada EI, para notícias da sua região entre as diferentes seções de um jornal (esporte, arte, etc). Para ajudar na tarefa, há um texto de apoio sobre os segredos para escrever as melhores manchetes. A figura 26 ilustra o exercício:

Figura 26 – Exercício de utilização da unidade 3

3. Todos somos periodistas por un día. Con un compañero, construye tres titulares para noticias de tu ciudad, estado o país conteniendo las expresiones idiomáticas estudiadas (*anunciar a bombo y platillo; cantar las cuarenta; no soltar prenda*).

Secciones posibles:				
Deporte	Arte y cultura	Economía y política	Sociedad	Entrevista

Para ayudarte, lee el texto [Las 3 claves para escribir mejores titulares](#) del *Reportero Escolar* de la *Universidad Internacional de La Rioja*.

Fonte: Autoras do curso.

Encerrando a proposta de exercícios para o terceiro ano do EM, na unidade 3, reproduzida no apêndice U, temos duas possibilidades de exercícios de memorização. O exercício 4.1 apresenta as três EIs estudadas nessa unidade. Há fragmentos de textos, extraídos através do CORPES XXI, onde há a descrição de ações utilizando as EIs que aparecem destacadas com sublinhado, como: “estuvo simpática, incluso encantadora, pero (...) le cantó las cuarenta al presidente.”(CERNUDA, 2008). A tarefa do exercício é relacionar os fragmentos mencionados aos significados apresentados para as EIs no DLE-RAE.

O outro exercício de memorização, 4.2, traz um nível de dificuldade mais alto ao apresentar um poema (*En vasos sin agua*), gênero mencionado na habilidade (EM03LE06) da Matriz de Referência. Sendo um texto autêntico, isto é, não produzido para a finalidade específica do ensino de ELE, apresenta muitas fraseologias e vocabulário desconhecido para

um aprendiz. Por outro lado, é importante trabalhar com esse tipo de texto, pois se trata da língua real, ademais de apresentar duas das três EIs da unidade: *a bombo y platillo* (utilizada sem o verbo anunciar, possibilidade descrita no DLE-RAE) e *cantar las cuarenta*. Há cinco perguntas após a reprodução do poema no exercício. Nelas, os alunos devem estudar a estrutura desse tipo de poema (soneto), observar qual é a sua temática, pesquisar e compartilhar com os colegas o vocabulário desconhecido¹²⁴, identificar rimas e discutir especificamente o uso das EIs *a bombo y platillo* e *cantar las cuarenta*. Além disso, no guia do professor, na parte dos conselhos, oferece-se a ideia de aprofundamento do trabalho ao discutir-se o fenômeno de desautomação a partir da comparação do uso da EI *ahogarse* em un vaso de agua no poema ("en vasos sin agua nos ahogamos") e exemplos de uso no português (como "pendurar as luvas" no lugar de pendurar as chuteiras em uma notícia).

Os conteúdos descritos neste subcapítulo, o guia do professor e as três séries de exercícios, relativos ao módulo prático, bem como os conteúdos descritos nas seções 4.3.1 e 4.3.2, referentes aos módulos teórico e teórico-prático, são os resultados da nossa tese. Todos eles estão reproduzidos integralmente nos apêndices, de acordo com as indicações ao longo deste quarto capítulo (em ordem a serem organizados no curso, a partir do apêndice C). Em conjunto, comporão o MOOC quando disponibilizados no Lúmina pelo NAPEAD que deve, ainda, com a retomada dos seus trabalhos, fazer a produção digital do módulo prático.

No próximo e último capítulo, apresentamos nossas conclusões e considerações finais sobre nosso percurso de pesquisa.

¹²⁴ No guia do professor, prevemos todas palavras e expressões que os estudantes poderiam não conhecer, inclusive algumas que nós não conhecíamos, e fazemos a remissão aos significados disponíveis no dicionário DLE-RAE. Contudo, não encontramos o significado da expressão *chupar plano*, tampouco o descobrimos ao questionar falantes-nativos do espanhol da nossa convivência.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, nosso foco foi a formação do professor de ELE no tocante ao ensino de EIs para estudantes do EM. Sendo assim, pensamos na complementação da formação de base dos licenciados em ELE ou na formação continuada dos profissionais já formados. Na nossa dissertação (TEER, 2017b), havíamos proposto o termo competência didático-fraseológica, relacionado ao tema, tendo em vista que se define como a habilidade de não só conhecer as UFs de uma língua, como pensar em (e preparar) formas de ensiná-las. Com essa perspectiva em mente, a proposta de curso apresentada nesta pesquisa tem como foco habilitar o professor de ELE na tarefa específica de, no universo das UFs, ensinar sobre/as EIs no contexto do EM, contribuindo, portanto, com o desenvolvimento da referida competência.

O problema norteador da pesquisa relacionava-se ao estabelecimento dos princípios teórico-metodológicos necessários para auxiliar os professores de ELE do EM a ensinar as EIs. Partimos do pressuposto que seria viável estabelecer esses princípios e organizá-los sistematicamente de forma a produzir um curso *on-line* para esses docentes, constituindo-se em nosso principal objetivo e o produto final do nosso doutorado. Com a revisão do referencial teórico, das definições que adotamos, do perfil e das necessidades dos cursistas foi possível propor os princípios que guiaram a elaboração do curso (3.3), o que permitiu dar conta do problema de pesquisa proposto e, conseqüentemente, atingir nosso objetivo geral, a elaboração dos conteúdos para o curso.

Visando sua produção, propusemos objetivos específicos que, como passos em uma maratona, fizeram com que pudéssemos chegar à linha de chegada. Iniciamos com um estudo teórico sobre a classificação das UFs e, de forma mais específica, das EIs, a partir de autores dedicados à Fraseologia, à Fraseodidática e à sua inclusão em dicionários. Atingimos assim o nosso primeiro objetivo específico, qual seja, conhecer os pressupostos teóricos da Fraseologia e como autores renomados na área classificam as UFs.

Por meio dessa revisão teórica, identificamos um conjunto de princípios teórico-metodológicos da Fraseologia e da Fraseodidática necessários para orientar os professores em relação ao ensino de EIs no EM, o que nos oportunizou atingir nosso segundo objetivo específico — estabelecer um conjunto de princípios teórico-metodológicos da Fraseologia e da Fraseodidática necessários para orientar os professores em relação ao ensino de EIs para o EM.

Destacamos que, em paralelo ao estudo dos aspectos fraseológicos, tivemos que estudar sobre a EaD e algumas questões relativas aos recursos informáticos disponíveis. Conhecemos os conceitos de TIC, AVA, MOOCs e OA. Este percurso nos possibilitou entender a diferença entre os tipos de cursos *on-line* existentes — inclusive realizamos alguns deles para conhecer sua estrutura e metodologia — para definir que faríamos um MOOC, pois era o tipo de curso que mais atendia às nossas necessidades — tendo em vista nosso público-alvo e seu perfil, como explicado nas primeiras seções do capítulo 3.

Outro pressuposto tanto dos cursos EaD como daqueles que pensam no ensino de UFs é a proporcionalidade: os tamanhos dos módulos devem ser semelhantes e seguir uma estrutura e uma progressão de dificuldade. Por isso, o curso está dividido em três módulos, cada qual com três unidades. A Fraseodidática, ademais, preocupa-se muito com a seleção das unidades (no nosso caso, especificamente as EIs) a serem ensinadas e postula a progressão de dificuldade nos níveis mais avançados, respaldando a nossa decisão de aumentar a dificuldade em cada unidade do EM ao mesmo tempo que diminuimos o número de EIs apresentadas (foco qualitativo).

Todos os aspectos anteriores foram sistematizados na forma de princípios teórico-metodológicos, inclusive com o uso de mapas conceituais, para serem incluídos no curso (módulo teórico e módulo teórico-prático) e servirem de base para os professores na realização das atividades relativas ao ensino das EIs.

Para a seleção das EIs utilizadas no módulo prático do curso, seguimos os mesmos passos metodológicos descritos no módulo teórico-prático. Primeiramente, organizamos uma lista de 150 EIs, considerando aquelas coletadas por Teer (2014) na coleção *Enlaces*, livros e artigos que tratam sobre as EIs, que foram dispostas em uma tabela. Em seguida, utilizando o CORPES XXI, fizemos um teste piloto com algumas delas a fim de verificar possíveis variantes, menos frequentes, e as formas mais produtivas (*tirar la casa por la ventana* é a forma mais produtiva e tem como variantes *echar la casa por la ventana* e *botar la casa por la ventana*, por exemplo). Com essas informações, atualizamos a lista de EIs mantendo apenas as formas mais produtivas, tendo em vista a concepção de que as EIs mais frequentes são aquelas que devem ser ensinadas no contexto de LEs, principalmente nas etapas iniciais de aprendizagem. Nem todas as EIs, entretanto, puderam passar pelo teste piloto devido à sua extensão: *perder la cabeza*, por possuir estrutura curta, é um exemplo: seguindo a metodologia de consulta adotada, descrita nos passos metodológicos, se pesquisássemos

somente "la cabeza", teríamos obtido muitos resultados não idiomáticos, o que suporia um árduo trabalho de limpeza dos dados.

Além disso, pensando na importância de dar o mesmo tratamento para todas as unidades para que fosse possível compará-las, foi preciso excluir algumas EIs cuja estrutura está formada pelos verbos *ser* ou *ir* (*ser un bajón*). O motivo desta decisão se refere à impossibilidade de seguir a nossa metodologia de consulta para EIs como essas — pesquisa no *corpus* pela EI com parte da forma verbal (truncação) e asterisco em conjunto com suas demais palavras —, dado que os verbos *ser* e *ir* são totalmente irregulares (*soy, fue, era, etc*). Deste modo, ficamos com 139 EIs. Organizamos, por fim, a tabela para nossas anotações de controle com as seguintes colunas: forma da EI com verbo no infinitivo, número de casos, número de documentos e exemplos de uso. Feito isso, passamos à busca propriamente dita das EIs com o objetivo de verificar sua frequência de uso.

A busca considerou tanto o número de ocorrências como a distribuição por número de documentos (*range*). Com EIs com verbos regulares, foi possível realizar somente uma busca ao dispor seu radical acompanhado do asterisco (*ech* un vistazo*). Somente com essa busca, obtivemos todas as ocorrências da EI, com verbo no infinitivo ou flexionado em qualquer tempo ou modo verbal (*echó un vistazo, echa un vistazo*). Por outro lado, com EIs formadas por verbos irregulares (*perder la cabeza*), tivemos que realizar dois tipos de consultas (*perd* la cabeza* e *pierd* la cabeza*) para obter, somando as duas, todas as ocorrências no *corpus*.

Finalmente, lemos todas as páginas de resultados das consultas referidas para identificar (e excluir) casos não idiomáticos. É o exemplo da EI *quedarse en blanco* sobre a qual o *corpus* apresenta ocorrências que não se relacionam à EI, mas sim ao uso composicional da língua (*la pantalla se quedó en blanco*). Essas ocorrências foram subtraídas dos números brutos de resultados para o registro na tabela de controle.

Após o registro de dados, estabelecemos o ponto de corte para a definição de uma boa frequência de uso: número igual ou superior a 25 ocorrências. Assim, obtivemos 42 EIs que foram candidatas a compor a parte prática do MOOC. As 42 EIs, seguindo Teer (2017b) e Baptista (2006), foram classificadas nos três níveis de dificuldade para o EM. Analisando as EIs de cada nível (11 de nível 1, 15 de nível 2 e 16 de nível 3 — Quadro 2), precisamos estabelecer uma nova forma de seleção, visto que nossa proposta de exercícios segue uma perspectiva qualitativa, não quantitativa.

Na banca de qualificação, em outubro de 2020, recebemos uma sugestão que acatamos: considerar os conteúdos (objetos de conhecimento) trazidos na Matriz de Referência (RIO GRANDE DO SUL, 2021b). Por esta razão, como explicamos no capítulo três, analisamos cada grupo de EIs com o propósito de buscar afinidades entre elas que pudessem ser relacionadas com habilidades e conteúdos previstos na Matriz. Este foi um modo de contextualizar, ainda mais, nossa proposta com a realidade do ensino de espanhol no EM no estado do Rio Grande do Sul. Seleccionamos, portanto, cinco EIs de nível 1, quatro de nível 2 e três de nível 3 para produzir os exercícios e desconsideramos as demais, embora elas possam ser utilizadas pelo professor para preparar novas atividades. Desta maneira, nossa seleção considerou a frequência de uso das EIs (25 ou mais ocorrências no CORPES XXI e sua distribuição entre os textos - *range*), a progressão do nível de dificuldade para o aluno brasileiro do EM a partir de classificação em três níveis e a afinidade entre EIs de mesmo nível vinculada a possíveis habilidades e conteúdos citados na Matriz de Referência.

Com base nas decisões anteriores, as EIs da unidade 1 contêm vocabulário relacionado ao corpo humano. A matriz para o primeiro ano do EM menciona esse conteúdo vocabular, além do ensino de EIs. Na unidade 2, trabalhamos com EIs que têm em comum a possibilidade de serem utilizadas na descrição do caráter ou dos estados de ânimo, conteúdo também citado na Matriz. Por fim, na unidade três, trazemos EIs que se conectam por representarem atos de fala. Esse conteúdo não aparece diretamente descrito na Matriz do terceiro ano, mas podemos inferir que deve ser trabalhado, já que a oralidade é uma das habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LEs. Além disso, dentro do grupo de maior dificuldade das EIs, não havia outras afinidades que fossem diretamente mencionadas na Matriz, ainda que ela cite duas vezes o ensino de UFs (“expressões e frases feitas” em uma oportunidade e diretamente “EIs” em outra), o que respalda a importância de serem trabalhadas neste ano do EM. A partir dos aspectos aqui retomados, acreditamos ter alcançado o nosso terceiro objetivo específico: definir critérios para a seleção das EIs que serão usadas, de modelo, no curso *on-line*.

O guia do professor, em sua apresentação, traz as explicações do parágrafo anterior, pois consideramos que o docente não deve ser visto como um reproduzidor de materiais didáticos, mas sim como pesquisador e estudioso que entende as decisões e ações pedagógicas presentes nesses recursos, assim como é capaz de preparar seu próprio material. As três unidades do módulo prático, inclusive, são exemplos de exercícios possíveis com EIs. Desse

modo, esperamos que, com o curso, o professor esteja habilitado para criar outras que seriam muito mais adequadas às suas realidades específicas. As unidades do guia trazem as respostas previstas dos exercícios e conselhos para a sua execução, assim como opções de adaptação ou complementação.

A partir da definição do MOOC como tipo de curso *on-line*, pudemos escolher a plataforma ou *site* que o abrigará. Após conhecer o Lúmina, pertencente à UFRGS, e saber que em todos seus cursos se oferecia certificado ao final da realização, recurso que não é oferecido em todas as plataformas, decidimos selecioná-lo para tal tarefa. Porém, para que pudéssemos entrar na fila de produção do NAPEAD e contar com a disponibilidade da equipe (*designers*, produtores, etc), tivemos que concorrer ao edital SEAD que tem essa finalidade, linha “Produção de Conteúdos para *Massive Open Online Courses* (MOOCs)”. Fomos aprovadas em três anos consecutivos e — embora prejudicadas pela necessidade do distanciamento social desde o começo de 2020, que impediu o uso dos espaços físicos do NAPEAD, e pelos problemas enfrentadas pela SEAD como falta de recursos e/ou de bolsistas — temos garantido o nosso espaço no Lúmina.

Durante 2019, dando início ao trabalho conjunto e após a integralização dos nossos créditos de doutorado, tivemos algumas reuniões com a coordenadora da SEAD, Marlise, definimos um cronograma de tarefas, a identidade visual do curso e marcamos a gravação de um dos vídeos em estúdio. Porém, no início de 2020, independentemente da pandemia, a SEAD, por problemas internos à UFRGS, perdeu seus bolsistas, que são, essencialmente, sua força de trabalho, acumulando e atrasando todo trabalho. Logo em seguida, em março, a pandemia passou a impedir o trabalho presencial, sendo mais um empecilho para a digitalização/diagramação dos materiais produzidos por nós para o curso. No final de 2020, o videotutorial, ainda assim, foi produzido de forma remota e caseira pela SEAD após a recuperação das bolsas; o processo se deu juntando imagens de cópias de tela do site da RAE com a gravação da minha voz descrevendo os passos a seguir. O problema é que o referido site passou por uma atualização e mudou todo seu *layout*, fazendo com que perdêssemos nosso trabalho.

Durante 2021, o videotutorial foi refeito, assim como foi produzido o vídeo de apresentação do curso. Outros materiais entregues à SEAD também foram produzidos, praticamente finalizando a confecção dos conteúdos necessários aos dois primeiros módulos do curso, módulo teórico e módulo teórico-prático. Tratou-se de um processo lento que

consistiu na nossa produção e revisão de materiais para a entrega, produção digital por parte do NAPEAD e retorno para nós, nossa revisão sobre possíveis erros no trabalho feito, pedidos de correção e aprovação final após correções. Os principais erros que encontramos nas produções, até setembro, quando um novo problema com as bolsas interrompeu, novamente, o processo, referem-se à digitação ou ortografia em espanhol, tendo em vista que os bolsistas e estagiários do NAPEAD não conhecem a língua e que, dependendo do programa, não podem simplesmente copiar e colar os materiais que mandamos, mas sim precisam digitá-los.

Dessa forma, conseguimos entregar como produto final da tese os conteúdos que elaboramos e entregamos à SEAD, disponíveis nos apêndices, e não o curso propriamente dito, pronto para receber inscrições, já disponível no *site* do Lúmina, como gostaríamos e era o previsto antes dos problemas relatados. Após a entrega deste texto à banca avaliadora, seguiremos acompanhando e supervisionando a produção dos materiais faltantes para nosso curso, além da posterior montagem do MOOC no Lúmina.

Também destacamos a dificuldade de realizar pesquisa nesta época em que nem mesmo setores como as bibliotecas da universidade prestavam atendimento presencial. Por muito tempo, também, setores não essenciais do comércio, como livrarias, estiveram fechados. Com isso, o nosso acesso a alguns materiais bibliográficos, necessários para a retomada de conceitos ou acréscimo de discussões, ficou prejudicado. A obra de Casares (1950), por exemplo, trata-se de um livro esgotado, da década de 50, somente disponível na biblioteca a que nosso PPG se vincula. Pudemos contar, portanto, exclusivamente, com o referencial teórico que já possuímos em casa e nossas fichas de leitura, além de materiais disponíveis digitalmente ou que pudemos comprar pela internet.

Embora, nesta tese, tenhamos desenvolvido conteúdo para curso sobre o ensino de EIs do ELE, a ideia pode servir para a realização de cursos sobre o ensino de outros tipos de fraseologias. Outra possibilidade é criar um curso sobre EIs do ELE diretamente para os aprendizes de determinado nível e não para seu docente. Nesse sentido, talvez outro formato fosse mais apropriado que um MOOC, pois professores costumam planejar em computadores, mas talvez determinados aprendizes usem mais o celular nos seus estudos autônomos. Essas são questões a serem avaliadas. Igualmente, acreditamos que a proposta aqui apresentada pode ser replicada para outras línguas, tanto para a formação dos professores como para os alunos.

Esperamos também que este trabalho sirva de subsídio e incentivo para outras pesquisas e propostas sobre o ELE, especialmente no contexto da educação pública. Nossa formação básica e superior se deu no ensino público e nele temos muita confiança e esperança, ainda que estejamos passando por um tempo em que nunca antes professores foram tão atacados e desvalorizados, e nunca houve tantos cortes de gastos educacionais. Fomos agraciadas, além disso, com uma bolsa Capes de doutorado que nos permitiu ter mais tempo para a pesquisa devido ao subsídio financeiro. Teria sido mais difícil participar de eventos, preparar e submeter artigos, compor grupos de pesquisa, reunir-nos com colegas de pós-graduação e bolsistas sem tal recurso, tendo que trabalhar em tempo integral para garantir nosso sustento. Na graduação, no mesmo sentido, pudemos contar com anos de bolsa PIBID, um programa muito importante que insere os licenciados na realidade da escola pública antes que cheguem aos seus estágios obrigatórios.

O nosso contato e aquisição do espanhol, por outro lado, só se deu a partir da graduação: na época do EM, a extinta lei do espanhol ainda não estava em vigor. Tivemos sempre aulas de inglês no colégio, com as quais não nos identificávamos ou não víamos uma motivação para aprendê-las. Hoje, como professoras de LE, entendemos que todas línguas têm o mesmo valor linguístico e proporcionam os mesmos benefícios cognitivos, mas também vemos um especial valor cultural, político e estratégico no espanhol. Por esse motivo, defendemos que a primeira LE a ser ensinada no território nacional deveria ser o espanhol.

Destacamos ainda que esta pesquisa não termina aqui, pois além de termos que acompanhar o processo do MOOC sendo disponibilizado no Lúmina, temos interesse nos dados futuros que a Plataforma pode gerar, a saber: que pessoas efetivamente se inscreveram no curso (se atingimos, na maioria, nosso público-alvo ou não); quantas delas concluíram o curso; sobre as que não o terminaram, em que módulo pararam (pensando na melhoria dos módulos apresentados); etc. Outro desejo nosso é saber a avaliação dos professores de ELE que realizarem o MOOC: se consideram que adquiriram conhecimento teórico sobre as EIs e didático sobre o seu ensino e se consideram adequados os exercícios propostos no módulo prático. Temos que, a partir de agora, avaliar como isso seria possível; uma possibilidade simples seria o envio de formulário do *google* com uma enquete sobre o tema, outra seria pedir que um professor formador, de licenciatura em ELE, solicitasse que os seus alunos realizassem o curso e depois o avaliassem por escrito por meio de critérios que podem ser construídos.

Também pretendemos, com a volta da presencialidade em sala de aula, graças à vacinação, aplicar o material do aluno disponível no módulo prático, por meio de um teste piloto, com nossas próprias turmas e criar novos exercícios com EIs pensando em outros níveis de ensino da educação básica: fundamental I e fundamental II principalmente. Queremos, para além disso, poder seguir compartilhando o conhecimento que é construído na universidade com colegas de profissão ao publicar artigos, participar de grupos de pesquisa, acompanhar eventos. Temos, ademais, a disponibilidade de participar de futuros encontros ou cursos de ELE apresentando o nosso curso.

Por fim, pensamos que obter um título de doutorado, por si só, tem menos valor que o processo de construção de conhecimento desenvolvido a partir destes mais de quatro anos em constante convivência com orientadora e professores, colegas de pós, colegas de trabalho, bolsistas, alunos, vida política, reflexões e leituras. Um bom professor se constrói diuturnamente ao aliar os saberes formais, desenvolvidos com a pesquisa, à prática pedagógica, aquela relacionada ao chão da escola. Ambos em constante mudança. Sendo assim, nos sentimos, mais do que nunca, “em formação” e não “formados” ou “prontos”: há, ainda, felizmente, muito a se aprender.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 11-12.
- BALLESTERO-ALVAREZ, Maria Esmeralda; SOTO BALBÁS, Marcial. *Minidicionário: espanhol-português, português-espanhol*, editora FTD, 2. ed., 2015.
- BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. 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: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442465>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Fraseologia, interculturalidade e ensino de línguas: uma ponte entre mundos. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia – Anais – V. 2*, Campinas: Pontes Editores, 2012.
- BARALO, Marta. Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo, España: FIAPE, 2005.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Contribuição ao Estudo de Aspectos da Tipologia de Obras Lexicográficas. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 322-327, 1995.
- BEVILACQUA, Cleci Regina. ; TEER, Jacqueline Vaccaro. O ensino de espanhol no Brasil: a luta do RS contra o retrocesso promovido pela lei 13.415/2017. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). *Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, v. 1, p. 206-221.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. 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, Vilson José. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000, p. 95-118.
- BINON, Jean; VERLINDE, Serge; et al. *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*, Paris, Didier/Hatier, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Lei N° 13.415*. Brasília: 2017.

BRASIL. *Lei Federal N° 11.161/2005*. Brasília: 2005.

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

BRASIL. *LEI N° 9.394*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília: 1996.

BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto. *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa, 2000.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Maria Araújo Duarte de *et al. Escolas radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1959-1966)*. Brasília: Líber Livro Editora, 2009.

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, 1996.

COSERIU, Eugenio. *Lecciones de Linguística General*. Madrid: Gredos, 1986, p. 316-327.

COSERIU, Eugenio. Structure lexicale et enseignement du vocabulaire. *Actes du 1er colloque international de linguistique appliquée*, Nancy, p. 175-217, 1966.

DIAZ Y GARCÍA-TALAVERA, Miguel. *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol*. 4. ed. São Paulo, SP : Moderna, 2014.

DICCIONARIO EDELVIVES: español-portugués: portugués-español, editora FTD, 2014.

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

GARCÍA ARETIO, Lorezo. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1994.

GIL, Beatriz Daruj. Ensino de vocabulário e competência lexical. *Gragoatá*, Niterói, n. 40, p. 445-464, 2016.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. La subcompetencia léxica. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. A Fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. In: *Cadernos de Fraseología Galega* 6, p. 113-130, 2004.

IRAGUI, Jasone Cenoz. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 449-465.

KOSZLA-SZYMANKA, Margarita. Los proverbios y refranes en la enseñanza de la lengua española. *Actas del XXXVIII Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, p. 319-339, 2003.

KRAMER, Érika A. *et. al. Educação a distância: da teoria à prática*. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

KRIEGER, Maria da Graça.; ADELSTEIN, Andreína. Estudos do léxico em diferentes perspectivas. *Calidoscópico*, UNISINOS, v. 14, n. 3, p. 557-560, 2016.

KRIEGER, Maria da Graça; BEVILACQUA, Cleci Regina. A pesquisa terminológica no Brasil: uma contribuição para a consolidação da área. *Debate Terminológico*, n. 1, 2005.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia*. São Paulo: Contexto, 2004.

LARA, Luis Fernando. *Curso de Lexicología*. México: El Colegio de México, 2006.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

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

LUZZI, Daniel Angel. *O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo*. 2007. Tese. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

MAIZ UGARTE, Daniela María. *La enseñanza del léxico en ELE: aspectos metodológicos y didácticos*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2009.

MANTOVANI, Giselle. Apresentação. Estudos do léxico no Brasil: marcas de uma trajetória. *Revista GTLex*: Uberlândia, vol. 1, n.1, p. 6-10, jul./dez, 2015.

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. 2021.

- MARQUES, Maria Helena Machado. *Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- MOGORRÓN HUERTA, Pedro. Le contenu culturel dans les Constructions Verbales Figées espagnoles, *Synergie Pologne*, n° 8, 173-181, 2011.
- MOLINA GARCÍA, Daniel. *Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico pedagógico*, Granada, ed. Comares, 2006.
- MORTUREUX, Marie-françoise. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: A. Colin, 2001.
- MUNHOZ, Antonio Siemsen. *O estudo em Ambiente Virtual de Aprendizagem: um guia prático*. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- MUÑOZ PÉREZ, Julián. El proceso de elaboración de manuales de ELE. In: GONZÁLEZ COBAS et al. ¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica. *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*. Biblioteca virtual redELE. Madrid, número especial ; p. 166-180, 2014.
- OLIMPIO DE OLIVEIRA, Maria Eugênia. *Fraseografia Teórica y Práctica*. Bases para un Diccionario de Locuciones Verbales Español-Portugués. 2004. Tese. Universidade de Alcalá, Espanha, 2004.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. A competência fraseológica no aprendizado de expressões idiomáticas. In: PLATIN, Rosemeire Selma Monteiro (org). *Certas palavras o vento não leva: homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán*. Fortaleza: Parole, 2015, v. 1, p. 261-286.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: GONZÁLEZ REY, María Isabel. (Org.). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Paris: E.M.E Editions, 2007, p. 159-179.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. As Expressões Idiomáticas no Ensino de Línguas Próximas. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, p. 289-297, 2002.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. 2000. 334p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- OSMAN et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, 2a ed. São Paulo: Macmillan, 2010.
- PAMIES BERTRÁN, Antonio. La fraseología a través de su terminología. In: MARTÍN RIOS, Javier. *Estudios lingüísticos y culturales sobre China*. Granada: Comares, 2019, p. 105-134.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. El valor discursivo de los refranes. In: *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante 20, p. 287–304, 2006.

PEREIRA, Helena Bonito Couto. *Michaelis*: dicionário escolar espanhol-português, português-espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., versão on-line. Disponível em: <https://dle.rae.es>. Acesso: 15 ago. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)*. Descripción del sistema de codificación. Madrid: Real Academia Española, 2013. Disponível em: <http://www.rae.es>. Acesso 17 mar. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2021a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-e-m.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para o modelo híbrido de ensino ano letivo 2021*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2021b. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/matriz-de-referencia-2020>. Acesso em: 02 dez. 2021.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. *Ciência Hoje*, v. 16, n. 95, novembro de 1993.

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. Aspectos de fraseología teórica española, Valencia, *Cuadernos de Filología, Anejo XXIV*, Facultad de Filología, Universitat de València, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. 1995. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco; BUGUEÑO MIRANDA, Félix Valentin. Os Diferentes Tipos de Dicionários e as Tarefas de Compreensão e Produção de Textos em Língua Inglesa. *Travessias*, v. 4, p. 757-767, 2010.

SEVILLA MUÑOZ, Julia. La fraseología y la paremiología en los últimos decenios. *Linred: Lingüística en la Red*, n. 10, 2012.

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.

TAYLOR, James C. Fifth Generation Distance Education. In: *Higher Education Series*. Report nº 40, jun., 2001.

TEER, Jacqueline Vaccaro. A lematização de expressões idiomáticas em dicionários para aprendizes. *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM*, v. 12, p. 2363-2383, 2018.

TEER, Jacqueline Vaccaro. *Expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira: elaboração de um guia didático para o professor*. 2017b. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017b.

TEER, Jacqueline Vaccaro. Políticas linguísticas e a questão da identidade: quando se decide silenciar certas línguas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). *Políticas Educacionais: Debates e Perspectivas*. 1ed.: Editora Universitária Metodista IPA, 2017a, v. 1, p. 91-101.

TEER, Jacqueline Vaccaro. *Las expresiones idiomáticas en libros didácticos de español/lengua extranjera (E/LE)*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TEER, Jacqueline Vaccaro; BEVILACQUA, Cleci Regina. *Análise de dicionários bilíngues quanto às expressões idiomáticas e sua relevância para as aulas de espanhol como língua estrangeira no ensino médio*. (no prelo).

TERMIGNONI, Susana. *Bases teórico-metodológicas para um hiperdicionário semibílingue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um ambiente virtual de aprendizagem*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TOTLAB. *O que é TIC?* Maio, 2012. Disponível em: <http://totlab.com.br/noticias/o-que-e-tic-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao/#:~:text=As%20Tecnologias%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e,informacionais%20e%20comunicativos%20dos%20seres>. Acesso em: 18 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Lúmina*. 2020. Disponível em: <https://lumina.ufrgs.br/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação à Distância. *Atribuições*. 2018. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/institucional/atribuicoes>. Acesso em: 30 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação à Distância. *Lançamento da plataforma Lúmina de cursos livres e gratuitos*. [2016]. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/sead/news/lancamento-da-plataforma-lumina-de-cursos-livres-e-gratuitos>. Acesso em: 30 mar. 2020.

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

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília, Thesaurus, 2005.

WILLEY, David A. *Learning object design and sequencing theory*. 2001. Tese. Department of Instructional Psychology and Technology of the Brigham Young University, 2001. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/120055/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de Provérbio. In: *Veredas On Line – Atemática – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora*. p. 33-48, 2008.

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

XATARA, Claudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. In: *Alfa - Revista de Linguística*. São Paulo, v. 42, n. esp., p. 147-159, 1998.

ZULUAGA OSPINA, Alberto. *La fijación fraseológica*, Thesaurus, tomo XXX. n. 2, p. 225-248, 1975.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA A CRIAÇÃO DA IDENTIDADE VISUAL

INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO

Nome (do projeto): Espanhol como Língua Estrangeira: como ensinar expressões idiomáticas?

O que é o projeto?

O projeto prevê a oferta de curso *on-line* sobre o ensino de expressões idiomáticas (*hablar por los codos, ser uña y carne, echar una mano*). O curso tem como público alvo os professores de espanhol, preferencialmente atuantes no ensino médio, e será oferecido na plataforma Lúmina.

Como você descreveria o projeto?

O curso a ser proposto será um material dividido em três grandes módulos: teórico, teórico-prático e prático. No **módulo teórico**, explicar-se-á:

- a) o que é Fraseologia e onde ela se encaixa, na nossa visão, dentro dos Estudos Léxicos;
- b) o conceito de competência comunicativa e das demais competências que ela envolve;
- c) o que são Unidades Fraseológicas (UFs) e seus tipos;
- d) as peculiaridades das Els e como ensiná-las segundo os princípios da Fraseodidática;
- e) a pesquisa em *corpus* da frequência de Els.

No **módulo teórico-prático**, apresentar-se-á:

- a) os preceitos da Fraseodidática;

b) um tutorial sobre como pesquisar em *corpus* a relevância de Els, tendo em vista o critério de frequência, que é um dos critérios que adotaremos para a sua seleção. O *corpus* previsto para o tutorial é o CORPES XXI da Real Academia Espanhola (RAE).

O **módulo prático** prevê uma série de atividades com Els que podem ser aplicadas e adaptadas para as aulas de E/LE no EM.

Quais os objetivos?

Nosso objetivo é que se trabalhem as expressões idiomáticas no contexto das aulas de espanhol como língua estrangeira no ensino médio, temática não contemplada nos cursos de licenciatura em espanhol. Como nos cursos de formação de professores o tema não é trabalho, é fundamental oferecer subsídios para que eles possam entendê-lo e realizar atividades de forma adequada.

Qual o alcance do seu projeto?

O projeto será construído tendo como público-alvo professores de espanhol que atuam no ensino médio, mas também pode ser útil a professores de espanhol de outras modalidades/ níveis educacionais ou a discentes de cursos de licenciatura de espanhol.

Quais elementos devem compor a identidade/projeto? (obrigatoriedades em relação a cores, referências, estilo, estética).

Elementos que façam referência à importância da língua espanhola tendo em vista a quantidade de países que a tem como idioma oficial, quantidade de falantes de espanhol (como língua materna e estrangeira), posição geográfica do Brasil (faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial), pertencimento do Brasil ao Mercosul (que tem como línguas oficiais o português, o espanhol e o guarani) e necessidade da formação de uma consciência latino-americana.

Preferências pessoais:

Não priorizar a cor vermelha. Priorizar elementos que se relacionem à identidade latino-americana.

Observações gerais:

Não queremos reafirmar estereótipos relacionados à língua espanhola como a cor vermelha, o flamenco ou as touradas, que fazem referência à Espanha, pois o espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo e é idioma oficial de 21 países, pertencentes a três continentes.

Qual o prazo? (Cronograma)

Até 19/07/19 – definição da identidade visual

APÉNDICE B – PESQUISA SOBRE O PERFIL DOS CURSISTAS**Encuesta sobre el usuario del curso****Sexo**

Mujer

Hombre

Otro: _____

Prefiero no contestar

Edad

15 a 19 años

20 a 24 años

25 a 29 años

30 a 34 años

35 a 39 años

40 a 49 años

más de 50 años

Nivel educativo

Enseñanza primaria

Enseñanza secundaria

Enseñanza superior incompleta

Enseñanza superior completa

Curso de especialización

Maestría/magíster

Doctorado

Postdoctorado

Eres

Hablante nativo de español

Hablante de español como lengua extranjera

Formación en español

Curso de idiomas

Letras-Licenciatura

Letras - Traductor

Sin formación en el idioma.

Área de actuación profesional

Profesor(a) de ELE de la red pública de la enseñanza primaria (1º al 5º año)

Profesor(a) de ELE de la red pública de la enseñanza primaria (6º al 9º año)

Profesor(a) de ELE de la red pública de la enseñanza secundaria

Profesor(a) de ELE de la red privada de la enseñanza primaria (1º al 5º año)

Profesor(a) de ELE de la red privada de la enseñanza primaria (6º al 9º año)

Profesor(a) de ELE de la red privada de la enseñanza secundaria

Profesor(a) de ELE en curso de idiomas

Profesor(a) de ELE en universidad pública

Profesor(a) de ELE en universidad privada

Estudiante de grado. ¿Cuál? _____

Otro. ¿Cuál? _____

¿Cuáles son tus dificultades en relación con la lengua española? Puedes elegir más de una alternativa.

Aspectos culturales

Aspectos lingüísticos relacionados con la cultura

Escritura

Géneros textuales

Gramática

Lectura

Pronunciación

Géneros textuales

Variación lingüística. ¿Cuál? _____

Vocabulario

Otra(s): _____

¿Cuáles son tus intereses en relación con la lengua española? Puedes elegir más de una alternativa.

Actualización lingüística

Aspectos lingüísticos relacionados con la cultura

Diferentes enfoques de enseñanza

Historia de la lengua

Literatura

Países hispanohablantes

TICs aplicadas a la enseñanza

Variación lingüística

Otro(s): _____

Si eres profesor de ELE, ¿cuáles son las dificultades en lo que se refiere a las Expresiones Idiomáticas (EIs)?

No conozco nada sobre el tema

Conozco las EIs, pero no las entiendo muy bien

Conozco las EIs, pero no he aprendido cómo enseñarlas en mi formación

Conozco las EIs y he aprendido sobre este tema en mi formación, pero no me siento seguro(a) para enseñarlas

Conozco las EIs y tengo conocimientos para enseñarlas, pero no tengo tiempo de incluirlas en mi planificación de clase

No tengo dificultades

No soy profesor de ELE. Soy _____

Si eres profesor de ELE, ¿cuáles son tus expectativas respecto a la enseñanza de expresiones idiomáticas? Puedes elegir más de una alternativa.

Espero aprender conceptos básicos sobre las EIs

Espero aprender conceptos básicos sobre la enseñanza de las EIs

Espero aprender a identificar las Els

Espero mejorar mi conocimiento sobre el léxico español

Espero mejorar mi propia competencia léxica en español

Espero poder mejorar mis clases de español con temas diferentes

Espero que mis clases de español contemplen más los aspectos culturales

Espero ampliar la competencia léxica de mis alumnos

Espero que mis alumnos estén más preparados para insertarse en la cultura hispana

Otro _____

No soy profesor de ELE.

¿Por qué te has interesado por el curso? Puedes elegir más de una alternativa.

Tengo interés en el tema

Es relevante para mi actividad profesional

Es relevante para mi formación o actividades académicas

El tema no fue tratado en mi formación en Letras

El tema no fue tratado en mi formación en curso de idiomas

Es importante para mi formación personal

Es importante para obtener un certificado en un curso de la UFRGS

Me interesa por el placer de aprender algo nuevo

Es interesante para saber qué son las expresiones idiomáticas

Un amigo o compañero me lo recomendó

Otro _____.

¿Cómo te enteraste del curso?

Redes sociales

Correo electrónico

Plataforma Lúmina

Amigo o compañero

Otro _____

¿Con qué frecuencia ves videoclases?

Frecuentemente

Esporádicamente

Nunca

¿Piensas concluir el curso?

Sí

No

¿Por qué has elegido un curso en el Lúmina?

Es más accesible que un curso presencial

Tengo interés en el tema

Prefiero aprender con recursos disponibles en línea

Es importante para cambiar aspectos pedagógicos en mi profesión

Es importante para avanzar en mi carrera profesional

Para conocer cómo funciona un curso en línea

Para obtener un certificado en un curso de la UFRGS

El curso es gratuito

Por placer

Me interesa para la investigación

Un amigo o compañero me lo recomendó

Otro _____

APÊNDICE C – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO CURSO

Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿cómo enseñar expresiones idiomáticas en la secundaria?

¡Bienvenidos y bienvenidas!

Este curso se destina, prioritariamente, a los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), principalmente aquellos que se dedican a la Enseñanza Secundaria (ES) en Brasil.

Su objetivo es ofrecer subsidios teóricos y prácticos para la enseñanza de Expresiones Idiomáticas (EIs), como *echar una mano* o *dormir a pierna suelta* . Busca contribuir, entonces, con el desarrollo de competencia didáctico-fraseológica de los profesores. Se espera que, a partir del curso, el profesor pueda tener nuevas ideas y formular propuestas para incluir las EIs como parte del contenido de sus clases.

Los materiales del curso están distribuidos en tres grandes módulos: teórico, teórico-práctico y práctico. Estos módulos se dividen, a su vez, en unidades formadas por textos explicativos y/o videos, mapas conceptuales y actividades de fijación.

Módulo 1 - Teórico: abarca conceptos fundamentales relacionados con la Fraseología, la competencia comunicativa y los tipos y características de las Unidades Fraseológicas (UFs).

Módulo 2 - Teórico-práctico: incluye aspectos relacionados con la investigación de la frecuencia de EIs en *corpus* , su inclusión en diccionarios de aprendices y algunos principios de la Fraseodidáctica, es decir, sobre su enseñanza.

Módulo 3 - Práctico: comprende la presentación de propuestas de actividades con EIs para cada año de la ES. El papel del profesor, en este módulo, será evaluar dichas propuestas y su aplicabilidad en el contexto en que actúa.

Es importante hacer la actividad final de cada unidad para poder acceder a la siguiente etapa del curso. Una vez hechas las actividades y concluido el curso, es posible obtener automáticamente tu certificación.

Si tienes alguna duda, puedes escribir al correo electrónico de las profesoras responsables que se encuentra a la izquierda de la pantalla.

Para dar inicio al curso, contesta la **Encuesta sobre el usuario del curso**. Son informaciones importantes que permitirán a las proponentes esbozar el perfil de los usuarios y, a partir de ello, poder revisar el contenido del curso o aun presentar nuevos cursos en el futuro.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA VÍDEO DE APRESENTAÇÃO DO CURSO

Roteiro para o vídeo de apresentação do curso <i>Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿cómo enseñar expresiones idiomáticas en la secundaria?</i>	
Video	Audio em espanhol
Aparece o título em espanhol: <i>Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿cómo enseñar expresiones idiomáticas en la secundaria?</i>	¡Hola! ¡Bienvenidos al curso <i>Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿cómo enseñar expresiones idiomáticas en la secundaria?</i>
Foto da Jacqueline	Me llamo Jacqueline Vaccaro Teer, soy profesora de español de la red pública de la municipalidad de Porto Alegre y estudiante de doctorado en Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Siempre he tenido ganas de contribuir de alguna manera con el trabajo docente y que fuera una contribución práctica.
Foto da professora Cleci	Por esta razón, junto con mi directora de tesis doctoral, la profesora Cleci Regina Bevilacqua, hemos diseñado este curso en línea que se destina, prioritariamente,
Aparecem as palavras: <ul style="list-style-type: none"> • Profesores de ELE • Enseñanza Secundaria 	a los profesores de ELE, sobre todo a los que trabajan con la Enseñanza Secundaria. Aunque el foco sean los profesores, el curso también puede ser útil a otros públicos interesados en aprender el español.
Aparecem as palavras: <i>echar una mano</i> (dar uma mão) <i>dormir a pierna suelta</i> (<i>dormir como uma pedra</i>).	Algunos ejemplos de expresiones idiomáticas son <i>echar una mano</i> (dar uma mão) o <i>dormir a pierna suelta</i> (<i>dormir como uma pedra</i>).
Foto da Eduarda Foto da Natália Foto da Stéphanie Aparecem as palavras: Secretaria de Educação a Distância (SEAD)	Para la elaboración y producción del curso, hemos contado con el apoyo de tres estudiantes de Letras, dos futuras profesoras y una futura traductora, Eduarda Assunção, Natália Antunes Pinto y Stéphanie Oviedo Ferreira. Ellas fueron contempladas con becas de la Secretaria de Educação a Distância (SEAD), a partir de la aprobación de nuestro proyecto en sus convocatorias 26, 27 y 28, y del equipo de SEAD.
Aqui vai um pequeno esquema partindo da expressão “Plataforma Lúmina”: gestión del propio tiempo certificación gratis	Hemos elegido la Plataforma Lúmina por dos motivos: la posibilidad de gestión del propio tiempo, por parte del estudiante, para estudios y para realización de las actividades y la certificación gratis al final del curso.

<p>Aparecem as palavras:</p> <p>ofrecer subsídios teóricos y prácticos</p> <p>Enseñanza de expresiones idiomáticas en la enseñanza secundaria</p> <p>competencia didáctico-fraseológica</p>	<p>El objetivo del curso es ofrecer subsidios teóricos y prácticos al profesor de ELE para la enseñanza de expresiones idiomáticas en la secundaria. El curso busca contribuir con el desarrollo de su competencia didáctico-fraseológica. Se espera que, a partir del curso, el profesor tenga ideas y formule propuestas para incluir las EIs en sus clases.</p>
<p>Aparecem as palavras:</p> <p>Fraseología</p> <p>Competencia comunicativa</p> <p>Unidades Fraseológicas</p>	<p>Para ello, se divide en tres grandes módulos secuenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El módulo uno, el teórico, se divide en tres submódulos y abarca conceptos fundamentales relacionados con la Fraseología, la competencia comunicativa y los tipos y características de las Unidades Fraseológicas..
<p>Aparecem as palavras:</p> <p>Frecuencia de las expresiones idiomáticas en <i>corpus</i></p> <p>Su inclusión en diccionarios de aprendices</p> <p>Fraseodidáctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El módulo dos, el teórico-práctico, también se divide en tres submódulos. Incluye aspectos relacionados con la investigación de la frecuencia de expresiones idiomáticas en <i>corpus</i>, su inclusión en diccionarios de aprendices y algunos principios de la Fraseodidáctica, es decir, sobre su enseñanza.
<p>Aparecem as palavras:</p> <p>Ejercicios con expresiones idiomáticas para cada año de la enseñanza secundaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El módulo tres, el práctico, comprende la presentación de propuestas de actividades con EIs para cada año de la ES. El papel del profesor, en este módulo, será evaluar dichas propuestas y su aplicabilidad en el contexto en que actúa.
<p>Aparecem as palavras:</p> <p>Hacer las actividades de los submódulos (unidades)</p> <p>Obtener la certificación</p>	<p>Es importante hacer la actividad final de cada submódulo para poder acceder a la siguiente etapa del curso.</p> <p>Una vez hechas las actividades y concluido el curso, es posible obtener automáticamente tu certificación.</p> <p>Si tienes alguna duda, puedes escribir al correo electrónico de las profesoras responsables que se encuentra a la izquierda de la pantalla.</p>

Aparecem as palavras: Encuesta sobre el usuario del curso	Para dar inicio al curso, contesta la Encuesta sobre el usuario del curso. Muchas gracias.
--	--

APÉNDICE E – MÓDULO TEÓRICO, UNIDADE 1

Unidad 1: Conceptos fundamentales

En esta unidad, vamos a conocer algunos conceptos básicos que están directamente relacionados con el curso. Léelos y observa el mapa conceptual que los relaciona:

Lexicología: subdisciplina de la Lingüística que estudia las palabras respecto de su formación, clasificación y significado, además de su relación con otras palabras de la misma lengua u otras lenguas.

Lexicografía: subdisciplina de la Lingüística que se ocupa de elaborar o analizar obras lexicográficas, como los diccionarios, siguiendo principios teóricos y metodológicos. De esa manera, la Lexicología analiza y clasifica las palabras y la Lexicografía las incluye en obras lexicográficas.

Léxico: formado por todas las palabras de una lengua que pueden ser unidades léxicas simples (*casa, bello*), unidades léxicas complejas (*muchas gracias, estirar la pata*) o unidades gramaticales (*en, para*). Se refiere al conjunto de palabras de una lengua que forman parte del sistema.

Vocabulario: se refiere a la parte del léxico empleada en el discurso (oral o escrito) por un grupo de hablantes de determinada lengua (*los campesinos*, por ejemplo), por un área (*la Salud, el Derecho*) o por una persona.

Palabra: denominación genérica para referirse a las unidades gramaticales y/o a las unidades léxicas, simples o complejas.

Unidad gramatical: forma parte de un grupo finito de palabras que solo tienen sentido en el mundo intralingüístico (artículos, pronombres, conjunciones, etc.).

Unidad léxica: forma parte de un grupo abierto de palabras o expresiones con las que se denominan las cosas, o sea, hacen referencia al mundo extralingüístico. Se clasifican en:

a) **Unidades léxicas simples:** formadas por solamente un elemento (*casa, perro, verde*),

b) **Unidades léxicas complejas:** abarcan las unidades formadas por:

b.1) los fenómenos de:

b.1.1) derivación, es decir, a partir de una palabra se genera(n) otra(s).

Por ejemplo: *casa casilla*;

b.1.2) composición, es decir, se unen dos palabras para formar una nueva, por ejemplo: *medio + día mediodía*.

b.2) más de una palabra. Por ejemplo, *sin embargo, de hecho*. Este tipo de unidad léxica compleja abarca las **Unidades Fraseológicas (UFs)**, también denominadas unidades pluriverbales o **fraseologías**, definidas a continuación, como *tirar la casa por la ventana*.

Fraseología: Fraseología con letra inicial mayúscula es la subdisciplina de la Lexicología que estudia las UFs. Hay varios tipos de UFs y las expresiones idiomáticas son un ejemplo; fraseología en letras minúsculas es el objeto de estudio de esa área y es sinónimo de UF.

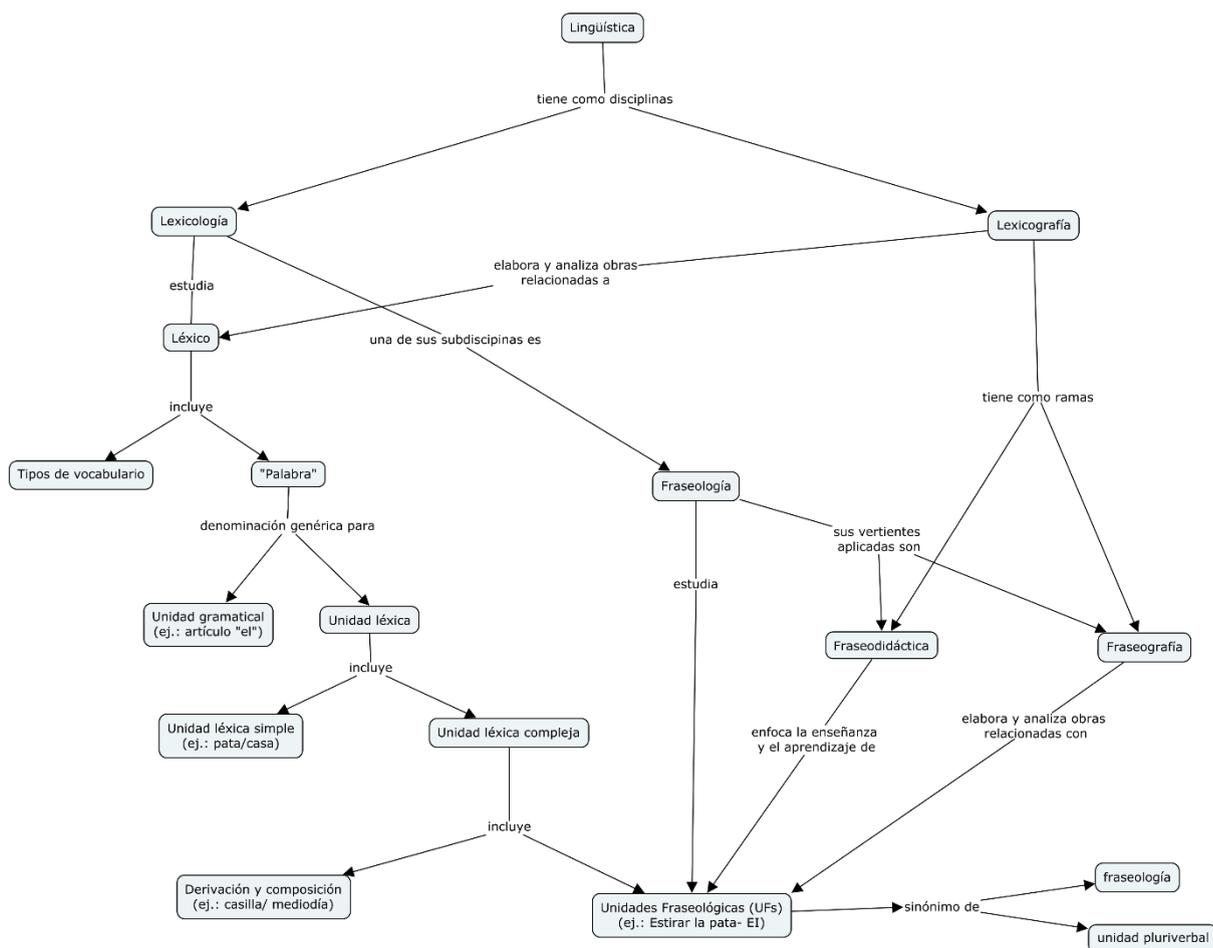
Unidad Fraseológica (UF): sinónimo de fraseología y de unidad pluriverbal, es un tipo de unidad léxica compleja. Es objeto de estudio para la Fraseología y de enseñanza para la Fraseodidáctica. Hay varios tipos de UFs, como veremos en la unidad 3 de este mismo módulo.

Unidad pluriverbal: sinónimo de UF y de fraseología.

Fraseografía: rama de la Lexicografía que se ocupa de elaborar o analizar obras fraseográficas, es decir, dedicadas específicamente a recoger las UFs.

Fraseodidáctica: parte aplicada de la Fraseología que se ocupa de los aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las UFs.

Figura 1 – Mapa conceptual de conceptos básicos relacionados con las expresiones idiomáticas.



Fuente: Las autoras.

APÊNDICE F – EXERCÍCIO DE FIM DE UNIDADE

Ejercicio:

Relaciona las dos columnas encontrando las definiciones adecuadas para los conceptos presentados¹²⁵:

- (1) Lexicología
- (2) Léxico
- (3) Vocabulario
- (4) Unidad léxica
- (5) Unidad gramatical
- (6) Unidad Fraseológica
- (7) Fraseología

- () denomina los objetos del mundo y puede ser simple o compleja;
- () forma parte de un grupo finito de palabras que solo tienen sentido en el mundo intralingüístico;
- () se refiere a la parte del léxico empleada por un grupo de personas, por un área o por una persona;
- () es la subdisciplina de la Lingüística que se ocupa de analizar y clasificar el léxico;
- () es una unidad léxica compleja que también se conoce por fraseología o unidad pluriverbal;
- () es la subdisciplina de la Lexicología que estudia las unidades pluriverbales;
- () está formado por todas las palabras de una lengua que, a su vez, pueden ser unidades léxicas o unidades gramaticales.

¹²⁵ Respostas corretas:

- (4)
- (5)
- (3)
- (1)
- (6)
- (7)
- (2)

APÊNDICE G – MÓDULO TEÓRICO, UNIDADE 2

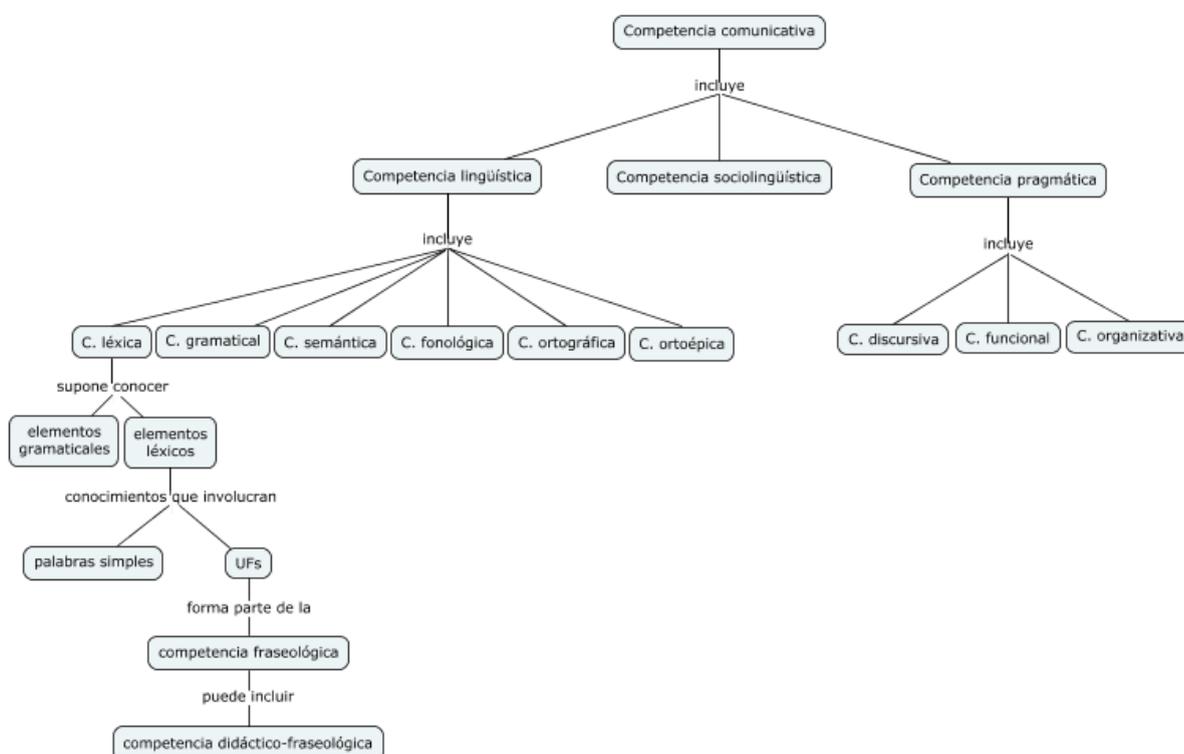
MÓDULO TEÓRICO

Unidad 2: Competencias comunicativa, léxica, fraseológica y didáctico-fraseológica

En esta unidad, vamos a conocer el concepto de competencia comunicativa y las demás competencias que abarca. Para nuestro curso, tienen especial importancia las competencias léxica, fraseológica y didáctico-fraseológica.

Observa el mapa conceptual y, al pasar el ratón sobre los conceptos, podrás abrir sus definiciones.

Figura 1 – Mapa conceptual partiendo de la competencia comunicativa hacia la competencia didáctico-fraseológica



Fuente: QECR (2001); Teer (2017).

Competencia comunicativa: dominio de otras tres competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) necesarias para que el hablante sepa portarse de forma eficaz y adecuada en una determinada situación comunicativa.

Competencia lingüística: habilidad de conocer varios aspectos relacionados con las lenguas. A partir del dominio de esta competencia, que está formada por otras seis competencias, entre ellas la competencia léxica, es posible formular mensajes bien formados y adecuados a la situación comunicativa.

Competencia léxica: habilidad de conocer y saber utilizar el vocabulario de una lengua, que está compuesto por unidades léxicas y unidades gramaticales.

Son ejemplos de unidades gramaticales las clases de palabras que poseen una función instrumental, o sea, que solo presentan sentido en el mundo intralingüístico, como artículos, posesivos o preposiciones.

Son ejemplos de unidades léxicas las clases abiertas, cuyo conjunto de palabras es potencialmente ilimitado, como sustantivos, verbos o adjetivos, así como las estructuras formadas por dos o más palabras que se aprenden y se utilizan como un conjunto (las fraseologías, como las expresiones idiomáticas, las colocaciones y las fórmulas de rutina), estudiadas por la Fraseología.

Competencia fraseológica: dominio de las habilidades de conocer, interpretar y saber emplear adecuadamente las diversas fraseologías de una lengua, es decir, las expresiones formadas por más de dos palabras que presentan una fijación, conforme indicamos más adelante.

Competencia didáctico-fraseológica: dominio de las habilidades de conocer y saber utilizar las diversas fraseologías de una lengua, y también de conocer la mejor manera de enseñarlas. (TEER, 2017).

Competencia gramatical: habilidad de conocer los recursos gramaticales de una

lengua y la capacidad de utilizarlos.

Competencia semántica: habilidad de conocer y controlar la organización del significado en relación con tres aspectos semánticos:

- a) semántica léxica: trata del significado de las unidades léxicas en el contexto general (referencia, connotación, etc.) o de las relaciones semánticas que mantienen con otras unidades léxicas (sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, etc.);
- b) semántica gramatical: trata de la significación de determinadas clases de palabras (como pronombres, preposiciones, conjunciones) respecto a sus “funciones” en el universo intralingüístico.
- c) semántica pragmática: se ocupa de las relaciones lógicas existentes entre enunciado-contexto-interlocutores, como la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.

Competencia fonológica: habilidad de conocer, percibir y producir los fonemas en contextos concretos, así como los rasgos fonéticos que los distinguen y la composición fonética de las palabras y de las oraciones de una lengua.

Competencia ortográfica: habilidad de conocer los símbolos que componen los textos escritos, como formas y tipos de letras, ortografía, signos de puntuación o signos más comunes no alfabéticos (@, &, etc.), y la capacidad de reproducirlos.

Competencia ortoépica: habilidad de pronunciar las palabras correctamente partiendo de su forma escrita.

Competencia sociolingüística: habilidad de conocer las destrezas necesarias para el uso de la lengua, puesto que es un fenómeno sociocultural. Se ocupa de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones populares, las diferencias de registro (solemne, informal, íntimo, etc.), el dialecto y el acento.

Competencia pragmática: habilidad de conocer los principios que rigen los

mensajes; se relaciona con las tres competencias siguientes:

Competencia discursiva: habilidad de conocer cómo los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan. Se relaciona con elementos del discurso como coherencia y cohesión, ordenación lógica, estilo y registro.

Competencia funcional: habilidad de conocer cómo se usan los mensajes para lograr realizar funciones comunicativas.

Competencia organizativa: habilidad de conocer las normas de estructuración de las informaciones en diferentes géneros de texto.

Ejercicio:

Elige la opción correcta conforme la definición de las distintas competencias presentadas anteriormente:

- Saber cómo se usan los mensajes para lograr realizar funciones comunicativas se refiere a la competencia _____, que constituye la competencia _____.
- El dominio de las habilidades de conocer, interpretar y emplear las diversas fraseologías de una lengua corresponde a la competencia _____.
- La competencia _____ se relaciona con conocer y tener las destrezas necesarias para el uso la lengua, como reconocer y saber utilizar los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones populares, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.
- La competencia _____ involucra el dominio de otras tres competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) para que el hablante sepa portarse eficaz y adecuadamente en una determinada situación de habla.
- Saber utilizar las diversas fraseologías de una lengua, así como saber la mejor manera de enseñarlas corresponde a los conocimientos involucrados en la competencia _____.
- La competencia _____ se relaciona con la habilidad de conocer y saber utilizar el vocabulario de una lengua, que está compuesto por unidades léxicas y unidades gramaticales. Esta competencia forma parte de la competencia _____.
- Saber cómo los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan se relaciona con la competencia _____.

APÉNDICE H – MÓDULO TEÓRICO, UNIDADE 3

MÓDULO TEÓRICO

Unidad 3: Unidades fraseológicas, sus tipos y características.

En esta unidad, vamos a conocer un poco sobre las Unidades Fraseológicas (UFs), sus tipos y características.

Como hemos visto en la unidad 1, es importante diferenciar Fraseología, subdisciplina de la Lexicología que tiene como objeto de estudio una parte específica del léxico, de la fraseología, sinónimo de Unidad Fraseológica (UF).

Características de las UFs:

¿Qué es, entonces, una UF o fraseología?

Cuando hablamos, podemos producir libremente nuestro discurso o podemos valernos de estructuras ya existentes en la lengua –el discurso repetido (COSERIU, 1966). Estas estructuras son bloques estables formados por dos o más palabras que poseen cierto grado de fijación e institucionalización, es decir, son combinaciones de palabras que presentan determinada estabilidad, pues sus elementos, en general, no pueden ser recombinados o sustituidos por sinónimos.

Así, según Corpas Pastor (1996), una UF es un tipo de unidad léxica que presenta estas tres características:

- a) Pluriverbalidad: debe estar formada por dos palabras como mínimo.
- b) Fijación: presenta cierta estabilidad, pues, en general, sus elementos no pueden ser sustituidos.
- c) Institucionalización: a partir de su frecuencia de uso, pasa a ser reconocida como unidad completa y pasa a formar parte del léxico de una lengua.

Hay, sin embargo, otra característica que una UF puede presentar: la

idiomaticidad¹²⁶. La idiomaticidad es la característica que presentan algunas UFs cuando su significado global es único y diferente de la suma de los significados individuales de las palabras que las componen.

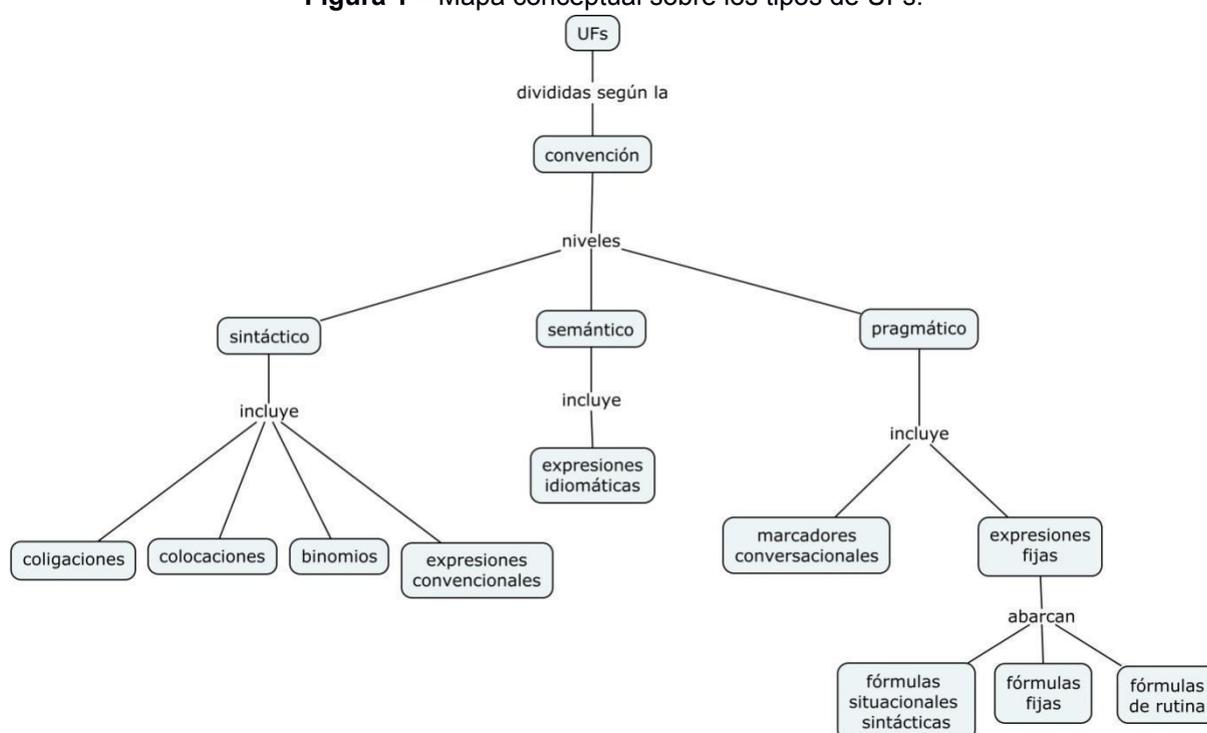
Vamos a conocer, ahora, los tipos de UFs.

Tipos de UFs

Entre los expertos del área de la Fraseología no hay consenso sobre algunos aspectos terminológicos y tipológicos relacionados con las UFs. Por ello, adoptaremos la tipología de Tagnin (2013), que presenta una propuesta clara y didáctica.

La autora clasifica las UFs, que llama de *Unidades Lingüísticas Convencionales* (ULC), en tres niveles, según la convención: sintáctico, semántico y pragmático. A continuación, a partir de dicha autora, presentamos un mapa conceptual de las UFs y la explicación sobre las unidades abarcadas por cada nivel.

Figura 1 – Mapa conceptual sobre los tipos de UFs.



Fuente: Tagnin (2013).

¹²⁶ También llamado de especialización semántica (CORPAS PASTOR, 1996), opacidad semántica y no composicionalidad.

En el nivel sintáctico, la convención se refiere a la combinación de las partes, su orden y su gramaticalidad. Las UFs pertenecientes a este nivel están formadas por una base, que carga el contenido semántico, y un colocativo que está determinado por la base. No hay una regla que constituya esta combinación, sino que fue consagrada por el uso, es decir, su institucionalización garantiza su fijación (la coocurrencia de los elementos que las componen).

- **Coligaciones:** combinación gramatical de una unidad léxica y una unidad gramatical (*enamorarse de*).
- **Colocaciones:** combinación léxica de dos o más unidades léxicas (*leche entera*).
- **Binomios:** pueden ser considerados un tipo especial de colocación en la medida que, generalmente, están formados por dos palabras pertenecientes a la misma categoría gramatical y unidas por una conjunción o preposición (*pérdidas y ganancias*).
- **Expresiones convencionales:** combinaciones más largas de palabras con significado no idiomático (*apto para consumo humano*).

En el nivel semántico, están las **Expresiones Idiomáticas** (EIs) –las UFs que nos interesan para este curso. La convención, en este caso, se refiere al significado que es opaco o no transparente o, dicho de otra manera, fue institucionalizado por los hablantes. La idiomática de cada EI puede ser analizada a partir de grados:

- a) menos idiomáticas: incluye las EIs en que apenas uno de sus elementos es idiomático o aquellas que son de fácil decodificación, es decir, son de fácil comprensión, pues hacen referencia a una metáfora. Ej: *estar hecho tierra* (en la cultura occidental, se relaciona “hacia abajo” como algo malo; “hacia

arriba”, algo bueno);

- b) más idiomáticas: abarca aquellas Els en que ninguno de sus elementos contribuye para la decodificación de su significado. Ej: *estirar la pata* (morir).

Las Els equivalen, según Corpas Pastor (1996), a sintagmas, puesto que necesitan combinarse con otras palabras para formar un enunciado (necesitan de un sujeto, por ejemplo) y su verbo puede ser flexionado, como vemos en el ejemplo **Yo estoy hecho polvo**.

OJO: Pensando en la enseñanza de Els del ELE, es importante considerar que una EI con alto grado de idiomaticidad puede ser de fácil aprendizaje por tener un equivalente muy parecido en la lengua materna del aprendiz (*hablar por los codos* / *falar pelos cotovelos*). Los temas que involucran la Fraseodidáctica serán tratados en la unidad 3 del módulo teórico-práctico.

El nivel pragmático se relaciona con el uso de la lengua. En algunas situaciones, el uso de una UF es necesario, pues la convención se lo pide. Un ejemplo de esto es cuando se recibe un regalo de alguien; en este caso, la situación exige un agradecimiento por parte del receptor (*gracias/muchísimas gracias*). En este nivel, hay tres grupos de expresiones:

- **Marcadores conversacionales:** expresiones que muestran la intención del hablante en participar en una charla (*desde mi punto de vista...*).
- **Expresiones fijas:** expresiones prefabricadas a las que recurrimos frecuentemente en situaciones sociales que exigen fórmulas fijas adecuadas.
 - **Fórmulas situacionales sintácticas:** presentan una estructura fija y una parte léxica variable, pueden señalar cortesía o alejamiento: *¿puedo + verbo?* / *¿puedo fumar?*;
 - **Fórmulas fijas:** se usan para comentar una situación. Generalmente,

no admiten cambios léxicos o sintácticos, debido a su alta fijación, y pueden presentar idiomatidad. Entre ellas, están:

- las frases hechas: *No es lo que estás pensando*;
- las citas: *La suerte está echada*. (Júlio César);
- los proverbios: *Después de la tormenta, viene la calma*.

OJO: Aunque puedan parecerse, las fórmulas fijas constituyen enunciados diferenciándose de las expresiones convencionales y de las EIs que equivalen a sintagmas; es decir, estas últimas necesitan combinarse con otras palabras e, incluso, permiten que su forma verbal sea flexionada en diferentes tiempos/modos. Por ejemplo: *hablar por los codos* Yo hablo por los codos, *Él hablaba por los codos*.

- **Fórmulas de rutina:** diferentemente de las fórmulas fijas, su uso es obligatorio en algunas situaciones de la convivencia social. Entre ellas, están los saludos, las disculpas y los agradecimientos (*lo siento muchísimo*).

Repasando, entonces, nuestras definiciones de UF y de EI:

- UF: combinación estable de palabras que posee cierto grado de fijación, es institucionalizada entre el grupo de hablantes y puede presentar idiomatidad;
- EI: tipo de UF que presenta, obligatoriamente, la característica de idiomatidad, es decir, su significado deviene de toda la combinatoria y no de la suma de los significados aislados de los elementos que la forman.

Ejercicio:

- 1) Todas las unidades léxicas de abajo son expresiones idiomáticas, excepto¹²⁷:
 - a) Ponerse entre la espada y la pared;
 - b) Agua de coco envasada;
 - c) Pasar la noche en blanco;

¹²⁷ Respuesta correcta: letra (b).

- d) Ahogarse en un vaso de agua.
- 2) Una expresión idiomática presenta las siguientes características, excepto¹²⁸:
- a) Su significado no corresponde a la suma de los significados aislados de las palabras que la compone;
 - b) No suele permitir cambios (léxicos o sintácticos) y, por eso, se dice que es estable;
 - c) Es pluriverbal, es decir, está formada por dos palabras o más;
 - d) Es un enunciado completo, entonces no necesita combinarse con otras palabras.

¹²⁸ Resposta correta: letra (d).

APÊNDICE I – MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO, UNIDADE 1

Unidad 1: La Lingüística de Corpus y la frecuencia de las Els

En esta unidad, vamos a conocer un poco sobre la Lingüística de Corpus (LC) y cómo utilizarla en la búsqueda por Els de uso frecuente para nuestras clases.

La Lingüística de Corpus ha revolucionado, según Berber Sardinha (2004), el pensamiento lingüístico. A partir de sus principios y metodología es posible observar y sistematizar los datos del lenguaje extraídos de textos con el uso de distintos recursos informáticos. Así, se analizan las evidencias del lenguaje, sus usos más probables y frecuentes y no más un lenguaje idealizado, posible.

Berber Sardinha (2000; 2004) define la LC como el área que se ocupa

“de la recogida y de la explotación de corpus¹²⁹ o conjuntos de datos lingüísticos textuales reunidos criteriosamente, con el propósito de servir para la investigación de una lengua o variedad lingüística. De esa manera, se dedica a la explotación del lenguaje por medio de evidencias empíricas, extraídas por computadora.” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 3, tradução nossa)¹³⁰.

Así, a partir de la definición anterior, podemos destacar las palabras clave de la LC: corpus textual, lenguaje, evidencias empíricas, probabilidad, estadística, computadora, recogida de datos.

Ya existían corpus antes del surgimiento de los recursos informáticos y sobre todo de las computadoras, pero la LC se basa en la informática para su almacenamiento y análisis. ¿Qué es, entonces, un corpus computarizado?

¹²⁹ Mientras que en portugués se utiliza *corpus* para el singular y *corpora* para el plural, en español, la palabra *corpus* se refiere al singular (*el corpus*) y plural (*los corpus*).

¹³⁰ No original: da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador.

[Es] un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad, de manera que sean representativos de la totalidad del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos, dispuestos de tal manera que puedan ser procesados por computador, con la finalidad de posibilitar resultados diversos y útiles para la descripción y análisis. (BERBER SARDINHA, 2000, apud SANCHEZ, 1995, p. 8-9, tradução nossa)¹³¹.

Berber Sardinha (2000) afirma que esta definición presenta las principales características de los corpus computarizados, es decir:

- (a) Son auténticos;
- (b) Objetivan el estudio lingüístico;
- (c) Son legibles al computador;
- (d) Su contenido es cuidadosamente elegido;
- (e) Representan una lengua o variedad;
- (f) Son extensos (para que sean representativos), considerando el número de palabras, de textos y de géneros textuales.

La LC es especialmente importante para la Lexicografía pues permite averiguar:

- a) las palabras más frecuentes que ayudan a definir su inclusión en obras lexicográficas;
- b) las palabras que suelen aparecer juntas (fraseologías), y;
- c) sus contextos de uso a partir de los que se pueden seleccionar ejemplos auténticos de uso.

¹³¹ No original: Um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Al ofrecer dichas posibilidades, la LC es una aliada de la enseñanza de lenguas, permitiendo que el aprendiz observe la lengua en uso.

Hay, sin embargo, discusiones sobre su status: asignatura, metodología o abordaje, que son profundizadas en Berber Sardinha (2000; 2004). Para nuestro curso, la utilizamos como “metodología para la investigación de las lenguas y del lenguaje” (PARODI, 2008, p. 96), ya que nos valemos de su principios teórico-metodológicos y los asociamos a los supuestos teóricos de la Lexicología y de la Fraseodidáctica.

Así, nos basamos en la investigación con corpus para realizar el análisis de frecuencia necesario para la identificación de las Els más representativas, o sea, más utilizadas en la lengua española y que, por ello, pueden/deben (potencialmente) ser enseñadas en la enseñanza secundaria.

Análisis de frecuencia de Expresiones Idiomáticas (EIs) utilizando el CORPES

XXI

Como hemos visto, se puede aprovechar la LC para la enseñanza de lenguas. Para nuestro curso, la utilizamos como un medio para elegir Els de uso frecuente, es decir, a partir del análisis de la frecuencia indicada por el corpus para cada unidad, elegimos las Els que usamos en este curso.

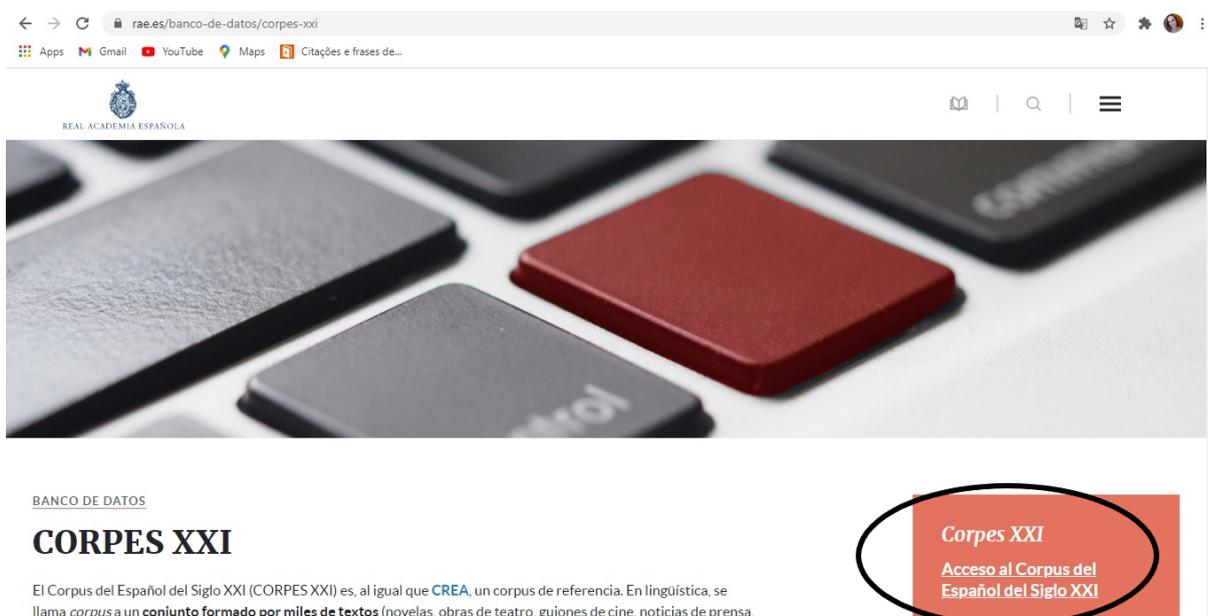
Vamos a aprender cómo hacer este tipo de análisis a partir del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI).

APÉNDICE J – TUTORIAL SOBRE O USO DO CORPES XXI EM PDF

Tutorial: uso del Corpes XXI para la obtención de datos de frecuencia de las Expresiones Idiomáticas (EIs)

Lo primero que debemos hacer para que tengamos acceso al CORPES XXI es acceder a su enlace: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>, esta página contiene un texto explicativo sobre el *corpus*. En seguida, al lado derecho inferior de la pantalla, hacemos un clic en el enlace **Acceso al Corpus del Español del Siglo XXI**.

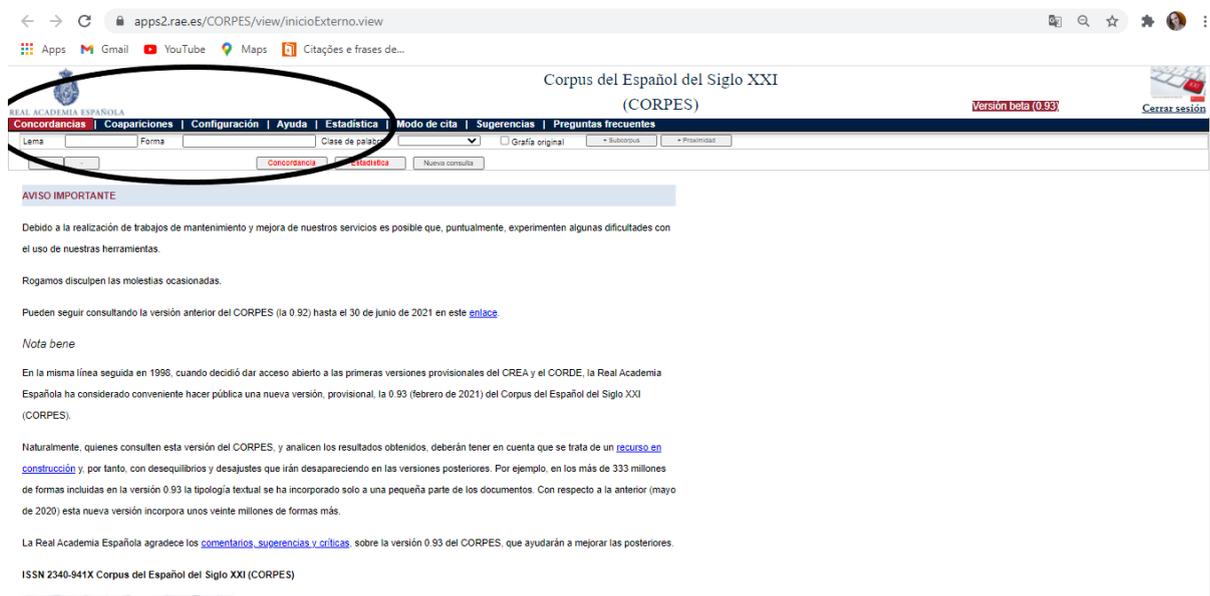
Figura 1 – Sitio web del CORPES XXI



Fuente: RAE.

En esta página, podemos ver las herramientas de consulta del corpus, **concordancias, coapariciones y estadística**:

Figura 2 – Herramientas del CORPES XXI



Fuente: RAE.

Concordancias es la herramienta que permite observar los contextos de uso de las unidades léxicas presentes en el *corpus*. Para la consulta por Unidades Fraseológicas (UFs), que –como hemos visto– son unidades formadas por dos o más palabras, es necesario que previamente ya conozcamos dichas palabras.

Para investigar una palabra que aparece muy frecuentemente con otra formando una posible UF, usamos la herramienta **Coapariciones**, que permite observar combinaciones frecuentes. Con esta herramienta, entonces, es posible observar posibles colocaciones:

Figura 3 – Búsqueda en la herramienta Coapariciones –palabra clave *Leche*

The screenshot shows the search interface of the CORPES XXI tool. The search term 'leche' is entered in the 'Lema' field. The results table below shows the following data:

	Clase	Freq	MI	LL SIMPLE	T-SCORE	
	maternizar	verbo	33	13,71	262,69	5,74
	semidesnatado	adjetivo	34	13,68	269,36	5,83
	merengado	adjetivo	26	13,65	205,01	5,09
	UHT	sustantivo	29	13,64	228,22	5,38
	evaporado	adjetivo	252	13,62	1.978,37	15,87
	pasteurizar	verbo	11	13,6	86,08	3,31
	Kim	sustantivo	11	13,5	84,85	3,31
	semidescremado	adjetivo	22	13,45	168,59	4,69
	pasteurizado	adjetivo	203	13,44	1.553,21	14,24
	descremar	verbo	246	13,36	1.861,69	15,68
	desnatar	verbo	157	13,36	1.188,64	12,52
	deslactosado	adjetivo	12	13,36	90,85	3,46
	condensada	adjetivo	351	13,26	2.626,03	18,73
	licuado	sustantivo	17	13,08	124,27	4,12
	sachet	sustantivo	24	13,07	175,20	4,89
	magnesia	sustantivo	21	12,95	151,13	4,58
	galletón	sustantivo	10	12,95	71,96	3,16
	sabonizado	adjetivo	68	12,87	484,81	8,24
	ordelado	adjetivo	12	12,78	84,69	3,46
	chocolatada	sustantivo	27	12,62	187,14	5,19

Fuente: RAE.

En el ejemplo, se investigó la palabra **leche** en la caja de texto **lema** sin seleccionar filtro alguno¹³².

Entre 20 resultados presentados en la primera página, podemos observar la alta frecuencia conjunta con: *evaporado* (252), *pasteurizado* (203), *descremar* (246), *desnatar* (157), *condensada* (351)¹³³. Para confirmar la alta frecuencia, como ejemplo, se investigó *condensada* (Figura 4) que presenta frecuencia de 337 con *leche*.

¹³² Cuando hay un objetivo específico de consulta, es posible seleccionar filtros para restringirla, como clase de palabra, tema o zona lingüística de los resultados que se quiere en las coapariciones.

¹³³ Consultas realizadas en mayo de 2021. El CORPES XXI sigue en construcción, estando en su versión 0.93, y los datos pueden cambiar.

Figura 4 – Coapariciones de la palabra *condensada*



	Clase	Freq	MI	LL SIMPLE	T-SCORE
evaporado	adjetivo	16	15,09	132,02	4,00
tarro	sustantivo	21	13,31	150,63	4,58
leche	sustantivo	337	13,21	2.503,02	18,35
lata	sustantivo	66	12,69	476,93	8,24
yogur	sustantivo	10	11,51	60,72	3,16
bote	sustantivo	20	11,5	121,55	4,47
física	sustantivo	14	10,63	77,68	3,74
crema	sustantivo	12	9,91	61,37	3,46
1	numeral	26	9,76	130,89	5,09
queso	sustantivo	11	9,5	53,49	3,31
taza	sustantivo	13	9,34	62,01	3,60
materia	sustantivo	36	9,09	167,00	6,00
polvo	sustantivo	11	9,05	50,53	3,31
azúcar	sustantivo	13	8,9	56,54	3,60
2	numeral	12	8,09	48,27	3,46
versión	sustantivo	12	7,67	46,68	3,46
añadir	verbo	10	7,0	33,66	3,16
agua	sustantivo	20	6,58	62,48	4,47
pequeño	adjetivo	15	6,26	44,04	3,87
manera	sustantivo	10	5,39	24,25	3,16

Fuente: RAE.

Estos datos contribuyen para identificar posibles colocaciones, ya que la frecuencia es una de sus características¹³⁴. Por ejemplo, además de *leche condensada*, a partir de los datos de la Figura 4, podemos tener: *tarro de leche condensada*, *lata de leche condensada*, *bote de leche condensada*, etc. Al conocer la colocación, podemos investigar ejemplos de uso con la herramienta **Concordancias**, que presentamos a continuación con ejemplos de Els –el enfoque del curso.

En la ventana **Concordancias**, podemos iniciar nuestra búsqueda sobre la frecuencia de Els y de sus contextos de uso. Para ejemplificar, usaremos una El formada por un verbo regular: **estirar la pata**. Para hacer la búsqueda para esta expresión es necesario:

- a) Elegir la caja de texto **forma**;

¹³⁴ Informaciones tratadas en la *unidad 3: Unidades fraseológicas, sus tipos y características* del módulo teórico.

- b) Escribir la EI seleccionada con el radical del verbo acompañado de asterisco
 135: **estir* la pata**;
- c) Hacer un clic en **Concordancia**.

Figura 5 – Herramienta Concordancias



Fuente: RAE.

Como resultado, en la figura 6, tenemos no solo las concordancias, es decir, ejemplos de uso de la EI buscada, sino también datos de su frecuencia de uso.

Nota: si no aparecen los datos de frecuencia, debemos hacer clic nuevamente en **Concordancia**.

¹³⁵ Para que el sistema de búsqueda nos muestre todas las flexiones posibles de la forma verbal que contiene la EI. En nuestro ejemplo, serían *estirar*, *estiramos*, *estiró*, *estiraba*, etc. [la pata].

Figura 6 – Concordancias de *estir* la pata*

Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) Versión beta (0.93)

Concordancias | Coaparciones | Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

Forma: Clase de palabra: Grafía original: Subcorpus: Proximidad:

94 casos en 66 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:
<input type="checkbox"/> 1 2001 Chile	que le falló era preguntarme si yo bailaba ballet. Y a ese Neruda, que por suerte estiró la pata el 73, yo lo habría mandado al Servicio Militar para que aprendiera a pensar	Año ascendente
<input type="checkbox"/> 2 2001 Chile	viejo Isaac en su lecho de muerte, rodeado por sus hijos y su mujer, a punto de estirar la pata. ¿no? Entonces pregunta, así con los ojos cerrados: (imitando el acento	
<input type="checkbox"/> 3 2001 El Salv.	Aparte de lo de Jerjes, Cuatrita, ya mis dos vecinos bulliciosos estiraron la pata. Al mudito le agarró un ataque masivo de apoplejía que lo llevó a la tumba	
<input type="checkbox"/> 4 2001 Ven.	- Mujer de mis tormentos; que se murió... que estiró la pata, chica.	
<input type="checkbox"/> 5 2001 Arg.	AGUILA: La vieja estiró la pata, listo. Ya está, ya te lo dije...	
<input type="checkbox"/> 6 2001 EE.UU.	fuera de las cárceles. Me refero a la lista de muertos incluyendo aquellos que estiraron la pata aquí en Ecuador. Con Carlos hemos hecho una lista	
<input type="checkbox"/> 7 2001 Esp.	de aquella convención filarmónica dijo, indiferente — Aquel colfo de mujer, que ha estirado la pata — ¿Quién? — preguntó mi padre con cierta curiosidad — La Maneja, ¡cojones	
<input type="checkbox"/> 8 2002 Méx.	la pared, dijo de pie. — ¿Ocupas mear en la olla de los camotes, Flaca? ¿O dónde estiras la pata?	
<input type="checkbox"/> 9 2002 Guat.	tenía una pierna contraída de nacimiento y le decían El Inmortal, porque nunca iba a estirar la pata. El se reía y Apostaba, que era mejor ser inmortal y no inmoral, como vos	
<input type="checkbox"/> 10 2002 Arg.	rabia. Babearte a los gritos. Roer las paredes. Morder los barrotes de tu jaula y estirar la pata. Morir de sífilis. Quedarte con la veiga podrida en la mano y joder a tus	
<input type="checkbox"/> 11 2002 Esp.	deglottados con marcas de tortura, envenenados, apaleados y muchos otros que habían estirado la pata cosidos a balazos o agujereados por la metralla de las bombas. Pese a ello	
<input type="checkbox"/> 12 2002 Esp.	intereses. Bonito, más que bonito. Qué alegría tengo con esto de tu boda. Ya puedo estirar la pata bien tranquila. Y tú también, Eufrasia.	
<input type="checkbox"/> 13 2002 Esp.	- Yo, de estirar la pata, nada, señora. Que todavía me queda encanillar bien a lo que tenga que	
<input type="checkbox"/> 14 2003 Méx.	Práxedes les platcó debajo del pinabete grande que su tío estaba por estirar la pata en cualquier momento, pues tenía esa enfermedad que le llaman azúcar y	
<input type="checkbox"/> 15 2003 Méx.	gente cree que tiene pacto con el diablo. Dicen que ésa es la causa de que no haya estirado la pata a pesar de los ajusticiamientos. También creen que los chamacos son su	
<input type="checkbox"/> 16 2003 Méx.	calentar siempre antes de. La regla de estirar las piernas. Que no es lo mismo que estirar la pata, bromeaba el tío. El dorso. Y luego hacer giros con las manos a los	
<input type="checkbox"/> 17 2004 Guat.	Rodrigo-Yo no pienso acabar en la cárcel y morir con público que me aplauda cuando esté estirando la pata, ¿entiende?	
<input type="checkbox"/> 18 2004 Col.	en bobadas, ni mucho menos en el suicidio, eso es de cobardes, por lo que sé, uno estira la pata el día que es: ni antes ni después -recita Martha un tanto exasperada.	
<input type="checkbox"/> 19 2004 Esp.	por tanto en vez de asimilar que no tiene nada de especial que ninguno de nosotros haya estirado la pata recientemente, mis compañeros se montan la ficción de que estamos protegidos	
<input type="checkbox"/> 20 2004 Esp.	sabe a quién le da el trabajo, claro que lo sabe, menuda es ella. Cuando esa zorra estire la pata, iremos a su entierro. Si que iremos, sí. Subiremos en taxi, como dos señores	

1 de 20 | Imprimir | Exportar | ExportarWord | Exportar.TSV | 1 de 6 | Ir a página: | Ir

Fuente: RAE.

En nuestro ejemplo, **estir* la pata** aparece 94 veces en 66 documentos. Destacamos que la diferencia entre el número de casos y de documentos se debe al hecho de que una misma El puede aparecer más de una vez en un mismo documento, y, por lo tanto, se contabiliza en separado.

Abajo de la cantidad de casos y documentos, tenemos acceso a todas las concordancias, es decir, los contextos de uso de la El investigada en diferentes textos. A la izquierda de cada línea, está la información sobre los textos en donde aparecen las Els –año (2001, 2002, etc.) y países (Chile, Uruguay, El Salvador, etc.).

Al pasar el ratón sobre el verbo, se abre una caja amarilla en la que se indica tiempo, modo y persona del verbo y una parte del contexto de uso (Figura 7). Al hacer clic en el verbo, podemos ver, al final de la pantalla, el párrafo completo donde se encuentra la El y tener acceso a otras informaciones en cuanto a la referencia bibliográfica del texto en que ella aparece.

Figura 7 – Usos de *estir* la pata*

apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view

Concordancia Estadística Nueva consulta

84 casos en 66 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por: (Año ascendente)	(sin criterio)
1 2001 Chile	que la fatid era preguntarme si yo bailaba ballet. Y a ese Neruda, que por suerte estiró la pata el 73, yo lo habría mandado al Servicio Militar para que aprendiera a pensar		
2 2001 Ur.	vajo Isaac en su lecho de muerte, rodeado por sus hijos y su mujer; a punto de estirar la pata, ¿no? Entonces pregunta, así con los ojos cerrados: (imitando el acento		
3 2001 El Salv.	Aparte de lo de Jerjes, Cuatrita, ya mis dos vecinos bulliciosos estiraron la pata, ¿no? Entonces pregunta, así con los ojos cerrados: (imitando el acento		
4 2001 Ven.	- Mujer de mis tormentos, que se murió... que estiró la pata, ¿no? Entonces pregunta, así con los ojos cerrados: (imitando el acento		
5 2001 Arg.	AGUILA: La estiró la pata, listo. Ya está, ya te lo dije.		
6 2001 EE.UU.	fuera de las cárceles. Me refiero a la lista de muertos incluyendo a aquellos que estiraron la pata aquí en Ecuador. Con Carlos hemos hecho una lista		
7 2001 Esp.	de aquella convención flemática, dijo, indiferente.— Aquel coño de... que, que ha estirar - verbo tercera persona plural pretérito perfecto simple indicativo		
8 2002 Méx.	la pared -¿ijo de pie-. ¿Ocupas mear en la cila de los camotes. Fíjate? ¿O dónde estirar - verbo tercera persona plural pretérito perfecto simple indicativo		
9 2002 Guat.	tenía una pierna contralida de nacimiento y le decían El Inmortal, porque nunca caía a estirar - verbo tercera persona plural pretérito perfecto simple indicativo		
10 2002 Arg.	rabia. Babeaba a los gritos. Rocer las paredes. Morder los barrotes de tu jaula y estirar - verbo tercera persona plural pretérito perfecto simple indicativo		
11 2002 Esp.	deglotidos con marcas de tortura: envenenados, apaleados y muchos otros que hablan estiraron la pata aquí en Ecuador. Con Carlos hemos hecho una lista		
12 2002 Esp.	intereses. Bontito, más que bontito. Qué alegría tengo con esto de tu boda. estirar la pata, nada, señora. Que todavía me queda encerrado en un lugar que		
13 2002 Esp.	Prácticamente el plato debajo del pinabete grande que su tío estaba por estirar la pata, nada, señora. Que todavía me queda encerrado en un lugar que		
14 2002 Méx.	gente cree que tiene pacto con el diablo. Dicen que ésa es la causa de que no haya estirado la pata en cualquier momento, pues tenía esa suerte de que le llaman azucar y		
15 2003 Méx.	calentar siempre antes de. La regla de estirar las piernas. Que no es lo mismo que estirar la pata, bromeaba el tíoher. El dorso. Y luego hacer giros con las manos a los		
16 2003 Méx.	Rodrigo: Yo no pienso acabar en la cárcel y morir con público que me aplauda cuando esté estirando la pata, ¿entiendes?		
17 2003 Guat.	en bobadas, ni mucho menos en el suicidio, eso es de cobardes, por lo que sé, uno estira la pata el día que es ni antes ni después -recita Martha un tanto erasperada		
18 2003 Col.	portanto en vez de asimilar que no tiene nada de especial que ninguno de nosotros haya estirado la pata recientemente, mis compañeros se montan la floción de que estamos protegidos		
19 2004 Esp.	sabe a quién le da el trabajo, claro que lo sabe, menuda es ella. Cuando esa zorra estire la pata, iremos a su antierno. Si que iremos, sí. Subiremos en taxi, como dos señores		
20 2004 Esp.	sabe a quién le da el trabajo, claro que lo sabe, menuda es ella. Cuando esa zorra estire la pata, iremos a su antierno. Si que iremos, sí. Subiremos en taxi, como dos señores		

1 - 20 | Imprimir | Exportar | Exportar/Word | Exportar/TSV | 1 de 5 | Ir a página | Ir

Referencia bibliográfica:
Wid, Leonardo: El caso de los muertos de risa. Ecuador: Planeta del Ecuador: SA, 2001.

Clasificación CORPES:
Año: 2001. Criterio: Primera edición. Medio: Escrito. Bloque: Floción. Soporte: Libro. Tema: Novela.
País: Estados Unidos. Zona: Estados Unidos.

nos preguntamos... Contagios ocurridos hasta la fecha, dentro y fuera de las cárceles. Me refiero a la lista de muertos incluyendo aquellos que **estiraron** la pata aquí en Ecuador. Con Carlos hemos hecho una lista.

Fuente: RAE.

Para hacer una búsqueda de una EI cuyo verbo es irregular, seguimos los mismos pasos demostrados en el ejemplo anterior. Sin embargo, necesitamos hacer la búsqueda con las diferentes formas del verbo.

Veamos el ejemplo con la EI **poner el dedo en la llaga**: escribimos en la caja de texto, primeramente, **pon* el dedo en la llaga** (Figura 8) y obtenemos formas verbales como *poniendo*, *poner*, *pongo*, etc.

Figura 8 – Concordancias de *pon** el dedo en la llaga

apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view

Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Concordancias | Copar | Formas | Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

Lema: Forma: Clase de palabra: Grafía original: Subcorpus: Prioridad:

Concordancia | Estadística | Nueva consulta

67 casos en 84 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:
1 2001 Ur.	Por eso, tal vez, nunca se la planteó seriamente y ahora el señor coronel viene a poner el dedo en la llaga. Sin mirarlo y sin salir de ese ligero ensimismamiento producido	Año ascendente
2 2001 Méx.	haciendo la lucha, por eso le preocupa el mitín. A lo mejor sale para tu boda, volvió a poner el dedo en la llaga. ¿Dónde te vas a casar? Se me hace que va a ser en el otro	sin criterio
3 2001 Col.	quierer aceptar, tal vez sólo el sin sentido del performance de María Teresa Hincapié ponga el dedo en la llaga. Y como sucede frecuentemente, es la sensibilidad femenina	
4 2001 Esp.	que ser como el de hombres, y no, esto es igual, pero diferente. Lo dice Teresa y pone el dedo en la llaga.	
5 2001 Esp.	—No me hables de locos, Patricia, que estás poniendo el dedo en la llaga.	
6 2001 Esp.	calieón sin salida", en el que, con la integridad e independencia que le caracterizan, pone el dedo en la llaga el abandono por Occidente de los principios que predica en	
7 2001 Esp.	Porque es evidente que Eva no salió de ninguna forma animal... En 1944 Jesús Simón pone el dedo en la llaga y dice: "sería ridículo afirmar la creación inmediata tratándo	
8 2002 Col.	El influyente periódico The New York Times, del 14 de octubre de 2001, ponía el dedo en la llaga. Por último, pero no menos importante, los acontecimientos	
9 2002 Perú	algo bueno y en serio, tienes que pensar como yo sin enflemos ni apasionamientos, poniendo el dedo en la llaga, y, consecuentemente, tienes que también actuar con valentía	
10 2002 Esp.	SITT - Acabas de poner el dedo en la llaga. Los hijos quebran las alas del espolo y ablandan su corazón	
11 2002 Esp.	sido fácil, con muchas opiniones controvertidas y disputas hechas públicas, está poniendo el dedo en la llaga. La causa principal de que siga posponiéndose la aprobación	
12 2002 Hond.	en la comunidad y en los organismos internacionales, por lo que ya es tiempo de poner el dedo en la llaga y rendir las cuentas que nos han exigido por tantos años.	
13 2003 Col.	utilizar. Una gran figura norteamericana —no podía ser un político, porque habría que poner el dedo en la llaga y dar con el más adecuado. Nuestra primera idea fue Howard Hughes	
14 2003 Col.	con mis historias, no espero hacer una denuncia o cosas parecidas, pero sí espero poner el dedo en la llaga, y que se destaque más la tragedia humana, el hombre enfrentado	
15 2003 Méx.	de dirigentes perredistas de 2002, critica las alianzas electorales con el PAN, y pone el dedo en la llaga de los videocasinos, a propósito de un volante que miembros	
16 2003 Esp.	en el Diario de León, el portavoz del PP en Vilabarro, José Luis Suárez Pastor, ponía el dedo en la llaga sobre los aspectos económicos en los que se envuelven y con	
17 2003 Esp.	pagar justos por pecadores. Pero es que el presidente extremo llega más lejos y pone el dedo en la llaga al recordar que todo ello ha desencadenado la aparición de	
18 2004 Esp.	"Treinta minutos, otro espacio informativo que goza de un gran seguimiento por poner el dedo en la llaga de la actualidad.	
19 2005 Chile	Interior hubiesen incurrido en un error me infundía sentimientos de desolación. Vitoco ponía el dedo en la llaga; había fuerza de mi parte al carecer de voluntad para seguir	
20 2005 Chile	a su mamá sana y requesta de todo lo que pasó, no como la última vez, no es por poner el dedo en la llaga, querida mía, pero no creo que a los niños se les haya olvidado	

1 - 20 | Imprimir | Exportar | ExportarWord | ExportarTSV

1 de 5 | Ir a página | Ir

Fuente: RAE.

Es necesario también investigar *pu** el dedo en la llaga para encontrar, por ejemplo, las formas con los tiempos pasado (Figura 9). Así, podemos tener acceso a todos los modos, personas y tiempos verbales en que la EI pueda estar conjugada.

Figura 9 – Concordancias de *pu** el dedo en la llaga

apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view

Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Concordancias | Copar | Formas | Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

Lema: Forma: Clase de palabra: Grafía original: Subcorpus: Prioridad:

Concordancia | Estadística | Nueva consulta

63 casos en 63 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:
1 2001 Méx.	Usted ha puesto el dedo en la llaga: la misa se ha convertido, si no es siempre lo ha sido.	Año ascendente
2 2001 C.Rica.	cura Camacho, con su disciplina confesional pulida durante largos años de oficio, puso el dedo en la llaga en torno al tema de la inversión.	sin criterio
3 2001 Méx.	mostraban esas exhibiciones? -Laura hizo un gesto de enojo y Sigüenza creyó haber puesto el dedo en la llaga. ¿Sienta vergüenza al presenciar el acto sexual o desea	
4 2001 Cuba	-Ah, querida, has puesto el dedo en la llaga. Aquí todo gira alrededor de esas dos preguntas, aunque a sottovoce	
5 2001 Esp.	bueno / has, has dicho una cosa que yo creo que has puesto el dedo en la llaga ¿no? / que es el comer fuera de casa	
6 2001 Col.	cumplió el fin de semana pasado en Valencia, Venezuela, el presidente Andrés Pastrana puso el dedo en la llaga en torno al tema de la inversión.	
7 2001 Esp.	abandonadas a su suerte. Hace tiempo que un pensador tan honesto como Edgar Morin pusiera el dedo en la llaga al señalar que, en realidad, la globalización alcanza ya a	
8 2002 Pan.	Con esta sola línea -rumaba Pedro Regalado-, Ricardo Miró había puesto el dedo en la llaga de lo que lo separaba de los panameños. Porque si era correcta	
9 2002 Arg.	Mi socio había puesto el dedo en la llaga. No eran pocos en la isla los que consideraban que el Turco	
10 2002 Arg.	— Pusiste el dedo en la llaga. La sensación es que la instalación de esos equipos fue un	
11 2002 Esp.	Pero Joan Antoni Oltra, portavoz de Esquerra Unida, puso el dedo en la llaga cuando pidió a Rambla que se bajara del coque oficial y audiera	
12 2002 Esp.	venta al por menor, de que en septiembre sus ventas serán menores de lo anunciado puso el dedo en la llaga, al constatar que el consumo se enfría con rapidez en Estados Unidos	
13 2002 Esp.	LA RATONERA, libro posterior a éste, aunque el de Bloom se traduzca ahora, el que puso el dedo en la llaga de toda la mitomanía que envuelve al genio de Stratford of Avon	
14 2003 Arg.	-¡Ay, querida! -exclamó doña Bernardina-. Sonas no sos, has puesto el dedo en la llaga. Acá por desgracia los que nos defendían son los doctoritos	
15 2003 Perú	lleno de sangre y comprendí la situación. Ocurrió el viento abultado de la crisis y puso el dedo en la llaga.	
16 2003 Perú	años y décadas vendieras. Es así porque el trabajo de la Comisión de la Verdad ha puesto el dedo en la llaga, ha señalado las fisuras profundas que afectan a la sociedad	
17 2003 Hond.	Los agricultores, pequeños y grandes, son los primeros que han puesto el dedo en la llaga y han manifestado su rechazo a que se reduzcan los aranceles	
18 2004 Esp.	Recuperando automáticamente la confianza. Si, yo te contacto con mucho gusto porque has puesto el dedo en la llaga. Hay una propaganda diabólica internacional por corromper a	
19 2004 Ec.	irregulares, avaladas por el presidente de directorio de Banco, Maurizio López. "Como le pusimos el dedo en la llaga la 'lépez', la dirigencia laboral ha sido perseguida", enfatizó	
20 2004 Arg.	El mandatario aseguró que Alfonsín puso el dedo en la llaga al advertir el martes, a través de un comunicado, que "la	

1 - 20 | Imprimir | Exportar | ExportarWord | ExportarTSV

1 de 4 | Ir a página | Ir

Fuente: RAE.

!Ojo! Cuando buscamos con diferentes partes del verbo irregular, tenemos que sumar todos los resultados, tanto de casos como de documentos, para llegar a la frecuencia total de la EI. En el caso anterior, tendríamos que sumar los datos de la

búsqueda con **pon* el dedo en la llaga** con los **del pu* el dedo en la llaga** que suman 150 ocurrencias.

Otra herramienta del CORPES XXI es la **Estadística**. En la búsqueda anterior, con **pu* en dedo en la llaga**, si hacemos un clic en **Estadística**, obtenemos la distribución de la EI por zona, país, período, tema y tipología textual. En la Figura 10, podemos ver el gráfico de la distribución por zona (España, Caribe Continental, etc.):

Figura 10 – Estadística de *pu* el dedo en la llaga*



Fuente: RAE.

Aún sobre nuestras búsquedas con el objetivo de seleccionar Els frecuentes, subrayamos la necesidad de analizar sus resultados, puesto que, a veces, hay entre ellos expresiones no idiomáticas.

Este es el caso de **quedarse en blanco (qued* en blanco)**, que puede referirse al equivalente en portugués *dar um branco*, en su sentido idiomático, o al sentido literal, o sea, al hecho de algo se quede realmente en blanco (como la pantalla), conforme puede verse en el ejemplo 4 de la Figura 11.

Figura 11 – Concordancias de *qued** en blanco

213 casos en 195 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:
1 2001 Arg.	prestaba el cuerpo a mi hermana. "A la entidad", dijo, "pero la cosa se me quedó en blanco".	Año ascendente
2 2001 Chile	encontrar esos espacios que, como suele ocurrir con los buenos puzzles, simplemente quedaban en blanco.	sin criterio
3 2001 El Salv.	Ahí laméndote los bigottos te vas a quedar; no es cuestión, y sucede que me quedo en blanco, ahí está el santo periódico para triturar... hasta para ir al baño.	
4 2001 Méx.	La pantalla quedó en blanco.	
5 2001 Arg.	pronto, como si lo hubieran desconectado de alguna fuente de energía, su mente quedó en blanco, mucho.	
6 2001 Esp.	¿Por qué? Pero cómo eres tan listo, Antonio! Siempre igual, siempre te quedo a quedar se en blanco.	
7 2001 Esp.	también una barra de pan. A ver por dónde iba, hermano, con lo de Locado me te quedaba se en blanco.	
8 2001 Esp.	PADRE - Supongo que la pesadilla más auténtica de un actor debe ser quedar se en blanco sobre el escenario.	
9 2001 Esp.	promesas de) a los que les ponían un micrófono, delante, no sólo no tartamudeaba ni se quedaba en blanco ante la perspectiva de que su mensaje se extendiese más allá de un círculo	
10 2001 Esp.	gastado después de haber estado un mes leyendo temas nuevos y de irrecusable como se quedaba en blanco delante del ordenador. Cuando se admitía, se ponía a leer, pero no lograba	
11 2001 Esp.	más evidentes las lagunas que había en aquella historia. En más de una ocasión me quedo en blanco, mis pensamientos extraviados en tratar de discernir por qué motivo me	
12 2001 Arg.	Pero también es una oportunidad para que, en las cuestiones productivas, las tantas quedan en blanco sobre negro. Una oportunidad para que se valore la producción de los	
13 2001 Cuba	pueden tener indecisiones, aunque se equivocaron —que está entre lo posible—, porque quedar se en blanco resulta peor. El tiempo extra del lunes tuvo que ver con una duda.	
14 2001 Méx.	firmada por ningún representante de la Federación Mexicana de Atletismo, es decir, quedo en blanco el espacio en el que el organismo estaba obligado a formalizar el test	
15 2001 Col.	le ofreció un papelito, junto al cantante Oscar D'León. Cuando le tocó entrar se quedó en blanco e improvisó sin parar hasta que mandaron a comerlo.	
16 2001 Esp.	dos billetes de 10.000 pesetas. Salí Sara, una jovencita vestida de rojo, y se quedó en blanco. Los cinco siguientes concursantes no acudieron al ser llamadas. Fragilidad	
17 2001 Esp.	Marcos Sequeros se quedará en blanco	
18 2002 Cuba	secuela psicológica relacionada con mujeres y armas de fuego. Por un momento su mente quedó en blanco y entonces se preguntó a qué había salido de la casa a aquella hora de	
19 2002 Chile	y todo gratuito, sin necesidad de pagar entrada. En mitad de una frase, hasta se quedó en blanco, claramente desconectado, y luego devinó a la imagen del espantapájaros	
20 2002 P.Rico	cuestión de días antes de que pierda el habla, o de días antes de que la mente se me quede en blanco y, cuando eso ocurre, quisiera estar de regreso en Fort Clyde con mi	

1 - 20 | Imprimir | Exportar | Exportar Word | Exportar TSV | 1 de 11 | Ir a página | Ir

Fuente: RAE.

En este caso, debemos contar cuántas son las frases no idiomáticas y sustraerlas de la cantidad total de casos y de documentos, pues nos interesan solamente las expresiones de carácter idiomático.

También por ello, es oportuno elaborar una tabla en donde se apuntan los datos investigados como la forma de la EI, número de casos, número de documentos y ejemplos de uso para, posteriormente, identificar más fácilmente las EIs más frecuentes y poder utilizarlas para la elaboración de actividades para las clases.

En la Figura 12, presentamos un ejemplo para el registro de los datos referidos.

Figura 12 – Ejemplo de tabla para registro de las búsquedas en el CORPES XXI

Apuntes sobre las EIs consultadas en el CORPES XXI			
Forma de la EI	Total de casos	Documentos	Ejemplos
1. Estirar la pata	94	66	"- Mujer de mis tormentos; que se murió... que estiró la pata, chica." (ej. 4).
2. Poner el dedo en la llaga	150 (87+63)	147 (84+63)	"Como casi siempre hacía, Suso había vuelto a poner el dedo en la llaga de mis contradicciones." (ej. 25).
3. Quedarse en blanco	209 (213-9)	186 (195-9)	"Hace una semana, te quedaste en blanco ante el cajero automático, sin poder recordar tu clave." (ej. 212).

Fuente: las autoras.

A partir de los resultados de nuestras investigaciones, podemos elegir las EIs que vamos a usar en nuestros ejercicios, teniendo en cuenta el criterio frecuencia de uso.

Finalmente, la herramienta **Estadística** puede ser útil en otras etapas de nuestra planificación de clases, como para la selección de EIs usadas en un periodo determinado o en una región específica.

Esperamos que hayas entendido cómo funciona la búsqueda de las Concordancias en el CORPES XXI. Si tienes alguna duda, puedes enviar un mail para jacquelineteer@gmail.com.

APÊNDICE K – ROTEIRO PARA VIDEOTUTORIAL SOBRE O USO DO CORPES

XXI

Vídeo	Audio en español
<p>Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿cómo enseñar expresiones idiomáticas en la secundaria?</p> <p>Tutorial: uso del Corpes XXI para la obtención de datos de frecuencia de las Expresiones Idiomáticas (EIs)"</p>	
<p>Sitio web: https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi</p>	<p>Para que podamos utilizar el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI), tenemos que acceder a su sitio web.</p>
<p>Imagen 1 – sitio web del CORPES XXI (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Al lado derecho inferior de la pantalla, hacemos un clic en Acceso al Corpus del Español del Siglo XXI.</p>
<p>Imagen 2 – herramientas del CORPES XXI (<i>em anexo</i>)</p>	<p>En esta página, podemos ver las herramientas de consulta del corpus: concordancias, coapariciones y estadística:</p>
<p>Imagen 2.1 – herramientas del CORPES XXI (concordancias) (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Las concordancias nos permiten observar los contextos de uso de las unidades léxicas presentes en el corpus, como explicaremos a continuación.</p>
<p>Imagen 2.2 – herramientas del CORPES XXI (coapariciones) (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Las coapariciones nos permiten observar las palabras que suelen combinarse frecuentemente con determinada palabra consultada.</p>
<p>Imagen 3 – herramientas Coapariciones leche (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Con esta herramienta podemos identificar posibles UFs, como las colocaciones.</p> <p>En el ejemplo, investigamos la palabra leche en la caja de texto lema sin seleccionar filtro alguno.</p>
<p>Imagen 3.1 – herramientas Coapariciones leche_marcações (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Entre los 20 resultados presentados en la primera página, podemos observar la alta frecuencia de: <i>evaporado</i> (252), <i>pasteurizado</i> (203), <i>descremar</i> (246), <i>desnatar</i> (157), <i>condensada</i> (351). Eso indica que son coocurrentes frecuentes de la palabra <i>leche</i>.</p>
<p>Imagen 4 – Coapariciones de la palabra condensada (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Para confirmar la alta frecuencia de dichos coocurrentes, como ejemplo, se investigó la palabra <i>condensada</i> que aparece 337 veces con la palabra <i>leche</i>.</p>
<p>Imagen 4.1 – Coapariciones de la palabra condensada_marcacao (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Estos datos contribuyen a identificar posibles colocaciones, ya que la frecuencia de uso es una de sus características.</p> <p>Así, además de <i>leche condensada</i>, a partir de los datos, podemos tener: <i>tarro de leche condensada</i>, <i>lata de leche condensada</i>, <i>bote de leche condensada</i>, etc.</p>

<p>Imagen 5 – Herramienta Concordancias (<i>em anexo</i>)</p>	<p>En la ventana Concordancias, podemos verificar tanto la frecuencia como los contextos de uso de las expresiones idiomáticas.</p> <p>Para ejemplificar, usaremos una expresión idiomática formada por un verbo regular: estirar la pata.</p> <p>Para consultar esta expresión es necesario:</p> <p>Elegir la caja de texto forma; Escribir la expresión idiomática seleccionada con el radical del verbo acompañado de asterisco Hacer un clic en Concordancia.</p>
<p>Imagen 6 – Concordancias de estir la pata (<i>em anexo</i>)</p>	<p>En nuestro ejemplo, estir* la pata aparece 94 veces en 66 documentos.</p>
<p>Imagen 6.1 – Concordancias de estir la pata (marcações) (<i>em anexo</i>)</p>	<p>También tenemos acceso a todas las concordancias, es decir, los contextos de uso de la EI investigada en diferentes textos.</p> <p>A la izquierda de cada línea, está la información sobre los textos en donde aparecen las EIs –año (2001, 2002, etc.) y países (Chile, Uruguay, El Salvador, etc.).</p>
<p>Imagen 7 – Usos de estir la pata (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Pasando el ratón sobre el verbo, se abre una caja amarilla tiempo, modo y persona del verbo y una parte del contexto de uso de la EI.</p> <p>Al hacer clic en el verbo, podemos ver, al final de la pantalla, el párrafo completo donde se encuentra la EI y tener acceso a otras informaciones en cuanto a la referencia bibliográfica del texto en que ella aparece.</p>
<p>Imagen 8_Concordancias de poner el dedo en la llaga (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Para hacer una búsqueda de una EI cuyo verbo es irregular, seguiremos los mismos pasos ya demostrados pero con un cuidado: haremos la búsqueda con las diferentes formas del verbo.</p> <p>El ejemplo es poner el dedo en la llaga. Primero, escribimos en la caja de texto, pon* el dedo en la llaga. Obtenemos formas verbales como <i>poniendo, poner, pongo, etc.</i></p>
<p>Imagen 9 _Concordancias de poner el dedo en la llaga (<i>em anexo</i>)</p>	<p>Después, buscamos pu* el dedo en la llaga para encontrar, por ejemplo, las formas con los tiempos pasado (puso, pusimos, etc.). Así, podemos tener acceso a todos los modos, personas y tiempos verbales en que la EI pueda estar conjugada.</p>

87 + 63 = 150 (casos)	<p><i>!Ojo!</i> Cuando buscamos con diferentes partes del verbo irregular, tenemos que sumar todos los resultados, tanto de casos como de documentos, para llegar a la frecuencia total de la EI. En el caso anterior, tenemos que sumar los datos de las dos búsquedas que suman 150 ocurrencias.</p>
Imagen 10 – Estadística de pu el dedo en la llaga (<i>em anexo</i>)	<p>Otra herramienta del CORPES XXI es la Estadística. En la búsqueda anterior, si hacemos un clic en Estadística, obtenemos la distribución de la EI poner el dedo en la llaga por zona, país, período, tema y tipología textual. .</p>
Imagen 11_ Concordancias de qued en blanco (<i>em anexo</i>)	<p>Con el objetivo de seleccionar EIs realmente frecuentes, subrayamos la necesidad de excluir resultados que no correspondan a una EI.</p> <p>Si observamos el resultado 4 de la concordancia de quedarse en blanco: “la pantalla se quedó en blanco”, vemos que es el uso literal de la expresión. Es decir, la pantalla está totalmente blanca, nada se proyecta o aparece en ella.</p> <p>En estos casos, debemos contar cuántas son los ejemplos no idiomáticos y sustraerlos de la cantidad total de casos y de documentos.</p>
Imagen 12_tabla (<i>em anexo</i>)	<p>Por eso, es oportuno elaborar una tabla para incluir los datos investigados. Las informaciones de la tabla pueden ser: forma de la EI, número de casos, número de documentos y ejemplos de uso.</p> <p>Eso ayudará a identificar rápidamente las EIs más frecuentes para utilizarlas en la elaboración de actividades para tus clases.</p>
<p>Estadística Herramienta útil planificación de clases expresiones idiomáticas</p>	<p>Finalmente, la herramienta Estadística puede ser útil en otras etapas de la planificación de clases, es decir, para trabajar las EIs usadas en un periodo determinado o en una región específica.</p> <p>Espero que hayas entendido cómo funciona la búsqueda de las Concordancias en el CORPES XXI.</p> <p>Si tienes alguna duda, puedes enviarme un correo electrónico.</p>

APÊNDICE L – EXERCÍCIO DE FIM DE UNIDADE**1) Acerca de los corpus computarizados es posible afirmar que¹³⁶:**

- a) Se dedican exclusivamente al estudio del habla de determinada lengua.
- b) Se refieren a la totalidad de textos de una lengua.
- c) No necesitan ser extensos para que sean representativos.
- d) Su procesamiento por medio del ordenador es opcional.
- e) Pueden presentar datos lingüísticos orales y/o escritos.

2) Todas las afirmaciones sobre la Lingüística de Corpus (LC) están correctas, excepto¹³⁷:

- a) () La LC se basa en la informática para el almacenamiento y análisis de los corpus.
- b) () A partir de datos estadísticos, la LC impone las reglas gramaticales que los usuarios de una lengua deben conocer y seguir.
- c) () Se dedica a la exploración del lenguaje por medio de evidencias empíricas, extraídas por computadora.
- d) () Puede auxiliar en la enseñanza y aprendizaje de lenguas al posibilitar la observación de la lengua en uso.
- e) () Viabiliza los estudios de frecuencia de las unidades léxicas, importante aspecto para su inclusión en obras lexicográficas.

¹³⁶ Resposta correta: letra (e).

¹³⁷ Resposta correta: letra (b).

APÊNDICE M – MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO, UNIDADE 2

Unidad 2: ¿Cómo los diccionarios de aprendices incluyen las Expresiones Idiomáticas (EIs)?

En esta unidad, vamos a ver qué son los diccionarios de aprendices, cómo suelen incluir las EIs y qué informaciones presentan.

Los diccionarios de aprendices son obras lexicográficas diseñadas para ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En la Enseñanza Secundaria (ES), es común que algunos diccionarios bilingües español-portugués estén disponibles en las bibliotecas escolares.

Podemos aprovecharlos en nuestras clases desde que conozcamos su organización y sepamos cómo hacer consultas. Estos datos son importantes para explicárselos a los alumnos de modo que encuentren las informaciones que buscan de manera más eficaz.

Organización de los diccionarios de aprendices

Los diccionarios pueden ser considerados como un género de textos. Como los textos se organizan en estructuras, sus estructuras más importantes son:

- a) **Macroestructura:** corresponde al conjunto de entradas o artículos, es decir, las palabras incluidas en la obra, normalmente, organizadas en orden alfabético y destacadas en negrita.
- b) **Microestructura:** es el conjunto de informaciones dadas sobre la palabra entrada. Por ejemplo, el género, la clase, la definición (o las definiciones, ya que la mayoría de las palabras son polisémicas), ejemplos.

- c) **Medioestructura:** es el sistema de remisiones de un diccionario a otras entradas u otros componentes del diccionario. Por ejemplo, la entrada del verbo *andar* puede enviar a una tabla con la conjugación verbal.
- d) **Textos introductorios y finales:** son los textos presentados en las primeras páginas del diccionario, como introducción, guía del usuario, lista de abreviaturas. También pueden ser informaciones presentadas al final, como tabla de verbos, listas de países, etc. Dichos componentes no son obligatorios y no están presentes en todas las obras.

Es importante que en la introducción se presenten los usuarios de la obra y su función –si es para ayudar a comprender o a producir un texto–, los criterios de selección de las palabras incluidas, etc. Son informaciones que ayudan a guiar la selección de un diccionario.

El guía debe explicar las informaciones que el usuario encontrará en la obra y enseñar a usarla –cómo realizar las consultas.

Como profesores de la ES interesados en trabajar con las Els, tenemos que conocer los diccionarios disponibles en la escuela. Para ello, lo primero es analizar los textos iniciales, considerando los siguientes aspectos:

- ✓ Los principios de construcción de la obra, es decir, si se basa en un *corpus* y/o estudios de frecuencia léxica para seleccionar las entradas.
- ✓ La inclusión de las Unidades Fraseológicas –UFs:
 - averiguar si se incluyen en una clase específica de palabra o en todas las palabras que la componen, es decir, analizar cómo aparecen en la macroestructura.
 - averiguar en qué parte del artículo aparecen y qué tipo de información se ofrece, o sea, dónde y cómo constan en la microestructura.
- ✓ Las abreviaturas usadas en relación con las UFs (*exp.*, *loc.*, *etc*).

Las expresiones idiomáticas en los diccionarios de aprendices

Para ejemplificar cómo la inclusión de EI ocurre en los diccionarios de aprendices, retomamos los ejemplos utilizados en el tutorial para el uso del CORPES XXI (*estirar la pata, poner el dedo en la llaga y quedarse en blanco*) y los consultamos en seis obras comúnmente disponibles en las bibliotecas escolares¹³⁸. Cinco de ellas presentan resultados acerca de dichos ejemplos de EIs y los presentamos a continuación¹³⁹:

1. Ática (FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2009);
2. Edelvives (DICCIONARIO EDELVIVES, 2014);
3. Michaelis (PEREIRA, 2002);
4. Minidicionário (BALLESTERO-ALVAREZ; SOTO BALBÁS, 2013);
5. Saraiva (MINIDICIONÁRIO SARAIVA, 2011).

A continuación, presentamos las informaciones disponibles en estas obras relacionadas con la inclusión de fraseologías (unidades fijas formadas por dos o más palabras) y, más detenidamente, de las EIs. En primer lugar, comentamos los textos introductorios de los cinco diccionarios; en segundo lugar, las consultas de las tres EIs (cómo las encontramos y qué informaciones se presentan) y, por fin, nuestras conclusiones generales sobre la inclusión de EIs en diccionarios de aprendices.

¹³⁸ Las referencias bibliográficas las presentamos al final del documento.

¹³⁹ La sexta obra consultada fue el Diccionario Santillana. No lo utilizamos como ejemplo porque no incluye las tres EIs seleccionadas para nuestros ejemplos. Sin embargo, menciona la inclusión de locuciones, refranes y expresiones idiomáticas y se trata de un diccionario comúnmente disponible en las escuelas. Es posible, entonces, consultarlo en la búsqueda por otras EIs. Referencia: DÍAZ Y GARCÍA-TALAVERA, Miguel. **Dicionário Santillana para estudantes**: espanhol-português, português-espanhol. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

Cuadro 1 - Informaciones de los textos introductorios que podrían relacionarse con la inclusión de Els u otras UFs

	Página de presentación	Lista de abreviaturas	Organización del artículo	Mención sobre su inclusión en el artículo
Ática	✓	✓	✓	✓
Edelvives	✓	✓	✓	x
Michaelis	x	✓	✓	✓
Minidicionário	✓	✓	x	✓
Saraiva	x	✓	✓	✓

Fuente: las autoras.

Consideramos la página de presentación importante, pues no solo presenta la obra y su objetivo, sino que puede explicar los principios para la selección de las entradas (si se basaron en *corpus*, si hubo estudio de frecuencia). Por el cuadro 1, vemos que **Michaelis** y **Saraiva** no cuentan con una presentación. Los demás traen textos en que se presenta la obra y se menciona el usuario prototípico (el estudiante brasileiro), observemos parte de la presentación de **Edelvives**:

Figura 1 - Ejemplo de página de presentación

El *Diccionario Edelvives español-portugués, portugués-español* pretende ser una referencia y una herramienta práctica para los brasileños que desean involucrarse en el estudio de la lengua española.

En esta obra se ha realizado una cuidadosa selección de términos, acompañados de su división silábica y de su transcripción fonética, con el fin de satisfacer las necesidades fundamentales de comunicación que pudieran surgirle al estudiante brasileño de español.

Por otro lado, el diccionario ofrece una serie de anexos que permiten una aproximación a algunas de las peculiaridades del idioma español tales como la acentuación, la conjugación verbal, los participios irregulares, el voseo, los numerales, los gentilicios, y algunas abreviaturas, siglas y símbolos.

Fuente: Edelvives (2014, p. VII).

Vemos que se indica el usuario (estudiante brasileño de español) y se presentan algunas informaciones de la microestructura (división silábica y transcripción fonética) y de los textos finales (acentuación, conjugación verbal, etc).

La lista de abreviaturas, presente en los cinco diccionarios, importa, pues puede darnos pistas sobre la inclusión de fraseologías y Els. Son abreviaturas presentes en las obras que interesan para el análisis de dichas expresiones:

Cuadro 2 - Abreviaturas presentes en los diccionarios relacionadas con las Els u otras UFs

	Ática	Edelvives	Michaelis	Minidicionário	Saraiva
Coloq.	✓	✓	x	x	✓
Exp.	x	x	x	✓	x
Fam.	x	✓	✓	x	✓
Fig.	x	✓	✓	✓	✓
Loc.	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: las autoras.

Las siglas referentes a expresiones (exp.) y locuciones (loc.) indican que las combinatorias incluídas son fraseologías; la sigla *fig.* se refiere al sentido figurado y, para las Els, puede referirse a su rasgo idiomático. Las siglas para coloquial (coloq.) y familiar (fam.) informan sobre el contexto de uso de las unidades lexicales.

Dichas abreviaturas nos permiten inferir que las fraseologías se encuentran en los diccionarios. Esta inferencia es importante, pues no siempre esta información está explícita en todas las obras, aunque lo debería.

En el ejemplo, tenemos las siglas del **Minidicionário**:

Figura 2 - Ejemplo de abreviaturas

<i>adj.</i>	= adjetivo/adjetivação	<i>irreg.</i>	= irregular
<i>adv.</i>	= advérbio/adverbial	<i>loc.</i>	= locução
<i>Amér.</i>	= significado na América Latina	<i>m.</i>	= masculino
<i>art.</i>	= artigo	<i>num.</i>	= numeral
<i>conj.</i>	= conjunção	<i>pess.</i>	= pessoal
<i>def.</i>	= definido	<i>pl.</i>	= plural
<i>dem.</i>	= demonstrativo	<i>poss.</i>	= possessivo
<i>det.</i>	= determinativo	<i>prep.</i>	= preposição
<i>excl.</i>	= exclamação	<i>pron.</i>	= pronome
<i>exp.</i>	= expressão	<i>s.</i>	= substantivo
<i>f.</i>	= feminino	<i>sing.</i>	= singular
<i>fig.</i>	= sentido figurado	<i>v.</i>	= verbo (o número a se- guir indica o modelo da conjugação existente no Apêndice 2)
<i>indef.</i>	= indefinido		
<i>interj.</i>	= interjeição		
<i>interrog.</i>	= interrogativo		

Fuente: Minidicionário (2013, s/p).

A excepción del **Minidicionário**, los demás presentan algunas informaciones sobre la organización de los artículos. Por ejemplo:

- orden alfabético de las entradas con la palabra entrada destacada tipográficamente;
- separación silábica (solamente **Minidicionário** no la ofrece);
- transcripción fonética;
- clase gramatical;
- indicación de diferentes acepciones de la palabra entrada, etc.

El ejemplo a continuación es de **Saraiva**:

Figura 3 - Ejemplo de explicación sobre la microestructura

Verbetes impressos com destaque colorido e divididos silabicamente	a.ba.jo [abaho] <i>adv</i> 1. Abaixo. 2. Embaixo. Do lado inferior, aquém da linha média. 3. <i>Fig</i> Abaixo, inferior a outro. • <i>interj</i> 4. Abaixo! Fora!	Fonética
Categoria gramatical	~ firmado Abaixo assinado. ~ firmante Abaixo-assinado. Boca ~ De buecos. Echar ~ Derrubar. Hacia ~ Para baixo. Mirar de arriba ~ Olhar de alto a baixo.	Abreviaturas: <i>Fig</i> linguagem figurada <i>Mús</i> música
Locuções e expressões idiomáticas		
Indicação de sílaba tônica	a.cor.de.ón [akordeon] <i>sm</i> 1. <i>Mús</i> Sanfona; acordeão; harmônica. 2. CU, MÉX Cola (cópia de prova).	
Regionalismos	<i>Rosa estava com un acordeón en la prueba de matemática.</i> Rosa estava com uma cola na prova de matemática.	Frases exemplificando o uso do verbete
Feminino	ba.rón/ne.sa [baron/nesa] <i>s</i> Barão. có.mo.do [komodo] <i>adj</i> 1. Cômodo; confortável. <i>Ant</i> incómodo . 2. Fácil; simples. <i>Ant</i> complicado .	Sinônimos, antônimos e plurais irregulares relacionados aos

Fuente: Saraiva (2011, s/p).

Todas las obras, en alguna parte de los textos introductorios, excepto **Edelvives**, mencionan explícitamente la inclusión de fraseologías, expresiones o locuciones al explicar cuál metodología adoptan para introducirlas en el artículo, que señalamos a continuación. En **Edelvives** también pudimos inferir esa información tras realizar algunas consultas.

En la figura 3, de **Saraiva**, hay la mención explícita sobre la ubicación de las locuciones y expresiones idiomáticas en las entradas *–Locuções e expressões idiomáticas*. En **Ática**, tenemos otro ejemplo, como se puede ver en la figura 4:

Figura 4 - Ejemplo de mención a la inclusión de UFs en la microestructura

Um grande número de verbetes inclui locuções e expressões idiomáticas, sempre antecedidas pelo sinal ♦. Assim como nas acepções comuns, a vírgula separa sinônimos e a barra diagonal indica substituição de palavras ou grupos de palavras. Quando uma entrada registra diversas locuções e/ou expressões idiomáticas, em primeiro lugar – sempre observada a ordem alfabética – figuram aquelas que se iniciam pela própria palavra-entrada e suas flexões, seguidas pelas frases que contêm a referida palavra. Em relação às traduções, muitas vezes deu-se preferência às formas equivalentes do outro idioma, em detrimento da tradução literal, quando esta era menos expressiva ou era inadequada em português.

Exemplo: **ma•dre** *s.f.* **1.** Mãe. **2.** Madre, freira. **3.** *Fig.* Mãe, origem, berço. ♦ **Madre de família.** Mãe de família. ¡**Madre mía!** Nossa Senhora! **Madre patria.** Pátria mãe. **Madre política.** Sogra. **Madre soltera.** Mãe solteira. **Madre superiora.** Madre superiora. **Como su madre lo echó al mundo.** Do jeito que veio ao mundo, nu.

Fuente: Ática (2012, p. 10).

Así, todas las obras tienen en común incluir las fraseologías al final del artículo. **Saraiva** es la única obra que no las introduce con una simbología, una marca gráfica. Las demás las indican con los siguientes símbolos:

Minidiccionario: (→).

Michaelis (\cong)

Edelvives: LOC

Ática: (♦)

Ninguna de las obras explica cómo consultar una fraseología: si pueden ser encontradas al consultarse cualquiera de las palabras que la compone o si se incluye en apenas una de sus palabras (siguiendo un criterio de mayor importancia entre las clases de palabras: primero los sustantivos, después los verbos, los adjetivos, etc.). La primera opción sería la solución ideal para que el usuario obtuviera éxito en todas sus consultas, pero no siempre es lo que pasa, pues hay la preocupación con el ahorro de espacio, principalmente en relación con los diccionarios impresos.

Observemos, en la práctica, cómo están incluidas las tres Els ya mencionadas. Analizamos, para ello, el diccionario pasivo, es decir, el sentido español-portugués, que es el que tiene como meta contribuir para la *comprensión* en la lengua extranjera.

Cuadro 3 - Artículos que incluyen las Els en los diccionarios de aprendices consultados

	Estirar la pata	Poner el dedo en la llaga	Quedarse en blanco
Ática	La incluye en <i>estirar</i> y en <i>pata</i>	La incluye solo en <i>dedo</i>	No la incluye
Edelvives	La incluye solo en <i>pata</i>	La incluye solo en <i>dedo</i>	La incluye solo en <i>blanco</i>
Michaelis	La incluye solo en <i>pata</i>	La incluye solo en <i>llaga</i>	La incluye solo en <i>quedar</i>
Minidiccionario	La incluye en <i>estirar</i> y en <i>pata</i>	La incluye solo en <i>dedo</i>	No la incluye
Saraiva	La incluye en <i>estirar</i> y en <i>pata</i>	La incluye solo en <i>dedo</i>	No la incluye

Fuente: las autoras.

Como podemos notar, algunas Els se incluyen solamente en uno de los artículos de los elementos que la componen, lo que puede representar una dificultad para la consulta. Como hemos mencionado, las Els siempre se presentan al final de los artículos, lugar reservado a la UFs en general. Sobre las informaciones presentadas, observemos:

Cuadro 4 - Las informaciones presentadas sobre las Els

	Estirar la pata	Poner el dedo en la llaga	Quedarse en blanco
Ática	Esticar a canela, morrer/ Bater as botas, morrer	Pôr o dedo na ferida	
Edelvives	FAM esticar as canelas	LOC pôr o dedo na ferida	Dar um branco
Michaelis	<i>Coloq.</i> esticar as canelas, morrer	<i>Fig.</i> colocar o dedo na ferida, ir ao centro da questão	Ficar por fora, não entender
Minidicionário	Morrer	Pôr o dedo na ferida, tocar no ponto fraco	
Saraiva	Morrer/ <i>Fam</i> Bater as botas	Colocar o dedo na ferida	

Fuente: las autoras.

Los datos del cuadro señalan que hay tres tipos de informaciones ofrecidas para las Els: definición (*morrer*), equivalente en portugués (*bater as botas*) e información pragmática (*Fam*).

Las reproducciones de los artículos completos en donde se incluyen las Els para cada diccionario se encuentran [en adjunto](#).

Conclusiones sobre los diccionarios de aprendices respecto de la inclusión de las Els:

Teniendo en cuenta lo observado, llegamos a las siguientes conclusiones:

- ✓ Los diccionarios de aprendices no son todos iguales: algunos presentan más informaciones en los textos introductorios y/o incluyen más Els que otros;
- ✓ Los diccionarios de aprendices no suelen tratar, de forma detallada, sobre el tema de la fraseología en sus presentaciones o explicar cómo consultar una Ei;

- ✓ Las EIs, cuando lematizadas, están incluidas al final de los artículos, en el mismo lugar en que se incluyen otras UFs;
- ✓ Algunos diccionarios usan algún tipo de símbolo para señalar que se trata de una fraseología (locución o expresión);
- ✓ No hay consenso sobre cómo incluir una EI, es decir, pueden estar en todas las palabras que la compone o en apenas una de ellas;
- ✓ Los diccionarios que las incluyen traen informaciones como la definición, información pragmática y equivalentes en portugués.

Ojo: Acuérdate de explicarles a tus alumnos que las EIs con verbos solo están incluidas en los diccionarios en su forma infinitiva.

Referencias de los diccionarios:

BALLESTERO-ALVAREZ, Maria Esmeralda; SOTO BALBÁS, Marcial. *Minidicionário: espanhol-português, português-espanhol*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

DICCIONARIO EDELVIVES: español-portugués: portugués-español. São Paulo: FTD, 2014.

FLAVIAN, Eugenia; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. *Minidicionário espanhol-português, português-espanhol*. 19. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MINIDICIONÁRIO SARAIVA: espanhol-português, português-espanhol. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

PEREIRA, Helena Bonito Couto. *Michaelis: dicionário escolar espanhol-português, português-espanhol*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

APÊNDICE N – ANEXO DO MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO, UNIDADE 2

Ática (FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2009)

Figura 1 - Artículo *dedo* en el diccionario Ática
de-do *s.m.* Dedo. ♦ **Contar con los dedos de las manos.** Contar nos dedos, ser em número reduzido. **Chuparse el dedo.** Ser muito ingênuo. **Chuparse los dedos.** Estar muito satisfeito/feliz. **Escapar entre los dedos.** Escapar das mãos. **Estar a dos dedos.** Estar a dois passos. **Poner el dedo en la llaga.** Pôr o dedo na ferida.

Fuente: Flavian y Eres Fernández (2009, p. 132).

Figura 2 – Artículo *estirar* en el diccionario Ática

es-ti-rar *v.t.* **1.** Esticar. **2.** *Fig. Amer.* Matar. ■ **estirarse** *v.p.* **1.** Espreguiçar-se. **2.** Alongar-se, prolongar-se. ♦ **Estirar la pata.** Esticar a canela, morrer.

Fuente: Flavian y Eres Fernández (2009, p. 182).

Figura 3 – Artículo *pata* en el diccionario Ática

pa-ta *s.f.* **1.** Pata, pé e/ou perna (animais). **2.** *Col.* Pé ou perna (humanos). **3.** Pé (de móvel). *Las patas de la mesa.* Os pés da mesa. ♦ **Pata de gallo.** Pé de galinha. **Pata de rana.** Pé de pato. **Pata delantera/trasera.** Pata dianteira/traseira. **Patatas arriba.** De pernas para o ar. **A pata.** A pé. **Estirar la pata.** Bater as botas, morrer. **Meter la pata.** Ser indiscreto ou inconveniente, dar um fora/uma mancada. **Tener mala pata.** Ter azar, ter pé-frio.

Fuente: Flavian y Eres Fernández (2009, p. 304).

Edelvives (DICCIONARIO EDELVIVES, 2014)

Figura 4 - Artículo *blanco* en el diccionario Edelvives

blan-co/a [blaŋko/a] **I.** *adj* branco; em branco (*página*). **II.** *n/m* **1.** branco, blancura. **2.** branco (pessoa). **3.** lacuna (espaço). **4.** alvo. **LOC** **Dar en el ~o**, acertar em cheio/ na mosca. **Quedarse en ~o**, dar um branco.

Fuente: Diccionario... (2014, p. 46).

Figura 5 - Artículo *dedo* en el diccionario Edelvives

de-do [déðo] *n/m* dedo (*de la mano o del pie*). **LOC** **Chuparse el ~**, **FIG FAM** ser crédulo/ingênuo. ~ **anular / índice / meñique**, **ANAT** anular/indicador/mínimo, mindinho. ~ **gordo/pulgar**, polegar /cata-piolho. ~ **gordo del pie**, dedão do pé. ~ **medio/~ del corazón**, médio / pai de todos. **LOC** **Poner el ~ en la llaga**, pôr o dedo na ferida.

Fuente: Diccionario... (2014, p. 96).

Figura 6 - Artículo *pata* en el diccionario Edelvives

pa-ta [páta] *n/f* pata; perna, pé. **LOC** **A ~**, a pé. **Estirar la ~**, **FAM** esticar as canelas. **Meter la ~**, **FAM** meter os pés pelas mãos/dar um fora. ~**s arriba**, de pernas pro ar. **Tener mala ~**, ter falta de sorte/ não tener sorte/ter azar.

Fuente: Diccionario... (2014, p. 243).

Michaelis (PEREIRA, 2002)

Figura 7 - Artículo *laga* en el diccionario Michaelis

lã.ga [λ'aga] *sf* chaga, úlcera, ferida. *Fig.* **poner el dedo en la** ≈ colocar o dedo na ferida, ir ao centro da questão.

Fuente: Pereira (2002, p. 187).

Figura 8 - Artículo *pata* en el diccionario Michaelis

pa.ta [p'ata] *sf* pata (perna de animal; fêmea do pato); pé (de móvel). *loc adv a* ≈ a pé. **mala** ≈ azar, falta de sorte. *Coloq.* **estirar la** ≈ esticar as canelas, morrer. *Fig.* **meter la** ≈ meter as patas, dar um fora, intrometer-se. ≈ **s arriba** de pernas pro ar, em desordem. ≈ **de gallo pés-de-galinha**.

Fuente: Pereira (2002, p. 229).

Figura 9 - Artículo *quedar* en el diccionario Michaelis

que.dar [ked'ar] *vi* ficar, permanecer, restar, subsistir; demorar; terminar; faltar. *vpr* tornar-se. ≈ **se en blanco** ficar por fora, não entender. ≈ **a deber** ficar devendo. *Coloq.* ≈ **se tan ancho** ficar tranqüilo, numa boa.

Fuente: Pereira (2002, p. 252).

Minidicionário (BALLESTERO-ALVAREZ; SOTO BALBÁS, 2013)

Figura 10 - Artículo *dedo* en el Minidicionário

Dedo, *s.m.*, dedo → *A dedo*, ao azar, qualquer um, sem escolha. *A dos dedos de*, muito perto, por pouco, quase nada. *Hacérsele los dedos buéspedes*, atrapalhado, receoso. *Cogerse/pillarse los dedos*, sair tudo errado, ter grande prejuízo. *Comerse/chuparse los dedos*, lamber os dedos de satisfação ao comer alguma coisa. *Chuparse/mamarse el dedo*, fazer-se passar por tonto ou bobo. *Dar un dedo de la mano por [algo]*, fazer qualquer coisa para conseguir o que se deseja. *Ir a dedo*, pedir carona. *Meter los dedos [a alguien]*, puxar conversa para que a pessoa diga o que queremos saber sem que ela perceba. *No tener dos dedos de frente*, ser burro, não compreender as coisas. *Poner el dedo en la llaga*, pôr o dedo na ferida, tocar no ponto fraco. *Poner los cinco dedos en la cara [a alguien]*, dar um tapa na cara. *Señalar con el dedo*, apontar, censurar.

Fuente: Ballestero-Alvarez y Soto Balbás (2013, p. 115).

Figura 11 - Artículo *estirar* en el Minidicionário

Estirar, *v.5*, esticar, alargar, tensionar, estender, alongar, distender || gastar dinheiro com parcimônia || espreguiçar → *Estirar más el brazo que la manga*, fazer algo superior às forças, querer abraçar o mundo com as mãos. *Estirar las piernas*, dar uma caminhada. *Estirar la pata*, morrer.

Fuente: Ballestero-Alvarez y Soto Balbás (2013, p. 161).

Figura 12 - Artículo *pata* en el Minidiccionario

Pata, s.f., pata, pé e perna || base, apoio →
A cuatro patas, de quatro no chão. *A la pata coja*, saltitando sobre um pé.
A la pata llana, com naturalidade, sem artificios. *A pata*, andando, a pé.
Estirar la pata, morrer. *Mala pata*, azar || desengonçado, sem graça. *Meter la pata*, dar um fora, enfiar o pé no balde, pisar no tomate. *Pata de gallo*, pés de galinha, arrugas no rosto em especial na região dos olhos || crista-de-galo. *Patatas arriba*, de cabeça pra baixo, confuso, desorganizado. *Poner de patitas en la calle*, expulsar, mandar embora com grosseria.

Fuente: Ballester-Alvarez y Soto Balbás (2013, p. 279).

Saraiva (MINIDICIONÁRIO SARAIVA, 2011)

Figura 13 - Artículo *dedo* en el diccionario Saraiva

de.do [dedo] *sm* Dedo. **A dos ~s de** Muito perto. **Chuparse el ~** Fazer-se de ingênuo. **Chuparse los ~s** Estar satisfeito. ~ **índice** Dedo indicador. ~ **meñique** Dedo mindinho. ~ **pulgar** Dedo polegar. **Hacer ~** Pedir carona. **No mover un ~** Não mover uma palha. **No tener dos ~s de frente** Ser pouco inteligente. **Poner el ~ en la llaga** Colocar o dedo na ferida.

Fuente: Minidicionário... (2011, p. 117).

Figura 14 - Artículo *estirar* en el diccionario Saraiva

es.ti.rar [estirar] *vt* 1. Esticar; estender. 2. AL Matar. *vp* ~**se** 3. Espreguiçar-se. ~ **la pata** Morrer.

Fuente: Minidicionário... (2011, p. 184).

Figura 15 - Artículo *pata* en el diccionario Saraiva

pa.ta [pata] *sf* 1. Pata, pé ou perna de animal. 2. *Fam* Pé ou perna de pessoa. 3. Pé de objetos. **A ~** A pé. **Estirar la ~** *Fam* Bater as botas. **Meter la ~** Dar um fora. ~ **de gallo** Pé de galinha. ~**s arriba** De pernas para o ar. **Tener mala ~** Ser pé-frio.

Fuente: Minidicionário... (2011, p. 329).

APÊNDICE O – EXERCÍCIO DE FIM DE UNIDADE

Ejercicio:

Señala las afirmaciones siguientes con V (verdadera) o F (falsa), conforme las informaciones presentadas en la unidad¹⁴⁰:

1. () Los diccionarios de aprendices no incluyen Expresiones Idiomáticas (EIs) u otras Unidades Fraseológicas (UFs), visto que su macroestructura está formada por unidades léxicas simples.
2. () Los diccionarios de aprendices no suelen mencionar en sus textos iniciales cómo consultar las UFs y/o EIs.
3. () Los textos iniciales de los diccionarios de aprendices pueden darnos pistas sobre el tratamiento de las EIs y otras UFs en la macro y en la microestructura.
4. () Los diccionarios de aprendices siempre incluyen las EIs en todos los artículos relacionados con las palabras que las componen.
5. () Los diccionarios de aprendices incluyen las EIs y otras UFs al final de los textos de los artículos, muchas veces precedidas por una marca gráfica.
6. () Definición, información pragmática y equivalente en portugués son informaciones que acostumbran ofrecerse sobre las EIs en los diccionarios de aprendices.

¹⁴⁰ Respostas:

1. F
2. V
3. V
4. F
5. V
6. V

APÊNDICE P – MÓDULO TEÓRICO-PRÁTICO, UNIDADE 3

Unidad 3: La Fraseodidáctica

En la unidad anterior, hemos aprendido cómo los diccionarios incluyen las Expresiones Idiomáticas (EIs). A partir de ese conocimiento, importante para la enseñanza de ELE, vamos a ver algunas de las nociones relativas a la Fraseodidáctica, que se ocupa de la enseñanza y aprendizaje de las UFs.

En esta unidad, vamos a:

- 1) aprender a clasificar las EIs seleccionadas (por medio del estudio de frecuencia en *corpus*) por niveles de dificultad, considerando el contexto de ELE en la Enseñanza Secundaria (ES);
- 2) conocer las etapas a seguir para la enseñanza de EIs pensando en una secuencia de ejercicios;
- 3) estudiar algunos tipos de ejercicios lexicológicos.

La Clasificación de EIs por niveles de dificultad

Hemos visto que las EIs presentan grados de idiomaticidad diferentes, siendo algunas más idiomáticas que otras¹⁴¹. Además, tenemos que considerar la proximidad entre las lenguas española y portuguesa como característica que puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. A esto se suma el contexto de enseñanza que consideramos para este curso, es decir, la ES, organizada en tres años.

Clasificar las EIs por niveles de dificultad es importante, pues la enseñanza de la Fraseología debe seguir una progresión. Así, se propone aprender primeramente las EIs que representen una menor dificultad pensando en el aprendiz brasileiro, sobre todo el estudiante de la ES.

¹⁴¹ *Estirar la pata* es un ejemplo de EI más idiomática; *estar hecho polvo*, de EI menos idiomática. Ver: *Unidad 3: Unidades fraseológicas, sus tipos y características (módulo teórico)*.

Por esta razón, Xatara (2001) y Baptista (2006) defienden una propuesta de clasificación que se basa en el grado de idiomatización y en la proximidad entre las lenguas. Teer (2017) adapta esta clasificación para el contexto de la ES, conforme se puede ver en la figura 1:

Figura 1 – Clasificación sobre los niveles de dificultad de las EIs para la ES



Fuente: Teer (2017).

- **EIs de nivel 1 (primer año de la ES):** presentan equivalencia léxica e idiomática en relación con EIs del portugués, o sea, están formadas por palabras equivalentes en portugués y su significado metafórico es igual. Ej.: tener una salud de hierro/ *ter uma saúde de ferro*;
- **EIs de nivel 2 (segundo año de la ES):** presentan equivalencia idiomática en relación con EIs del portugués, pero no equivalencia léxica total, es decir, no todas las palabras son equivalentes en las dos lenguas. Ej.: estar entre la espada y la pared/ *estar entre a cruz e a espada*;
- **EIs de nivel 3 (tercer año de la ES):** abarca dos tipos de EIs:
 - i) aquellas que pueden ser traducidas al portugués por otra EI, pero que están formadas por unidades léxicas y/o estructura sintáctica muy diferentes de las del español. Ej.: anunciar a bombo y platillo/ *gritar aos quatro cantos*;
 - ii) aquellas que no tienen equivalencia idiomática en portugués y tienen que ser sustituidas por explicaciones o paráfrasis. Ej.: estar de capa caída / *estar desanimado e passando por um momento desagradável*.

Si retomamos los ejemplos utilizados en el tutorial para el uso del *CORPES XXI*, podemos clasificar aquellas EIs de la siguiente manera:

- ✓ estirar la pata: EI de nivel 3, puesto que tiene un equivalente en portugués que expresa el mismo significado que la EI en español: *bater as botas*. Pero, como se puede observar, está formada por unidades léxicas muy diferentes de las del español;
- ✓ poner el dedo en la llaga: EI de nivel 2, pues presenta equivalencia idiomática en relación con una EI del portugués, pero no equivalencia léxica total con la EI en español: *por o dedo na ferida*. Se observa que, en español, se forma con el sustantivo *llaga* y en portugués, *ferida*;
- ✓ quedarse en blanco: EI de nivel 2, dado que presenta equivalencia idiomática en relación con una EI del portugués, pero no equivalencia léxica total: *dar um branco*. Vemos que, en español, la EI está conformada por *quedarse* y, en portugués, por *dar*.

Etapas para la enseñanza de las EIs

Baptista (2006) defiende una secuencia de cuatro etapas complementarias para la enseñanza de las EIs, teniendo siempre presente los aspectos relacionados con el nivel de conocimiento de la lengua española, perfil y curso de los aprendices. Así, transponiendo para nuestra realidad, cada serie de la ES debe ser contemplada con un conjunto de ejercicios con EIs referentes a las cuatro etapas.

Por esta propuesta, el aprendizaje de EIs pasa por verlas, por lo menos, cuatro veces en un contexto de clase. Las etapas que la autora propone son:

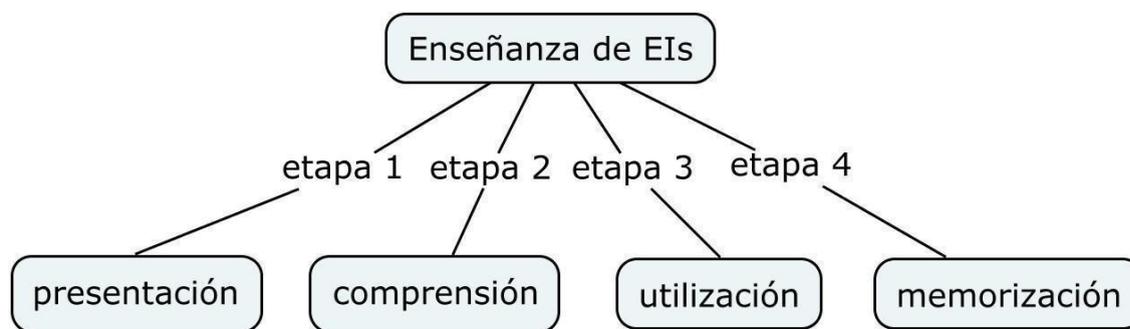
- 1) **Presentación:** se presenta la forma de las EIs, es decir, el profesor encuentra una manera de presentar las palabras que componen las EIs¹⁴²;

¹⁴² Baptista (2006) recomienda la elaboración de un listado de EIs que tenga una base similar, como campo semántico común, y presentarlas en contextos de uso como parte integrante de diferentes géneros textuales.

- 2) **Comprensión:** se verifica si los alumnos, además de reconocer la forma de las EIs, conocen sus significados –una manera de hacerlo es por medio de ejercicios de asociación (mencionados a continuación);
- 3) **Utilización:** se propone que los alumnos utilicen las EIs estudiadas y utilizadas en ejercicios en su producción escrita y oral;
- 4) **Memorización:** se presentan ejercicios de repaso en que aparecen, nuevamente, las EIs aprendidas en las etapas anteriores.

La figura 2 sistematiza las distintas etapas.

Figura 2 – Etapas de la enseñanza de las EIs



Fuente: Adaptado de Baptista (2006).

Recordamos que, para este curso, las EIs fueron previamente seleccionadas a partir de su frecuencia de uso en el CORPES XXI y clasificadas a partir de los tres niveles de dificultad presentados anteriormente.

Ejemplos de ejercicios aplicables a las EIs

Binon e Verlinde (2000) presentan una tipología de ejercicios lexicológicos, o sea, para el aprendizaje del léxico. Los autores, antes de todo, defienden que los ejercicios estén adecuados al nivel de los aprendices. Algunos de ellos pueden ser adaptados para la enseñanza de EIs, según presentamos a continuación.

1) **Ejercicio de asociación:** su objetivo es relacionar la EI con otras palabras o frases. Por ejemplo, relacionar la forma de la EI con un equivalente en portugués o con su definición;

2) **Ejercicio de definición:** busca relacionar la EI con su definición o producir una definición de una dada EI;

3) **Ejercicio de polisemia 1:** el objetivo es explicar el sentido diferente que una EI puede presentar en distintos contextos;

4) **Ejercicio de polisemia 2:** propone que a partir de una sentencia con un sentido determinado, se reemplace una parte suya utilizando una EI; también puede solicitar que se encuentre el equivalente en portugués de una EI del español.

Como podemos observar, esos tipos de ejercicios pueden ser utilizados en las etapas para la enseñanza de las EIs a depender de la creatividad, objetivo y planificación del profesor de ELE.

El módulo siguiente está dedicado a presentar propuestas de ejercicios para la enseñanza de EIs en la ES. Dichas propuestas se elaboraron en base a los pasos mencionados en este módulo: selección de las EIs frecuentes con el uso del CORPES XXI, clasificación de esas EIs por niveles de dificultad para la ES y producción de ejercicios que contemplen las cuatro etapas para su enseñanza.

APÊNDICE Q – EXERCÍCIO DE FIM DE UNIDADE**Ejercicio:**

Asocia la definición que corresponda al nivel de dificultad de las Els¹⁴³:

1 - Els de nivel I

2 - Els de nivel II

3 - Els de nivel III

() Representan menor dificultad para el aprendiz de ELE.

() Representan mayor dificultad para el aprendiz de ELE.

() Hay que traducirlas al portugués por una explicación o perífrasis.

() Presentan equivalencia léxica total con Els del portugués.

() No presentan equivalencia léxica total en relación con Els del portugués, sino equivalencia idiomática.

¿Cuál es la alternativa correcta?

A) 1, 3, 3, 1 y 2.

B) 3, 1, 3, 2 y 1.

C) 1, 3, 2, 1 y 3.

D) 3, 2, 3, 1 y 2.

¹⁴³ Resposta correta: letra A.

APÊNDICE R – GUIA PARA O PROFESSOR PARA UNIDADES DO MÓDULO PRÁTICO

Presentación

Guía del profesor

Estimado profesor, en este módulo, te presentamos tres unidades con propuestas de ejercicios para la práctica y uso de las Els¹⁴⁴, para que las evalúes, adaptes y/o uses en tus clases. En esta guía, presentamos los objetivos de los ejercicios y las respuestas de las actividades de cada unidad, así como algunas opciones o sugerencias para su desarrollo.

La elección de las Els ha considerado, respectivamente, su frecuencia en el CORPES XXI, su clasificación en tres niveles de dificultad y las etapas necesarias para su enseñanza, conforme indicamos en el módulo teórico-práctico. Esos aspectos han guiado la elaboración de los ejercicios.

Además, pensando en las particularidades del estado del *Rio Grande do Sul*, en donde la oferta del español es obligatoria en las escuelas públicas, hemos considerado, también, dos documentos: el [Referencial Curricular Gaúcho](#) (RIO GRANDE DO SUL, 2021a), un *curriculum* para la ES, y la [Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino](#) año 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021b) correspondiente a la ES regular o en tiempo integral.

La matriz (RIO GRANDE DO SUL, 2021b) presenta transversalidades para los tres años (educación racial, ambiental y derechos humanos), además de habilidades y objetos de conocimiento, basados en la *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* y en el *Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental*. Las habilidades se refieren a los aprendizajes esenciales previstos para el año y los objetos de conocimiento son un listado de contenidos formales sugeridos para contemplar las habilidades, como puedes ver en la figura 1.

¹⁴⁴ Hemos seguido las etapas para la enseñanza de Els, presentación, comprensión, utilización y memorización, propuestas en la *Unidad 3: La Fraseodidáctica* del módulo teórico-práctico.

Figura 1 - ejemplo de habilidad y de sugerencias de objetos de conocimiento para el primer año de la ES

1º Ano - EM	
LÍNGUA ESPANHOLA	
HABILIDADES	SUGESTÕES DE OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM01LE01) Selecionar recursos simbólicos para participar como autor nos diferentes contextos de interação, evidenciando postura crítica, ética e responsável nas relações eu x outro.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas: <i>Pronombres interrogativos/Pronombres personales</i> . Léxico - Diálogos, interações.

Fuente: Rio Grande do Sul (2021b).

Por ello, la selección de las Els también ha tenido en cuenta los objetos de conocimiento mencionados para cada año de la ES en la matriz. Así, para la primera unidad, destinada al primer año de la ES, hemos seleccionado Els (cinco) que contuviesen vocabulario relacionado con el cuerpo humano. De esta manera, en este año, los alumnos estudiarían no solo el sentido literal de palabras de este campo semántico (*mano, cabeza*), sino su sentido metafórico cuando forman parte de expresiones idiomáticas (*poner la mano en el fuego, perder la cabeza*).

Para la segunda unidad, para el segundo año de la ES, hemos seleccionado Els que pueden tener relación con la descripción del carácter (*no tener pelos en la lengua*) y de los estados de ánimo (*estar hasta las narices*). Además, las cuatro Els seleccionadas también contienen vocabulario relacionado con el cuerpo humano, lo que permite relacionarlas con el contenido aprendido el año anterior.

La matriz (RIO GRANDE DO SUL, 2021b) para el tercer año de la ES apunta en los objetos de conocimiento, entre otros, las expresiones idiomáticas, las frases hechas y recursos lingüísticos en el intercambio oral. Por ello, hemos seleccionado, para la tercera unidad, tres expresiones idiomáticas que tienen en común referirse a actos de habla (*cantar las cuarenta*). La disminución de Els al comparar las tres unidades (cinco, cuatro y tres, respectivamente) se explica por el aumento del grado de dificultad en su comprensión y uso para el alumno brasileño.

Finalmente, destacamos que los ejercicios propuestos en cada unidad pueden ser trabajados a lo largo del año, según el plan de trabajo o las necesidades de los alumnos.

Cuadro 1 - Informaciones generales sobre las unidades

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Objetivos	1. Estudiar Els frecuentes en la lengua española, observando la progresión de dificultad de las unidades (conforme el módulo teórico-práctico). 2. Relacionar estas Els con contenidos indicados en la Matriz Curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2021b).		
Els incluidas	Dar el brazo a torcer Hablar por los codos No pegar ojo Perder la cabeza Poner la mano en el fuego	Dejarse la piel Dormir a pierna suelta Estar hasta las narices No tener pelos en la lengua	Anunciar a bombo y platillo Cantar las cuarenta No soltar prenda
Relación entre las Els	Els que contienen vocabulario del cuerpo humano.	Els relacionadas con descripción del carácter o de los estados de ánimo.	Els relacionadas con actos de habla.
Relaciones con la Matriz curricular	(EM01LE02-1), (EM01LE04) y (EM01LE06).	(EM01LE08-1).	(EM02LE01-1) y (EM03LE06).

Fuente: las autoras.

Unidad 1: trabajando con expresiones idiomáticas —primer año (ES)

Guía del profesor

Expressões idiomáticas:

1. Dar el brazo a torcer
2. Hablar por los codos
3. No pegar ojo
4. Perder la cabeza
5. Poner la mano en el fuego

1.

Cuadro 2 - Presentando las Els

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
1 - Presentación	Presentar la forma de las Els que serán estudiadas.	Vocabulario del cuerpo humano.	Fotocopias de las tarjetas con las Els. Diccionarios bilingües portugués-español.	Sustituir las imágenes en las tarjetas por sus palabras en español.	5-10 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Si tus alumnos no se acuerdan de las palabras relacionadas con las partes del cuerpo, te sugerimos que uses los diccionarios bilingües disponibles en la biblioteca de la escuela para realizar consultas en la dirección portugués-español o diccionarios en línea¹⁴⁵.
- Si consideras oportuno, también puedes pedirles que busquen las palabras encontradas (*mano, cabeza, etc*) en la dirección español-portugués con el fin

¹⁴⁵ Sugerencias de diccionarios monolingües disponibles en línea:

Diccionario del Español de México (DEM), El Colegio de México, disponible en: <<http://dem.colmex.mx>> (variedad centroamericana);

Diccionario de la lengua española (DLE), Real Academia Española, disponible en: <<https://dle.rae.es/>> (variedad española).

de verificar si incluyen, al final de los artículos¹⁴⁶, las Els de las tarjetas (*poner la mano en el fuego, perder la cabeza, etc.*).

- Si quieres, en vez de entregar las tarjetas en una hoja individual, como las presentamos, puedes imprimirlas, recortarlas y entregarlas a pequeños grupos de estudiantes.

Respuestas:



*Dar el **brazo** a torcer; No pegar **ojo**; Poner la **mano** en el fuego; Hablar por los **codos**; Perder la **cabeza**.*

¹⁴⁶ Ver "Unidad 2: ¿Cómo los diccionarios de aprendices incluyen las Expresiones Idiomáticas (EIs)?" (módulo teórico-práctico).

2.

Cuadro 3 - Comprendiendo las Els

Etapas	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
2 - Comprensión	Relacionar la forma de las Els con sus significados.	Ejercicio 1.	Fotocopias del ejercicio o su proyección en la pizarra/pared.	Leer las Els y los significados disponibles buscando relacionarlos.	5 min.

Fuente: las autoras.

Consejo:

- Si los alumnos tienen dificultad en hacer las relaciones, es posible consultar el propio DLE/RAE¹⁴⁷ u otro diccionario en línea como el DEM¹⁴⁸, si la escuela posee internet, o los diccionarios bilingües con los que cuenta la escuela.

Respuestas:

- (d) Faltar u ofuscarse la razón o el juicio por algún accidente.
- (c) No poder dormir.
- (e) Usado para asegurar la verdad y certeza de algo.
- (a) Rendirse, desistir de su dictamen o propósito.
- (b) Hablar demasiado.

¹⁴⁷ **Diccionario de la lengua española (DLE)**, Real Academia Española, disponible en: <<https://dle.rae.es/>>.

¹⁴⁸ **Diccionario del Español de México (DEM)**, El Colegio de México, disponible en: <<http://dem.colmex.mx/>>.

3.

Cuadro 4 - Utilizando las Els

Etapas	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
3 - Utilización	Usar las Els estudiadas en la producción oral.	Ejercicios 1 y 2.	Las preguntas escritas en la pizarra, proyectadas en la pared o fotocopiadas.	Hacer o contestar una pregunta que contiene una de las Els estudiadas.	Depende del tamaño del grupo. Se estima 1 min por estudiante participante.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Dependiendo del tamaño del grupo y de la madurez de los alumnos, puede ser interesante dividirlos en grupos para que se sientan más cómodos al hablar en español y compartir sus respuestas personales.
- Las preguntas pueden ser otras, te ofrecemos algunas ideas. También pensando en el grupo, puedes permitir que los propios alumnos formulen nuevas preguntas, desde que utilicen las Els estudiadas y mantengan la cordialidad y el respeto con los demás.
- Conforme tu planificación, esos tres ejercicios, por el tiempo y el contenido, pueden ser realizados en una misma clase. Después de trabajarlos, puedes utilizar, a lo largo del año escolar, los cuatro ejercicios de memorización (cuarta etapa) que te presentamos a continuación, incluso eligiendo uno de ellos para la misma clase que los otros tres, formando una especie de unidad didáctica.

Respuestas individuales.

4.

Estos ejercicios objetivan que el estudiante se depare, una vez más, con la(s) El(s) estudiada(s). Como hemos usado textos auténticos en su elaboración, no fue posible hacer un único ejercicio; hemos hecho cuatro.

Puedes elegir uno de ellos para trabajar en la misma clase de los tres primeros ejercicios o trabajar los cuatro a lo largo del año escolar.

4.1

Cuadro 5 - Memorizando las Els I

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver nuevamente las El <i>poner la mano en el fuego</i> . Asociar su uso a su sentido.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopia del texto y sus preguntas.	Leer el texto. Contestar las preguntas y debatirlas con el grupo.	30 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- El texto reflexiona sobre las características por las cuales se elige pareja, sean físicas o del carácter.
- Propón la lectura silenciosa y después en voz alta. Estimula el debate a partir de las preguntas propuestas, que pueden ser adaptadas al grupo.
- Si prefieres, teniendo en cuenta que los alumnos ya realizaron un ejercicio de producción oral, puedes proponerles que respondan las preguntas por escrito, individualmente, en parejas o en grupos, antes de compartirlas y discutir las con todos.

Respuestas individuales.

4.2

Cuadro 6 - Memorizando las Els II

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver de nuevo la El <i>perder la cabeza</i> . Identificar sentidos metafóricos y no metafóricos.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopia de la historieta y sus preguntas o su proyección en la pizarra/pared.	Leer el texto. Contestar las preguntas individualmente. Compartir las respuestas con el grupo.	15-20 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Habla sobre la autora de la historieta, Maitena, y, si consideras oportuno, presenta más detalles sobre su obra.

Respuestas:

a) *Perder la cabeza*: lenguaje connotativo, pues la pérdida de la cabeza es metafórica. Perder unos kilos: lenguaje denotativo, se refiere a la pérdida literal de peso, sinónimo de bajar de peso.

b) Respuesta individual, pues la percepción del humor es individual. Posiblemente, causa risa la actitud romántica de un personaje ante el otro que es bastante pragmático, además del contraste entre *perder la cabeza* y perder unos kilos.

c) *Perder a cabeça*.

4.3

Cuadro 7 - Memorizando las Els III

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver nuevamente las Els <i>dar el brazo a torcer</i> y <i>hablar por los codos</i> . Identificar los aspectos a los que hacen referencia las Els.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopias del ejercicio o su proyección en la pizarra/pared.	Leer los fragmentos de texto. Contestar la pregunta. Charlar con el grupo sobre el porqué de la respuesta.	5-10 min.

Fuente: las autoras.

Respuesta: (b) Aspectos del carácter de los personajes¹⁴⁹.

¹⁴⁹ En la unidad 2, ejercicios destinados al segundo año de la ES, hay Els que, como *dar el brazo a torcer* y *hablar por los codos*, pueden servir para describir el carácter de una persona.

4.4

Cuadro 8 - Memorizando las EIs IV

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver nuevamente la EI <i>no pegar ojo</i> . Asociar el sentido de la EI a contextos de uso específicos.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopias de la historieta y sus preguntas o su proyección en la pizarra/pared.	Leer el texto. Contestar las preguntas individualmente. Compartir las respuestas con el grupo.	5-10 min.

Fuente: las autoras.

Consejo:

- Este ejercicio permite repasar el vocabulario de las profesiones, si quieres.

Respuestas:

- Durante la noche, hay ruidos (ruidillos) que le impiden *pegar ojo*. La expresión *¡qué lata!*, utilizada por el vigilante, se relaciona con algo que causa disgusto o hastío a alguien, según el Diccionario de la lengua española (DLE-RAE).
- Por tratarse de un vigilante nocturno, se espera que esté atento y no que se preocupe en intentar dormir.

Unidad 2: trabajando con expresiones idiomáticas —segundo año (ES)

Guía del profesor

Expressões idiomáticas:

1. Dejarse la piel
2. Dormir a pierna suelta
3. Estar hasta las narices
4. No tener pelos en la lengua

1.

Cuadro 9 - Presentando las Els

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
1 - Presentación	Presentar la forma de las Els que serán estudiadas. Asociar las formas verbales conjugadas a sus formas infinitivas.	Ejercicios de la unidad 1. Presente de indicativo y su formación. Descripción del carácter y de los estados de ánimo.	Fotocopias del ejercicio o su proyección en la pizarra/pared.	Indicar la forma infinitiva de los verbos que componen las Els.	5-10 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Recuerda en la pizarra qué es un verbo en infinitivo comparándolo con un ejemplo conjugado en presente de indicativo (amar - amo, amas, ama...).
- Ayúdalos con el infinitivo de *dejarse (la piel)*, pues está en la forma pronominal.

Respuestas: *Dejarse la piel. Dormir a pierna suelta. Estar hasta las narices. No tener pelos en la lengua.*

2.

Cuadro 10 - Comprendiendo las Els

Etapas	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
2 - Comprensión	Relacionar la forma de las Els, sus significados y posibles equivalentes en portugués.	Ejercicio 1.	Fotocopias de las tarjetas.	Encontrar el trío de tarjetas que corresponda a cada una de las cuatro Els.	10 min.

Fuente: las autoras.

Consejo:

- Para facilitar tu trabajo, si tienes muchos alumnos, puedes entregar las hojas de las tarjetas impresas a tus alumnos y ellos mismos pueden cortarlas antes de encontrar los tríos.
- Si deseas, puedes definir que cada alumno tenga sus propios tríos de tarjetas para, una vez encontrados, pegarlos al cuaderno; también pueden jugar al juego de la memoria con un compañero. La ventaja de la primera opción es que cada alumno tendrá su material para repaso; la ventaja de la segunda es el ahorro de fotocopias.

Respuestas:

<p>Dejarse la piel</p>	<p>Esforzarse al máximo en algo.</p> <p><small>Diccionario de la lengua española</small></p>	<p>Dar o sangue</p>
<p>Dormir a pierna suelta</p>	<p>Sin preocupación, tranquilamente.</p> <p><small>Diccionario de la lengua española</small></p>	<p>Dormir como uma pedra</p>
<p>Estar hasta las narices</p>	<p>En estado de cansancio, hartó.</p> <p><small>Diccionario de la lengua española</small></p>	<p>Estar de saco cheio</p>
<p>No tener pelos en la lengua</p>	<p>Decir sin reparo ni empacho lo que piensa o siente, o hablar con demasiada libertad y desembarazo.</p> <p><small>Diccionario de la lengua española</small></p>	<p>Não ter papas na língua</p>

3.

Cuadro 11 - Utilizando las Els

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
3 - Utilización	Usar las Els estudiadas en la producción escrita y oral con el objetivo de describir a alguien.	Ejercicios 1 y 2.	Fotocopias del ejercicio (orientaciones y ficha).	<p>Escribir la ficha de la personalidad elegida conteniendo las pistas obligatorias.</p> <p>Leer las pistas al grupo.</p>	Depende del tamaño del grupo. 15 min para la escritura y, se estima, 2 min por alumno para la lectura y adivinanza de los compañeros.

Fuente: las autoras.

Consejo:

- Si hay internet y aparatos para su acceso (computadoras, teléfonos móviles), puedes permitir que los estudiantes consulten informaciones sobre la personalidad que quieran hablar para que puedan escribirlas en sus pistas.
- Como regla del juego de adivinanzas, explica que es necesario que cada participante lea todas sus pistas para que el grupo pueda intentar adivinar de quién se trata. Eso también permite que todos los alumnos tengan la oportunidad de practicar la lectura en español.
- Puedes tú empezar el juego, o motivar la producción de las fichas, leyendo una ficha ejemplo.
- Gana el juego el participante que más adivine personalidades.

Respuestas individuales.

4.

Estos ejercicios objetivan que el estudiante se depare, una vez más, con la(s) El(s) estudiada(s). Como hemos usado textos auténticos en su elaboración, no fue posible hacer un único ejercicio; hemos hecho cuatro.

Puedes elegir uno de ellos para trabajar en la misma clase de los tres primeros ejercicios o trabajar los cuatro a lo largo del año escolar.

4.1

Cuadro 12 - Memorizando las Els I

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver nuevamente las El <i>dormir a pierna suelta</i> . Asociar su uso a su sentido.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopia del texto y sus preguntas.	Leer el texto. Contestar las preguntas debatiéndolas con el grupo.	20-25 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- El texto presenta el origen de la El *dormir a pierna suelta* y reflexiona sobre la importancia de una buena noche de sueño.
- Propón la lectura silenciosa y después en voz alta, los párrafos se los puedes dividir entre los alumnos. Estimula el debate a partir de las preguntas propuestas, que pueden ser adaptadas al grupo.
- Se recomienda un ejercicio oral y grupal. Si deseas evaluar una vez más la escritura (habilidad trabajada en el ejercicio 3), puedes pedirles a los alumnos que entreguen la última actividad por escrito (los consejos para *dormir a pierna suelta*). Esta actividad puede ser útil para retomar la estructura del imperativo.

Respuestas:

- a) Su origen está en la época cuando a los esclavos o presos se les ponían grilletes en los tobillos para que no huyesen. Dormir sin los grilletes podía ocurrir excepcionalmente cuando presentaban buena conducta.
- b) No exactamente. La definición presentada en el texto se refiere a *dormir del tirón*, que pasa cuando no se tiene problemas para conciliar el sueño. *De tirón*, según el DLE-RAE, significa "de una vez, de un golpe" que no es lo mismo que "sin preocupación, tranquilamente" (definición para *a pierna suelta*).
- c) *No pegar ojo*.
- d) Respuestas individuales. Ej.: Apaga la computadora y el móvil dos horas antes de dormir.

4.2

Cuadro 13 - Memorizando las EIs II

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver nuevamente la EI <i>dejarse la piel</i> . Identificar sentidos metafóricos y no metafóricos.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopia del texto y sus preguntas.	Leer el texto. Contestar la pregunta y escribir el listado.	25 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- El texto promueve una vida saludable al presentar la campaña 'Déjate la piel solo en lo importante, nunca en el sol'.
- Proponer la lectura silenciosa y después en voz alta.
- Pedirles a los estudiantes que presenten sus listados sobre las cosas por las cuales vale la pena *dejarse la piel*.

Respuestas:

- a) *Dejarse la piel* en lo importante se refiere al uso de la EI, es decir, esforzarse al máximo en lo importante; dejarla (la piel) en el sol se trata del uso composicional de la lengua, es decir, exponerla literalmente en el sol.
- b) Respuestas individuales.

4.3

Cuadro 14 - Memorizando las Els III

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver de nuevo la El <i>no tener pelos en la lengua</i> . Identificar sentidos metafóricos y no metafóricos.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopia de la historieta y sus preguntas o su proyección en la pizarra/pared.	Leer el texto. Contestar las preguntas individualmente. Compartir las respuestas con el grupo.	15 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Habla sobre el autor de la historieta, Quino, y, si consideras oportuno, presenta más detalles sobre su obra, como informaciones sobre sus personajes (Mafalda, Felipe, Susanita)¹⁵⁰.
- Conociendo al personaje Mafalda, la lectura de la historieta puede ser más compleja, puesto que se refiere a una niña de personalidad muy crítica y que no tiene pelos en la lengua. En el texto, su temor puede relacionarse con el miedo de perder esas características.
- Explica que la El *no tener pelos en la lengua* siempre se utiliza con la partícula de negación (no), como los alumnos pueden confirmar consultando los diccionarios. En la historieta, ella no aparece debido a la interpretación literal de la expresión.

Respuestas:

- a) La están interpretando literalmente, pues Mafalda está mirando con un espejo su lengua para conferir si no tiene pelos.
- b) Significa ser alguien que se expresa libremente y de forma directa.
- c) *Não ter papas na língua/ não fazer rodeios.*

¹⁵⁰ En la página oficial del autor, puedes encontrar más informaciones: <<https://pt.quino.com.ar/>>.

4.4

Cuadro 15 - Memorizando las EIs IV

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver nuevamente la EI <i>estar hasta las narices</i> . Producir un meme.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Proyección en la pizarra/pared de los memes o fotocopias suya.	Leer los memes. Contestar las preguntas en grupo.	50 min.

Fuente: las autoras.

Consejo:

- Asegúrate de que los alumnos se acuerdan del significado de la EI *estar hasta las narices* y compárala con sus posibles equivalentes en portugués: *estar de saco cheio*, *estar por aqui* (+ gestual con la mano pasando por la frente).
- Explora los conocimientos previos de los alumnos acerca de los memes dejándolos que expongan lo que saben.
- Si consideras oportuno, puedes dejar que los alumnos busquen otros ejemplos de memes con la misma estructura (conteniendo dicha EI) o memes en español en general con el fin de observar sus características.
- Deja que tus alumnos exploren plataformas y aplicaciones para la creación de memes. Para que tengas un ejemplo, te recomendamos un sitio web de fácil manejo: [iloveimg](http://iloveimg.com).
- Dependiendo de tu realidad, adapta la actividad: propón la creación manual de los memes utilizando collage de recortes.
- Publica los memes creados por el grupo en una red social (creaciones digitales) o expónlos en murales o paredes de la escuela (creaciones manuales).
- Puedes adaptar este ejercicio como conclusión de los tres anteriores, dejando que los alumnos, como opción, produzcan memes con cualquier una de las cuatro EIs estudiadas.

Respuestas:

- a) Los memes son un tipo de contenido de internet que se compone normalmente de una imagen y un texto corto con fines humorísticos. También puede tratarse de una imagen sola o de un video corto. Normalmente los encontramos en las redes sociales.
- b) Hay dos acepciones en el DEM. Nos interesa la segunda: "2 Construcción gráfica chistosa, ya sea de imágenes o de videos, generalmente acompañada por breves textos, que se transmite por las redes sociales, de carácter burlón o irónico, mediante la cual se hace crítica política, de personajes públicos, de acontecimientos, etcétera".
- c) Las características de los memes de los ejemplos son imagen fija de alguien (con expresión de cansancio, enfado, desesperación, etc) acompañada de texto en sus partes superior e inferior. En el texto, la EI puede ser complementada con la indicación de la causa expresada por la EI, es decir, la causa de lo que hace que las personas de las imágenes estén hasta las narices.

Unidad 3: trabajando con expresiones idiomáticas —tercer año (ES)

Guía del profesor

Expressões idiomáticas:

1. Anunciar a bombo y platillo
2. Cantar las cuarenta
3. No soltar prenda

1.

Cuadro 16 - Presentando las Els

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
1 - Presentación	Presentar la forma de las Els que serán estudiadas. Analizar los titulares de noticias.	Género noticia (<i>deseable</i>). Unidades 1 y 2.	Fotocopias del ejercicio con los titulares o su proyección en la pared/pizarra.	Leer los titulares, analizar sus contenidos y debatirlos con el grupo.	10 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Comenta con los alumnos la formación de los titulares que traen Els y que se complementan con subtítulos, necesarios para el entendimiento acerca de los temas de las noticias.
- Haciendo clic en las fuentes de los titulares, tendrás acceso a las noticias completas. Puedes utilizarlas en tus clases.

Respuestas:

- La retomada de la vacunación en una ciudad, alcanzando más de 13 mil personas, anunciada con mucha publicidad por un político (posiblemente el alcalde, Vivas).
- Los músicos Mick Jagger y Dave Grohl lanzan una canción sobre los problemas causados por el covid-19.
- Un gobernador se niega a anticipar posibles cambios que involucran el manejo del covid-19 para no comprometerse.

2.

Cuadro 17 - Comprendiendo las Els

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
2 - Comprensión	Relacionar la forma de las Els con sus significados.	Ejercicio 1.	Fotocopias del ejercicio o su proyección en la pizarra/pared.	Volver a leer los titulares y consultar diccionarios para explicar los significados de las Els.	10 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Orienta a tus alumnos en las consultas por las Els en los diccionarios (impresos o en línea) y que compartan los datos que encuentren con sus compañeros. Eso es importante, pues dichas obras no siempre incluyen las Els o presentan las mismas informaciones.
- Considera proponer a los estudiantes que, además de explicar los significados de las Els, piensen en posibles equivalentes en portugués. Por ejemplo: *gritar aos quatro cantos, dizer poucas e boas, não abrir o bico*.

Respuestas:

a)

Anunciar a bombo y platillo: anunciar algo con mucha publicidad queriendo llamar la atención.

Cantar las cuarenta: Regañar a alguien, decirle las quejas que se tienen contra él. Además de ese sentido, empleado en el titular, hay otro significado según el DLE-RAE: “lograr un triunfo resonante en cualquier actividad”.

No soltar prenda: Negarse (alguien) a contar informaciones o secretos sobre algo, mantener silencio respecto de algo, para no comprometerse.

b) Las tres Els se vinculan a actos de habla (anunciar algo con gran publicidad, regañar a alguien, negarse a contar algo por temor a comprometerse).

3.

Cuadro 18 - Utilizando las Els

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
3 - Utilización	Usar las Els estudiadas en la producción escrita. Producir titulares de posibles noticias.	Ejercicios 1 y 2.	Fotocopias del ejercicio o su proyección en la pizarra/pared. Fotocopia del texto de apoyo o acceso a él por internet.	Leer el texto de apoyo. En parejas, producir tres titulares de noticias, cada uno con una de las Els estudiadas.	25 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Lee con tus alumnos el texto de apoyo (Las 3 claves para escribir mejores titulares) y resume con ellos sus consejos.
- Muéstrales otros ejemplos de noticias y sus titulares (sea impresas, sea en línea).
- Orienta y supervisa la escritura de los titulares.

Respuestas individuales.

4.

Estos ejercicios objetivan que el estudiante se depare, una vez más, con la(s) El(s) estudiada(s). El primero integra las tres Els estudiadas y puede ser utilizado en la misma clase que los otros tres ejercicios, como si fuera una conclusión de una unidad didáctica. El segundo trabaja dos de las Els, a partir del género poema. Puedes utilizarlo en otra clase, a lo largo del año escolar, para que los alumnos puedan volver a revisarlas y a utilizarlas.

4.1

Cuadro 19 - Memorizando las Els I

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver nuevamente las Els estudiadas. Asociar sus usos a sus sentidos.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopia del ejercicio.	Leer y contestar el ejercicio. Corregirlo en grupo.	5-10 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Debido a que el ejercicio es corto y contempla las tres Els estudiadas en la unidad, puede ser usado como conclusión de una misma clase, tras el trabajo con los tres ejercicios anteriores, como si se tratara de una unidad didáctica.
- Las Els de los tres fragmentos de texto contienen el verbo en pretérito indefinido: puedes aprovechar para repasar ese tiempo verbal.

Respuestas:

- (3) Decir algo que le deje comprometido a una cosa. Usada más con negación.
- (1) Decirle con resolución y desenfado lo que se piensa aun cuando le moleste.
- (2) Con gran publicidad al anunciar o presentar algo.

4.2

Cuadro 20 - Memorizando las Els II

Etapa	Objetivo	Contenidos previos	Recursos necesarios	Desarrollo	Tiempo
4 - Memorización	Ver nuevamente las Els <i>a bombo y platillo</i> y <i>cantar las cuarenta</i> asociando su uso y sentido.	Ejercicios 1, 2 y 3.	Fotocopia del poema y sus preguntas.	Leer el texto. Responder las preguntas.	15 min.

Fuente: las autoras.

Consejos:

- Este ejercicio contempla dos de las tres Els trabajadas en esta unidad y es otra opción tras la realización de los tres ejercicios anteriores.
- El ejercicio trae un poema, de tipo soneto, sobre el cual puedes trabajar algunas características. En los ejercicios, hay cuestiones sobre estructura, temática y rimas.
- Proponer la lectura silenciosa y después colectiva en voz alta. Puede ser un verso o una estrofa por estudiante.
- Explica que la EI (anunciar) *a bombo y platillo* también se utiliza sin el verbo, como en el caso del soneto.
- Por tratarse de un texto rico en fraseologías, no solo aquellas que tenemos como enfoque, puedes aprovecharlo para trabajar fenómenos como la desautomatización, es decir, un tipo de variación en donde se cambia el orden de los elementos de una unidad (*ahogarse en un vaso de agua* → "en vasos sin agua nos ahogamos"), se sustituye parte de ellos o se inserta nuevos elementos en la unidad (*no tener donde caerse muerto* → "no tenía ni un hoyo en la tierra para caerse muerto"). Para ello, una idea es llevar ejemplos en portugués¹⁵¹, lengua de los estudiantes, y pedirles otros para compararlos con la ocurrencia del poema.

¹⁵¹ Te presentamos una noticia en donde hay el uso modificado de la EI del portugués *pendurar as chuteiras* (jubilarse), "*pendurar as luvas*", por referirse a un portero de fútbol: "Rascifran pendura as luvas e será treinador de goleiros do Operário" (COELHO, 2022, s/p). Disponible en: <<https://portalesportemanaus.com.br/aos-40-anos-rascifran-pendura-as-luvas-e-sera-treinador-de-goleiros-do-operario/>> [Accedido: 17-feb-2022].

Respuestas:

- a) Un soneto se compone por catorce versos al total organizados en cuatro estrofas: dos cuartetos (estrofas de cuatro versos) y dos tercetos (estrofas de tres versos).
- b) La temática es la relación de pareja. Ejs.: “Te quiero tanto como me quieres tú/ A veces nos desqueremos y nos odiamos”.
- c) Respuestas individuales. Posibles palabras desconocidas en el DLE-RAE: [a ciegas](#), [canesú](#), chupar plano, [coletilla](#), [cuerdo](#), [discrepar](#), [enrocarse](#), [ni fan ni fu](#), [sacarse del quicio](#), [quejarse de vicio](#).
- d) Las rimas están siempre en las últimas palabras de cada verso en relación con las de los otros versos: ABBA-ABBA-CDC-DCD. Ejemplo en la primera estrofa: tú (A), poco (B), loco (B), mu (A).
- e) El querer de la pareja puede ser con mucho ruido, mucho anuncio (*a bombo y platillo*) o silencioso (*sin decir mu*); la pareja se dice verdades, se regaña, pero luego se ríe.

APÊNDICE S – MÓDULO PRÁTICO, UNIDADE 1**Unidad 1: trabajando con expresiones idiomáticas —primer año (ES)**

1. **Vamos a estudiar algunas expresiones idiomáticas. A fin de conocerlas, sustituye, en las tarjetas, las imágenes de las partes del cuerpo por sus nombres en español. Si no los recuerdas, consulta un diccionario de la escuela o en línea.**





Fuente: Las autoras.

2. **Relaciona la forma de las expresiones idiomáticas con sus definiciones, según el *Diccionario de Lengua Española*¹⁵² de la Real Academia Española (DLE-RAE):**

- a) Dar el brazo a torcer.
- b) Hablar por los codos.
- c) No pegar ojo.
- d) Perder la cabeza.
- e) Poner la mano en el fuego.

- () Faltar u ofuscarse la razón o el juicio por algún accidente.
- () No poder dormir.
- () Asegurar la verdad y certeza de algo.
- () Rendirse, desistir de su dictamen o propósito.
- () Hablar demasiado.

¹⁵² Disponible en: <<https://dle.rae.es/>>. [Accedido: 07-jul-2021].

3. Vamos a conocernos. Para empezar, debes elegir un compañero de clase para hacerle una de las siguientes preguntas. A tu vez, también tienes que contestar la pregunta que te hagan.

- ¿Por quién(es) *pones la mano en el fuego*?
- ¿Cuándo *das el brazo a torcer* en la escuela?
- ¿Quién *habla por los codos* en tu familia o en tu escuela?
- ¿Por qué razón puedes *perder la cabeza*? ¿Qué asignatura te hace *perder la cabeza*?
- ¿Cuándo *no pegas ojo*? ¿Por cuáles exámenes *no pegas ojo*?

4. Ejercicios de memoria

4.1 Lee el fragmento de texto a continuación:

La belleza está en el interior. ¿Estás seguro? ¿Cuán seguro? ¿Te atreverías a poner la mano en el fuego?

Imagínate que tienes que elegir pareja y puedes escoger entre 100 personas que están en una fiesta, todas ellas disponibles y receptivas, que para algo estamos imaginando. Si tú entraras a la sala con los ojos vendados probablemente te dejarías llevar por lo divertida que te pudiera parecer esa persona, por su interesante conversación, por la sensualidad de su voz o por vuestros intereses comunes. Es decir, eligiendo a ciegas valorarías exclusivamente su belleza interior, hasta aquí bien. Pero si hicieras exactamente el mismo experimento con los ojos destapados, aparte de todo lo que oirías y sentirías entraría en juego un nuevo factor: la vista.

Quieras o no, y aunque seas de los que siempre ha defendido que la belleza está en el interior tienes que admitir que hay un parámetro más dispuesto a influenciarte, y es que lo que ves también te cuenta muchas cosas de una persona. No me refiero a que seas un materialista sin corazón, ni a que te guíes solamente por tus ojos y elijas de cabeza a *miss* o *míster* universo de la fiesta, pero sí tienes que reconocer que hay determinadas cosas del aspecto físico que te gustarían o te horrorizarían para tu futura media naranja, y también pasaría lo mismo con la forma de vestir. Y claro, todo lo que vieras se sumaría a la ecuación, pudiendo modificar el resultado de quién es tu pareja ideal.

Por si aún no te has convencido: ¿qué sucedería si fueras una persona muy escrupulosa y tu futurible, el que con los ojos vendados te ha parecido la persona más encantadora del mundo, presentara signos evidentes de no haber pasado por la ducha en al menos diez días?, ¿verdad que eso te haría echar el freno o como mínimo replanteártelo un poco?

Fuente: VILLEGAS SAURÍ, Sara. **Marketingdencias:** Curiosidades y anécdotas sobre el marketing y la publicidad de tu día a día. Barcelona: Planeta, 2014. Disponible en:

<<https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/contexto.view>>. [Accedido: 02-ago-2021].

Comenta con el grupo:

- ¿Cuál es el sentido del empleo de *poner la mano en el fuego* en el título del texto?
- Para ti, ¿la belleza está en el interior? Justifícalo.
- ¿Cuáles características, físicas y/o de carácter, consideras importantes para una pareja?
- ¿Cuál es el patrón de belleza estética actualmente? ¿Ha sido siempre así? Investígalo con tus compañeros.

4.2 Lee el cómic de la artista argentina Maitena y contesta las preguntas teniendo en cuenta su contexto:



Fuente: Maitena¹⁵³.

a) Clasifica las expresiones *perder la cabeza* y *perder unos kilos* como lenguaje denotativo o connotativo. Explica tus elecciones.

b) Explica qué aspecto provoca el humor al leerlo.

c) Indica o busca un equivalente en portugués para *perder la cabeza*.

¹⁵³ LA REPÚBLICA EC. Maitena repasará sus primeros trabajos en Montevideo Cómics. 9 de mayo de 2016. Disponible en: <<https://www.larepublica.ec/blog/2016/05/09/maitena-repasara-sus-primeros-trabajos-en-montevideo-comics/>>. [Accedido: 02-ago-2021].

4.3 Analiza los fragmentos de textos a continuación¹⁵⁴ y contesta.

- “Es obstinada Guillermina, orgullosa. Nunca da el brazo a torcer.” (BELLOMO, 2012).
- “Miquel es un artista inclasificable (...), su convicción es tan fuerte que nunca da el brazo a torcer.” (LORENZO, 2003).
- “Su marido, un sevillano muy simpático que solía regalarme mandarinas, hablaba por los codos.” (CALDERÓN, 2013).
- “Ella, que afirmaba llamarse Letizia, con zeta, hablaba por los codos y se pirraba por la naturaleza, la ecología y todo eso.” (GRANDES, 2002).

Los fragmentos contienen dos expresiones idiomáticas, *dar el brazo a torcer* o *hablar por los codos*, y presentan informaciones sobre:

- a) Aspectos físicos de los personajes.
- b) Aspectos del carácter de los personajes.
- c) La rutina de los personajes.
- d) La familia de los personajes.
- e) La nacionalidad de los personajes.

¹⁵⁴ Referencias:

BELLOMO, Gabriel. **Mapas**. Buenos Aires: Paradiso, 2012.
CALDERÓN, Reyes. **El jurado número 10**. Madrid: Martínez Roca, 2013.
GRANDES, Almudena. **Los aires difíciles**. Barcelona: Tusquets, 2002.
LORENZO, Soledad. Vida y muerte. **La Razón**. Madrid: Grupo Planeta, 2003-06-17.

4.4 Lee el cómic y responde:



Fuente: Francisco Ibáñez¹⁵⁵.

a) ¿Por qué razón el personaje no pega ojo?

b) ¿Cuál es la relación entre la profesión del personaje y lo cómico del cómic?

¹⁵⁵ PINTEREST. **Carpeta Mortadelo y Filemón, y sus personajes** (personajes de Francisco Ibáñez). Disponible en: <<https://www.pinterest.es/pin/589197563728070481/>>. [Accedido: 10-jul-2021].

APÉNDICE T – MÓDULO PRÁCTICO, UNIDADE 2

Unidad 2: trabajando con expresiones idiomáticas —segundo año (ES)

1. Lee los fragmentos de texto¹⁵⁶ a continuación y observa los fragmentos subrayados.
 - [La ministra de Educación] rindió homenaje a los profesores españoles, "que se dejan la piel" en su tarea, y rechazó de plano que el sistema educativo "sea un desastre". (DÍEZ, 2008).
 - Marlon y Anselmo duermen a pierna suelta. Hasta roncan. ¡Qué maravilla! Nunca he podido dormir de ese modo. (GUTIÉRREZ, 2007).
 - Bueno... voy a cambiarme de ropa, estoy hasta las narices de la corbata, la chaqueta, los zapatos... me voy a poner cómodo. (ENRÍQUEZ, 2003).
 - Glenda [...] no tenía pelos en la lengua y decía las cosas tal y como venían a su pensamiento. Sin diplomacias ni ornamentos. (SANLLORENTE, 2011).

Los fragmentos subrayados traen expresiones idiomáticas en español. ¿Eres capaz de poner sus verbos en el modo infinitivo?

1. _____ la piel.
2. _____ a pierna suelta.
3. _____ hasta las narices.
4. No _____ pelos en la lengua.

¹⁵⁶ Referencias:

DÍEZ, Anabel. «Zapatero pretende que en 10 años los jóvenes hablen un inglés fluido». **El País**. Madrid: elpais.com, 2008-02-19.

ENRÍQUEZ, Salvador. **Reality show**. Drama en un acto. s. l.: s. n., 2003.

GUTIÉRREZ, Pedro Juan. Corazón mestizo. **El delirio de Cuba**. Barcelona: Planeta, 2007.

SANLLORENTE, Jaume. **La canción de la concubina**. Barcelona: Espasa, 2011.

2. Encuentra el trío de tarjetas que relaciona la forma de cada expresión idiomática, su definición según el DLE - RAE y un posible equivalente en portugués.



Dejarse la piel

**Dormir a
pierna suelta**

**Estar hasta
las narices**

**No tener pelos
en la lengua**

Esforzarse al
máximo en algo.

Diccionario de la lengua española

Decir sin reparo ni
empacho lo que piensa o
siente, o hablar con
demasiada libertad y
desembarazo.

Diccionario de la lengua española

En estado de
cansancio, harto.

Diccionario de la lengua española

Sin preocupación,
tranquilamente.

Diccionario de la lengua española

Não ter papas na
língua

Dar o sangue

Estar de saco
cheio

Dormir como
uma pedra

3. Vamos a descubrir quién es quién. Debes pensar en una personalidad para describirla a tus colegas, dándoles pistas sin decir su nombre hasta que alguien descubra quién es. Gana el juego el colega que más personalidades adivine.

→ *¡Prepárate!* Tras elegir a alguien, haz por escrito tus pistas para leerlas al grupo en tu turno. Una vez terminado el juego, entrégale a tu profesor(a) tu ficha.

Contenido obligatorio para las pistas:

- I. Género;
- II. Profesión/ocupación;
- III. Nacionalidad;
- IV. El físico/ el carácter (usar, por lo menos, una entre las Els: *dejarse la piel, dormir a pierna suelta, estar hasta las narices, no tener pelos en la lengua*);
- V. Edad aproximada;
- VI. Por qué es famoso(a).

Escuela:

Nombre:

Profesor(a):

4. Ejercicios de memoria

4.1 Lee el fragmento de texto a continuación:

¿Duermes cada noche a pierna suelta?

La expresión “dormir a pierna suelta”, la usamos de manera coloquial para referirnos al hecho de dormir del tirón. Cuando no tenemos problemas para conciliar el sueño y nos despertamos descansados, decimos que hemos dormido genial, a pierna suelta. Pero ¿Conoces el origen de esta expresión?

Antiguamente a los esclavos y a los presos se les colocaban grilletes en los tobillos para que no se escaparan. De manera excepcional a aquellos que mostraban una buena conducta se les permitía dormir sin grilletes, es decir, podían dormir a pierna suelta. Poder dormir sin estar sujeto a ninguna cadena, se traducía en un descanso reparador y en un mejor estado físico y mental por la mañana.

Cómo conseguir dormir a pierna suelta

El insomnio y la privación de sueño es un problema que está bastante extendido en nuestra sociedad. Conseguir un sueño reparador y conciliar el sueño rápidamente se ha convertido en una tarea complicada y estresante.

Cuando necesitamos dormir pero el tiempo se agota, aumenta nuestro estado de ansiedad, estrés y fatiga y no conseguimos conciliar el sueño. Rompe este círculo vicioso y sigue estos sencillos consejos.

Fuente: COLCHONES AZNAR. **Consejos para dormir a pierna suelta.** Jul-2017. Disponible en: <<https://colchonesaznar.com/blog/dormir-a-pierna-suelta/>>. [Accedido: 20-sept-2021].

Comenta con el grupo:

- a) Según el texto, ¿cuál es el origen de la expresión idiomática *dormir a pierna suelta*?
- b) ¿La definición presentada en el texto para dicha expresión es la misma incluida en el DLE-RAE: “sin preocupación, tranquilamente”? Justifica tu respuesta.

- c) En la unidad 1, hemos conocido otra expresión idiomática que se relaciona con el hecho de dormir, pero es antónima de *dormir a pierna suelta*. ¿Cuál es?
- d) El título del texto es *Consejos para dormir a pierna suelta*, pero en el fragmento presentado no se nos presentan los consejos. Indica algunos consejos que pueden ayudar a tus colegas, amigos o familiares a dormir a pierna suelta.

4.2 Lee el fragmento de texto a continuación:

Cantabria Labs anima a “dejarse la piel en lo importante, nunca en el sol”

Por Daniela González

Cantabria Labs y Heliocare han lanzado la campaña ‘Déjate la piel solo en lo importante, nunca en el sol’. Con ella, pretenden promover una vida saludable al sol y concienciar de la necesidad de cuidar la salud de la piel para evitar problemas mayores que derivan de la exposición al sol.

Para dar mayor simbolismo a esta frase, el laboratorio ha contado con el tenista Rafael Nadal, quien reconoce no haber sido “un ejemplo” en relación con sus hábitos al sol. A pesar de ello, reconoce que “nunca es tarde para hacerlo bien” [...]. “He pasado muchas horas al sol y espero seguir pasándolas”, indica Nadal, quien explica que “mi dermatólogo me ha hecho recapacitar y quiero hacer las cosas mejor e incorporar unos buenos hábitos en mi día a día”.

Desde Cantabria Labs recuerdan la importancia de visitar al dermatólogo y consultar al farmacéutico para poder contar con una prevención eficaz de cáncer de piel. Esta enfermedad cuenta con 78.000 casos al año en este tipo de cáncer.

[...] “Intento dejarme la piel, esforzarme al máximo en todas las cosas que hago”

Nadal considera que “dejarse la piel” es una forma de entender la vida. El tenista reconoce que es “lo que da sentido a las cosas”. Por ello, esta campaña pretende mostrar una filosofía de vida que incorpore la protección de la piel como un hábito diario más.

Fuente: EL GLOBAL. **Cantabria Labs anima a “dejarse la piel en lo importante, nunca en el sol.** Jun-2020 (adaptación). Disponible en: <<https://elglobal.es/>>. [Accedido: 20-sept-2021].

- a) Teniendo en cuenta la campaña presentada en el texto, explica la diferencia de sentido entre *dejarse la piel* en lo importante y dejársela en el sol.
- b) Rafael Nadal relaciona *dejarse la piel* como una forma de entender la vida. Haz un listado de cosas por las cuales vale la pena *dejarse la piel* (por lo menos, 5 ítems).

Me dejo la piel solo en lo importante, como:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

4.3 Lee el cómic del dibujante humorístico argentino Quino y contesta las preguntas teniendo en cuenta su contexto:



Fuente: Quino (2005)¹⁵⁷.

a) ¿Los niños están interpretando literal o idiomáticamente la expresión *tener pelos en la lengua*? Explica tu respuesta.

b) Explica el significado de la expresión idiomática *no tener pelos en la lengua*. Para ello, consulta los diccionarios disponibles en tu escuela o un diccionario en línea como el DLE/RAE¹⁵⁸ o el DEM¹⁵⁹.

c) Indica o busca un equivalente en portugués para *no tener pelos en la lengua*.

¹⁵⁷ QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2005.

¹⁵⁸ **Diccionario de la lengua española (DLE)**, Real Academia Española, disponible en: <<https://dle.rae.es/>>.

¹⁵⁹ **Diccionario del Español de México (DEM)**, El Colegio de México, disponible en: <<http://dem.colmex.mx>>.

4.4 Lee los siguientes memes:



Ahora, comenta con el grupo:

- a) ¿Qué son los memes? ¿Dónde los encontramos?
- b) Confiere si la definición del grupo coincide con la definición del [Diccionario del español de México \(DEM\)](#).
- c) Teniendo en cuenta los ejemplos, ¿cuáles son las características de los memes?

Creando memes en la clase de español

- Reúnete con un compañero, formando pareja, para crear un meme.
- El meme, obligatoriamente, debe:
 - ◆ estar escrito en español;
 - ◆ llevar la expresión *estar hasta las narices*;
 - ◆ contener una imagen fija;
 - ◆ poseer tono humorístico;
 - ◆ evitar contenido ofensivo.
- Opciones:
 - ◆ Uso del pronombre personal *yo* o *nosotros/nosotras*;
 - ◆ Imagen de uso libre en internet, foto de la pareja o de miembro suyo;
 - ◆ Posición del texto (parte superior y/o inferior de la imagen);
 - ◆ Aplicación o plataforma para la creación de libre elección.

APÉNDICE U – MÓDULO PRÁCTICO, UNIDADE 3

Unidad 3: trabajando con expresiones idiomáticas —tercer año (ES)

1. La pandemia del nuevo coronavirus ha cambiado nuestras vidas en los más diversos ámbitos sociales (deporte, política, arte, etc). Lee los titulares abajo que la tienen como contexto. Luego, coméntalos con tus compañeros y debate sobre qué dicen, cuáles son los temas de sus noticias.

ÚLTIMA HORA

20:13 h. El SEPES formaliza los contratos para construir 90 viviendas y locales, en "Loma Colmenar"

Vivas anuncia a bombo y platillo que a final de abril estarán vacunadas 13.473 personas

Se retoma el proceso de vacunación en el ayuntamiento y Centro de Otero.

Fuente: <http://www.infoceuta.com/>

14/04/2021 17:31

V ENTRETENIMIENTO

Rock de alto voltaje: Mick Jagger y Dave Grohl le cantan las cuarenta al Covid-19

El líder de los Rolling Stones, Mick Jagger, y la cabeza de los Foo Fighters y ex Nirvana, Dave Grohl, lanzaron *Eazy Sleazy*, una canción que habla sobre todo los momentos que hemos atravesado a causa de la pandemia y en la que tampoco se olvidan de los antivacunas.

Fuente: <https://vos.lanacion.com.py/>

GOBIERNO

Pedro Pierluisi no suelta prenda sobre posibles cambios a la orden ejecutiva contra el COVID-19

El gobernador se limitó a decir que esta tarde hará un pronunciamiento, pero no quiso anticipar detalles tras ofrecer una conferencia de prensa en La Fortaleza

lunes, 20 de septiembre de 2021 - 2:38 p.m.

Por Gloria Ruiz Kuilan



Fuente: <https://www.elnuevodia.com/>

2. Los titulares traen expresiones idiomáticas en sus construcciones. Teniendo en cuenta los contextos presentados y las definiciones de los diccionarios disponibles en tu escuela, explica:

a) qué significan:

Anunciar a bombo y platillo

Cantar las cuarenta

No soltar prenda

b) qué tienen en común las tres expresiones idiomáticas en relación con la significación:

3. Todos somos periodistas por un día. Con un compañero, construye tres titulares para noticias de tu ciudad, estado o país conteniendo las expresiones idiomáticas estudiadas (*anunciar a bombo y platillo; cantar las cuarenta; no soltar prenda*).

Secciones posibles:				
Deporte	Arte y cultura	Economía y política	Sociedad	Entrevista

Para ayudarte, lee el texto [Las 3 claves para escribir mejores titulares](#)¹⁶⁰ del *Reportero Escolar* de la *Universidad Internacional de La Rioja*.

¹⁶⁰ Disponible en:

<<http://reporteroescolar.unir.net/2015/noticias/las-3-claves-para-escribir-mejores-titulares/669800056849/index.html>>. [Accedido: 02-feb-2022].

4. Ejercicios de memoria

4.1 Analiza los fragmentos de textos a continuación¹⁶¹:

1. “Estuvo simpática, incluso encantadora, pero (...) le cantó las cuarenta al presidente. Le espetó, entre otras cosas, que no estaba de acuerdo con la forma en que llevaba las negociaciones con ETA.” (CERNUDA, 2008).
2. “Permaneció ingresado en el Hospital Lariboisière casi un mes (...) hasta que un buen día le anunciaron a bombo y platillo que le iban a dar el alta.” (BODEGAS, 2004).
3. “Luego llegó Tobías (...) y mientras se duchaba me hacía preguntas cada vez más insistentes. Sin embargo yo no solté prenda. Le dije que se pusiera cómodo, que yo tenía que salir...” (CRIADO, 2001)

Los fragmentos contienen las expresiones idiomáticas *cantar las cuarenta*, *anunciar a bombo y platillo* y *no soltar prenda*. Relaciónalos con las definiciones del *Diccionario de Lengua Española*¹⁶² de la Real Academia Española (DLE-RAE) para dichas expresiones:

- () Decir algo que le deje comprometido a una cosa. *Usada más con negación.*
- () Decirle con resolución y desenfado lo que se piensa aun cuando le moleste¹⁶³.
- () Con gran publicidad al anunciar o presentar algo.

¹⁶¹ Referencias:

BODEGAS, Ramón: **El ciclista solitario**. Madrid: Ediciones Siruela, 2004.
 CERNURDA, Pilar: **Contra el talante. Rajoy y la oposición a ZP**. Barcelona: Random House Mondadori, 2008.
 CRIADO, Ana: **El usufructo y la usucapión. El ruido de las miradas**. Madrid: Lengua de trapo, 2001.

¹⁶² Disponible en: <<https://dle.rae.es/>>. [Accedido: 27-ago-2021].

¹⁶³ Posee también otro significado en el diccionario: “Lograr un triunfo resonante en cualquier actividad”.

4.2 Lee el poema del español Juan Carlos Alba Pérez y contesta las preguntas teniendo en cuenta su contexto:

EN VASOS SIN AGUA

Te quiero tanto como me quieres tú,
puede que mucho, puede que poco,
puede que cuerdo, puede que loco,
a bombo y platillo o sin decir ni mu.

Con tu vestido corto y con tu canesú,
chupando plano o fuera de foco,
entre tanta duda siempre me enroco
en la tercera coletilla del ni fan ni fu.

Nos cantamos las cuarenta y nos reímos,
nos sacamos de quicio, discrepamos,
miramos a ciegas y nos confundimos.

A veces nos desqueremos y nos odiamos,
nos quejamos de vicio, nos desvivimos
y en vasos sin agua nos ahogamos.

Fuente: ALBA PÉREZ, Juan Carlos (2018)¹⁶⁴.

- a) El poema es un soneto. Investiga sobre su forma: número de versos y construcción de las estrofas.
-
-

- b) ¿Cuál es la temática del poema? Ejemplifica con verso(s).
-

¹⁶⁴ ALBA PÉREZ, Juan Carlos. En vasos sin agua. In: **Por fin la luz**. Madrid: Editorial Círculo Rojo, 2018.

-
- c) Señala las palabras que no entiendas, compártelas con tus colegas y, juntos, consulten sus significados en diccionarios en línea o de la escuela.

- d) Identifica dónde hay rimas en el soneto.

- e) Comenta el uso de las expresiones idiomáticas *a bombo y platillo* y *cantar las cuarenta* en el poema.

**APÊNDICE V – TABELA COM TODAS AS ANOTAÇÕES SOBRE A PESQUISA
REALIZADA NO CORPES XXI**

Forma da EI	C. ¹⁶⁵	D. ¹⁶⁶	Exemplos de ocorrências
1. Encogerse de hombros	1875	712	<p>“Fermín hizo amago de encogerse de hombros entre los vendajes y cabestrillos.” Ruiz Zafón, Carlos: <i>La sombra del viento</i>. Barcelona: Planeta, 2003.</p> <p>“En condiciones normales, mi subordinado me habría obsequiado con alguna contestación sustanciosa, pero como persistía su humor repugnante, se limitó a encogerse de hombros y desaparecer. ¿Qué demonios le habría pasado durante las vacaciones?, ¿por qué había perdido su ánimo bonachón y bromista?” Giménez Bartlett, Alicia: <i>Serpientes en el paraíso. El nuevo caso de Petra Delicado</i>. Barcelona: Planeta, 2002.</p>
2. Echar un vistazo	1588	898	<p>“En la cocina tomó el poco de café que quedaba directo de la cafetera. Regresó al cuarto para echar un vistazo por si quedaba alguna huella. "Todo está bien, solo la cama sin tender, es normal" —se dijo. "Mejor me doy una ducha". Al entrar al baño se miró en el espejo y con agua se restregó la boca para eliminar la marca del beso de Elisa.” Suárez, Alejandro: «Desayuno en la cama». <i>Desayuno en la cama</i>. Santa Cruz de la Sierra: Fondo Editorial del Gobierno Municipal de Santa Cruz de la Sierra, 2001.</p> <p>“Ruth abre los ojos y, por una vez, no necesita echar un vistazo alrededor para saber dónde está.” Etzebarria, Lucía: <i>De Todo lo Visible y lo Invisible. Una novela sobre el amor y otras mentiras</i>. Madrid: Espasa Calpe, 2001.</p>
3. Echar una mano	646	428	<p>“Más de una se daría de canto con los dientes si encontrara una pensión donde parar de balde a cambio de echar una mano a la patrona, fregar la loza, limpiar la cocina, el pasillo y el retrete y planchar la ropa. Y hacer limpieza general los domingos. Eso es lo único que le fastidia. Porque el domingo libra en casa de los señores.” Chacón, Dulce: <i>La voz dormida</i>. Madrid: Alfaguara, 2002.</p> <p>“Javier, me encuentro fatal —imploró Aldaya—. ¿Me puedes echar una mano por unos días? Intrigado, Fumero decidió llevarse a Jorge Aldaya a su casa. Fumero vivía en un tenebroso piso en el Raval, en la calle Cadena, en compañía de numerosos insectos que almacenaba en frascos de botica y media docena de libros.” Ruiz Zafón, Carlos: <i>La sombra del viento</i>. Barcelona: Planeta, 2003.</p>
4. Tomar el pelo	511	360	<p>“¿Se creen que nos pueden tomar el pelo? ¿Están tan acostumbrados a que nadie les pida cuentas que creen que pueden actuar impunemente?” «FRASES». <i>El Diario Vasco</i>. San Sebastián: Sociedad Vascongada de Publicaciones, 2001-01-11.</p>

¹⁶⁵ Número de casos.

¹⁶⁶ Número de documentos.

5. Poner en tela de juicio	429	402	<p>“Los más lúcidos de los jóvenes ateneístas empezaban a poner en tela de juicio la filosofía positivista que dominó en los años de dictadura. Pocos años más tarde le darían la puntilla.”</p> <p>Campos, Marco Antonio: <i>El café literario en Ciudad de México en los siglos XIX y XX</i>. México D. F.: Editorial Aldus, 2001.</p> <p>“...asistió por vez primera a un montaje de la compañía, empezó a poner en tela de juicio la opinión generalizada en ciertos ambientes. En el libro, a través de un análisis minucioso de los documentos y las actitudes personales de los participantes en el caso, denunciaba la trama de linchamiento moral del Bufón, responsabilizando a Sagarra de haber sido uno de sus máximos inductores.”</p> <p>Boadella, Albert: <i>Memorias de un bufón</i>. Madrid: Espasa Calpe, 2001.</p>
6. Perder la cabeza	417	332	<p>“O sentir profundo dolor sin dejarnos envenenar. O afrontar la adversidad sin perder la libertad. O entregarnos a la pasión sin perder la cabeza. Y conservar la cabeza sin perder el corazón.”</p> <p>Bustamante, María J.: «Lecciones de buena fe». <i>El Universal</i>. Caracas: Diario El Universal C.A., 2001-10-03.</p>
7. Meter la pata	414	317	<p>“Temiendo meter la pata por enésima vez, me limité a permanecer sentado en silencio, contemplándola embobado.”</p> <p>Ruiz Zafón, Carlos: <i>La sombra del viento</i>. Barcelona: Planeta, 2003.</p> <p>“Ora ya ni llorar es bueno, mejor lo hubieras pensado antes de meter la pata. ¡Ay, a ver cómo sales de esto!”</p> <p>Sabanero, Sandra: <i>Boda Mexicana</i>. Barcelona: Ediciones B, 2002.</p>
8. Quedarse al margen	376	348	<p>“Quien sabe si sea prudente o aconsejable quedarse al margen del comercio con el mayor aliado y el más grande mercado que tenemos. En el camino, más adelante, como suele suceder con tantas otras cosas, la gente se irá enterando de cómo le afectará el TLC.”</p> <p>«QUE SE APUREN». <i>La Tribuna</i>. Tegucigalpa: Diario La Tribuna, 2004-12-21.</p> <p>“Cada vez más, las consumidoras de talles grandes no quieren quedarse al margen de las tendencias de moda.”</p> <p>«Trucos para seguir las tendencias». <i>Lanación.com</i>. Buenos Aires: lanacion.com.ar, 2007-04-15.</p>
9. En un abrir y cerrar de ojos	286	249	<p>“El salto se realizó súbitamente, apenas en un abrir y cerrar de ojos: para llegar al bar tenía que pasar por allí y luego internarse de nuevo en las casas grandes y blancas; aquella extraña isla que desencadenaba toda su existencialista fantasía acababa por acobardarlo ante las injusticias del mundo, y se deprimía porque no podía evitar deprimirse.”</p> <p>Vega, Máximo: <i>Ana y los demás</i>. Santiago: Ediciones D, 2001.</p>

10. Dejarse la piel	193	166	<p>“El transgresor puede dejarse la piel en el intento, convertirse en mártir y asegurarse de que su muerte no haya sido en vano. O bien triunfa en toda regla, se convierte en 'sheriff' y se queda con la doncella más deseada de toda la comarca.”</p> <p>Vega, Javier: «El forastero». <i>El Diario Montañés</i>. Santander: eldiariomontanes.es, 2006-12-09.</p> <p>“Se dedicaba en cuerpo y alma a la interpretación de las piezas, porque los artistas tienen que dejarse la piel en cada actuación. Lo aseguraba sin sonreír, con un rictus en los labios que Matilde leía en silencio. Había estado dispuesto a quemar la vida por la música, mientras otro fuego lo devoraba. Padecía ataques de bronquitis, que le dejaban fuera de juego durante semanas.”</p> <p>Janer, María de la Pau: <i>Pasiones romanas</i>. Barcelona: Planeta, 2005.</p>
11. Ponerse rojo	153	137	<p>“Da la espalda al cristal cuando su mujer sale del cuarto de baño y teme irracionalmente ser sorprendido, descubierto por ella, o ponerse rojo y que ella le pregunte el motivo y ponerse más rojo aún.”</p> <p>Muñoz Molina, Antonio: <i>Sefarad. Una novela de novelas</i>. Madrid: Alfaguara, 2001.</p> <p>“En las vacaciones de verano, en el día de la Virgen del Carmen, la banda participó en el desfile, y tú en la banda. Él te vio tocar la gaita y te sonrió. Y tu rostro, a pesar de que no era la primera vez, volvió a ponerse rojo y se te escaparon una o dos notas que no eran las correctas.”</p> <p>Mosquera Saravia, Javier: <i>Espirales</i>. Guatemala: FYG Editores, 2009.</p>
12. Estar de baja	149	125	<p>“Aunque se trata de un jugador poco propenso a las lesiones, es la segunda lesión muscular del centrocampista manchego durante la presente temporada, ya que a comienzos de noviembre sufrió la rotura del tabique intramuscular del recto anterior del muslo derecho, que le obligó a estar de baja dos meses.”</p> <p>«Iniesta, dos semanas de baja». <i>El Mundo.es</i>. Madrid: elmundo.es, 2009-02-18.</p> <p>“Más allá de retirarse con la derrota, Blake puede marcharse orgulloso de su renacimiento deportivo tras un 2004 cruel en el que perdió a su padre, se fracturó una vértebra y tuvo que estar de baja por un virus durante varios meses.”</p> <p>Bontoux, François: «Hewitt pasó un susto. Chileno Massú se retiró por sufrir lesión de tobillo». <i>Nación.com</i>. San José: nacion.com, 2005-01-21.</p>
13. Quedarse en blanco	136	125	<p>“Mientras llegaba el camarero comenzamos a hablar de la gran cantidad de trabajo que tenía sobre la mesa, sus momentos de quedarse en blanco ante las múltiples tareas que le encomendaban y ella, además, se atribuía. Yo asentía a esa superocupación como si estuviera conociendo por primera vez la existencia del mundo laboral y ella parecía confiada en que se estaba refiriendo a algo tan exuberante como de importancia formidable.”</p> <p>Verdú, Vicente: <i>No Ficción</i>. Barcelona: Anagrama, 2008.</p>

14. Mover los hilos	132	126	"Pero en ese espacio, donde ahora su tío es quien mueve los hilos, por cierto la seguridad no reina ni es negocio." "Shrek" y "La traición", los estrenos de la semana». La Nacion.com.py. Fernando de la Mora: lanacion.com.py, 2001-07-21.
15. Poner el dedo en la llaga	106	105	"A Mankiewicz eso le gustaba, así que empezamos a buscar a la persona que debíamos utilizar. Una gran figura norteamericana —no podía ser un político, porque habría que poner el dedo en la llaga y dar con el más adecuado." González A., Juan Carlos: «Simplemente Kane». El Malpensante.com. Bogotá: elmalpensante.com, 2003-03.
16. Pasarse de la raya	105	102	"Todos, sin pasarse de la raya, la consideran muy bonita, aunque, en la opinión de Lacacho, ella se las da de fruta fina. Pasamos a otros temas, pero por un buen rato conservo la imagen de mamá sonriendo con una corona." Valdez, Pedro Antonio: Palomos. Santo Domingo: Alfaguara, 2009. "Se será radicalmente no radical, lo que implica no pasarse de la raya poniendo mucho el índice en este aspecto o en el de más allá." Delgado-Gal, Álvaro: «Expansión estática». ABC. Madrid: Diario ABC SL - Vocento, 2004-12-17.
17. Andarse por las ramas	104	90	"-Bueno, bueno, ¿de qué se trata? Ya deje de andarse por las ramas -inquirió Mendoza con impaciencia." Quiñónez, Byron: El perro en llamas. Guatemala: Editorial Cultura, 2008. "...tono autoritario e inapelable a sus guerreros, que sonrieron y asintieron con vehemencia, dando muestras de entender lo que se esperaba de ellos; y en efecto, cuando Hesse pronunció la fórmula mágica "se rueda, cámara, acción", agitaron las belicosas lanzas, fruncieron los rostros en muecas de crueldad, y sin andarse por las ramas le arrancaron a Loredana el salacot, la blusa y la faldita..." Vidal-Folch, Ignacio: «Graciela y los sanburus». Noche sobre noche. Barcelona: Ediciones Destino, 2009.
18. Andarse con rodeos	96	92	"Es niño y está bien, pero la madre ha muerto, dijo el médico, sin andarse con rodeos. Créame que lo siento." Lago, Eduardo: Llámame Brooklyn. Barcelona: Destino, 2006. "No hay que andarse con rodeos y decir las cosas como son. Así lo cree David Sampedro, cantautor español que por primera vez llega al mercado musical mexicano, para dar a conocer "Libérate", su nueva canción que tiene un propósito especial: fomentar la no violencia contra las mujeres." Flores, Gonzalo A.: «Sampedro, directo y sin complicaciones. "Libérate", tema dedicado a la mujer». Esto. México D. F.: oem.com.mx/esto, 2010-03-08.
19. Tener huevos	94	79	"De todas formas hay que tener huevos y no todo el mundo se atreve a tomar una decisión como la tuya." Referencia bibliográfica: Ortiz, Lourdes: Las manos de Velázquez. Madrid: Planeta, 2006.

20. Haber gato encerrado	88	77	<p>“Doña María Victoria sospechó que había gato encerrado, aunque se equivocó de gato. Ella presentía en su corazón de madre que nunca se equivoca, que las relaciones entre su niño y la novia cordobesa no iban bien.”</p> <p>Gala, Antonio: «HISTORIAS DE AURELIO». <i>Los invitados al jardín</i>. Barcelona: Planeta, 2002.</p>
21. Dormir a pierna suelta	79	72	<p>“A Laura le hubiera gustado permanecer despierta para poder velar ese sueño, pero enseguida también ella empezaba a bostezar y se dormía. No se sabe por qué, pero la felicidad nos hace dormir a pierna suelta.”</p> <p>Martín Garzo, Gustavo: «El vuelo del ruiseñor». <i>Tres cuentos de hadas</i>. Madrid: Ediciones Siruela, 2008.</p>
22. No soltar prenda	76	71	<p>“Los otros tuvieron que tragarse el orgullo, cabrearse en silencio y no soltar prenda sobre lo que estaban haciendo, con el agravante de que la definición hizo fortuna.”</p> <p>Tarín, Santiago: «La vida en una frase». Jiménez, Rafael: <i>Barcelona negra</i>. Barcelona: Planeta, 2009.</p>
23. Tirar la casa por la ventana	76	72	<p>“Durante la celebración del Alertón del año pasado, los organizadores tiraron la casa por la ventana al traer a más de 20 maratonistas extranjeros entre ellos una legión de kenianos.”</p> <p>«Ocho mil "almas" en el Alertón 2002». <i>La Prensa de Nicaragua</i>. Managua: La Prensa, 2002-02-23.</p>
24. Matar dos pájaros de un tiro	70	65	<p>“Dentro del programa de medidas que el Servicio Canario de Salud quiere poner en marcha en Primaria, el consejero destaca una propuesta que matará dos pájaros de un tiro. Se trata de un incentivo para los profesionales y que consiste en que el dinero que se ahorre en medicamentos revertirá en el centro o área hospitalaria en el que se haya conseguido la reducción del gasto, tanto en mejoras materiales como contrataciones.”</p> <p>«O. RODRÍGUEZ / B. HERNÁNDEZ». <i>Canarias 7</i>. Las Palmas de Gran Canaria: step.es/canarias7, 2001-01-15.</p> <p>“Es más, estoy por pedirte que te quedes a pasar unos días aquí. Así tú te sentirías mejor y podríamos trabajar juntos en el guión, que bastante retrasado lo llevamos, y mataríamos dos pájaros de un tiro.”</p> <p>Etxebarria, Lucía: <i>De Todo lo Visible y lo Invisible. Una novela sobre el amor y otras mentiras</i>. Madrid: Espasa Calpe, 2001.</p>
25. Estirar la pata	69	51	<p>“Y ahí mismo tomó la decisión de que, mientras le llegaba el turno de estirar la pata, trataría de gozar lo más que pudiera.</p> <p>Orlando Rodríguez, Antonio: <i>Chiquita</i>. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2009.</p> <p>“...le escuché, un año antes de que falleciera, fue algo como esto: "Lo que yo quiero, Paúl, es completar un buen libro antes de que estire la pata". Lo dijo así, con el matiz de jerga y de espontaneidad que amortiguó esa seria aspiración: "un buen libro antes de estirar la pata".</p> <p>Rimachi Sialer, Gabriel: «El esperado "El arte verdadero" de</p>

			Jorge Ninapayta». <i>Lima Gris</i>. Lima: Lima Gris.com, 2015-11-27.
26. Poner la mano en el fuego	53	44	“No conocía a Bárbara como para poner la mano en el fuego por ella en toda circunstancia, pero estaba seguro de que no soltaría prenda.” Rojo, Alfonso: <i>Matar para vivir</i>. Barcelona: Plaza y Janés, 2002.
27. Estar hecho polvo	52	49	“ANDRÉS.-Se lo huele. Está todo el día que en qué hora nos vinimos del pueblo, que si tal, que si cual... No sé qué hacer, Juan, estoy hecho polvo. Yo lo único que quiero es estar allí, en la barra, a su lado... Bueno, ella está al otro lado de la barra, pero está allí... Lo demás no me importa, ni mi mujer, ni mis hijos... Ni siquiera me importáis vosotros, y eso que sois mis mejores amigos.” Alonso de Santos, José Luis: «A diez euros la copa». <i>Cuadros de amor y humor, al fresco</i>. Madrid: Cátedra, 2006. “— ¡Vaya, qué contrariedad! Si está tan hecho polvo, quizá sería necesario que tomara otras vacaciones.” Giménez Bartlett, Alicia: <i>Serpientes en el paraíso. El nuevo caso de Petra Delicado</i>. Barcelona: Planeta, 2002.
28. Cantar las cuarenta	51	46	“Y el reencuentro (porque lo hubo) fue en el balcón que daba al ancho río, y su muchacha le cantó las cuarenta y se marchó con sus primos.” Benavides, Washington: «Tomografía computarizada del cuento sobre Cugat, el Parque Hotel y el chihuahua». <i>Amorsecos. Cuentos</i>. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2003.
29. Dar el brazo a torcer	49	49	“Aunque yo no quería dar mi brazo a torcer, debía reconocer que el maldito Pelos tenía razón, la sola idea de que me hubieran tocado los padres de Benítez me puso la piel de gallina.” Szuchmacher, Perla: <i>Malas Palabras</i>. Buenos Aires: celcit.org.ar, 2013-02-28.
30. No pegar ojo	46	42	“...un par de ocasiones quiso sorprendernos preparando la cena, platos simples y potentes, lo mejor para no pegar ojo hasta las tres de la mañana, y nunca permitía que fregásemos un solo cubierto.” Rodríguez, Sergio: <i>Canto rodado</i>. Madrid: Castalia, 2007.
31. A ojos vistas	45	39	“En cambio, empezó a sorprenderle y preocuparle más y más cada vez el ver que la desaparición se conectaba, a ojos vistas, con una considerable proliferación de actividades ilegales en las traseras de su propia casa, con el agravante de que estas actividades denunciadas por don Ubaldo impedían denunciar la desaparición de Isabel a la policía.” Pombo, Álvaro: <i>Una ventana al norte</i>. Barcelona: Anagrama, 2004. “...que nos sirvan algo de cenar, cualquier cosita, porque estoy seguro de que no has probado en todo el día bocado, a ojos vistas se te ve que no has comido, ¿ por qué no bajamos a cenar?” Pombo, Álvaro: <i>Una ventana al norte</i>. Barcelona: Anagrama, 2004.
32. Costar un ojo de la	45	43	“Pero recordó que en su primera cita se había vestido de blanco para él y el truco había funcionado, así que se gastó un ojo de la cara en el

cara			modelito de Schelesser.” Etzebarria, Lucía: <i>De Todo lo Visible y lo Invisible. Una novela sobre el amor y otras mentiras</i>. Madrid: Espasa Calpe, 2001.
33. No tener pelos en la lengua	42	42	“Andrés Oppenheimer, que no tiene pelos en la lengua, entrevistó, uno a uno, a todos aquellos que podían estar comprometidos, y transcribe textualmente sus respuestas sin que hasta ahora ninguno de los implicados se haya atrevido a desautorizarlo o sindicarlo judicialmente. Los hechos son los hechos y para desvirtuar los no basta con el agravio ni con la amenaza [...]” «UN LIBRO SOBRE LA CORRUPCIÓN INTERNACIONAL». <i>El Tiempo</i>. Bogotá: eltiempo.com, 2001-05-20. “El modisto no tiene pelos en la lengua a la hora de expresar su visión de la sociedad uruguaya, la moda en el mundo, las modelos y su lugar en el ámbito local. Estos son algunos de sus pensamientos.” Silvana Silveira: «Al maestro, con cariño». <i>Paula</i>. Montevideo: paula.com.uy, 2002-07.
34. Poner en la balanza	41	39	“Si utilizamos este patrón de actuación para cosas tan sencillas como la elección de una película en el cine o en la cola del supermercado, ¿por qué no actuamos de igual forma para poner en la balanza los beneficios y los inconvenientes de nuestra relación laboral y decidir por nosotros mismos si compensa o no continuar con ella?” Delgado Planás, Carlos: <i>Los tres duendes</i>. Barcelona: RBA Libros, 2009.
35. Anunciar a bombo y platillo	40	37	“El pasado jueves se anunció a bombo y platillo la propuesta Hagel-Martínez como un buen "término medio", que permitiría la legalización para unos 7 millones de indocumentados y un programa de trabajadores temporales para el resto.” «EEUU: estancan debate migratorio». <i>Los Tiempos.com</i>. Cochabamba: lostiempos.com, 2006-04-08.
36. Hablar por los codos	36	35	“Ni los 38 grados de fiebre que tenía Eva han impedido que defendiera su trabajo ante los medios de comunicación; incluso Juan, el más callado de los dos, estaba dispuesto a hablar por los codos, si ella finalmente claudicaba.” «Vuelve Amaral con "Pájaros en la cabeza"». <i>ABC.es</i>. Madrid: abc.es, 2005-03-14.
37. Verlo todo negro	33	29	“VICENTE.- Y le dices a tu pitonisa que mire en su bola de cristal no vaya a ser que ahora empiece a verlo todo negro.” Martínez Ballesteros, Antonio: «Tres, número impar». <i>Doña Perfecta. Tres, número impar</i>. Madrid: Fundamentos, 2009.
38. Estar como una cabra	31	29	Y me largó: "Escucha esta listilla me la armé en uno de los recreos de la escuela: Ser canguro; Ser camello; Comprar caballo; Mono; Salir rana; Montar el pollo; Estar al loro; Estar como una cabra; Estar perro; Quedarse pajarillo; Ser chinche; Ser un merluzo; Ser un pulpo. ¿Y qué me cuentas? Me encogí de hombros y subí el volumen de la tele. Fernández Chapo, Gabriel: <i>Sudacas. Errantes del nuevo milenio</i>. s. l.: iberescena.org, 2013.

39. Ponerse morado	28	27	<p>“Turacci se quiso guardar la última bala. Por precaución. Sacó el "garrote" y apretó el cuello de Luis. Lo vio ponerse morado, y luego amarillo. No hizo ningún esfuerzo por defenderse. Turacci se quiso guardar la última bala. Por precaución. Sacó el "garrote" y apretó el cuello de Luis. Lo vio ponerse morado, y luego amarillo. No hizo ningún esfuerzo por defenderse.”</p> <p>Birmajer, Marcelo: <i>Historia de una mujer</i>. Buenos Aires: Seix Barral, 2007.</p>
40. Estar hasta las narices	27	21	<p>“La plaza de Las Ventas de Madrid ha sido abordada y hundida. La gente esta hasta las narices de protestar. La han aburrido.”</p> <p>Valverde, Salvador: «¿Han ganado la guerra?». <i>La Voz de la Afición</i>. Madrid: Asociación El Toro de Madrid, 2001-10-01.</p>
41. Estar en el ajo	25	21	<p>“Después de medio siglo de estar en el ajo no encuentro explicación más sencilla sobre mi trabajo que decir que es un reto lingüístico contra el tiempo.”</p> <p>Romero San Martín, Esther: «Bon anniversaire, AHC». <i>Caretas</i>. Lima: caretas.pe, 2014-01-09.</p>
42. Meterse en la boca del lobo	25	24	<p>“Al acercarse, se dio cuenta de que se estaba metiendo en la boca del lobo; había un gran revuelo, más tanques y más policías, gente que corría y una persistente nube de gases lacrimógenos y vomitivos. Era peligroso avanzar, pero también era peligroso quedarse sola en medio del descampado.”</p> <p>Merkin, Marta: <i>Los Lugones. Una tragedia argentina</i>. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2004.</p> <p>“Sí, es cierto, harían investigaciones, como después lo supe, pero no correrían muchos riesgos, pues el adentrarse en más pesquisas sería como meterse en la boca del lobo, y no era para tanto; al rato vendría otro a sustituirme y, quizá, ¿por qué no?, hasta mejor que yo.”</p> <p>Hernández Rodríguez, Rafael: <i>La muerte de un cardenal</i>. Guadalajara: Servicios editoriales de Occidente, 2001.</p>
43. Ahogarse en un vaso de agua	24	24	<p>“...la ley sobre el bandido. Luego de firmar, llamó al jefe de la acordada para darle los pormenores de los últimos eventos y ordenarle que doblara los patrullajes de los caminos; el compadre Esteban tendría que conformarse con eso, no había más que pudiera hacer. De momento, no tenía razones para ahogarse en un vaso de agua, como si uno se fuera a echar a perder el hígado por cada pequeñez que nos presenta la vida.”</p> <p>Esquivel, Manuel: <i>Jesús Malverde. El santo popular de Sinaloa</i>. México C. F.: Jus, 2009.</p>
44. Cargar la mano	24	23	<p>“Utilizarán las canchas que tiene el ex arquero Jorge Campos en Acapulco para hacer el trabajo táctico y aunque el entrenamiento será exigente se buscará no cargar la mano.”</p> <p>«Regresa la sub-23 a entrenamientos». <i>El Universal</i>. Ciudad de México: El Universal.com.mx, 2004-07-12.</p>

45. Tener sus bemoles	23	22	<p>“Yo no tengo muchos prejuicios con el tema de la venta de la obra y me parece que el trabajo artístico puede tener sus bemoles pero no deja de ser un trabajo.”</p> <p>Mantero, Gerardo; Larroca, Oscar: «Eduardo Cardozo: los sonidos de la imagen». <i>La Pupila</i>. Montevideo: revistalapupila.com, 2015-03.</p>
46. Ponerse entre la espada y la pared	22	21	<p>“MARINA DESATADA - Me colocó entre la espada y la pared: o él o mi padre. Fue egoísta y ruin desde el primer día.”</p> <p>Sánchez, Elena María: «Por Marina». <i>Teatro. Piezas breves. Alumnos Resad curso 2002-2003</i>. Madrid: Fundamentos, 2003.</p> <p>“Como ella acababa de decirle al Enano que no se hiciese el vivo, yo, con mi pregunta, la puse entre la espada y la pared; estaba obligada a no hacerse la viva ella tampoco.”</p> <p>Figueras, Marcelo: <i>Kamchatka</i>. Madrid: Alfaguara, 2003.</p>
47. Tener agujetas	21	19	<p>“Parece que con ese dolor se pierde el nivel adquirido pero no por tener agujetas se va a perder la fuerza que se posee en los músculos, aunque estos se relajen en exceso debido al dolor, pero esa debilidad muscular que se siente es debido a la inflamación de las fibras que al daño micro muscular producido.”</p> <p>Díaz Gil, David: «¿Sabemos lo que son las agujetas? (III)». Gottau, Gabriela ... [et al.]: <i>vitónica</i>. www.vitonica.com: vitonica.com, 2011-11-28.</p>
48. Tener dos dedos de frente	21	21	<p>“Pues no hay que tener dos dedos de frente para saber que el hombre es el único animal que dice: todo va a estar bien, cuando algo se derrumba.”</p> <p>Cardona, Cezanne: <i>La velocidad de lo perdido</i>. Puerto Rico: Terranova Editores, 2010.</p>
49. Bailar el agua	20	18	<p>“Begoña es una cocinera con carácter y muy perfeccionista. Afirma que no le gusta bailar el agua a los críticos, porque lo más importante para ella es ver a un comensal de su restaurante disfrutar con sus creaciones.”</p> <p>Rodrigo, Begoña [et al.]: <i>Top Chef. Las recetas de Begoña Rodrigo</i>. Madrid: Temas de hoy, 2013.</p>
50. Estar de capa caída	20	20	<p>“Dice la consultora Forrester Research que las ventas de música digital están de capa caída este año y que los usuarios empiezan a cansarse de las tiendas de música y sus archivos extremadamente protegidos.”</p> <p>«<i>Aquí se escuchan los villancicos</i>». Elmundo.es. Ariadna. Madrid: elmundo.es/ariadna, 2006-12-17.</p>
51. Apretarle [a uno] las clavijas	18	18	<p>“¡Ah!, y él a ella embarazada de tres meses. Espera llegar a un acuerdo favorable para los dos; me deja los niños, por supuesto, y sabe que no estoy en condiciones de exigirle demasiado, de apretarle las clavijas.”</p> <p>Salvador Caja, Gregorio: <i>El eje del compás</i>. Barcelona: Planeta, 2002.</p>
52. Quedarse a cuadros	16	14	<p>“De vez en cuando, alguna ancianita, alguien que paseaba al perro, se quedaba a cuadros al toparse con un tipo encaramado en lo alto de un sicomoro o balanceándose entre las ramas de un almendro.”</p> <p>Aberrón: «Tarán en Villa Borguese». <i>Fogonazos. Asombros diarios</i>. www.fogonazos.es: fogonazos.es, 2003-12-12.</p>

53. Pasar la noche en blanco	15	14	<p>“El día 15, a las once de la mañana, después de pasarse la noche en blanco, Ruth se dirigió al cuarto de baño, encontró las cajas de sedantes que había dejado al lado del lavabo (las que había olvidado devolver al cajón de los medicamentos), llenó de agua el vaso en el que estaba el cepillo de dientes y, con ayuda de unos cuantos sorbos, se tragó el ...”</p> <p>Etxebarria, Lucía: <i>De Todo lo Visible y lo Invisible. Una novela sobre el amor y otras mentiras</i>. Madrid: Espasa Calpe, 2001.</p>
54. Tener una salud de hierro	15	15	<p>“Era fuerte, tenía una salud de hierro. Nada tenía que temer, porque, si Dios era misericordioso, envejecerían juntos.”</p> <p>Janer, María de la Pau: <i>Pasiones romanas</i>. Barcelona: Planeta, 2005.</p> <p>“Se fue haciendo vieja sin darse cuenta, sin saber que tenía una salud de hierro.”</p> <p>Jiménez Emán, Gabriel: «INMORTALIDAD». <i>La Gran Jaquica y otros textos crueles</i>. San Felipe: Imaginaria, 2002.</p>
55. Prometer el oro y el moro	14	14	<p>“Tenía toda la razón nuestro Ortega y Gasset cuando pedía: «volvamos la espalda a las éticas mágicas», sean religiosas o filosóficas, porque apenas nadie las ha seguido y, cuando lo han hecho, ha salido perjudicada la marcha del mundo con esos utopismos que prometían el oro y el moro, y nada consiguieron; sino solo que se cayera en la frustración, al ver que nada cambiaba. Se cambiaba todo de palabra, ficción que solo ha conseguido que realmente no cambiase nada de verdad, y se seguía viviendo en el engaño verbal, ilusorio, creyendo que eso bastaba.”</p> <p>Miret Magdalena, Enrique: <i>¿Qué nos falta para ser felices? Un nuevo modo de pensar y de vivir</i>. Madrid: Espasa Calpe, 2002.</p>
56. Jugarse el cuello	14	14	<p>“— Me gustaría verla. Quiero comprobar si ha merecido la pena jugarse el cuello por esa cosa.”</p> <p>Montero Manglano, Luis: <i>La mesa del rey Salomón</i>. Barcelona: Plaza & Janés, 2015.</p>
57. Comerse el marrón	13	13	<p>“...que acatar, sin perjuicio del recurso que contra ella cabe. Si la doctrina Messi es bendecida por entero, el delito fiscal pasará a ser en adelante un delito que sólo pueden cometer asesores fiscales. Y si se valida la parte del vástago, no lo podrá cometer nadie a quien le viva un padre dispuesto a comerse el marrón.</p> <p>Porque no puede ser, no, que la ley sea diferente por el hecho de llamarse Messi.”</p> <p>Silva, Lorenzo: «La doctrina Messi». <i>Vidas.zip</i>. www.elmundo.es/opinion/elmundo.es, 2016-06-05.</p>
58. Ponerse el mundo por montera	13	13	<p>“Ella es una optimista y se pone el mundo por montera cuando quiere algo. Bien lo demostró ante el tribunal que me juzgaba.”</p> <p>Reverte, Javier: <i>Barrio Cero</i>. Barcelona: Planeta, 2010.</p> <p>“Esta jerezana que se pone el mundo por montera está ya habituada a</p>

			<p>ser el bicho raro, el centro de todas las miradas, y lejos de amilanarse, saca pecho y procura tomar buena nota de esas situaciones divertidas que su sola presencia provoca.”</p> <p>Orúe, E.; Gutiérrez, S.: <i>Locas por el fútbol. De las gradas al vestuario</i>. Madrid: Temas de hoy, 2001.</p>
59. Matar el gusanillo	12	12	<p>“El camarero me tendió una pequeña bandeja con aceitunas. Toma, para matar el gusanillo. Las fui comiendo mientras mis dedos mojados humedecían el periódico que empezaba a romperse por la página de contactos.”</p> <p>Fernández, Chus: <i>Defensa personal</i>. Madrid: Editorial Castalia, 2003.</p>
60. Dar las uvas	12	12	<p>“Y me empiezo a impacientar por tener que estar de pie tanto rato; A ver si disparas ya, jefe, que nos van a dar las uvas, le digo al fotógrafo. Y él cree que es una broma y me ríe la gracia porque, cómo van a hacer la foto justo ahora que falta la novia, que la estamos todos esperando porque ha ido a agradecerle al cura lo bien que ha salido todo. Qué despiste.”</p> <p>Cebrián, Mercedes: «Aluminosis». <i>El malestar al alcance de todos</i>. Barcelona: Random House Mondadori, 2004.</p>
61. Estar como un flan	11	9	<p>“Ni ella ni su equipo tenían esperanzas de medalla en la competición de ayer. No era su especialidad. "Estaba tensa, sin embargo la sensación antes de nadar fue diferente, ayer estaba como un flan y el otro día más tranquila. Me da buenas sensaciones estar nerviosa", ha contado hoy.”</p> <p>«Mireia Belmonte: "Estaba segura de mi potencial"». <i>El País.com</i>. Madrid: elpais.com, 2012-08-02.</p>
62. Saber por dónde van los tiros	10	10	<p>“Una vez terminado el bachillerato -nocturno-, a la universidad con un préstamo del banco, en la carrera de administración de empresas, que es donde se meten los que tienen claro un futuro, los que saben por dónde van los tiros, porque, al fin y al cabo, la economía mueve el mundo...”</p> <p>Triviño Anzola, Consuelo: «Nunca es demasiado tarde». <i>La casa imposible</i>. Madrid: Editorial Verbum, 2005.</p> <p>“Entonces probablemente te suenen los nombres de algunos de los ponentes y ya sabrás por dónde van los tiros. Síguenos esta tarde o pon el hashtag #FIMP en tu cliente de Twitter favorito.”</p> <p>García, Juan: «Por qué ir al FIMP sin conocer el FIMP». <i>blogoff</i>. www.blogoff.es: blogoff.es, 2010-06-10.</p>
63. Armar la gorda	9	9	<p>“Pero tampoco iba a armar la gorda por un detalle que en ese momento, y en mi condición de ansioso enamorado, consideré una nimiedad si le comparaba con la urgencia de sanar del todo, que me condujo a pedirles a Medina y Peregrino que cada mañana, una vez la patrona saliera a su habitual recorrido, me trajeran un mocho.”</p> <p>Baena, Rafael: <i>Tanta sangre vista</i>. Bogotá: Alfaguara, 2007.</p>
64. Empezar la casa por el tejado	9	8	<p>“- No hablaba de Zapatero. Dije que España no puede ser el resultado de lo que quede después de que cada estatuto de autonomía diga lo que es suyo, eso es empezar la</p>

			<p>casa por el tejado.”</p> <p>Correa, Mar: «Juan Carlos Rodríguez Ibarra: "España no puede ser el resultado de lo que quede de los estatutos de autonomía"». <i>ABC.es</i>. Madrid: abc.es, 2005-03-14.</p> <p>“Como se señala en la cita de Leonore Tiefer, nosotras también, en nuestros inicios, comenzamos haciendo educación sexual empezando la casa por el tejado. Hacer un repaso de nuestra tradición cultural y del tipo de educación recibida nos puede llevar a deconstruir para reconstruir y, así, no repetir historias y buscar, todas y todos juntos, alternativas creativas y liberadoras. Sirva nuestra experiencia para algo.”</p> <p>Rodríguez Díaz, José A.: <i>Libro Blanco sobre Educación Sexual de la provincia de Málaga</i>. Málaga: Diputación de Málaga, 2009.</p>
65. Poner verde a [alguien]	9	7	<p>“De todas formas, se habían seguido viendo, y habían mantenido una relación firme y de alguna manera estable, y Ruth no hubiese creído capaz a Sara de traicionarla de semejante manera, de poner verde a su amiga Ruth delante de un casi desconocido... Si es que de verdad lo había hecho.”</p> <p>Etxebarria, Lucía: <i>De Todo lo Visible y lo Invisible. Una novela sobre el amor y otras mentiras</i>. Madrid: Espasa Calpe, 2001.</p>
66. Estar en la edad del pavo	8	7	<p>“Mi hermana, de 26 años, que es psicopedagoga, empezó a llevarlo el año pasado porque yo la convencí. La pequeña tiene 13 y está todavía en la edad del pavo. Mi madre lo llevó por tradición, pero ahora lo entiende más y también reivindica conmigo la lucha por la libertad de la mujer. Es de una generación anterior, en la que en cualquier cultura a la mujer se la educaba para ser mamá y ama de casa. Ahora somos diferentes.”</p> <p>Jan, Cecilia: «"Las que llevamos velo somos feministas"». <i>El País.com</i>. Madrid: elpais.com, 2005-09-29.</p>
67. No dar un palo al agua	8	8	<p>"Eran unas manos finas, delicadas, muy suaves, las manos de un hombre que no ha dado un palo al agua en su vida; Jamal nunca trabajó".</p> <p>Ordaz, Pablo: <i>Los tres pies del gato. 11-M. La crónica del juicio</i>. Madrid: Santillana, 2007.</p> <p>“Lo engorroso del caso no es el rechazo del jugador a seguir en el Celta, ni siquiera la posibilidad de que tenga firmado ya un acuerdo con otro club. Lo que verdaderamente escuece es la befa y escarnio que el jugador hace de todos nosotros diciendo que está deprimido porque no se recupera y no pega un palo al agua para poner remedio a la situación.”</p> <p>«¿Qué tienes, Djorovic?». <i>Faro de Vigo</i>. Vigo: farodevigo.es, 2001-04-05.</p>

68. Tener mala leche	7	7	<p>“Cuando se fue Doohan, tenía que haber dado un puñetazo en la mesa y decir: "Quiero a ése, a ése y a ése para mi equipo". No lo hice y quizá en ese aspecto no he sabido tener mala leche, porque los japoneses te dicen que sí a todo, pero luego hacen lo que les da la gana.”</p> <p>Castelao, Eduardo J.: «"Lo que echo de menos es ganar. Ir al límite, cerca de los 300 kilómetros por hora, entrar el primero"». <i>El Mundo. Magazine</i>. Madrid: elmundo.es, 2003-11-23.</p>
69. Pillarse de camino	7	7	<p>“...él había ido en el tren hasta allí y a ella le pillaba de camino. Finalmente le pidió que se quedase a comer con él y aceptó.”</p> <p>Salvador Caja, Gregorio: <i>El eje del compás</i>. Barcelona: Planeta, 2002.</p>
70. Dejar con un palmo de narices	7	7	<p>“...qué no hubiera dado por poder desafiar a la religiosa igual que mi compañera de estudios, y dejarla con un palmo de narices al decirle que nunca rezaría su sarta de oraciones.”</p> <p>Sabanero, Sandra: <i>Boda Mexicana</i>. Barcelona: Ediciones B, 2002.</p> <p>“Los confiados que esperaban la salida del portero se quedan con un palmo de narices.”</p> <p>Luna, Édgar: «Memo, el verdadero Rey. En el América». <i>Esto</i>. México D. F.: oem.com.mx/esto, 2008-01-02.</p>
71. Estar sin blanca	6	5	<p>“Pero si palmaban, tendrían que cubrir más de dos mil pelás y entre los dos, en realidad sólo Pedro, porque su amigo estaba sin blanca, no llegaban a juntar ni cien duros en efectivo.”</p> <p>Bas, Juan: <i>La cuenta atrás</i>. Barcelona: Destino, 2004.</p>
72. Soltar los perros	6	6	<p>“Entonces le solté los perros y dije todo y nada. Todo y nada porque estoy sometido a una hermosa zorra posesiva e inasible. Hace un año que me separé de mi mujer, de modo que debo resentir y reapreciar mi recientemente recuperada libertad.”</p> <p>Espinel, Jaime: «Tröll y Palomo». <i>Cárdeno réquiem: entre toda la eternidad menos un día</i>. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2001.</p>
73. Tener un humor de perros	6	6	<p>“El problema de mis insomnios se agravó. Pasaba noches enteras sin poder dormir ni por un instante. Durante el día estaba con un humor de perros. En más de una ocasión eché de mi presencia sin ningún tipo de consideración al fiel Orígenes. Visité todos los médicos de la región buscando alivio a mi situación y por el contrario los medicamentos me producían más bien el efecto contrario.”</p> <p>«La quinta pata del gato». Álvarez Eve, Franklin: <i>La virgen de la Poza del Castillo</i>. Santo Domingo: Editorial Manatí, 2002.</p>
74. Mirar con ojos de cordero degollado	4	2	<p>“Los dos me miran con ojos de cordero degollado y sé que estoy perdida.”</p> <p>Casanovas, Anna: <i>Sin miedo a nada</i>. Barcelona: Esencia, 2013.</p>
75. Pescar un catarro	4	4	<p>“- Lluve mucho afuera. Ha estado lloviendo por tres días y no quería pescar un catarro. A nuestra edad, Gato, un miserable catarro puede ser el principio del viaje sin regreso.”</p> <p>Quezada, Roberto: <i>Los potros del recuerdo</i>. Guatemala: Editorial Palo de Hormigo, 2001.</p> <p>“El abrigo, siempre el abrigo, para no pescar un catarro aunque te digan que hace calor.”</p> <p>Tovar y de Teresa, Rafael: <i>Paraíso es tu memoria</i>. México D. F.:</p>

			Alfaguara, 2012.
76. Tener malas pulgas	4	4	“Eran mejores contertulios que bastantes seres humanos y no se aburrían nunca. Porta le contaba casi todo a Sultán. También hacía confidencias a Diva, pero menos, porque la hembra tenía malas pulgas y era más distraída.” Rojo, Alfonso: <i>Matar para vivir</i>. Barcelona: Plaza y Janés, 2002.
77. Gozar una mala salud de hierro	4	4	“Por todo ello, Quercus goza desde sus inicios de una mala salud de hierro. Una salud, como su propio nombre indica, de roble.” «300 Quercus». <i>Quercus</i>. Madrid: quercus.es, 2011-02.
78. Dar calabazas a [alguien]	4	4	“Quizás por ese revés el joven político de 38 años decidió dar calabazas a la prensa en su único acto público del día, y se escabulló por la puerta trasera del " Restaurante familiar Stinger", matizaba el programa.” Gallego, M.: «La llave del Senado». <i>ABC.es</i>. Madrid: abc.es, 2006-10-31.
79. Acostarse con las gallinas	3	3	“Ahora ella llevará, por lo menos, tres horas de sueño, pues ha sido toda su vida alondra y le ha gustado acostarse con las gallinas, y cuando ha tenido que trasnochar, por mínimamente que haya sido, no se ha podido contar con ella para nada, ni para la charla ni para la fiesta ni para el goce, pues ha permanecido silenciosa y ajena, dormidos aunque abiertos los ojos y apagados, uno a uno, todos sus habituales fulgores...” Salvador Caja, Gregorio: <i>El eje del compás</i>. Barcelona: Planeta, 2002.
80. Creerse el ombligo del mundo	3	3	“Para ello, el film toma como eje la ciudad de Manchester, retratada en el instante mismo en que, en un acto ciento por ciento british, se creyó el ombligo del mundo musical.” Ramos, Sebastián: «El culto a la leyenda». <i>Lanacion.com</i>. Buenos Aires: lanacion.com.ar, 2004-12-15.
81. Estar como un queso	3	3	Pues que está como un queso, que por un gramo de farlopa vende a su padre, que se acaba de comprar un coche deportivo, y que vive por Montcada i Reixac. Quílez, Carlos: «Clic». Jiménez, Rafael: <i>Barcelona negra</i> . Barcelona: Planeta, 2009.
82. Pegarse una leche	3	3	“Sorprende que se envíe un submarino a investigar: no tarda en pegarse una leche contra un trozo de hielo submarino y explotar.” «EL GRAN CROSOVER». <i>El blog Ausente</i>. absencito.blogspot.com.es: absencito.blogspot.com.es, 2004-12-14.
83. Tener una memoria de elefante	3	3	“-Todos le íbamos a contar las cosas y el cura te preguntaba, le gustaba saber, te pedía los detalles. Y tenía una memoria de elefante, se acordaba de todo.” Caparrós, Martín: <i>A quien corresponda</i>. Barcelona: Anagrama, 2008. “Lourdes no sólo tenía una memoria de elefante y guardaba fotocopias de todas las agendas de los años en que trabajó junto a Emir, sino que cada uno de los datos que había aportado en

			1998, hoy eran confirmados por el mismo Sarlenga.” Wornat, Olga: Menem-Bolocco, S.A.. Buenos Aires: Ediciones B Argentina, 2001.
84. Estar pachucho	2	2	Si nunca estuvo pachucho, ¿de qué murió Bach entonces, a los sesenta y seis años? Pradera, Máximo: <i>¿De qué me suena eso? Paseo informal por la música clásica</i> . Madrid: Santillana, 2005.
85. Llevarse como el perro y el gato	2	2	“Pero entre ellas se llevan muy mal, como el perro y el gato. Arman unas broncas tremendas. Incluso, a veces, llegan a las manos. Un día las encontré por los suelos, en la cocina, agarrándose de los pelos, y las tuve que separar. Cuando no están llorando están rabiando.” Nieva, Francisco: «Dos mujeres acatarradas». Argumentario clásico. Toledo: Lengua de Trapo, 2001.
86. Creerse la última coca-cola del desierto	2	2	“Y sin embargo seguías allí, recibiendo desplantes frente a las otras mujeres que entraban y salían de su vida, aguantando los desaires de ese animal caprichoso que se creía la última coca-cola del desierto.” Junieles, John Jairo: El amor también es una ciencia. Cartagena de Indias: Ediciones Pluma de Mompo, 2009.
87. Ir como a los perros en misa	2	2	“-Pero cuentan que monseñor Rubiano no quedó con ni cinco de ganas de volver hacer marchas con muchachitos... Que le fue como a los perros en misa.” Gallego, Carlos Mario: La era Uribe contada por las dos lengüillargas de Colombia. Buenos Aires: Aguilar, 2007. “No ha fumado más que una vez en su vida, cuando estaba en primer año de universidad, y le fue como a los perros en misa. ¡Qué vomitona! Todavía se acuerda de aquel oso: ella en tremenda maluquera mientras los demás no podían parar de reirse.” Bonnett, Piedad: Siempre fue invierno. Bogotá: Alfaguara, 2007.
88. Andarse a la flor del berro	1	1	“Juan Simón gestionaba los créditos ante los entes gubernamentales para sus representados, obteniendo pingües beneficios por el cobro de un porcentaje que pedía como cotización al partido, pero que pasaba a engrosar su peculio. Juan Simón cargaba a flor de labios las mentiras y andaba a la flor del berro con sus amigos del partido.” Castillo García, Rafael A.: Compost. Caminos prohibidos. Maracay: Funsagu Ediciones, 2002.
89. Cantar el trágala	1	1	"Se le ha visto en público cantar el Trágala, el Lairón y el Narizotas..., sabe que muchas noches ha salido disfrazado con hábitos indecentes, y siempre cargado con toda clase de armas, y que de público y notorio la conducta moral y política ha sido la más criminal y escandalosa, que quizá no tenga ejemplos en ningún otro eclesiástico." Julián RECUENCO PÉREZ». Hispania Nova. Madrid: hispanianova.rediris.com, 2003-01-01.
90. Sacar los redaños	1	1	“Saca los redaños, la voz ocupó toda su cabeza, Dejó material grabado que aparecerá en los próximos meses con el nombre de Pearl, ha muerto la reina, descanse en paz, y pusieron sus canciones.” Mendoza, Élmer: El amante de Janis Joplin. Barcelona: Tusquets, 2001.

91. Salir como una flecha	1	1	<p>“No le da tiempo a contestar porque en ese momento el marqués sale como una flecha, los ojos inyectados y el gesto dislocado, el habla floja cuando llama a su sirviente, lacayo marrano, dónde estás. Se detiene para templar el aliento.”</p> <p>Sánchez-Andrade, Cristina: <i>Ya no pisa la tierra tu rey</i>. Barcelona: Editorial Anagrama, 2004.</p>
92. Tener más conchas que un galápago	1	1	<p>“¿Por qué se empeñarán en creer en el infierno los que, de haberlo, irían a él de cabeza? Ésta es una pregunta que suelo hacerme con frecuencia cada vez que me presentan a uno de esos sacerdotes vascos cortados por el mismo patrón que el obispo Setién, a uno de esos tipos que tienen más conchas que un galápago, más escamas que un besugo, más pliegues que un lagarto..., cada vez que reconozco, con mayor o menor intensidad, ese aire inconfundible de familia que tienen los curas nacionalistas o los que, sin llegar a serlo expresamente...”</p> <p>Ezkerra, Iñaki: <i>ETA pro nobis. El pecado original de la Iglesia vasca</i>. Barcelona: Planeta, 2002.</p>
93. Tener un esqueleto en el armario	1	1	<p>“—Esas son las cosas que tienen las familias... irregulares —había dicho Lucía como eligiendo la palabra para no resultar tan ofensiva—, no tienen una historia clara, gran parte de su pasado debe ser encubierto, disimulado, tratando de que no salga a la luz... Familias que tienen un esqueleto en el armario —escondió una sonrisa pérfida detrás de su taza recordando la novelita leída hacía poco.”</p> <p>Hernández, Luis: <i>Destidós</i>. Paraguay: Arandurã Editorial, 2002.</p>
94. Servir margaritas a puercos	1	1	<p>“Nadie calibra el límite de su mansedumbre pero el manotazo del badulaque sobre las croquetas -tan mansas, tan rizaditas, tan esponjosas- fue el tiro de gracia para el gran Nicky, que después de haber trabajado como un negro desde primera hora de la mañana sirviendo margaritas a puercos cerraba la jornada con déficit por la incontinencia de aquel astroso.”</p> <p>Longares, Manuel: «Equívocos. Belleza convulsa». <i>La ciudad sentida</i>. Madrid: Alfaguara, 2007.</p>
95. Dar una en el clavo y ciento en la herradura	1	1	<p>“Modelo propuesto: Dar una en el clavo y ciento en la herradura.”</p> <p>Carratalá, Fernando: «La lectura creativa y lúdica». <i>Comunidad Escolar</i>. Madrid: comunidad-escolar.pntic.mec.es, 2005-11-23.</p>
96. Hacer un cacao mental	1	1	<p>“Mi hermana dejó de comer. Le hicieron un cacao mental. Se sentía culpable, dependía del Comité, no tenía a quién acudir... No pudo levantarse de eso”, cuenta Israel con la voz ahogada. "Yo no digo que Noemí se suicidara por eso, pero lo que tengo claro es que resultó fatal".</p> <p>Carretero, Nacho: «La justicia paralela de los Testigos de Jehová». <i>El País</i>. Madrid: politica.elpais.com/politica/2016/11/25/actualidad/1480078910_010669.html, 2016-11-29.</p>
97. Acusar las cuentas	0	0	-

98. Agarrar una mona	0	0	-
99. Aguantar la mecha	0	0	-
100. Andar a grillo	0	0	-
101. Apretar los cordeles	0	0	-
102. Arder verde por seco	0	0	-
103. Buscar el gato en el garbanzal	0	0	-
104. Buscar mendrugos en cama de galgos	0	0	-
105. Buscar sapos en la tierra	0	0	-
106. Caer la sopa en la miel	0	0	-
107. Capar ratones	0	0	-
108. Cocer pan en horno ajeno	0	0	-
109. Coger una cogorza	0	0	-
110. Estar hecho un michelín	0	0	-
111. Conocer las uvas de su majuelo	0	0	-
112. Costar un ojo de la faz	0	0	-
113. Dar con los huevos en la ceniza	0	0	-
114. Dar en el quid	0	0	-
115. Dar las ovejas a guardar al lobo	0	0	-
116. Darle suela a los	0	0	-

zapatos			
117.Darse con un canto en los pechos	0	0	-
118.Echar aceite al fuego	0	0	-
119.Echar el agraz en el ojo	0	0	-
120.Estar a caballo en la tapia	0	0	-
121.Estar borracho como una uva	0	0	-
122.Estar como gallina en corral ajeno	0	0	-
123.Estar de bote en bote	0	0	-
124.Estar de rechupete	0	0	-
125.Hablar frioleras	0	0	-
126.Hacer de un camino dos mandatos	0	0	-
127.Hacerse la boca agua	0	0	-
128.Lavar la cara al asno	0	0	-
129.No decir ni hus ni mus	0	0	-
130.Ofrecer lino en la casa del tejedor	0	0	-
131.Pedir leche a las cabrillas	0	0	-
132.Prometer la mar y la morena	0	0	-
133.Quedar en aguas de cerrajas	0	0	-

134.Saber cuántas son cinco	0	0	-
135.Sacar leche de una alcuza	0	0	-
136.Subirse el santelmo a la gavia	0	0	-
137.Tener una memoria de pez	0	0	-
138.Verlo todo de color de rosa	0	0	-
139.Comer pavo	0	0	-