

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

**A PRESENÇA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (EIs) NA SALA DE
AULA DE E/LE PARA BRASILEIROS**

LUIS CARLOS RAMOS NOGUEIRA

Brasília, DF
Fevereiro de 2008

LUIS CARLOS RAMOS NOGUEIRA

**A PRESENÇA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (EIs) NA SALA DE
AULA DE E/LE PARA BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Linguística Aplicada do Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez

Brasília, DF
Fevereiro de 2008



N778 Nogueira, Luis Carlos Ramos.

A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros / Luis Carlos Ramos Nogueira; Maria Luisa Ortiz Álvarez (orientador). – Brasília, 2008.

Xiv f. + 235 p. : il. ; 29 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

1. Expressões idiomáticas. 2. livro didático. 3. ensino-aprendizagem de E/LE. 4. proposta metodológica.

I. Ortiz Alvarez, Maria Luisa. II. Título.

CDU: 802.0:37(043)

LUIS CARLOS RAMOS NOGUEIRA

**A PRESENÇA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (EIs) NA SALA DE AULA DE E/LE
PARA BRASILEIROS**

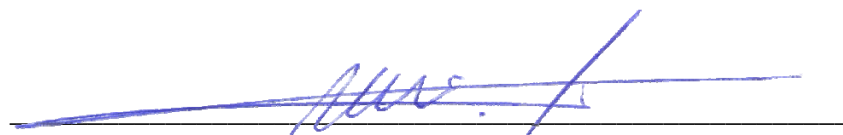
Comissão examinadora constituída por:



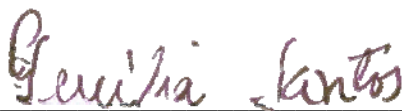
Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez
Universidade de Brasília – UnB
Orientadora e Presidente da Banca



Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa
Universidade de São Paulo - USP
Membro titular da Banca/Examinadora Externa



Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Universidade de Brasília – UnB
Membro titular da Banca/Examinador Interno



Profa. Dra. Percília Lopes Casemiro dos Santos
Universidade de Brasília – UnB
Membro suplente da Banca/Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Para Elsa Zanini,
Dona Clemência de Oliveira Costa e “Seu” Vercino Nogueira (*in memoriam*)
e Márcio Landa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo privilégio de aprender sempre e poder transmitir esses conhecimentos às outras pessoas.

À Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez, pela sua grande sensibilidade, força e senso de inclusão, quem, seguramente, se eternizará em minhas memórias como uma grande mestra. Sua orientação segura e carinhosa tornou todo o trabalho muito mais leve e prazeroso.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas suas intervenções certeiras e pelo entusiasmo com que compartilha seus conhecimentos visando ao crescimento de seus alunos.

Aos examinadores, Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa, Prof. Dr. Enrique Huelva e Profa. Dra. Percília Lopes por terem aceitado compor a banca de defesa.

Aos professores do Programa, especialmente àqueles que me receberam em sua sala de aula: Maria Luisa, Almeida Filho, Percília e Enrique Huelva. Todos eles, de algum modo, têm sua participação neste trabalho.

À Secretaria do Programa, representada por Thelma Elita, sempre disposta a colaborar.

À Secretaria de Educação do DF, por ter me concedido licença remunerada para os estudos, sem a qual a realização deste trabalho teria sido muito mais desgastante.

À Deise Scherer, grande companheira de angústias e alegrias acadêmicas.

À Edleide Menezes, pelo prazer de discutir idéias.

À Lúcia Targino, por me acompanhar e incentivar nos primeiros passos acadêmicos.

A Gerson Moura, Juscelino Santana, Gervásio Bandeira e Cléria Costa, pelo incentivo e carinho.

À Denise Mendes e Patrícia Lozado, pela preciosa colaboração.

À Denise Felice, Lisiani, Oldinê Ribeiro, Luciene Gondim e Ana Cristina, pelo companheirismo e socorro rápido.

À Márcia Maria, Luciano Dias, Christian Klein, Francisco, Maria Hortência, Renato Bincoletto, Magali Pedro e todos os companheiros de mestrado com os quais convivi e desfrutei ótimos momentos – a lista é enorme.

Aos professores e alunos do CILC pelo apoio.

Aos professores Leia Melo, Jordiane Oliveira, Cristiane Rodrigues e Ivo Marçal pelo incentivo sempre.

Aos professores e alunos que aceitaram participar deste trabalho, cujo profissionalismo e dedicação, foram de fundamental importância para o bom andamento da pesquisa.

Às famílias Nogueira e Landa pelo apoio e orgulho.

A Evaldo de Oliveira, pelo suporte técnico.

À Mari, Marilene, Adriana, Vicente e a todos os meus amigos pela torcida.

“Una metáfora eficaz actúa como una pantalla a través de la cual contemplamos el mundo”.
(TURBAYNE, 1974).

RESUMO

A presente pesquisa qualitativa, teve como objetivo investigar como são apresentadas as expressões idiomáticas na sala de aula de E/LE, a partir da abordagem do professor e do material didático adotado, além da apropriação dessas expressões pelos alunos participantes desse estudo. Tomamos como base as hipóteses sobre aquisição de Krashen (1982), os ensinamentos de Widdowson (1992) sobre o objetivo prático da aprendizagem de uma LE e, finalmente, o conceito de *desestrangeirização* de Almeida Filho (1998) com relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Sobre a função das unidades fraseológicas como elemento enriquecedor da competência lingüístico-comunicativa do aprendiz, com relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, nos baseamos em Conca (2005), Ortíz Álvarez (2000) e Corpas Pastor (1996). A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira delas, foi feita uma análise documental dos livros didáticos adotados nos dois Centros de Línguas pesquisados do Distrito Federal. Dessa análise, constatamos que ambos os livros abordam o ensino das unidades fraseológicas de maneira diferente, inclusive oferecendo poucas oportunidades para que os alunos possam conhecer em quais contextos específicos elas são utilizadas, além de extrairmos um glossário de expressões idiomáticas. Na segunda etapa, observamos as aulas de dois professores (P1 e P2). Com o auxílio de um questionário e entrevista, pudemos perceber as crenças e abordagem desses professores com relação ao ensino das expressões idiomáticas do espanhol. P1 usa mais livremente o livro didático e, além dos exercícios contidos no livro para a sistematização das unidades fraseológicas, apresenta outras atividades para a aprendizagem dessas expressões. Já P2 se restringe ao cumprimento do conteúdo sugerido pelo livro didático. A terceira etapa, dividida em duas fases, teve o objetivo de observar de que maneira os alunos participantes interagem utilizando as expressões idiomáticas. Na primeira turma os alunos eram capazes de utilizar essas expressões na construção de sua própria fala, de acordo com as situações colocadas, enquanto a segunda turma só se limitava a realizar as atividades propostas pelo livro didático. A segunda fase da terceira etapa foi dedicada à apresentação e execução de uma proposta metodológica para o ensino das expressões idiomáticas numa perspectiva comunicacional, a qual também contempla a elaboração de um glossário específico das expressões utilizadas na Argentina. Como resultado da pesquisa, constatou-se que uma proposta dessa natureza é viável para o ensino-aprendizagem das expressões idiomáticas, uma vez que é possível pôr em prática três etapas importantes da fraseodidática: a apresentação, a fixação e utilização dessas expressões.

PALAVRAS-CHAVE: expressões idiomáticas, livro didático, ensino-aprendizagem de E/LE, proposta metodológica.

ABSTRACT

The purpose of this qualitative research was to investigate how idiomatic expressions are presented in the instructional material and in the teacher's approach in a classroom of Spanish as a Second Language. Moreover, it investigated how appropriately the expressions were applied by the students who took part of this research. Our work rests on Krashen's (1982) Input Hypothesis, on Widdowson's (1992) teachings about the practical purpose of learning a foreign language, and, at last, on the concept of *deforeignization*, which was coined by Almeida Filho (1998) related to the language teaching process. Concerning the function of the phraseological units as an enriching element of the learner's communicative and linguistic competence, we based our work on Conca (2005), Ortiz Álvarez (2000), and Corpas Pastor (1996). This research was developed in three moments. The first step was to analyse the instructional material used in both language centers chosen as research context and situated in Distrito Federal/Brazil. From this analysis, an idiomatic expressions glossary was built. It was also revealed that both books approach the teaching of the phraseological units in a different way, offering the students few opportunities to learn how to put them into specific contexts. Secondly, classes of two teachers (P1 and P2) were observed. Through the questionnaires and interviews, we identified the teachers' beliefs and approaches related to the idiomatic expressions of Spanish. P1 uses the instructional material (book) more freely. Besides the book exercises, P1 uses other activities to provide the students with other opportunities to learn these expressions and P2 is limited to the book content. In the last step, split into two phases, we observed how the students were brought into relation by the use of idiomatic expressions. In the first class, the students were able to use these expressions in their own speech, according to the suggested situations, whereas the second class was limited to the instructional material activities. The second phase of the third moment dealt with the introduction and execution of an idiomatic expression teaching methodology from a communicational perspective, which also includes the elaboration of a specific glossary of idiomatic expressions spoken in Argentina. The results showed that such a proposal for the teaching and learning of idiomatic expressions is feasible because it is possible to put into practice three important phases in phraseodidactics: the presentation, the consolidation and the use of those expressions.

KEY WORDS: idiomatic expressions, instructional material, teaching and learning of Spanish as a Foreign Language, methodological proposal.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Pesquisa dos Trabalhos Realizados por Brasileiros em Fraseologia
- Tabela 2- Comparação entre as Classificações das Expressões Idiomáticas
- Tabela 3 - Livros Didáticos que Abordam os Fraseologismos
- Tabela 4- Observação das Aulas de P1
- Tabela 5- Observação das Aulas de P2
- Tabela 6- Comparação dos LDs “Avance. Curso de Español” e “A Fondo. Curso de Español Lengua Extranjera”
- Tabela 7- Comparação da Visão de P1 e P2 sobre as Expressões Idiomáticas

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1- A – Faixa Etária – Alunos CIL1
B – Sexo – Alunos CIL1
- Gráfico 2- A – Instrução na LM – Alunos CIL1
B – Tempo de Estudos em Espanhol – Alunos CIL1
- Gráfico 3- Opinião Sobre o LD – Alunos CIL1
- Gráfico 4- Motivos de Complicações na Comunicação com Nativos – Alunos CIL1
- Gráfico 5- Uso das EIs Quando se Comunicam em Espanhol – Alunos CIL1
- Gráfico 6- Formas como as EIs Ajudam na Comunicação – Alunos CIL1
- Gráfico 7- A – Faixa Etária – Alunos CIL2
B – Sexo – Alunos CIL2
- Gráfico 8- A – Instrução na LM – Alunos CIL2
B – Tempo de Estudos em Espanhol – Alunos CIL2
- Gráfico 9- Opinião Sobre o LD – Alunos CIL2
- Gráfico 10- Motivos de Complicações na Comunicação com Nativos – Alunos CIL2
- Gráfico 11- Uso das EIs Quando se Comunicam em Espanhol – Alunos CIL2
- Gráfico 12- Formas como as EIs Ajudam na Comunicação – Alunos CIL2

LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

LE:	Língua estrangeira
E/LE:	Espanhol Língua estrangeira
UF:	Unidade Fraseológica
UFs:	Unidades Fraseológicas
EI:	Expressão Idiomática
EIs:	Expressões Idiomáticas
CIL:	Centro Interescolar de Línguas
CILs:	Centros Interescolares de Línguas
CIL1:	Centro Interescolar de Línguas 1
CIL2:	Centro Interescolar de Línguas 2
DRAE:	Dicionário Real Academia Española
LD:	Livro Didático
LDs:	Livros Didáticos
P1:	Professor Participante 1
P2:	Professor Participante 2
Pq:	Pesquisador
A:	Aluno
Als:	Alunos
(+)	Pausa 0,5 segundos
(???)	Incompreensível
(...)	Transcrição parcial
/.../	Corte na fala de alguém
/	Interrupção-truncamento brusco
((bbb))	Comentários do pesquisador
[bbb]	Indica superposição de fala

SUMÁRIO

1 SOBRE A PESQUISA.....	15
1.1 INTRODUÇÃO.....	15
1.2 JUSTIFICATIVA	19
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	20
1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA	21
1.4.1 Tipo de Pesquisa.....	21
1.4.2 Contexto de Pesquisa.....	22
1.4.3 Participantes de Pesquisa.....	23
1.4.4 Instrumentos de Pesquisa	24
1.4.4.1 Análise Documentos dos Livros Didáticos	24
1.4.4.2 Questionários	25
1.4.4.3 Entrevista Semi-estruturada Gravada em Áudio	26
1.4.4.4 Observação	27
1.4.4.5 Notas de Campo	27
1.4.4.6 Gravações em Áudio e Vídeo.....	28
1.4.4.7 Transcrições.....	28
1.4.4.8 Aplicação da Proposta Metodológica: Projeto-Piloto	29
1.4.5 PROCEDIMENTOS.....	36
1.4.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	38
2 AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	40
2.1 Introdução.....	40
2.2 A Fraseologia e a Lingüística Aplicada.....	42
2.3 Os Aportes de Alguns Estudiosos para a Consolidação da Fraseologia.....	48
2.4 Trabalhos Realizados em Fraseologia no Brasil, Especialmente com as Expressões Idiomáticas	55
2.5 Novos Temas para os estudos da Fraseologia	59
2.6 As Unidades Fraseológicas (UFs): Taxionomia.....	62

2.7 As Expressões Idiomáticas (EIs)	74
2.7.1 Requisitos Básicos para o Reconhecimento das Expressões Idiomáticas: Uma Classificação Interna	75
2.7.2 Tipologia: Uma Classificação Externa das Expressões Idiomáticas	88
2.7.3 As Expressões Idiomáticas no Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas	101
2.7.4 As Expressões Idiomáticas no Planejamento de Cursos	105
2.7.5 As Expressões Idiomáticas no Livro Didático	109
2.7.6 As Expressões Idiomáticas na Sala de Aula.....	112
3 COMO SÃO INSERIDAS AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO CONTEXTO DA PESQUISA	117
3.1 Introdução.....	117
3.2 CIL 1.....	118
3.2.1 Análise do LD “AVANCE”	118
3.2.1.1 Estrutura do LD	119
3.2.1.2 Abordagem do LD.....	119
3.2.1.3 A forma como é trabalhado o léxico no LD	120
3.2.1.4 Os tipos de fraseologismos presentes no LD.....	121
3.2.1.5 A apresentação e os tipos de atividades programadas para os fraseologismos em geral e, especificamente para as EIs	121
3.2.1.6 Glossário das Expressões Idiomáticas do LD “AVANCE”	123
3.2.2 Sobre P1.....	130
3.2.2.1 Sobre o questionário de P1	130
3.2.2.2 Sobre a entrevista de P1	131
3.2.2.3 Sobre as aulas de P1	135
3.2.2.4 Sobre as avaliações de P1.....	141
3.2.2.5 Sobre os alunos de P1	143
3.2.2.6 Sobre a proposta metodológica envolvendo as expressões idiomáticas, na sala de aula de P1	148
3.3 CIL 2.....	163
3.3.1 Análise do LD “A FONDO”	163
3.3.1.1 Estrutura do LD	164

3.3.1.2 Abordagem do LD	165
3.3.1.3 A forma como é trabalhado o léxico no LD	166
3.3.1.4 Os tipos de fraseologismos presentes no LD.....	166
3.3.1.5 Os tipos de atividades programadas para os fraseologismos em geral e, especificamente para as EIs	167
3.3.1.6 Glossário das Expressões Idiomáticas do LD “A FONDO”	168
3.3.2 Sobre P2.....	179
3.3.2.1 Sobre o questionário de P2	179
3.3.2.2 Sobre a entrevista de P2	179
3.3.2.3 Sobre as aulas de P2	183
3.3.2.4 Sobre as avaliações de P2.....	189
3.3.2.5 Sobre os alunos de P2.....	191
3.4 CONCLUSÕES PARCIAIS DA ANÁLISE.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS – REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
ANEXOS.....	220

CAPÍTULO 1

SOBRE A PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem¹ de uma língua estrangeira (LE), segundo Krashen (1982), figura como a última das possibilidades na qual deve um aprendiz investir ao aprender uma LE, por ser esse um processo artificial, ineficaz e também o menos indicado para que alguém possa falar um novo idioma.

As palavras do autor, que afirma ainda não ser possível ensinar fluência oral diretamente ao aprendiz, sendo o oferecimento de insumo compreensível a melhor maneira, e talvez a única, de auxiliá-lo no desenvolvimento de sua oralidade, calam fundo e desoladoramente nos profissionais do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil.

As ponderações de Krashen vêm ao encontro de outro fator de fundamental importância e que não deverá ser ignorado quando o tema for LE – sua aprendizagem deixou de ser apenas sinônimo de prestígio social ou de uma intelectualidade puramente acadêmica, sem que haja uma intervenção verdadeiramente prática na realidade de um dado grupo social.

Essa visão desprezada do papel que cabe a uma LE nos dias atuais já não é o suficiente para atender às necessidades do ritmo frenético do século XXI. O globo terrestre segue seu curso, gerando mudanças cada vez maiores e situações mais complexas, nas mesmas proporções, às quais nos devemos adaptar. O cotidiano se torna mais prático e exigente, transformando a maneira de pensar, de atuar, de ver o mundo e, especialmente, a forma de se comunicar entre as pessoas.

Nesse panorama, o mundo globalizado viu emergir um novo perfil de homem moderno – o cidadão multilíngüe, que precisa se comunicar com o mundo em um diálogo que se efetive não somente entre aqueles que compõem um mesmo grupo lingüístico. Mais do que isso, esses grupos necessitam intercambiar informações e experiências entre si. Por isso, a

¹ Note-se a distinção dos termos **aquisição** e **aprendizagem** proposta por Krashen. O autor define **aquisição** como um processo inconsciente, semelhante ao que as crianças desenvolvem para utilizar sua primeira língua, observando e repetindo o que dizem seus pais, professores e outros membros mais próximos de sua convivência social, sem a real noção das regras gramaticais que regem aquele sistema. A **aprendizagem**, por sua vez, é um processo consciente e sistemático de conhecimento de uma LE e tem como ambiente de seu desenvolvimento a sala de aula, conduzido por um professor.

comunicação se viu compelida a ultrapassar fronteiras e, para tal, a aquisição de novos idiomas passou a exercer um papel vital nesse contexto.

Desse modo, o ensino-aprendizagem de uma LE somente cumpre satisfatoriamente o seu papel quando está profundamente comprometido em promover o uso real da língua-alvo entre os aprendizes no difícil ambiente de sala de aula, substituindo a velha fórmula da repetição de diálogos previamente estabelecidos, acompanhados de fórmulas gramaticais repetidas ao cansaço, pela provocação da discussão de problemas reais, na qual o aluno possa construir sua própria fala.

Sobre a praticidade de uma LE, Widdowson (1991, p. 81) afirma que “a aprendizagem de uma língua implica na aquisição da habilidade de manipular o discurso [...] a consequência seria que temos de vincular, de uma forma ou de outra, a língua estrangeira objeto de ensino, a contextos concretos de uso”.

Para Almeida Filho (1998, p. 12,15),

aprender LE é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende [...] A nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para e na* comunicação, sem se restringir ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema.

Assim, o grande desafio que se apresenta a nós é tornar a sala de aula de LE em um ambiente livre do ranço gramaticalista, que permeou por décadas a prática de muitos docentes. Esse ambiente deve proporcionar ao aluno a apreensão da língua-alvo de maneira que promova o seu uso real e adequado por meio de relações com outros, como assevera Almeida Filho (1998), numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras de ações subseqüentes.

O estudo da cultura do Outro por meio das unidades fraseológicas (UFs), a nosso ver, é capaz de colaborar significativamente na aprendizagem de uma LE, se levarmos em consideração que esse pode se tornar um momento lúdico e também de apropriação da cultura do falante nativo.

Moita Lopes (1996, p. 43) afirma que

é também válido dizer que a insistência em uma motivação excessivamente integrativa pode ser tomada como uma forma de colonização cultural e lingüística. A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto à do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, não tem outro motivo senão o domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o “outro”, com conseqüente abandono de sua própria identidade cultural.

Não queremos com isso incentivar a internalização e o deslumbramento pura e simplesmente por parte de nossos aprendizes pela realidade do Outro, despertando-lhes, em igual proporção, a alienação e o desconhecimento da sua própria. Não almejamos para nossos alunos a pronúncia perfeita, nem tampouco a imitação do nativo, mesmo porque acreditamos que os traços fonéticos da língua, materna presentes na fala do aprendiz podem-se configurar como uma tentativa de manutenção de sua nacionalidade. Ao contrário, nossa sugestão é de utilização dessa estratégia em nome da *desestrangeirização*² da língua estrangeira.

Almeida Filho (1998, p. 11,12) alerta que

língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também “falar esse mesmo aprendiz”, revelando índices de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo.

Por *desestrangeirizar*, entendamos o processo de tornar mais nossa, mais viva a língua estrangeira, como completa Almeida Filho (1998).

É nesse processo de tornar mais nossa a língua estrangeira que podemos vislumbrar a possibilidade de transitar entre a língua materna e a língua-alvo. Nessa perspectiva, é possível pretender que no caso de essa língua-alvo não poder ser totalmente nossa, que pelo menos mantenhamos com ela um nível de intimidade tal capaz de nos dar subsídios para usá-la e, principalmente, manipulá-la com tamanha desenvoltura, a ponto de podermos dissimular o tom impessoal que insiste em impregnar a fala do estrangeiro.

Assim, nosso trabalho vem sugerir a investigação do uso das expressões idiomáticas (EIs) como um artifício a mais na tentativa de *desestrangeirizar* a LE no ambiente de ensino-aprendizagem em sala de aula – o espanhol, em nosso caso específico, doravante denominada E/LE.

Como elemento *desestrangeirizador*, podemos entender tópicos específicos de uma dada língua que o aprendiz, uma vez tendo-os sob seu controle, confere à sua fala um tom de naturalidade próprio daqueles que convivem em estreita intimidade com a língua-alvo. A almejada *destrangeirização* de uma língua pode tornar-se um processo lento e difícil, à medida que entendemos que essa ação vai requerer do aprendiz um maior grau de

² Termo cunhado por Almeida Filho em *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, 1998.

aproximação e de identificação com a língua-alvo, especialmente no tangente ao modo como o nativo a utiliza e sua adequação ao ambiente, às suas ironias e às suas discretas nuances.

Equivale dizer que a sala de aula, na maioria das vezes, também deverá ser o único contexto, por meio do qual o aprendiz poderá conhecer um pouco da cultura do Outro, para que assim possa adequar a sua fala às situações novas que envolvam a língua-alvo.

As UFs, de uma maneira geral, se constituem num dos fortes componentes desse conjunto de especificidades de uma língua, que naturalmente confere espontaneidade à fala de um nativo, enquanto que para um aprendiz da língua-alvo constitui-se em terreno delicado e movediço. Assim, ao aprendiz que pretenda caminhar com segurança e com um mínimo de conhecimento, o esforço para conquistar tal proeza passará por um processo infinitamente mais longo e complicado, já que não se trata de memorizar um esquema.

Hausmann (1997, tradução nossa), durante o Terceiro Debate do *I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, consciente das diferenças do uso de uma língua entre o falante nativo e o estrangeiro, nos advertiu sobre tais dificuldades, especificamente em relação ao uso das colocações, o que se poderia aplicar facilmente à questão das EIs e às outras UFs de que temos conhecimento:

Aquele que utiliza normalmente as colocações, eu comparo ao sonâmbulo, que caminha pelo teto e não cai, que não se precipita, que não se dá conta de perigo algum; enquanto que o estrangeiro, que não caminha normalmente como o sonâmbulo sobre o teto, sabe que tudo isso é muito perigoso, de que é extremamente difícil; tudo o que para o falante normal é normal, para o estrangeiro é terrivelmente difícil.³

Mais do que naturalidade, as UFs desempenham um papel fundamental no aumento da expressividade de textos e enunciados pelas suas imagens e metáforas e, conseqüentemente, pela sua capacidade de matizar o que se escreve ou se fala.

Sobre a importância da presença das UFs tanto no discurso do falante nativo, como no do aprendiz, Corpas Pastor (1996, p. 14, tradução nossa) afirma que

a formação, o funcionamento e desenvolvimento da linguagem estão determinados não somente pelas regras livres do sistema, mas também por todo tipo de estruturas pré-fabricadas das quais se valem os falantes em suas produções lingüísticas. Nesse aspecto mais fixo, estão inseridas as combinações estáveis de palavras, muito

³ Tradução nossa do original: O que utiliza normalmente as colocacións, eu compáro ó somnábulo que camiña pólo teito e que non cae, que non se precipita, que no se dá conta de perigo ningún; mentres que o estranxeiro, que non camiña normalmente como o somnábulo sobre o teito, decátase de que todo isso é extremadamente perigoso, de que é extremadamente difícil; todo o que o falante normal encontra normal, para o estranxeiro é terriblemente difícil.

generalizadas na língua, e de importância fundamental na aquisição e o processamento da L1 (língua materna) e da L2 (segunda língua).⁴

Labov (1975) apud Ortiz Álvarez (2004, p. 75) afirma que “a fala cotidiana dos nativos deve ser o ponto de partida para o estudo de uma língua estrangeira e os alunos devem conhecer e ser habilitados a usar os registros da língua e as suas variáveis dependendo de cada contexto”.

Nessa perspectiva, as EIs, às quais nos ateremos entre os fraseologismos de um modo geral por uma questão de delimitação de um tema bastante abrangente e ramificado, são, de acordo com Ortiz Álvarez (2004, p. 74),

consideradas como uma das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua, como o demonstra eloqüentemente a riqueza das suas imagens, a originalidade das suas metáforas e a variedade e maleabilidade das suas formas estruturais. Tais expressões são reveladoras da capacidade imaginativa com que o povo e escritores sabem explorar essas virtualidades da língua. Cristalizam-se nelas enraizadas experiências históricas. Refletem-se nelas valores morais e atitudes sociais.

Para atingir o nosso objetivo, a investigação se focará em três momentos-chave da sala de aula: o material didático em uso, a forma como professor e aluno manuseiam as EIs, e finalmente, a nossa apresentação de uma proposta metodológica, envolvendo o uso dessas expressões, numa perspectiva comunicacional.

1.2 JUSTIFICATIVA

Já não se pode conceber o ensino de uma LE dissociado do ensino de sua cultura em dias atuais. Desse modo, o estudo das EIs vem ganhando espaço na área de Linguística Aplicada, por serem estas um forte veículo de transmissão da cultura e da forma de se expressar de um povo.

O fato de o espanhol estar inserido no programa das escolas de ensino médio do país requer uma atenção especial para a linguagem coloquial, adotada pela grande maioria dos jovens que compõem o grupo de alunos nessa fase dos estudos. Nessa perspectiva, faz-se importante saber qual é a relação que esses alunos mantêm com as EIs, bem como a forma como os professores as inserem nas atividades por eles ministradas em sala de aula.

⁴ Tradução nossa do original: “La formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje están determinados no sólo por las reglas libres del sistema, sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas. Dentro de este aspecto más fijo tienen cabida las combinaciones estables de palabras, muy generalizadas en la lengua, y de importancia capital en la adquisición y el procesamiento de la L1 (lengua materna) y la L2 (segunda lengua)”.

A elaboração de um *corpus* bilíngüe (até onde seja possível) dessas expressões, bem como a sugestão de atividades dentro de uma perspectiva comunicacional, poderia servir como apoio tanto para os professores de E/LE quanto para os professores de português como língua estrangeira, já que na maioria das vezes as expressões são apresentadas em listas avulsas nos materiais didáticos, sem a sua devida contextualização.

O incentivo à inclusão dessas expressões em sala de aula poderia contribuir sensivelmente para se encontrar um caminho alternativo de ensinar a cultura de um povo de maneira mais dinâmica. O simples fato de sua presença na sala de E/LE já seria um tema gerador de discussões e de comparações com o que é utilizado na língua materna, criando oportunidades de uso real da língua-alvo. É também uma maneira de manter vivo o conjunto de expressões em português, muitas vezes relegadas ao esquecimento entre os jovens.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Mais delicada e complexa se torna nossa tarefa de levar aos nossos aprendizes um insumo compreensível e relevante, ao tomarmos consciência de que o trabalho que realizamos como profissionais do ensino-aprendizagem de línguas se desenvolve essencialmente em sala de aula. Esse ambiente, em torno do qual se tenta criar e imprimir toda uma atmosfera de realidade no que diz respeito ao uso da língua-alvo, é para Krashen (1982) indicado apenas para quem não pode contar com a imersão no contexto original.

Por mais capacitado que seja o professor e se esforce em se comunicar apenas na língua-alvo e exigir o mesmo de seus alunos, ainda assim se tratará de uma representação do real.

Assim sendo, é imperioso que encontremos em sala de aula estratégias que possam envolver o nosso aluno em atividades nas quais ele possa entender o mecanismo da língua que tem como alvo.

Ao mencionarmos mecanismos da língua-alvo, não nos referimos à sua estrutura gramatical apenas. Essencialmente, estamos tratando das sutilezas que a envolvem, como a adequação de seu uso, por exemplo. Tal adequação exigirá do aprendiz um envolvimento muito maior com a cultura dessa língua; não somente no tangente às suas artes, como o cinema, a música, a literatura e a pintura, entre outras, mas especialmente ao comportamento e aos costumes de seu povo. Segundo Almeida Filho (2002, p. 213), “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua”.

Envolvida com a forma de pensar e agir do falante nativo, a responsabilidade de tomar decisões de comportamento, de termos ou expressões a serem utilizadas se tornará muito menos arriscada.

Nessa perspectiva, este trabalho se propõe a trazer à discussão o uso das EIs como um dos elementos capazes de conferir vivacidade à LE, tornando-a mais próxima do aprendiz e menos estrangeira.

À medida que pretendemos entender as crenças, as atitudes, a história e os costumes do falante hispânico através de suas frases feitas e tentamos estabelecer um canal de comunicação diretamente com o português falado no Brasil, vislumbramos a possibilidade de conferir mais segurança e menos estranheza ao nosso aprendiz de E/LE ao possibilitar-lhe a apropriação da cultura do Outro e fazê-la um pouco sua.

Para tanto, estabelecemos como objetivo de nosso estudo investigar de que maneira são apresentadas as EIs, forte veículo da cultura de um povo, em sala de aula de E/LE, de acordo com a abordagem do material didático adotado, da abordagem do professor, e como são aprendidas pelos alunos. Por fim, apresentaremos uma proposta metodológica (projeto-piloto), envolvendo o ensino das EIs numa perspectiva comunicacional que será aplicada no contexto de pesquisa.

Para a consecução dos nossos objetivos, elaboramos três perguntas que orientarão o nosso trabalho na sala de aula de E/LE, com relação ao uso das EIs:

- I. Como são abordadas as EIs no contexto da sala de aula?
- II. Como essas expressões são tratadas nos LDs de E/LE, especificamente naqueles adotados no contexto da pesquisa?
- III. Qual seria o tratamento dado a essas unidades a partir de uma proposta metodológica que as inclua?

1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

1.4.1 Tipo de pesquisa

O estudo qualitativo que nos propusemos a realizar está diretamente ligado à pesquisa interpretativista, defendida por Moita Lopes (1994) como sendo aquela onde não é possível ignorar a visão do mundo social, caso se pretenda investigá-lo. O autor nos adverte que uma investigação nas Ciências Sociais deve contemplar a pluralidade de vozes em ação no mundo social e levar em consideração que isso envolve questões várias, como poder, ideologia,

história e subjetividade.

A etnografia, prática estreitamente relacionada à pesquisa interpretativista, segundo Erickson (1986), pretende responder a quatro questões: 1) o que acontece no contexto investigado; 2) como se organizam os eventos; 3) o que representam tais eventos para os participantes; e 4) como se comparam a outros eventos em outros contextos.

Quanto ao delineamento de nossa pesquisa, é possível identificar três momentos-chave. Em um primeiro momento, nossa pesquisa assume um caráter documental, pois sentimos a necessidade de partir da análise do material didático adotado em sala de aula pelo professor para verificarmos a abordagem utilizada pelos autores nas atividades propostas, relacionadas ao uso das EIs.

Em um segundo momento, nosso trabalho assume um caráter mini etnográfico, pela necessidade de analisar a prática do professor, bem como a reação de seus alunos quanto ao uso das EI no ambiente onde se dá o ensino-aprendizagem de uma LE. Segundo Gil (2002), somente a imersão do pesquisador no universo do grupo pesquisado é que pode lhe proporcionar um real entendimento de suas regras, costumes e convenções.

Em um terceiro momento, a nossa pesquisa assume proporções de uma pesquisa-ação, intervindo no cotidiano do grupo-participante, para propor a execução de um projeto de base comunicacional, envolvendo a elaboração de um corpus específico de EIs de uma região falante de espanhol, tendo como elemento desencadeador o cinema.

1.4.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2007 em dois Centros Interescolares de Línguas (CILs), pertencentes a duas cidades-satélite do Distrito Federal. Esses centros de línguas compõem o quadro das escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde se ministram aulas de inglês, francês e espanhol. Desse modo, o nosso contexto de pesquisa se subdividirá em: Centro Interescolar de Línguas 1 (CIL1) e Centro Interescolar de Línguas 2 (CIL2).

Essas escolas públicas de línguas têm como objetivo principal oferecer à comunidade, com prioridade claramente definida para aqueles que cursam o ensino fundamental e médio também em escolas da rede pública, um estudo mais aprofundado das LEs que se propõem a ensinar.

Os professores candidatos aos CILs devem ter graduação na língua que pretendem ensinar e serem aprovados através concurso público. As aulas são ministradas na língua-alvo para um número de no máximo 22 alunos e têm duração de aproximadamente 1h20min cada.

- **Contexto 1 – CIL1**

No contexto do CIL1, o espaço físico em que foram ministradas as aulas observadas é de aproximadamente 40 m². A sala está equipada com alguns recursos com os quais as escolas públicas em geral não contam, tais como TV, DVD, vídeo, CD, quadro branco e pincel, como as outras salas da escola.

O CIL1 conta com um laboratório de línguas comum a todos, que está aparelhado com CDs, TVs, DVDs para prática dos alunos e um computador conectado à Internet para realizar suas pesquisas. Além do suporte tecnológico, oferece ainda um acervo de livros didáticos e de ficção, revistas e dicionários nas três línguas.

- **Contexto 2 – CIL2**

No contexto do CIL2, a sala tem aproximadamente 24 m². Nela o professor tem a possibilidade de lançar mão de recursos com os quais as escolas públicas em geral não contam, tais como TV, CD, vídeo, DVD, quadro branco e pincel.

O CIL2 possui uma pequena sala de leitura, onde os alunos têm a possibilidade de utilizar CDs, TVs, DVDs para a sua prática, e um computador ligado à Internet para suas pesquisas. O acervo de livros didáticos e de ficção, revistas e dicionários nas três línguas é uma oportunidade a mais para os alunos aperfeiçoarem o idioma que estudam.

1.4.3 Participantes de pesquisa

Os participantes de nossa pesquisa se subdividem em dois grupos, representantes de dois CILs, de duas cidades-satélite do DF, conforme descritos no tópico anterior.

Os participantes do CIL1 são o professor e uma turma de 12 alunos de nível Avançado 2 (A-2). O professor do CIL1, de agora em diante P1, é graduado em Letras Português/Espanhol, especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e nunca viajou a nenhum país que fale a língua que ensina. Leciona espanhol há nove anos e

atualmente trabalha quarenta horas semanais, em regime de exclusividade no CIL1, sendo um período de regência e outro de coordenação.

Os participantes do grupo 02 são o professor e uma turma de 22 alunos de nível Avançado 3 (A-3). O professor do CIL2, de agora em diante P2, é graduado em Português/Espanhol, especialista em Literatura e já viajou para alguns países da América Latina. Leciona espanhol há sete anos e atualmente trabalha 20 horas semanais, sem a obrigatoriedade de exclusividade, no CIL2. Suas aulas ocorrem às segundas, terças e quartas-feiras, e a coordenação na quinta-feira no mesmo horário das aulas.

A escolha dos participantes recaiu sobre professores e alunos de nível avançado, por pensarmos que dessa forma seria mais fácil a aplicação de tarefas onde os aprendizes tivessem um maior conhecimento e interação na língua-alvo.

1.4.4 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos e procedimentos que adotamos, tais como análise documental dos livros didáticos adotados em ambos os contextos de pesquisa, questionários, atividades realizadas em sala, bem como entrevistas semi-estruturadas transcritas, pretendem captar a visão dos participantes sobre as questões que estão sendo focalizadas numa perspectiva qualitativa. Segundo Lüdke & André (1986, p. 12), “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Além da utilização desses instrumentos, observamos as aulas, acompanhadas de anotações de campo e gravamos as atividades em áudio. Também foram consideradas as atividades incluídas na proposta metodológica (projeto-piloto) desenvolvida em sala de aula, que obedeceram apenas às instruções dadas pelo professor, sem que existisse nenhum formulário específico.

1.4.4.1. Análise documental dos livros didáticos

Um dos procedimentos adotados e de grande importância para nossa pesquisa é a análise documental dos livros didáticos (LDs) utilizados nos dois contextos observados.

Gil (2002, p. 46) acredita que

a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa histórica.

Para proceder à análise da presença e do tratamento dispensado às EIs nos LDs, adotamos o Guia de Avaliação de Material Didático de Bohn, H. I. et al (1998), além de estabelecermos alguns critérios próprios que interessam diretamente à nossa pesquisa. São eles:

- Estrutura do LD
- Abordagem do LD
- A forma como é trabalhado o léxico no LD
- Os tipos de fraseologismos presentes no LD
- Os tipos de atividades programadas para os fraseologismos em geral e, especificamente, para as EIs.

1.4.4.2 Questionários

Utilizamos dois questionários para o grupo 01 de Espanhol / Avançado-2 de P1, do CIL1, composto de doze alunos frequentes e que participaram de todas as etapas do desenvolvimento da proposta metodológica.

O primeiro, em formato de múltipla escolha, que de acordo com Marconi & Lakatos (2002) é aquele que, apesar de apresentar perguntas fechadas, dá margem a uma série de respostas que abrangem várias facetas de um mesmo assunto. Seu objetivo é traçar um perfil básico dos alunos, com seus dados pessoais e sua formação escolar.

O segundo questionário, nos mesmos moldes do primeiro, tem como objetivo verificar quais as crenças dos alunos quanto à aprendizagem de espanhol e sua relação com a língua-alvo dentro e fora de sala de aula.

Contamos no contexto de P1, exclusivamente, com outros instrumentos utilizados que dizem respeito apenas à execução da proposta envolvendo as EIs, elaborados tão somente para esse fim pelo pesquisador. São eles: *Guia para Compreensão (em português) do Filme “O Coronel e o Lobisomem”*, em formato múltipla escolha; *Guia I para Comprensión (en español) de la Película “El Hijo de la Novia”*, em formato aberto; *Guía II para comprensión (em espanhol) de la Película “El Hijo de la Novia”*, em formato múltipla escolha; e,

finalmente, o *Questionário IV*, em formato aberto, objetivando a avaliação por parte dos alunos da proposta realizada.

Para o grupo 2 de Espanhol/Avançado-3, de P2, do CIL2, composto por 22 alunos freqüentes, foram aplicados apenas dois questionários, com o objetivo de traçar seu perfil básico e verificar suas crenças quanto à aprendizagem de espanhol e sua relação com a língua-alvo dentro e fora de sala de aula, ambos em formato múltipla escolha, visto que nesse segundo grupo não foi aplicada a proposta metodológica da qual participou o primeiro.

Aos professores P1 e P2, foi aplicado um questionário semi-aberto, com o fim de analisá-los como profissionais do ensino-aprendizagem de línguas, verificando sua formação acadêmica, atividades paralelas na língua-alvo e suas crenças quanto ao seu papel como professor de LE. Vislumbramos a possibilidade de ampliar essas informações, mais adiante, na entrevista.

Consideramos o questionário elaborado para P1 e P2 como semi-aberto, pois, apesar de direcionar as respostas para as opções existentes, geralmente *sim* ou *não*, também lhes foi facultada a possibilidade de enriquecer essas respostas, indicando lugares e razão pela qual optaram por alguma delas, podendo assim justificar suas escolhas.

1.4.4.3 Entrevista semi-estruturada gravada em áudio

Foi realizada ainda, ao final dos respectivos bimestres observados, uma entrevista semi-estruturada com P1 e P2, gravada em áudio e transcrita posteriormente com o objetivo de confirmar e ampliar as informações obtidas por meio do questionário aplicado anteriormente.

Segundo Marconi & Lakatos (2002, p. 93, 94), a entrevista padronizada ou estruturada é aquela em que há a observação de um roteiro previamente determinado e o motivo da padronização das perguntas se dá pela necessidade de se obter respostas a essas mesmas perguntas, sendo possível a comparação posterior entre os participantes de pesquisa.

No nosso caso específico, optamos por uma entrevista semi-estruturada, na qual propusemos perguntas similares para os dois professores até onde foi possível, pelo fato de termos dois professores (P1 e P2) em situações ligeiramente diferentes. Lüdke & André (1986, p. 33,34) nos adverte que

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem

rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A entrevista com P1, com cujos alunos desenvolvemos, com exclusividade, a proposta metodológica referente ao uso das EIs, abrangeu ainda questões estreitamente ligadas a esse contexto, tais como avaliação do trabalho realizado e dos instrumentos (questionários, guias de interpretação, entre outros) utilizados durante a execução do projeto com as atividades específicas voltadas para o uso das EIs, além das perguntas formuladas a P2.

1.4.4.4 Observação

As observações das atividades de P1 em sala de aula do CIL1 foram realizadas no primeiro bimestre escolar do primeiro semestre de 2007, tendo início em março e terminando em abril.

É costume nos CILs que o Nível Avançado tenha três aulas semanais. No contexto CL1, a terceira aula de cada semana foi concedida ao pesquisador para, em companhia da professora titular, executar a proposta envolvendo as EIs. Todas as aulas ministradas por P1 foram gravadas em áudio e acompanhadas de notas de campo.

Numa segunda etapa da coleta de dados, foram observadas as atividades realizadas por P2 no CIL2 durante o segundo bimestre escolar do primeiro semestre de 2007. A observação das aulas teve início em fins de abril e terminou em julho. Durante esse período, a carga horária de P1 era de três aulas semanais, sendo cada uma de aproximadamente 1h20min.

Na sala de aula de P2, o pesquisador não apresentou nenhuma proposta metodológica a ser desenvolvida, ficando a coleta de dados, nesse novo contexto, restrita apenas aos instrumentos já descritos anteriormente.

1.4.4.5 Notas de campo

Todos os momentos de observação da prática de P1 e P2 encontram-se registrados em notas de campo. Segundo Lüdke & André (1986, p. 32),

não há, evidentemente, regras para fazer as anotações, mas apenas sugestões práticas, que podem ser úteis pelo menos ao pesquisador iniciante. As considerações principais nesse sentido referem-se a quando, como e onde fazer as anotações. Uma

regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade.

De acordo com as observações dos autores, as anotações se tornam difíceis quando há uma combinação de observação e participação, impedindo os registros em determinados momentos. Por esse motivo, não fizemos anotações durante a execução do projeto-piloto.

1.4.4.6 Gravações em áudio e vídeo

As aulas de P1 e P2 foram gravadas em áudio, incluindo também os encontros nos quais se desenvolveu a proposta metodológica. Almeida Filho (2004) apud Moura (2005, p. 29) afirma que

(...) a gravação em áudio ou vídeo de uma seqüência de aulas típicas registra, de forma duradoura, o processo de ensinar em construção; por isso permite, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo.

Apenas a dramatização realizada pelos participantes na etapa final do projeto-piloto foi gravada em vídeo, pois dessa forma seria possível registrar todas as suas reações.

1.4.4.7 Transcrições

As transcrições das aulas observadas, das atividades desenvolvidas durante a proposta metodológica e das entrevistas com os professores participantes foram realizadas de acordo com as orientações encontradas em Marcuschi (2006), seguindo, basicamente, aquelas relacionadas às legendas a serem adotadas. Assim, ficou estabelecido:

- (+) Pausa 0,5 segundos
- (???) incompreensível
- /.../ Transcrição parcial
- / interrupção-truncamento brusco
- ((bbb)) comentários do pesquisador
- [bbb] indica superposição de fala

1.4.4.8 Aplicação da proposta metodológica: Projeto-piloto

Passamos a relatar a seguir os passos dados na realização do projeto-piloto com o objetivo de proporcionar maior clareza ao leitor quanto às questões básicas que nos moveu a propor essa intervenção: a contemporaneidade, a aproximação, a contextualização e a idiomaticidade no uso das expressões idiomáticas no ensino de E/LE para aprendizes brasileiros.

Esse projeto tem como objetivo principal a observação e envolvimento de alunos brasileiros no uso do vocabulário e EIs por falantes de espanhol da Argentina, sobretudo a região da grande Buenos Aires.

Na tentativa de oferecer ao aluno um insumo compreensível e o mais próximo possível do uso real da língua-alvo, vislumbramos na utilização do cinema, um forte aliado no estudo das EIs.

Nessa perspectiva, esperamos poder contar com a contextualização dessas expressões, esclarecendo a região geográfica a que pertencem, o momento de seu uso, o nível sócio-cultural do falante que as usa, assim como sua reação física, especialmente a facial, e o tom de sua voz, se de raiva, carinho, humor, ironia, desprezo ou arrogância.

Dessa maneira, tivemos a oportunidade de proporcionar ao aluno a possibilidade de descobrir algumas sutilezas que envolvem o uso de uma EI, além de uma certa segurança quanto à atualidade de sua aplicação.

Optamos pelo cinema por ser essa uma manifestação artística que envolve o seu espectador pela combinação quase hipnótica da fala e da imagem em movimento.

Hill (1992) descreve o cinema como talvez uma das artes que mais se aproximem da literatura. À afirmação da autora, acrescentaríamos ainda uma vantagem a mais: o fato de podermos especificar o tipo de linguagem sobre a qual queremos direcionar o nosso foco de estudos e a época à qual ela está vinculada.

Hill (op.cit., p. 29) nos adverte ainda que

é de se prever que o cinema, como linguagem das imagens, exerça transformações sobre o conteúdo da cultura. Torna-se, entretanto, necessário assinalar que, a partir dos filmes falados, ele retoma a tradição da cultura oral, de grande importância na história da humanidade. Na dualidade de palavra e imagem, o filme se destaca pela conciliação das vantagens da transmissão oral com o caráter permanente do livro.

O material escolhido estrategicamente e que utilizamos como deflagrador das atividades a se desenvolverem foi um filme produzido há pouco tempo, cujos personagens representam e agem tal qual o povo oriundo daquela região escolhida para o estudo.

Nessa prática, pudemos perceber, sem muita dificuldade, qual o canto que tem o sotaque e o léxico pertencentes àquela região, incluindo-se os termos e os fraseologismos com que dizem suas verdades, ou as camuflam por meio de metáforas e outras representações da realidade.

A escolha do filme para ser projetado em sala de aula foi “O Filho da Noiva” (*El Hijo de la Novia*), sucesso de crítica e de público no Brasil, sob direção do argentino Juan José Capanella. Esse filme tem como protagonista o ator Ricardo Darín, conhecido dos brasileiros por sua atuação em outras obras cinematográficas argentinas, exibidas no país, além de nomes consagrados, também argentinos, como Hector Alterio e Norma Aleandro. A história trata do cotidiano de um homem quarentão *estressado*, que tem um razoável nível sócio-cultural, às voltas com o corre-corre do dia-a-dia em uma grande metrópole como Buenos Aires.

Muitos foram os critérios que nos motivaram a escolher esse material cinematográfico como fonte inspiradora que deu origem a uma série de atividades e que, finalmente, conduziu o grupo de alunos à formação de um pequeno glossário do vocabulário e das EIs utilizados pelos habitantes da grande Buenos Aires.

A principal razão pela qual preferimos voltar nossa atenção para essa região da América do Sul é o fato de os LDs adotados pelas turmas observadas aludirem superficialmente o modo peculiar como esses falantes fazem uso do espanhol.

Os materiais didáticos disponíveis para o ensino de espanhol no Brasil são basicamente produzidos por editoras espanholas, atreladas à tradição de se ensinar o “espanhol castiço”, ou seja, o europeu, da Espanha. O fato de estarem voltados para o contexto do velho continente ignora quase sempre a realidade latino-americana: sua cultura, suas origens, seu vocabulário, seu sotaque, suas EIs, enfim, sua maneira de ver o mundo. Este fato se vê ainda mais agravado pela formação pouco satisfatória dos professores de E/LE por parte das universidades.

Hoje, em função do MERCOSUL e, conseqüentemente, de uma procura maior pela aprendizagem da língua dos países envolvidos nesse bloco comercial, as editoras se viram, de certa forma, pressionadas a rever o conteúdo de seus livros didáticos, incluindo algumas referências ao chamado mundo novo. Entretanto, quando o fazem, o colocam como uma curiosidade à parte, mencionando as suas características mais relevantes, anteriormente citadas em notas de rodapé, ou em meras observações em tom de exotismo e raridade.

O léxico geralmente se apresentava como simples listas, sem uma devida contextualização. Em alguns casos, apenas com sua tradução para o português, o que não atende de forma satisfatória às necessidades dos professores da área.

O conhecimento muitas vezes superficial dos autores de materiais didáticos da língua espanhola falada na América Latina, ou de qualquer outro contexto que não seja o da Espanha, compromete, de certa forma, a aprendizagem dessa língua por parte dos brasileiros, visto que estão rodeados de falantes com um sotaque e cultura claramente distintos daquele que pregam os LDs. Se por um lado se mencionam ícones da literatura latino-americana e, obrigatoriamente universal, como por exemplo os autores do porte de Cortázar, Borges, Sábato, Bioy Casares, Puig, García Márquez, Hernández, Octavio Paes, Carpentier, Nicolás Guillén, Neruda, para citar alguns, por outro, o fazem de maneira quase sempre superficial. Não há um interesse em se deter num ponto muito importante que seria a linguagem utilizada por esses escritores, reconhecidos mundialmente.

Outra questão é que, apesar de muito se ter discutido sobre que variante de espanhol ensinar aos brasileiros, pouco se tem feito a respeito para mudar as políticas lingüísticas nas escolas brasileiras. Se o Brasil é parte integrante do MERCOSUL, é de fundamental importância que o nosso aprendiz de língua espanhola tenha acesso à cultura e à forma de se expressar de seus vizinhos que, no atual contexto, são seus aliados no interesse comum de fortalecimento do Cone Sul.

Para ir mais além, vale lembrar que pela sua localização geográfica, o Brasil tornou-se uma “ilha” que utiliza o português para comunicar-se, em meio a todos os outros países que têm o espanhol como língua oficial. Nesse aspecto, as possibilidades de que um brasileiro venha a manter contato com um latino-americano são muito maiores do que com um europeu.

Pelo panorama geográfico, histórico e político no qual está inserido, o Brasil sempre manteve um posicionamento de intercâmbio com os países sul-americanos, e de uma maneira mais intensa com seus vizinhos no que se refere a seus costumes e à língua falada e escrita, destacando-se o vocabulário e as expressões utilizadas, como é o caso do Rio Grande Sul e a região rio-platense, para mencionar um exemplo de domínio nacional.

Assim sendo, o ensino do espanhol tão somente à maneira clássica é um empreendimento, no mínimo, sem uma função totalmente prática, que não atende às necessidades de comunicação no momento atual, dentro do nosso contexto.

Esclarecemos que poderíamos haver tomado como objeto de estudo outras regiões tão ricas quanto a escolhida, tais como Peru, México etc., pela riqueza de seu léxico, muitas vezes oriundo das civilizações pré-colombianas que habitavam essas regiões. Seguramente, o

resultado seria uma pesquisa muito interessante e bastante esclarecedora tanto para os alunos envolvidos nesta tarefa quanto para os professores de espanhol como um todo.

Preferimos optar pelo contexto argentino, mais precisamente Buenos Aires, por parecer ser este um foco de interesse para os brasileiros, numa perspectiva sociopolítica, já que esse país figura, juntamente com o Brasil, como um dos mais importantes membros do MERCOSUL. Além de sua posição política, é este um dos países que contribuiu fortemente para o destaque que teve o *boom latino-americano* na área literária por meio de nomes como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Ernesto Sábato e Manuel Puig, entre outros.

O desenvolvimento da proposta metodológica

Para a realização desse projeto, partimos do pressuposto teórico da Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1998), composto de quatro dimensões específicas de materialidades do ensino de línguas que se relacionam e se complementam na seguinte ordem: Planejamento de Cursos (unidades); Produção de Materiais (ou seleção); Procedimentos para Experienciar a Língua Alvo (técnicas e recursos) e Avaliação do Rendimento dos Alunos.

Para atingir nossos objetivos, consideramos quatro aspectos que julgamos importantes para o bom desenvolvimento do projeto-piloto: a abordagem comunicativa por tarefas; pré-requisitos para os alunos; a presença da língua materna; e a duração da proposta metodológica como um todo. Além dos aspectos mencionados, era imprescindível que contemplássemos as quatro habilidades: ouvir, falar ler e escrever (WIDDOWSON, 1991), não necessariamente nessa mesma ordem. Pormenorizaremos os detalhes a seguir.

A abordagem

Adotamos a abordagem comunicativa por tarefas como norteadora de nossa proposta por ser essa a que vem ao encontro de nossos anseios como professores de língua estrangeira e especialmente por ser essa capaz de oferecer aos nossos alunos a possibilidade de tomar para si informações contextualizadas do espanhol apreendendo-as e, talvez, apropriando-se delas para poder usá-las na comunicação com seus pares. Almeida Filho (2000, p. 23) ensina que

a introdução de pressupostos da abordagem comunicativa por tarefas na aula de LE desde o final da década de 70 trouxe algumas conseqüências para a organização das experiências em sala de aula e para a definição dos papéis de professor e alunos de

línguas. Entre essas mudanças pode-se citar a introdução de trabalhos em pares simultâneos ou pequenos grupos voltados para a realização de atividades comunicativas visando centrar, desse modo, o ensino no próprio aluno. Em consequência, os alunos precisaram se tornar mais autônomos para iniciar turnos e os professores passaram a orientadores da ação mais do que dirigentes da prática coletiva em ordem unida.

Para tanto, todo o processo se desenvolveu em atividades comunicacionais nas quais se fez uso da língua-alvo a fim de que os alunos, pela interação e imersão no ambiente lingüístico da língua estrangeira, pudessem internalizar suas estruturas e usos, em especial as Els utilizadas na grande Buenos Aires.

Pré-requisitos

Como pré-requisito básico para participar dessa proposta, os alunos deveriam ter um bom domínio do espanhol aceitável mundialmente (estandar), com o objetivo de que se mantivessem bastante claros os limites do que é admissível em termos universais e o que se restringe à região estudada.

Presença da língua materna

Em nenhum momento se repreendeu o uso da língua materna, uma vez que muitos estudos têm esclarecido que esse é um recurso que pode desencadear bons resultados, se entendermos que é a partir da língua materna que o aprendiz é capaz de estabelecer parâmetros ao aprender uma nova língua. De acordo com Lightbown & Spada (2004, p. 32, tradução nossa),

todo aprendiz de uma segunda língua, independentemente da idade, terá, por definição, pelo menos, uma língua adquirida. Esse conhecimento prévio pode ser uma vantagem, no sentido de que o aprendiz possui uma idéia de como as línguas funcionam.⁵

Duração da proposta

O projeto se desenvolveria em 10 encontros de aproximadamente 1h30min cada. Entretanto, esse número acabou sendo diminuído. Por sugestão dos participantes, alguns

⁵ Tradução nossa do original “All second language learners, regardless of age, have by definition already acquired at least one language. This prior knowledge may be an advantage in the sense that learner has an idea of how languages work”.

deles, como nos dias de projeção dos filmes, tiveram uma duração maior, visando não interromper a atividade.

As atividades do projeto

- Breve discussão sobre o tema EIs, na qual cada aluno teve a oportunidade de definir, de forma livre, sem consultas, o que entendia por uma EI.
- Projeção do filme *O Coronel e o Lobisomem*, de Miguel Farias, produção baseada na literatura brasileira, com áudio e legendas em português do Brasil. Com essa atividade, na qual os alunos deveriam destacar as EIs em português existentes no filme, visamos promover uma ambientação para introdução do tema, na língua materna. Para melhor assegurar a atenção e os resultados, essa atividade foi acompanhada de um guia de compreensão do filme projetado, elaborado em tom lúdico, com vinte questões de múltipla escolha, em português, acerca do uso das EIs presentes, para ser entregue posteriormente.
- Breve discussão sobre as EIs destacadas, seu significado, sem direito a consultas ao dicionário, tentando encontrar um equivalente em espanhol se fosse possível.
- Projeção do filme argentino *O Filho da Noiva (El Hijo de la Novia)*, com áudio e legenda na variante espanhola utilizada naquela região, o “voseo”, objetivando a compreensão geral da trama e do contexto regional, sócio-cultural e temporal no qual se realiza. Para tanto, utilizamos o *Guía I para comprensión de la película*, (em espanhol) para facilitar o seu entendimento, contendo dez perguntas, às quais os alunos deveriam responder livremente. Também foi aplicado o *Guía II para comprensión de la película* (em espanhol), contendo vinte questões no formato de múltipla escolha envolvendo as EIs utilizadas no filme, devendo ser entregue no encontro seguinte.
- Antes de lançar mão de qualquer recurso, foi promovida uma sessão de interação oral, na qual se discutiu o significado e uso das expressões idiomáticas destacadas no filme argentino, levando-se em consideração que personagem a usou, a que nível sócio-cultural pertence, em que momento e com que intenção. Já que se trata de imagens em movimento, os alunos também tiveram instruções de observar as reações faciais, atitudes ou qualquer outra manifestação que pudesse ajudar na compreensão da aplicação daquela EI.

- Nessa atividade foi autorizada manipulação de dicionários simples monolíngües e bilíngües, além de outros mais complexos e específicos, como o *Real Academia*, *El Pequeño Larousse* (enciclopédia), *Diccionario de Americanismos*, *Diccionario Etimológico del Lunfardo*, *Conjugar es Fácil*, *Dicionário Houaiss* (em português), entre outros que primam pelo esclarecimento do uso de termos e expressões, indicando local, contexto e exemplos de sua prática. Com essa estratégia tivemos a oportunidade de estabelecer uma comparação entre a conclusão a que se chegou, valendo-nos apenas dos conhecimentos previamente adquiridos e o que afirmam os dicionários a seu respeito. Ainda nessa oportunidade se reforçou, como desde o início, a busca de um possível equivalente em português do Brasil para as expressões catalogadas.
- Outro encontro foi necessário para dar continuidade às atividades do anterior. Ao final dessa aula, foi solicitada a elaboração de uma resenha do filme visto, aplicando-se quando possível as expressões nele encontradas. Essa pequena atividade foi realizada em casa e entregue na aula seguinte, objetivando a averiguação da habilidade escrita.
- À continuação do trabalho de pesquisa das expressões idiomáticas utilizadas na grande Buenos Aires, propusemos aos alunos que acrescentassem àquelas encontradas, já devidamente discutidas e catalogadas, outras que fossem de seu conhecimento. Ainda propusemos a pesquisa através de outros filmes, recortes de revistas, jornais ou Internet. O pesquisador sugeriu alguns títulos de filmes, também argentinos, nos quais os alunos pudessem localizar outras expressões (*Lugares Comunes*; *Roma, un Nombre de Mujer* e *Nueve Reinas*).
- O mesmo trabalho realizado anteriormente na pesquisa das EIs voltou a se repetir. Nesse momento, nos restringimos àquelas investigadas além do filme originalmente proposto. Essa tarefa se destinou à interação oral, promovendo-se a discussão, na qual a língua-alvo foi o meio de comunicação, como nas demais atividades. Também se repetiu, nesse momento, o uso de dicionários e a busca de um possível equivalente no português do Brasil para as expressões catalogadas. Ao final desse encontro propusemos aos alunos que começassem a elaborar um roteiro com base no filme visto originalmente – uma releitura, segundo o que haviam captado do filme, com o objetivo de dramatizá-lo no último dia dedicado à execução do projeto.
- Atividade de discussão e busca em dicionários e a elaboração final do glossário.
- Dramatização do roteiro elaborado pelos próprios alunos, visando ao uso da língua-alvo, em especial, as expressões aprendidas que se encaixassem nessa representação. Essa dramatização foi gravada em vídeo para possíveis consultas posteriores.

Avaliação

Os resultados do projeto puderam ser avaliados através das observações, reflexões e anotações do pesquisador durante as atividades desenvolvidas ao longo bimestre.

Assim sendo, contaram como elementos avaliativos:

- O debate acerca do significado e uso das expressões idiomáticas (avaliação oral).
- Resenha crítica do filme argentino (avaliação escrita).
- As respostas aos guias elaborados para acompanhamento dos filmes (avaliação da compreensão).
- Pesquisa das outras EIs em outras fontes e pertinentes ao mesmo contexto do filme (avaliação da leitura e compreensão).
- A elaboração do glossário, em grupo, acerca das EIs destacadas do filme (avaliação da escrita, oralidade, leitura e da compreensão).
- A elaboração e dramatização, em grupo, de um roteiro baseado no filme, priorizando o uso das EIs estudadas (avaliação da escrita, oralidade e compreensão).

Segundo Almeida Filho (2007, p.13), “embora a reflexão seja de natureza contínua, é recomendável em planejamentos contemporâneos estabelecerem-se momentos para avaliação do e reflexão sobre o curso, a própria atuação e condições contextuais para o andamento do programa”.

Além das avaliações realizadas observando a produção do aluno, adaptamos as recomendações de Almeida Filho (op. cit., 2007) por acreditarmos que nosso projeto-piloto também deveria ser avaliado. Para tanto, os participantes foram convidados a emitir suas opiniões acerca do trabalho realizado, apontando sugestões e necessidades que por ventura fossem identificadas.

1.5 PROCEDIMENTOS

O interesse em desenvolver uma pesquisa com base nas UFs se gerou em meio à prática docente na sala de E/LE em um Centro de Línguas da rede pública do DF. As tentativas de incluir esse tópico no programa de curso sempre encontraram nos alunos um grande entusiasmo no desenvolvimento de atividades a ele relacionadas, talvez pela forma lúdica e inusitada de entrar em contato com as crenças e o modo de vida dos nativos da língua-alvo.

Em contrapartida, encontrava-se nos LDs uma forma sempre muito superficial de apresentá-las, o que oferecia pouco suporte teórico a quem optasse por se aventurar no tema. Ora eram encontradas em listas, obedecendo à ordem alfabética, ora eram encontradas tendo como critério a existência de um verbo em comum entre elas, ou os campos semânticos (as partes do corpo humano), muitas vezes descontextualizadas.

A essa forma carente de contextualização somava-se o fato de que os LDs as apresentavam sempre misturadas, sem muita distinção entre o que seria um refrão, um provérbio, uma frase fixa de sentido literal ou uma expressão idiomática, com uma carga metafórica que não estivesse ali esclarecida.

Por uma questão de delimitação do tema, decidimos que nos restringiríamos apenas às EIs e que o universo a ser investigado seria o dos Centros de Línguas do DF, por encontrar nessas escolas a melhor das oportunidades de verificar o uso das EIs na língua espanhola, já que as escolas regulares apenas recentemente começam a vislumbrar a possibilidade de oferecer espanhol como língua estrangeira em seu currículo, impulsionada pela Lei 11.161.⁶

Assim sendo, partimos para a análise do LD de espanhol adotado em cada Centro de Línguas pesquisado. Achamos por bem focar nossa investigação no nível avançado por acreditar ser o mais adequado para o enfoque de nossa pesquisa, pelo nível de conhecimento dos alunos.

Nosso objetivo era saber como e em que condições as EIs eram apresentadas – se em número satisfatório, se de maneira constante, e especialmente, se contextualizadas e de forma comunicativa. Nessa fase, durante a análise, destacamos as EIs de cada unidade, observando a que classificação pertencia cada uma. Classificadas as UFs, extraímos apenas aquelas que eram objeto de nosso trabalho, as EIs, e as catalogamos, de maneira a contemplar o seu significado, exemplificando-as em espanhol e procurando uma possível equivalência no português do Brasil.

Do LD *AVANCE*, adotado no CIL1, analisamos unidade por unidade, catalogando as EIs nelas incluídas, com o objetivo de elaborar o *corpus* a ser analisado. Tratamos, pois, de contextualizá-las e colocar o seu significado e equivalente no português do Brasil se possível.

⁶ No dia 05 de agosto de 2005, depois de um longo processo que teve início 1991, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva transformou na Lei nº 11.161 o Projeto de Lei 3.987, de 2000, de autoria do Deputado Átila Lira (PSDB/PI). Essa lei torna obrigatória a presença da língua espanhola no ensino secundário das escolas públicas brasileiras, e aos seus alunos será facultado fazer ou não a matrícula. A implantação se daria de forma gradual desde 2005 até 2010, tendo o Governo, teoricamente, um prazo de exatamente cinco anos para fazê-lo (Ramos Nogueira, 2006).

Com relação ao LD *A FONDO*, adotado no CIL2, tratamos de proceder da mesma forma. Esclarecemos oportunamente que, ao apontarmos um possível equivalente no português do Brasil, não esperamos uma concordância plena, pois temos clara a subjetividade do tema.

O passo seguinte foi observar as aulas com o objetivo de acompanhar e analisar como eram ensinadas as EIs pelo professor – como as apresentava, se obedecendo à risca o que propunha o LD, se acrescentava alguma atividade extra e se essa atividade se encaixava dentro de uma perspectiva comunicacional.

Também era nosso objetivo verificar a apreensão e apropriação dessas EIs pelos alunos. Nosso interesse era saber se simplesmente as entendiam, sem nenhuma praticidade, ou se eram capazes de pesquisá-las, discuti-las e reutilizá-las em sua própria fala.

Para conhecermos o relacionamento dos participantes da pesquisa com a língua-alvo e especialmente com as EIs, aplicamos um questionário para os professores e dois para os alunos, com o objetivo analisar o perfil de cada um deles. No caso dos professores, acrescentamos ainda uma entrevista gravada e transcrita posteriormente, para melhor entender suas crenças e seu método de trabalho.

Verificamos que as EIs apresentadas no LD apenas contemplavam o contexto peninsular, na maior parte das vezes. Entendemos nesse momento que seria relevante elaborar uma proposta metodológica que incluísse as EIs contextualizadas em uma das regiões da América Latina, já que os LDs não o faziam de maneira satisfatória.

Executamos essa proposta metodológica com o Grupo 1 e dessa atividade extraímos um pequeno glossário a ser incorporado posteriormente ao trabalho, de acordo com detalhes fornecidos na metodologia da pesquisa.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Nosso trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo há uma breve introdução, com a justificativa, a partir de autores como Krashen (1982), Widdowson (1992), Almeida Filho (1998, 2005), Ortiz Álvarez (2000), Corpas Pastor (1996), que nos forneceram argumentos para a realização dessa pesquisa. Apresentamos também os objetivos e perguntas de pesquisa, os procedimentos, metodologia e organização do trabalho.

No segundo capítulo procuramos mostrar a relação existente entre a Fraseologia e a Lingüística Aplicada, o aporte de alguns estudiosos para a Fraseologia, a taxionomia das UFs,

ênfatizando especificamente as EIs, foco da nossa pesquisa, além de sua presença no ensino-aprendizagem de E/LE.

O terceiro capítulo foi dedicado a estudar como são inseridas as expressões idiomáticas no contexto da pesquisa, procedendo à análise dos dados coletados e incorporando ao trabalho o inventário das EIs encontradas no dois LDs analisados, bem como aquelas analisadas durante a aplicação da proposta metodológica, voltada especificamente para o contexto argentino.

Finalmente apresentamos nossas considerações finais, aproveitando esse momento para revisar as perguntas de pesquisa e confirmar se fomos capazes de respondê-las, ou não, ao longo de todo o trabalho.

CAPÍTULO 2

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 Introdução

Neste capítulo procuramos definir o que é Fraseologia, sua área de atuação e quais os teóricos da Europa e do Brasil que contribuíram para o seu crescimento, desde que surgiu, a princípio, como um braço da lingüística, passando pela especificidade da lexicologia, até alcançar o status de ciência lingüística, como defende González Rey (2004), com sua teoria e instrumentos próprios, seu desenvolvimento e suas características de seu objeto de estudo.

Com o objetivo de tornar mais clara a importância da fraseologia, apresentamos a taxionomia das UFs na visão de alguns teóricos, com especial ênfase nas expressões idiomáticas (EIs), classificando-as e caracterizando-as quanto à sua estrutura interna e externa, sem perder de vista a necessidade de essas expressões serem inseridas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo as estrangeiras.

A fraseologia, em suas variadas manifestações, especialmente as EIs, vem se fixando como uma disciplina merecedora de alguns estudos significativos nos últimos anos, uma vez que envolve diretamente os interessados em desvendar seus mistérios: os falantes de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

No primeiro caso, seu estudo se justifica pelo fato de ser um componente a mais na comunicação cotidiana dos participantes de uma dada comunidade, apesar do preconceito existente com relação à sua presença na sala de aula de língua materna, talvez pelo aspecto coloquial que lhe é peculiar, como acredita González Rey (2004). Para a autora, a comunidade de lingüistas considera as frases feitas como produções sem originalidade e próprias da fala popular e, portanto, sem direito a espaço num lugar dedicado à arte de aprender a escrever, pelo menos no que diz respeito aos níveis primário e secundário, já que na universidade o impulso nasce da investigação do fenômeno fraseológico. Desse modo, o uso das UFs geralmente é de maneira automatizada, sendo essas expressões repassadas de geração para geração, sem o conhecimento, na maioria das vezes, dos acontecimentos e do contexto em que foram geradas e, conseqüentemente, a gama de informações outras que podem trazer consigo.

No segundo caso, além de podermos repetir o mesmo motivo que movem os falantes de uma língua materna a se interessarem pela fraseologia, podemos mencionar outro, também bastante relevante. O fato de as UFs atuarem como veículo de transmissão de cultura de um povo pode cumprir satisfatoriamente a função de promover, na sala de aula de LE uma convivência harmônica entre os dois idiomas: materno e estrangeiro. Assim, a aprendizagem das UFs em LE pode contribuir de maneira expressiva no desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo principal a ser alcançado no ambiente de sala de aula.

Talvez por esses motivos a Lexicografia⁷ venha ganhando tanto espaço com a elaboração de dicionários exclusivamente voltados para a tarefa de coletar em seus volumes, confeccionados à luz das novas teorias, os usos das EIs, registrando-as, contextualizando-as, além de explicitar sua etimologia e uso. Essa prática específica que cataloga as EIs recebeu a denominação de fraseografia (CORPAS PASTOR & MORVAY, 2002), muito embora seja difícil encontrar sua definição em dicionários menos atentos.

A relativamente nova especificidade na elaboração de dicionários tem gerado produções interessantes onde se recopiam os termos próprios, componentes ou não de expressões idiomáticas e refrões de uma língua, como são facilmente encontradas na língua espanhola, por exemplo em dicionários específicos como os que se seguem:

- *Diccionario del Habla de los Argentinos*, da Academia Argentina de Letras (2003);
- *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, de Inmaculada Penadés Martínez (2002);
- *Diccionario Etimológico del Lunfardo*, de Oscar Conde (1998);
- *Vocabulario y Refranero Criollo*, de Tito Saubidet (2002);
- *Expresiones idiomáticas verbales del español y sus equivalentes semánticos en portuguê*s, de Ana Belén García Benito (2002);
- *Diccionario de expresiones idiomáticas A-Z: español/portuguê*s, de Ana Belén García Benito (2004);
- *Diccionario Gauchesco*, de José Gobello (2003); *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*, de Manuel Seco (2004);
- *Diccionario fraseológico del español moderno*, de Fernando Varela e Hugo Kubarth (1994);
- *Diccionario Akal del español coloquial*, de Alicia Ramos e Ana Serradilla (2000);

⁷ Para o Dicionário de Lingüística, Lexicografia é a técnica de confecção dos dicionários e a análise lingüística dessa técnica.

- *Diccionario de Refranes*, de Luis Junceda (2005);
- *Diccionario de dichos y frases hechas*, de Alberto Buitrago (2007).

Outra prova do fascínio que causam os fraseologismos, em geral, no cotidiano das pessoas é o interesse em entender o que diz o Outro, como diz e por que diz. Há uma quantidade infinita de sítios existentes na Internet que se dedicam a catalogar e explicar parêmas e UFs como o *Diccionario de Fraseologia, do Portal Galego da Língua* (<http://www.agal-gz.org/modules.php?name=Encyclopedia&op=terms&eid=3<r=N>); o *Diccionario del Lunfardo*, do sítio *Todotango* (<http://www.todotango.com/spanish/main.html>), *Diccionarios de variantes del español* (<http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/0000.htm>) e *Diccionario de colocaciones del español* (<http://www.dicesp.com/>). Além desses, há outros criados para discutir as EIs e seus equivalentes em várias línguas, numa espécie de fórum virtual, como é o caso do *WordReference.com* (<http://forum.wordreference.com/>). A título de exemplificação da importância de se entender as EIs de um determinado grupo falante de uma LE, registramos a existência de um “blog” (<http://desdeelbano.blogspot.com/2006/08/gua-para-ver-el-hijo-de-la-novia-1.html>) desprezioso, mas muito interessante, criado por uma cidadã comum argentina. O motivo de sua criação pautou-se na preocupação em conduzir os cinéfilos estrangeiros no entendimento do universo fraseológico de seu país, fortemente registrado no filme “O Filho da Noiva (“El Hijo de la Novia”), de circulação internacional.

O interesse que se nota poderia ser explicado pelo fato de que a fraseologia diz respeito aos cidadãos comuns, pois está diretamente vinculada à linguagem, assim como a Linguística Aplicada. Segundo Jackendoff (2003), o que interessa às pessoas sobre a linguagem é a “história natural”: a etimologia das palavras, de onde elas vieram. Para entendermos melhor a relação que a fraseologia tem com a Linguística Aplicada, trataremos desse tema no tópico seguinte.

2.2 A Fraseologia e a Linguística Aplicada

De uma maneira geral, sabe-se que a fraseologia está situada na área dos estudos do léxico e que é considerada como uma subdisciplina da Lexicologia. Há controvérsias sobre sua delimitação e sua área de atuação.

O DRAE (1992, tradução nossa), fonte de prestígio, traz a seguinte definição de fraseologia:

Conjunto de modos de expressão peculiares de uma língua, grupo, época, atividade ou indivíduo. 2. Conjunto de expressões intrincadas. Às vezes, palavreado. 3. Conjunto de frases feitas, locuções figuradas, metáforas e comparações fixas, modismos e refrões, existentes em uma língua, no uso individual ou no de algum grupo.

Já o “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” (2001) define fraseologia como estudo ou compilação de frases feitas de uma determinada língua; frase ou expressão cristalizada, cujo sentido geral não é literal; frase feita, expressão idiomática (*p.ex., fazer uma tempestade num copo de água*), ligadas às áreas da gramática, lexicologia/lexicografia e lingüística.

Polivánov apud Tristá Pérez (1988), já na década de trinta, pronunciava a importância da fraseologia e tratava de estabelecer uma co-relação entre fraseologia e morfologia, afirmando que a primeira é uma disciplina especial da área da linguagem e ocupa em relação ao léxico, a mesma posição que a sintaxe, em relação à morfologia.

Para Corpas Pastor (1996), a fraseologia é uma subdisciplina da Lexicologia, que teve suas origens com o devido rigor científico na década de cinquenta, na antiga URSS, apontando essa como uma região pródiga nos estudos dessa área, além de cultivar a obra mestra de Casares (1992 [1969]) como um marco no avanço da fraseologia, pela classificação das UFs feita por esse autor.

González Rey (2004, p. 115, tradução nossa) concebe fraseologia como

o estudo científico da combinatória fixa das línguas, com um material classificado como heterogêneo (expressões idiomáticas, frases feitas, fórmulas rotineiras, colocações, refrões e outras parêmsias), mas com umas características comuns (pluriverbalidade, fixação dos componentes, idiomaticidade e, não raro, iconicidade da seqüência fixada, repetição no discurso e institucionalidade, ou seja, reconhecimento pela comunidade de falantes) que nos permitem estabelecer um termo único para todos os seus elementos: as *unidades fraseológicas*⁸.

Em nosso entendimento, de um modo geral, concebemos fraseologia como uma disciplina científica que se ocupa dos estudos do léxico, observando a contextualização das UFs que a compõem. Essas construções são formadas por meio da combinação de dois ou mais elementos, com um certo grau de fixação, cunhadas ao longo dos anos (colocações,

⁸ Tradução nossa do original em galego: o estudo científico da combinatória fixa das línguas, cun material clasificado como heteroxéneo (expesións, frases feitas, fórmulas rutineiras, colocacións, refráns e outras parêmias) pero cunhas características comúns (pluriverbalidade, fixación dos compoñentes, idiomaticidade e, a miúdo, iconicidade da secuencia fixada, repetición no discurso e institucionalidade, é dicir, recoñecemento pola comunicadade de falantes) que nos permiten consensuar un termo único para todos os seus elementos: as unidades fraseolóxicas.

locuções idiomáticas ou expressões idiomáticas, e ainda as parêmiias: refrões e provérbios e outros enunciados fraseológicos), cada uma com suas características.

Ruiz Gurillo (1998) nos lembra que apesar dos lingüistas soviéticos terem considerado a fraseologia como uma disciplina autônoma dos outros ramos da lingüística, tais como a lexicologia ou morfologia, esta prefere crer que o mais correto seria partir de uma concepção interdisciplinar, depois do isolamento que se fez necessário no princípio para a observação de suas peculiaridades.

Assim a fraseologia se estabelece como um ramo interdisciplinar, com propriedades e características intrínsecas, ocupando-se do estudo das UFs, numa concepção mais restrita, de locuções e frases proverbiais e, num sentido mais amplo, de refrões, dialogismos, aforismos, vocabulário técnico, frases proverbiais, locuções e fórmulas.

Concordamos plenamente com Ruiz Gurillo quanto à interdisciplinaridade da fraseologia. Em nossa opinião, a fraseologia, mantém um diálogo proveitoso com outras áreas tais como a história, que poderia explicar os fatos que deram origem a determinadas expressões; a antropologia, que poderia explicar o comportamento social de determinados grupos, diretamente ligado ao surgimento das UFs; a própria lingüística, que poderia explicar como se dão as construções das UFs, além de todo o fenômeno da comunicação que as envolve.

Para González Rey (2004), é indiscutível a relação existente entre lingüística e fraseologia, pois ambas podem ser consideradas em um plano de status disciplinar equivalente. Ambas possuem os mesmos elementos de análise, com objetos de estudo diferentes.

Em nossa opinião, poderíamos ir um pouco mais além. Entre todas as áreas da linguagem com as quais a fraseologia pode se relacionar, cabe-nos destacar a lingüística aplicada, pelo diálogo que mantém com subáreas comuns. Pelo menos poderiam ser citadas a tradução, a lexicografia e o ensino-aprendizagem de línguas.

No que se refere à tradução, por exemplo, uma subárea da lingüística aplicada, esta constitui um dos campos de atuação mais férteis da fraseologia, já que todo falante é capaz de estabelecer uma relação de equivalência entre uma LE e sua língua materna. Segundo Timofeeva (2006, p.1037) “...o componente da imagem se torna um elemento decisivo dentro da estruturação fraseológica, já que impõe restrições pragmáticas a cada UF e determina em muitos aspectos o processo de busca de equivalências em outras línguas”.

Outra subárea da lingüística aplicada que mantém um vínculo direto com a fraseologia é a lexicografia. Com o avanço dos estudos das UFs, surgiu a necessidade de se pesquisar e se

catalogar também as expressões indecomponíveis, de caráter idiomático, área a que se dedica a fraseografia.

Finalmente citamos uma terceira subárea comum entre a fraseologia e a lingüística aplicada: o ensino-aprendizagem de línguas. A fraseologia, por estar estreitamente vinculada à cultura de um povo, automaticamente se torna um foco de estudo para a segunda. Vale lembrar que ter conhecimento das UFs, parte integrante da cultura da língua-alvo, é um fator que pode contribuir na construção da competência comunicativa do aprendiz. A ascensão da fraseologia como disciplina científica autônoma e o estabelecimento de relações cada vez mais estreitas com o ensino-aprendizagem de línguas cria inegavelmente um canal de comunicação direto com a lingüística aplicada.

Nossa apreciação encontra argumentos suficientes nas palavras de González Rey (2004), pois para ela, a fraseologia engloba aspectos como o valor cultural que contém a maioria das UFs, é representante da idiosincrasia de uma cultura, de uma sociedade, de um modo comum de ver a realidade que nos rodeia, além do fator idiomática, principalmente. Na visão da autora, por tudo isso, a fraseologia desperta um interesse especial na lingüística aplicada: a glosodidática, a tradutologia, a lingüística computacional ou a lingüística clínica.

Na concepção de González Rey (op. cit.), da mesma forma que a lingüística aplicada está para a lingüística teórica, a fraseologia aplicada está para a fraseologia teórica. Nesse aspecto, não estamos de acordo com a autora, pois, a nosso ver, a lingüística aplicada não deve ser considerada como uma mera aplicação da lingüística teórica, por ter estabelecido sua própria teoria e seus instrumentos de pesquisa, o que a torna uma disciplina científica autônoma. A autora estabelece que ambas a fraseologia teórica e a aplicada se ocupam dos problemas que as UFs suscitam em seus usuários, a saber:

a) o ensino-aprendizagem das UFs em LE – fraseodidática⁹. González Rey acredita que o nativo fala sua língua “idiomaticamente”, enquanto que o aprendiz a fala “artificialmente”, motivo pelo qual os aprendizes de LE devem aprender as UFs. Dessa problemática deve se ocupar a fraseodidática;

b) a equivalência lingüística para certas expressões – fraseotradutologia. A autora acredita que é preciso criar ferramentas de consultas rápidas e confiáveis para que se encontrem equivalentes do vocabulário técnico em línguas de maior difusão, principalmente quando a

⁹ Termo proposto por González Rey (2004).

língua em questão é uma de menores proporções – desse assunto deve se ocupar a fraseotradutologia;

c) a utilização das UFs por profissionais da edição de livros e revistas, a imprensa, a publicidade, o mundo das canções, o cinema etc. – fraseoedição. Para a autora, a lingüística aplicada e os setores profissionais que utilizam a linguagem para a captação de clientes lançam mão da fraseologia para a elaboração de títulos, *slogans* etc. As equipes de lingüistas que se ocupam dessa tarefa necessitam de fundos fraseológicos disponíveis e documentados para um trabalho profissional de sucesso – desse assunto deve se ocupar a fraseoedição;

d) o estudo do impacto da fraseologia nas patologias da linguagem – fraseologia clínica. A autora destaca que no caso de lesão cerebral (perda de memória-afasia), o falante ainda que tenha esquecido a maior parte de seu vocabulário, é capaz de recuperar da sua memória seqüências fixas (expressões idiomáticas, refrões, frases feitas, até insultos) – consulte-se Ortiz Álvarez (2000, p.154). Entretanto, nos casos de deficiências mentais congênitas (autismo, síndrome de Down) ou adquiridas, a linguagem figurada (expressões idiomáticas metafóricas) não é sempre acessível no entendimento do falante. Nessas ocorrências, apenas o sentido literal é recomendado.

Vejamos o quadro resumo da fraseologia como disciplina científica, apresentado por González Rey (2004):

Disciplina	Divisões	Objeto	Enfoque	Âmbito	Ponto Vista	Áreas
Fraseologia	Geral	Unidades Fraseológicas	Sincrônico	Teórico	Interno	Fonético-Fonológico Morfo sintático Léxico-semântico Pragmático
					Externo	Psicofraseologia Neurofraseologia Sociofraseologia Antropologia Fraseológica Etnofraseologia
	Terminológica			Aplicado	Interno	Fraseodidática Fraseotradutologia
					Externo	Fraseoedição Fraseologia Clínica

			Diacrônico	Descritivo Histórico Comparado
--	--	--	------------	--------------------------------------

Por todos os motivos expostos anteriormente, González Rey (2004) requer para a fraseologia um status de disciplina científica autônoma, lembrando que, já há algum tempo, muitos têm sido os que já o vem fazendo, como fraseólogos e fraseógrafos, tradutólogos e didatólogos. Para embasar sua argumentação, a autora se centra numa vertente em particular, a fraseodidática.

São convincentes os argumentos de González Rey (op. cit) ao nos apresentar a fraseologia como merecedora de um lugar de destaque entre as ciências da linguagem, o que somente reforça sua forte ligação com o estudo dos fenômenos lingüísticos, verificados em seu local de ocorrência – destaque especial para o ensino-aprendizagem de LE. Nesse aspecto, é impossível que não notemos sua estreita ligação com a lingüística aplicada. Desse modo, é importante que tomemos conhecimento da associação do contexto comunicativo com a definição para a unidade frásica, apresentada por Conca (2005, p. 77, tradução nossa):

A unidade frásica (UF) é uma combinação estável, formada por duas ou mais palavras que constituem uma estrutura fixa, associada geralmente a um contexto comunicativo¹⁰, caracterizada por uma série de traços entre os quais cabe citar como mais importantes a repetição, a fixação, a idiomaticidade, a anomalia e a institucionalização. A estrutura destas construções compreende desde um sintagma formado por duas palavras, no mínimo, até uma oração simples ou composta¹¹.

Se hoje a fraseologia se encontra suficientemente fortalecida a ponto de requerer para si o status de disciplina científica autônoma, também passou pelas etapas de delimitação de sua área de atuação e classificação das unidades fraseológicas. A seguir apresentaremos alguns aportes de estudos realizados nesse campo, abarcando desde as primeiras referências ao tema até os novos horizontes apontados por alguns teóricos.

¹⁰ Friso nosso.

¹¹ Tradução nossa do original em galego: A *unidade frásica* (UF) é unha combinación estable, formada por dúas ou máis palabras que constitúen unha estrutura fixa, asociada xeralmente a un contexto comunicativo, caracterizada por unha serie de trazos entre os que cabe citar como máis importantes a repetición, a fixación, a idiomaticidade, a anomalía e a institucionalización. A estrutura destas construcións comprende desde un sintagma formado por dúas palabras, como mínimo, ata unha oración simple ou composta.

2.3 Os aportes de alguns estudiosos para a consolidação da Fraseologia

A primeira menção que se tem notícia dos estudos fraseológicos, ainda sem o rigor de uma disciplina estabelecida como é hoje a fraseologia, data de 1757, quando Mixail Vasil'evic Lomonosov (1711-1765) criou o que se considera como a primeira Gramática da Língua Russa, na qual já utilizava termos como combinações de palavras, de gírias e expressões.

Entre os anos de 1863 e 1866, cabe a V.I. Dal' realizar uma compilação de um grande número de UFs da língua russa popularmente praticada e de seus dialetos territoriais, criando assim o primeiro Dicionário da Grande Língua Russa Viva. O autor resgatou, posteriormente, grande parte dos provérbios russos, o que gerou o primeiro compêndio nessa categoria intitulado *Provérbios do Povo Russo*.

Em seu artigo *La escuela soviética y sus aportaciones a la fraseología*, Suárez Cuadros (2006) revela que A. Potenbnja, no fim século XIX já se dedicava a decifrar o lugar que ocupava o símbolo na base do significado dos fraseologismos. Para ele, na maioria dos casos, era o que dava o mote de significação aos fraseologismos.

É inegável a contribuição do que se chegou a chamar de escola soviética de fraseologia para os estudos das UFs, mesmo depois do desmembramento da URSS, tanto em seus primórdios como ao longo de todo o trajeto até os dias atuais.

Entretanto, não são todos os estudiosos que creditam esse mérito aos russos. Se Bally (1905) cunhou o termo fraseologia, é de Polivánov (1928) apud Conca (2005, p. 76) a sua concepção como disciplina lingüística. Some-se ao aporte russo o fato de que Vinogradov (1938) apud Ortiz Álvarez (2000, p.71) foi o primeiro a classificar sincronicamente as unidades fraseológicas do ponto de vista funcional.

Muitos foram os desbravadores desse tema. Vejamos o aporte de cada um deles. O que se verá a seguir são as contribuições, a nosso ver, mais representativas de cada um, de forma sucinta e em ordem alfabética, a partir dos estudos de Zuluaga (1980) e Ortiz Álvarez (2000).

- **Alberto Zuluaga**, com a obra *“Introducción al Estudio de las Expresiones Fijas”* (1980), teve a responsabilidade de retomar os estudos da fraseologia na língua espanhola de forma significativa, tornando-se juntamente com a obra de Casares referência de fundamental importância para os estudiosos fraseólogos que o sucederam, principalmente os de língua espanhola, que o tiveram como exemplo: Tristán Pérez, Carneado Moré, Corpas Pastor, Martínez Marín, Ruiz Gurillo e Ortiz Álvarez, entre outros. Zuluaga realiza desde algumas

observações preliminares até propor sua classificação própria das unidades fraseológicas, detendo-se pausadamente em cada uma das ramificações por ele apontadas.

- **Albert Sechehaye** estabeleceu a relação entre as locuções e as palavras compostas, sendo a perda da identidade dos componentes no primeiro caso o que as diferencia, segundo o autor.
- **Algirdas Julien Greimas** destaca os vários sentidos do termo *idiomático*, além de estabelecer a distinção entre idiomaticidade interlingüística e idiomaticidade intralingüística, apoiando-se claramente nas teorias de Bar-Hillel.
- **A. V. Isacénko** explica os fundamentos da fraseologia como disciplina lingüística, destacando a importante contribuição da escola genebrina para tal, além de ampliar a classificação de expressões fraseológicas feita por Vinogradov. O autor destacou três combinações fraseológicas: a) *grupos fraseológicos amalgamados*; b) *unidades fraseológicas*; e c) *combinações fraseológicas*.
- **Bernard Pottier** chama a atenção para o que ele denomina integração: o movimento de lexicalização, ou seja, a passagem de uma sintaxe livre, criada no momento da comunicação, para uma sintaxe em vias de fixação que pode chegar à memorização total.
- **Carneado & Tristá** apresentam uma classificação das expressões a partir do critério sintático-estrutural.
- **Charles Bally** é considerado o fundador da fraseologia, através de suas obras (*Precis de Stylistique* (1905) e *Traité de Stylistique* (1909 [1951])). Para esse autor, a fixação é o resultado do uso repetido e se entende como coesão entre os componentes do grupo, subdividindo-se em três classes as combinações de palavras: *combinação livre e ocasional*, *combinação completamente fixa* e *combinação de coesão não absoluta*. Também é mérito de Bally o estabelecimento dos elementos que caracterizam uma UF: indícios externos (estruturação gráfica, inseparabilidade dos componentes e inalterabilidade de sua ordem, além da insubstituibilidade desses componentes) e internos (equivalência da locução a uma palavra simples; inanalizabilidade ou ausência semântica dos componentes; presença de arcaísmos; contravenção das regras de sintaxe; elipse aparente; existência de compostos e derivados; redução fonética).
- **Charles Hockett**, lingüista norte-americano, apresenta uma das concepções de idiomaticidade mais originais e mais citadas. Segundo o autor, toda forma gramatical em cujo sentido não se possa inferir a partir de sua estrutura é uma expressão idiomática, um *idiom* em sua terminologia.

- **De Boer**, na busca pela distinção entre construções fixas e livres, inovou numa série de operações, como substituições léxicas, substituição de pronomes, introdução de novos elementos e ainda intercâmbios formais com os correspondentes intercâmbios de conteúdo, o que mais adiante seria retomado e chamado de comutação na lingüística européia.
- **Eugenio Coseriu**. De uma maneira ou de outra, poderíamos considerar seus postulados como uma síntese das muitas idéias anteriormente surgidas. Apresentou a distinção entre *técnica do discurso* e *discurso repetido*; utilizou a comutação no estudo das expressões fraseológicas; realizou sua própria classificação, separando as locuções das outras expressões fraseológicas como refrões, dialogismos e wellerismos; considerou o significado das expressões fraseológicas como um bloco; e observou que somente poderiam ser consideradas pertencentes à lexicologia aquelas expressões que possam encontrar o seu equivalente em palavras simples.
- **Ferdinand de Saussure** afirma que as expressões fraseológicas não são aspectos da fala e sim da língua. Apresenta o conceito da aglutinação, que consiste na junção de duas ou mais palavras, originariamente autônomas e diferentes, constituindo uma nova unidade absoluta ou dificilmente analisável. Além disso, propõe o termo *ready made utterances*.
- **Fiala** acredita que as unidades fraseológicas podem constituir-se de uma parte fixa e outra variável.
- **Fillmore** trata de construção lingüística fixa e convencional, que inclui vários tipos de expressões formulares, como frases fixas, clichês, gírias, provérbios e outras fórmulas de polidez.
- **Gabor O. Nagy** estabelece a diferença entre expressão metafórica e expressão fraseológica, sendo que a primeira é uma criação ocasional na fala e a segunda é um fato diretamente ligado à língua e faz parte dela. A conclusão a que chegou é que se podem criar metáforas, enquanto que não é possível criar, arbitrariamente, unidades fraseológicas.
- **Georg Von Der Gabelentz** estabelece uma relação das expressões fraseológicas com os sons o que, segundo ele, explicaria sua constituição e fixação. Por exemplo, *no tener ni arte ni parte*.
- **Harald Burger** lança em 1973 "*Idiomatik des Deutschen*". A obra é um compêndio de estudos fraseológicos em que Burger retoma alguns estudos feitos por outros teóricos da área, sobre: a) o limite entre os fraseologismos e as outras formas de construções lingüísticas; b) a relação entre expressão idiomática e o conceito de signo; c) a classificação das expressões idiomáticas do ponto de vista funcional; d) o estudo da fraseologia na União Soviética e os

trabalhos realizados por Katz e Postal, Weinreich, Fraser e Chafe; e) os defeitos funcionais e transformativos das expressões idiomáticas; f) os aspectos estilísticos das expressões idiomáticas e; os problemas de tradução das expressões idiomáticas.

- **Heinz Wissemann**, seguindo a mesma linha criada por Hermann Paul, Sausurre e Bally, apresentou uma série de observações acerca das expressões fixas. Para ele, um lexema simples e um grupo lexemático podem cumprir a mesma função comunicativa.
- **Hermann Paul** delinea um esboço da distinção básica entre combinações livres (acusativo livre) e combinações fixas (acusativo fixado).
- **Julio Casares**, ao lançar a obra “*Introducción a la Lexicografía Moderna*” (1992 [1969]), iniciou na língua espanhola os estudos da fraseologia, sendo a sua classificação das UFs apresentada nessa obra, a primeira globalmente conhecida e também o ponto de partida para a classificação de outros posteriores estudiosos da área, como o próprio Zuluaga (1980), além de Tristá Perez (1985) e Ortiz Álvarez (2000).
- **Lyons** aborda a questão da idiomaticidade, caracterizando os fraseologismos como enunciados estereotipados, que são aprendidos em blocos indecomponíveis, sem que as palavras percam a relação que têm entre si.
- **Michel Breal** cunha termos como *formules*, *locutions* e *groupes articulés*, sendo esse último aqueles fixados pelo uso, conscientemente pelo falante. Também foi um dos que reconheceu diversos tipos de arcaísmos nas expressões fixas.
- **Otto Jespersen** também se empenhou na distinção entre expressões livres e fórmulas, ou unidades formulísticas. Reconheceu a existência de fórmulas com uma parte fixa e outra que pode ser intercambiável de modo livre, apresentando o que ficou conhecido como expressões com casas vazias.
- **Mel ’ Cûk**. Para o autor, a fixação de uma expressão pode ser medida pelo grau de probabilidade que algum de seus elementos tem de atrair a presença de outros, podendo ocorrer tanto na lexicologia como na fonologia e na sintaxe, numa clara tentativa de aperfeiçoar a proposta anterior de Bar-Hillel.
- **Ranko Bugarsky** apresentou uma série de procedimentos que permitem reconhecer e diferenciar as construções livres das idiomáticas e seu comportamento sintático, além de seus diferentes graus de idiomaticidade. Para pôr à prova as UFs, o autor as submeteu a uma série de operações, a que ele chamou de *grammatical tests*, tais como modificação, inserção, permuta dos grupos nominais relacionados por preposição, tematização, pronominalização, transformações relativas e interrogativas e comutações.

- **W. L. Chafe** chama a atenção para o momento em que ocorre a alteração numa língua, em que acontece a passagem do literal para o idiomático. A esse processo ele chama de *idiomatização*.
- **Wotjak** realiza uma tipologia das unidades fraseológicas classificadas de acordo com a estrutural formal (função gramatical ou sintática) e aspectos semântico-funcionais.
- **Yehoshua Bar-Hillel** dedicou-se ao critério prático na tradução automática, envolvendo as expressões idiomáticas e propôs que a idiomaticidade fosse vista como um fenômeno interlingüístico, em vez de intralingüístico.

Passado o período em que a prioridade girava em torno do estabelecimento de uma epistemologia sobre o estudo das UFs, e com o crescente interesse na continuidade das investigações na área da fraseologia, é possível contar com inúmeros trabalhos realizados a partir dos anos 90, alçando essa disciplina a um rápido desenvolvimento.

Embora tais trabalhos sejam de difícil acesso, uma vez que a grande maioria deles se encontra em forma de publicações inseridas em revistas diversificadas, é importante que se mencionem os nomes cubanos, ainda que com trabalhos realizados em fins da década de 80, com influência direta dos fraseólogos russos, como Zoila Carneado Moré e Antonia Maria Tristá Pérez. É dessa última um estudo, realizado em 1988, no qual a análise das UFs em seu contexto constitui o caráter inovador do trabalho, já que a autora afirma que o tema ainda não havia sido abordado de maneira específica.

Faz-se também necessário mencionar os trabalhos realizados por Corpas Pastor (1996), *Manual de Fraseología Española*, no qual apresenta sua própria classificação das UFs em três esferas: colocações, locuções e enunciados fraseológicos; e por Leonor Ruiz Gurillo (1998), *La Fraseología del Español Coloquial*, cujo principal objetivo se centra nas locuções adverbiais e sua relação com outras categorias como a locução verbal, conjuntiva prepositiva ou a unidade sintagmática verbal.

Corpas Pastor (1996) já dava mostra de sua insatisfação com os estudos da fraseologia até então. Na apresentação de seu *Manual de Fraseología Española* nos alerta que depois do aporte de Casares (1992 [1969]), pouco se havia avançado sobre essa disciplina.

A autora, à época, nos lembra que, na verdade, apenas se podia contar com estudos parciais centrados na idiomaticidade ou ainda em classificações incompletas, representadas por uma profusão terminológica. Segundo a autora, lembrando as palavras de Martínez Marín (1991, p.21), “um tratamento objetivo e sistemático da fraseologia continua sendo praticamente impossível por não se haverem realizado os estudos descritivos prévios”.

Em seu artigo *Los Estudios de Fraseología y Fraseografía en la Península Ibérica*, Corpas Pastor & Morvay (2002) se propõem a esboçar um panorama dos eventos e pesquisas que envolvem os estudos da fraseologia e a fraseografia na Península Ibérica nos últimos anos, a partir de 1995.

Com esse objetivo, os autores dão conta do surgimento de aproximadamente vinte e cinco *tesinas*¹² de licenciatura e algumas teses de doutorado sobre o tema. A seguir passamos a apresentar um resumo dos acontecimentos mais relevantes, grande parte deles no estado espanhol, em termos de eventos científicos e publicações na área, segundo Corpas Pastor & Morvay (op. cit.):

- 1995 Surgimento de um número da revista *Caplletra*, dedicada inteiramente a questões de fraseologia, sua relação com a Lingüística Aplicada e alguns problemas dessa disciplina e ainda a fraseografia catalã.
- 1996 Realização em Madri do *I Congreso Internacional de Paremiología*, que apesar do título restritivo, abrangeu ainda outras manifestações fraseológicas. Ainda em dezembro desse mesmo ano houve, em Durango, as *IV Jornadas de Literatura Popular*, sobre paremiologia, organizadas pela *Academia de la Lengua Vasca*.
- 1997 Organização, em Santiago de Compostela, do *I Colóquio Galego de Fraseoloxía*, promovido em cooperação, pelo *Centro Ramón Piñeiro* e a *Xunta de Galicia*. Esse evento pode ser considerado como um dos mais importantes realizados na área da fraseologia e fraseografia por ser o primeiro desse porte realizado na Espanha e, especialmente, pelo acentuado número de pesquisadores importantes ali reunidos, tais como Gloria Corpas Pastor, Alberto Zuluaga Ospina, Antonia María Tristán, Juan Martínez Marín, María Conca I. Martínez, Fernando Varela, Antonio Nogueira Santos, María Kótova, Carmen Mellado Blanco, María Rosário Soto Arías, entre outros. Esse encontro memorável teve como objetivo discutir temas de interesse geral da comunidade fraseológica internacional, além de revisar os resultados dos estudos fraseológicos catalães, galegos e vascos. Pela importância do evento, este se encontra registrado sob o título de *Actas del I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, à disposição na Internet para os interessados na área (<http://www.deproverbio.com>). Nesse mesmo ano se realizou em Córdoba o *II Congreso Internacional de Paremiología*, com algumas intervenções sobre

¹² Trata-se da dissertação escrita sobre um tema determinado que um candidato apresenta para adquirir o grau de licenciado.

fraseologia. Esse evento também se encontra registrado sob o formato de atas, à disposição na Internet para os interessados na área (<http://www.deproverbio.com>).

- 1998 Constituição da *European Society of Phraseology (EUOPHRAS)* com o seguinte endereço na Internet: <http://www.euophras.org/english/index.html>. O surgimento de uma sociedade desse porte e com esse poder de alcance constitui-se em fato de grande importância para a comunidade de estudiosos da área. Assim, proporcionase o intercâmbio científico, o que de certa forma facilita a abertura de novos horizontes a diferentes enfoques e correntes e possibilita o acesso dos novos interessados a esse campo de pesquisa em franca ascensão. Tal fato destaca a vitalidade que os estudos fraseológicos têm adquirido, especialmente na Europa, onde nasceu e se fortaleceu.
- 2000 Realização de algumas Jornadas de Fraseologia Comparada, sob o título em catalão *El Discurs Prefabricat. I Jornades de Fraseologia Comparada*. Ainda em dezembro desse ano houve uma nova edição das já conhecidas *Jornadas de Literatura Popular*, nessa oportunidade dedicada à fraseologia, organizadas pela *Academia de la Lengua Vasca*, em Bilbao.
- 2001 Em março desse ano se realizou o *XXIV Curso de Lingüística Textual de la Universidad de Salamanca*. Esse evento teve como objetivo tratar exclusivamente das relações entre a fraseologia e o texto, numa perspectiva monolíngüe, plurilíngüe e tradutória.
- 2006 Realização do *Congreso Internacional de Fraseología y Paremiología*, realizado em setembro desse ano, em Santiago de Compostela, com vistas a reunir a sociedade científica dedicada à área e a promover a comparação, a análise e debate das múltiplas questões sobre as expressões fixas.

Atualmente, poderíamos afirmar que a fraseologia ocupa um lugar confortável entre as disciplinas científicas diretamente vinculadas à linguagem em diversas partes do mundo. Uma prova de seu status atual é a publicação de revistas dedicadas a esse universo, tais como *Proverbium*, dirigida por Wolfgang Mieder, da Universidade de Vermont; *Paremia*, dirigida por Julia Sevilla; e *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, dirigida por Xesús Ferro, além das revistas catalãs *Caplletra*, nº 18, coordenada por Vincent Salvador e *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teórica i aplicada* (2000), editada por Vincent Salvador e Adolf Piquer.

No Brasil, já é possível observar um interesse crescente pelo tema, através das pesquisas científicas que vêm surgindo nos últimos anos. Na grande maioria das vezes, são

trabalhos dedicados a averiguar o inventário fraseológico de uma determinada língua, como podemos constatar no tópico a seguir.

2. 4 Trabalhos realizados em Fraseologia no Brasil, especialmente com as expressões idiomáticas

Ao analisarmos a produção brasileira na área da fraseologia, chegaremos à conclusão de que ainda falta um bom caminho a percorrer, mas que o interesse pela utilização das UFs, seja em L1 ou em L2, tem crescido aos olhos dos lingüistas aplicados, à medida que essas unidades se revelam como um veículo de cultura, além de um instrumento útil para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes.

Como exemplo do interesse dos lingüistas aplicados nos estudos fraseológicos, é possível encontrar trabalhos muito significativos voltados para essa questão. A título de exemplo, mencionamos a seguir, de forma aleatória, alguns desses trabalhos, como é o caso da tese de doutorado em lingüística aplicada, da Prof^ª. María Luisa Ortiz Álvarez, sob o título *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: implicações para o ensino de português/LE*, tendo como orientador Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho; dissertação de mestrado em lingüística aplicada e estudos da linguagem da Prof^ª. Flaminia Manzano Moreira Lodovici, sob o título *Elementos Constitutivos dos Idiomatismos no Português do Brasil*, tendo como orientadora a Prof^ª. Mary Aizawa Kato. É importante mencionar também os grupos de pesquisa que atuam nessa área, como por exemplo o grupo coordenado pela Prof^ª. Susana Creus, sobre o valor argumentativo das expressões proverbiais no discurso, e ainda o grupo coordenado pela Prof^ª. Isabel Gretel Fernández, sobre as expressões idiomáticas do espanhol e do português.

Ao investigarmos os trabalhos realizados na área da fraseologia, por brasileiros, nos deparamos com uma grande quantidade de informações que, se agregadas ao corpo de nossa pesquisa, resultaria em um aumento considerável das páginas que a compõem. Assim, achamos por bem criar um quadro desses trabalhos e inseri-lo, contemplando apenas as informações pertinentes a expressões idiomáticas, dada a importância e praticidade que um resumo como esse representa para aquele que queira, ou necessite, ter uma noção da produção nacional realizada nessa área.

Tomamos como fonte geradora os dados da Plataforma Lattes, por fazer parte de uma entidade séria, de credibilidade entre a comunidade científica e, sobretudo, por ser esta alimentada pelos próprios pesquisadores, sendo eles os responsáveis pelos dados fornecidos.

Na seleção dos trabalhos, nos ativemos apenas aos níveis de pós-doutorado, doutorado e mestrado, realizados no Brasil ou no exterior, sob a orientação de cientistas nacionais ou estrangeiros. Entretanto, colocamos uma única condição: a de que os pesquisadores estivessem em exercício acadêmico em território brasileiro, ou de alguma forma a ele vinculados.

Desse modo, o que veremos são teses de doutorado, dissertações de mestrado ou projetos de pesquisa que estejam relacionados com a fraseologia, mais especificamente com as expressões idiomáticas, ou ainda com algum termo conhecido ou co-relacionado com a fraseologia, seja por seu título ou por suas palavras-chave.

Tabela 1 - Pesquisa dos trabalhos realizados por brasileiros em Fraseologia

Pesquisador / Ano do Trabalho	Título / Dados do Trabalho	Projetos de Pesquisa
Adelaide Martiniano Ferreira - 1999 1997 - 1999	Université de Paris VIII, U.P. VIII, França. <i>Título:</i> Fraseologia: o sentido entre sintaxe e pragmática. Université de Paris VIII, U.P. VIII, França. <i>Título:</i> Les énoncés des écriteaux publics en français et en portugais du Brésil: description syntaxique et pragmatique.	
Andréia de Oliveira Cardoso 2005	Universidade de São Paulo, USP, Brasil. <i>Título:</i> Colocando o preto no branco - Estudo contrastivo de fraseologismos verbais Português-Alemão.	
Claudia Maria Xatara 1995 - 1998 1991 - 1994	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. <i>Título:</i> A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês, <i>Ano de Obtenção:</i> 1998. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. <i>Título:</i> As expressões idiomáticas de matriz comparativa.	Projeto de Pesquisa: Unidades fraseológicas da língua geral <i>Descrição:</i> Análise de diversos aspectos de algumas unidades fraseológicas, como os estrangeirismos, as expressões idiomáticas, os provérbios, os palavrões, a gíria etc, para se estabelecer seus limites definicionais, sua aquisição, seu uso e suas peculiaridades relacionadas à tradução. <i>Situação:</i> Concluído; <i>Natureza:</i> Pesquisa. Claudia Maria Xatara - Coordenador.
Elizabete Aparecida Marques 2002 - 2007	Universidad de Alcalá de Henares, UAH, Espanha. <i>título:</i> Análisis cognitivo-contrastivo de locuciones somáticas del español y del portugués.	
Eliane Roncolatto 2001	Universidade Estadual Paulista – Assis <i>Título:</i> Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol da Colômbia: análise, classificação e equivalências.	
Isabel Gretel María Eres Fernández 2002 - 2004	Isabel Gretel María Eres Fernández - Coordenador.	Projeto de Pesquisa. Expressões idiomáticas do espanhol e do português. <i>Descrição:</i> Tratou-se de pesquisa realizada pelos integrantes do Grupo, com o propósito de caracterizar, classificar e relacionar expressões idiomáticas do espanhol. Fez-se um levantamento das unidades fraseológicas presentes em livros didáticos de espanhol e a correspondente análise. Numa etapa posterior, elaboraram-se atividades didáticas para sua prática em sala de

		<p>aula, assim como glossários que incluem equivalências e/ou traduções ao português.</p> <p><i>Situação:</i> Concluído; <i>Natureza:</i> Pesquisa.</p>
<p>José Pereira da Silva 2005 - Atual</p>		<p>Projeto de Pesquisa. Dicionário Brasileiro de Fraseologia <i>Descrição:</i> O nosso trabalho consistirá, basicamente, na organização de todo o material bibliográfico sobre expressões populares denominadas frases feitas, provérbios, ditados, locuções, parêmsias, refrões, anexins, máximas, adágios, expressões idiomáticas etc <i>Situação:</i> Em andamento; <i>Natureza:</i> Pesquisa. José Pereira da Silva - Coordenador.</p>
<p>Livia Marcia Tiba Rádís Baptista 2002 - 2004</p>		<p>Projeto de Pesquisa. Estudo contrastivo de expressões idiomáticas – espanhol/português. <i>Descrição:</i> Projeto desenvolvido sem financiamento pelo Grupo de Pesquisa Ensino/aprendizagem de Espanhol. <i>Situação:</i> Concluído; <i>Natureza:</i> Pesquisa. Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista: Integrante. Isabel Gretel María Eres Fernández (USP)- Coordenador.</p>
<p>Maria Eta Vieira 2002 - 2004</p>		<p>Projeto de Pesquisa. Estudo contrastivo de expressões idiomáticas – espanhol/português. <i>Descrição:</i> Projeto desenvolvido sem financiamento pelo Grupo de Pesquisa Ensino/aprendizagem de Espanhol. <i>Situação:</i> Concluído; <i>Natureza:</i> Pesquisa. Maria Eta Vieira: Integrante Isabel Gretel María Eres Fernández (USP)- Coordenador.</p>
<p>Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva 2000 - 2004</p>	<p>Universidad de Alcalá, UAH, Espanha. <i>Título:</i> Fraseografía teórica y práctica. Bases para un diccionario de locuciones verbales español-portugués.</p>	<p>Projeto de Pesquisa.(2003 – Atual) Diccionario de locuciones para la enseñanza del español. <i>Descrição:</i> Los objetivos del proyecto son: 1. Análisis del tratamiento de las locuciones en los diccionarios de lengua y en los diccionarios de locuciones desde las aportaciones teóricas de la Fraseología, la Fraseografía y la Lexicografía. 2. Revisión crítica de los materiales didácticos existentes en el mercado editorial, orientados al aprendizaje de las unidades fraseológicas en E/LE, y en especial de los diccionarios de locuciones dirigidos a los estudiantes de esta lengua. 3. Selección de las locuciones que deben ser enseñadas y aprendidas en el ámbito de E/LE y distribución en niveles de enseñanza. 4. Elaboración de un diccionario de locuciones para la enseñanza del español. <i>Situação:</i> Em andamento; <i>Natureza:</i> Pesquisa. Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva - Integrante. Inmaculada Penadés Martínez – Coordenador.</p>
<p>Maria Luisa Ortíz</p>	<p>Universidade de Campinas, UNICAMP, Brasil.</p>	<p>Projeto de Pesquisa.</p>

<p>Álvarez 1995 - 2000</p>	<p><i>Título:</i> Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: implicações para o ensino de português/LE.</p>	<p>O Arco Fraseológico e a sua Equação com as Sub-Áreas da Linguística Aplicada. <i>Situação:</i> Desativado; <i>Natureza:</i> Outra. <i>Integrantes:</i> Maria Luisa Ortíz Álvarez – Coordenador.</p>
<p>Marília Oliveira Vasques Callegari 2001 - 2004</p>		<p>Projeto de Pesquisa. Estudo contrastivo de expressões idiomáticas – espanhol/português. <i>Descrição:</i> Projeto desenvolvido sem financiamento pelo Grupo de Pesquisa Ensino/aprendizagem de Espanhol. <i>Situação:</i> Concluído; <i>Natureza:</i> Pesquisa. Marília Oliveira Vasques Callegari: Integrante. Isabel Gretel María Eres Fernández (USP)- Coordenador.</p>
<p>Paula Christina Falcão Pastore 2005 2000 - 2002</p>	<p>Universidade Estadual Paulista, IBILCE-UNESP, Brasil. <i>Título:</i> Expressões Idiomáticas inglês-português com nomes de animais: um estudo baseado em corpora Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. <i>Título:</i> Tradução para o português de expressões idiomáticas em inglês relativas a animais.</p>	
<p>René Gottlieb Strehler 1998 - 2002</p>	<p>Université de Nice-Sophia Antipolis, UNICE, França. <i>Título:</i> Étude d'unités phraséologiques en portugais du Brésil : aspects théoriques et application à la traduction, <i>Ano de Obtenção:</i> 2002. <i>Orientador:</i> Henri Zinglé . <i>Palavras-chave:</i> lexicologia; fraseologia.</p>	
<p>Simone Rinaldi 2002 - 2004</p>		<p>Projeto de Pesquisa. Estudo contrastivo de expressões idiomáticas – espanhol/português. <i>Descrição:</i> Projeto desenvolvido sem financiamento pelo Grupo de Pesquisa Ensino/aprendizagem de Espanhol. <i>Situação:</i> Concluído; <i>Natureza:</i> Pesquisa. Simone Rinaldi: Integrante. Isabel Gretel María Eres Fernández (USP)- Coordenador.</p>
<p>Solange Coelho Vereza 1994 - 1998</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. <i>Título:</i> Literalmente falando: o sentido literal como metáfora cognitivo-pragmática.</p>	
<p>Stella Esther Ortweiler Tagnin 1999</p>	<p>Universidade de São Paulo, USP, Brasil. <i>Título:</i> Convencionalidade e Produção de Texto: Um Dicionário de Colocações Verbais Inglês/Português-Português/Inglês, <i>Ano de obtenção:</i> 1999. <i>Palavras-chave:</i> Colocações Verbais; Convencionalidade; Lexicografia; Tradução; Língua Portuguesa; Língua Inglesa.</p>	
<p>Susana Quinteros de Creus 2001 - 2004</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Brasil. <i>Título:</i> Expresiones idiomáticas. Un enfoque semántico argumentativo.</p>	<p>Projeto de Pesquisa. (2005 – Atual). Valor argumentativo das expressões proverbiais no discurso <i>Descrição:</i> Tema: estudar as propriedades lingüísticas das expressões proverbiais, objetivando uma tentativa de sistematização na sua análise, com vistas à construção do sentido. Fundamentação teórica: teoria da Polifonia Enunciativa (Ducrot, 1988); versão técnica dos Blocos Semânticos (Carel, 1992). Quadro teórico geral: Argumentação na Língua (Anscombe; Ducrot, 1983). <i>Situação:</i> Em andamento; <i>Natureza:</i></p>

		Pesquisa. Susana Quinteros de Creus - Coordenador.
Tatiana Helena Carvalho Rios 2002 - 2004	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. <i>Título:</i> Idiomatismos português-francês-espanhol com nomes de partes do corpo humano.	
Wanda Aparecida Leonardo de Oliveira 1981 - 1985	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. <i>Título:</i> As expressões idiomáticas de matriz comparativa.	

No tópico seguinte veremos quais os rumos dos novos estudos na área da fraseologia.

2.5 Novos temas para os estudos da Fraseologia

De certa forma, o século XX constituiu um período de importância capital para o estabelecimento da fraseologia como disciplina científica, através dos trabalhos realizados pelos investigadores mencionados anteriormente no tópico 2.3. Cada um, ao seu modo, trouxe à discussão algumas questões ainda não bem resolvidas até então. Não obstante, temos plena consciência do volumoso trabalho a ser desenvolvido ainda, direcionando o foco para questões outras, como é o caso do ensino-aprendizagem das UFs.

Muitas das pesquisas em fraseologia acabaram por privilegiar temas como a delimitação da área de atuação da disciplina ou a classificação das UFs. Além do mais, basicamente, até o ano de 2002, as pesquisas giraram em torno dos aspectos semânticos e textuais das UFs para, a partir de então, incorporarem outras inquietações relacionadas ao estudo da fraseologia, tais como a lingüística de corpus e a semântica cognitiva; as relações que se estabelecem entre a fraseologia e a sintaxe; entre a fraseologia e as linguagens específicas.

Embora alguns acreditem que o problema da delimitação, classificação, caracterização e sistematização das UFs já esteja solucionado, Corpas Pastor e Morvay (2002) advogam que, quanto à delimitação, ainda há que se definir quais são as combinações de palavras (lexemas) que se incorporam ao domínio da fraseologia e como deveriam ser recolhidas as UFs, se em dicionários gerais (monolíngües e bilíngües) ou se a fraseologia deveria aparecer, num sentido mais restrito, nos dicionários fraseológicos apenas. Morvay parece acreditar que valeria a pena que se realizasse uma fusão entre as duas disciplinas.

No tocante aos aspectos pragmático-textuais, pelo menos em relação ao espanhol, se tem prestado bastante atenção à fraseologia dialetal, em função das formas muito particulares de se utilizar o idioma em determinadas regiões da Espanha.

No plano do discurso, a maneira peculiar como são encontradas as UFs, como o encurtamento de algumas, o valor negativo que outras têm adquirido em determinadas comunidades específicas e a criação neológica nesse âmbito têm despertado bastante interesse.

Quanto aos aspectos semântico-semióticos, tanto na Espanha como na Europa, de uma maneira geral, há um considerável número de investigações sobre esse tema, juntamente com a fraseologia terminológica, com enfoque especial na onomasiologia¹³.

Ainda no campo semântico, há que se destacar as relações estendidas a outros aspectos típicos da lingüística aplicada nas últimas pesquisas realizadas em fraseologia, tais como os cognitivos e psicolingüísticos, criando-se um canal de comunicação diretamente com a psicologia e, talvez, com a neurociência.

Assim, desvendar de que forma o falante entende mentalmente a inter-atuação dos significados literais e idiomáticos das UFs passou a adquirir um valor inestimável e a estabelecer uma relação bastante estreita entre a base de motivação metafórica e o significado unitário de uma UF.

Fora dos limites da Península também são realizadas pesquisas com o intuito de se descobrir como o falante armazena as UFs, quais os tipos de unidades que armazenam, como se dá o seu processamento, bem como as funções que essas unidades desempenham na interação com outros falantes.

Outro tema interessante que tem ocupado um lugar de destaque entre os estudiosos da fraseologia são os estudos da fraseologia comparada. Sobre esse assunto Zuluaga (1997) opina que

há que se fazer fraseologia comparada porque os fraseologismos são unidades e então se podem comparar o nível dos acervos, dos inventários fraseológicos, podem-se fazer comparações para ver onde coincidem as imagens, em que coincidem, quais são os falsos amigos. Não se traduzem unidades, senão que se traduzem textos [...] Podem-se comparar textos e traduzir textos e ver os fraseologismos de um texto como foram traduzidos ao outro, mas a nível de fraseologia de dois idiomas poderíamos falar de comparação, de fraseología comparada.¹⁴

¹³ É o estudo semântico das denominações. Parte do conceito e busca os signos lingüísticos que lhe correspondem, em oposição a semasiologia, que parte do signo para ir em direção à idéia - Dubois, J. (1993).

¹⁴ Tradução da fala original de Zuluaga durante o Terceiro Debate constante das Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía: Hai que facer fraseoloxía comparada porque os fraseoloxismos son unidades e entón pódense comparar o nivel dos acervos, dos inventarios fraseolóxicos; pódense facer comparacións para ver onde coinciden as imaxes, en qué coinden, cáles son los falsos amigos. Non se traducen unidades, senón que se traducen textos [...] Pódense comparar textos e traducir textos e ve-los fraseoloxismos de un texto como foron traducidos a outro, pero ó nivel de dous idiomas poderíamos falar de comparación, de fraseología comparada.

Assim sendo, a presença de palavras diacríticas, a formação de séries, as variantes e a gradação idiomática e combinatória são temas recorrentes. Também o são, com certeza, os aspectos culturais, sociais e históricos que tenham dado origem à determinada UF, a carga emotiva e as características psicológicas que possam levar um falante a usar certas UFs. Tais aspectos, de uma forma ou de outra, acabam por compelir a fraseologia ao diálogo com outras disciplinas, em busca de respostas para alguns fenômenos.

Com o objetivo de realizar essa comparação, Corpas Pastor & Morvay (2002) nos indica uma escala gradual, na qual podemos contar com a equivalência desde um nível nulo (EN) até um nível total (ET), passando ainda pelo nível parcial (EP).

Morvay (1997) se refere aos europeísmos ao tratar da comparação entre as UFs na Europa, por se tratar de um continente em que, de algum modo, há uma certa proximidade entre os povos dos países vizinhos, estabelecendo três classes de europeísmos: a) os naturais – observação do mundo que nos rodeia; b) os culturais – que procedem de fontes comuns da cultura européia; e ainda, c) os naturais-culturais – que procedem do compartilhamento de ambos os aspectos, naturais e culturais.

Os mesmos princípios poderiam ser aplicados se tomarmos o espanhol falado na América Latina, com a vantagem de que se estaria tratando de um único idioma, à exceção apenas do português, presente nesse contexto como outra língua de grande alcance, as diferenças se encontrariam a cargo dos aspectos econômicos, culturais e históricos, entre outros.

Poderíamos dizer que uma característica básica que tem o nosso trabalho é a fraseologia comparada, uma vez que procuramos encontrar um equivalente em português, sempre que tivermos conhecimento dessa equivalência, para cada expressão idiomática destacada em nossa pesquisa.

Para melhor ilustrar o que acabamos de sugerir, tomemos como exemplo a expressão destacada em nossa proposta metodológica *Ser (una situación) un quilombo*, que em espanhol argentino coloquial pode significar desordem, confusão, barulho.

Se buscarmos o termo *quilombo* no *Diccionario Etmológico del Lunfardo*, de Oscar Conde (1998), encontraremos a seguinte explicação:

Quilombo. m. Prostíbulo. 2. Lío, barullo, gresca, desorden (dado por el DRAE). ARMAR QUILOMBO: alborotar; provocar peleas o escándalos. (Del afronegrismo *quilombo*-presuntamente orig. del kimbundu, en el que significa “aldea”-: refugio silvestre de los negros cimarrones, después de la supresión de la esclavitud en Brasil).

Nesse caso específico não cabe nenhuma dúvida da co-relação existente entre um termo utilizado no Brasil, advindo de uma situação sócio-cultural tipicamente brasileira, e a sua utilização num país no qual, até onde se pode saber, não teve relação alguma com a realidade da cultura afro, tão difundida em terras nacionais.

Outro assunto ao qual se dedicam nomes como Ruiz Gurillo (2001; 2002), Penadés Martínez (1999) e Conca (2005) é a fraseodidática, ramo da fraseologia que se dedica à inserção das UFs nas salas de aula. Após os estudos que consolidaram a fraseologia, as atenções se voltam para o fato de que é preciso encontrar mecanismos efetivos que auxiliem os professores de LE no ensino-aprendizagem das UFs.

Além dos novos temas que surgirão da necessidade de se solucionar os problemas que envolvem as UFs, outros como a definição da disciplina e o seu objeto de estudo e a taxionomia parecem requerer ainda alguma atenção. Quanto ao último deles, a taxionomia, embora haja uma profusão de nomenclaturas e algumas controvérsias a respeito, entender a classificação das UFs se tornou mais fácil depois dos trabalhos minuciosos de Zuluaga (1980) e Corpas Pastor (1996). É sobre a maneira como as UFs se agrupam que trataremos a seguir.

2.6 As Unidades Fraseológicas (UFs): taxionomia

Se muitas têm sido as pesquisas no âmbito da fraseologia, no decorrer dos anos, poderíamos dizer que muito pequeno tem sido o grau de concordância dos investigadores da área em determinados aspectos. A conclusão a que se chega é a de que parece não haver ainda um consenso a respeito das unidades que constituem a fraseologia e de um termo que abranja todas elas.

Assim, determinar os limites das UFs, classificando-as satisfatoriamente, não tem sido uma tarefa fácil para aqueles que se propuseram a fazê-lo, tampouco se têm obtido resultados que atendam completamente às expectativas dos estudiosos da área. Definir e classificar as UFs constitui-se, portanto, num dos aspectos mais controvertidos da investigação no campo da fraseologia.

Em seu artigo *La Escuela Soviética y sus Aportaciones a la Fraseología*, Suárez Cuadros (2006) realiza, como indica seu título, um estudo acerca das contribuições feitas por aqueles cientistas aos estudos fraseológicos. Segundo o autor, é S. I. Abakumov quem, pela primeira vez, tenta classificar as UFs, embora de maneira incompleta, levando em consideração a sua estrutura e a origem etimológica das diferentes unidades.

Não cabe nenhuma dúvida de que foi Vinogradov (1946) apud Suárez Cuadros (2007, p. 1002) quem abriu portas e deu respostas à maioria das questões levantadas sobre o assunto, sendo a maioria dos termos, inclusive *unidade fraseológica*, até hoje utilizados introduzidos por esse acadêmico russo, além de ser o ponto de partida para quem queira enveredar pelos estudos fraseológicos.

Entre os méritos de Vinogradov (op. cit. p. 1003), podemos citar a classificação semântica das UFs, orientada para o tipo de significado que apresentam. São elas: *as uniões fraseológicas*, *as combinações fraseológicas* e *as unidades fraseológicas*. Por *uniões fraseológicas*, entenda-se aqueles grupos de palavras indivisíveis, que só têm algum sentido se se apresentarem em seu conjunto. Uma vez separadas, perdem toda a sua força. Por *combinações fraseológicas*, entenda-se aquelas expressões nas quais apenas uma palavra costuma ter um significado dependente, o que dá lugar ao aparecimento de outras palavras sinônimas, sem prejuízo para o valor total da unidade. Essa distinção feita por Vinogradov não é sempre levada em conta pelos demais estudiosos, que geralmente emparelham as *combinações fraseológicas juntamente* com as *unidades fraseológicas* como um todo.

Depois dos trabalhos precursores de Vinogradov, A. A. Samatov (1941) apud Suárez Cuadros (2007, p. 1003), em seu livro *Sintaxe da Gramática Russa*, tratou de introduzir uma nova classificação, embora sob os efeitos das idéias de seu colega precedente. Assim, distingue as *combinações gramaticalmente indivisíveis* das *combinações de palavras indivisíveis do ponto de vista léxico*.

Sem dúvida, depois dos trabalhos começados por esses cientistas russos, muitos outros se seguiram desenvolvendo. Já na segunda metade do século XX, como aconteceu em outros países, a Rússia, mesmo depois de seu desmembramento, nos trouxe nomes e trabalhos bastante representativos.

Isacenko (1948) apud Suárez Cuadros (2007, p. 1004), por influência de Vinogradov, apresenta, de forma mais ampliada, sua classificação das UFs. Para o autor, são três as categorias existentes:

- a) Os *grupos fraseológicos amalgamados (groupes phraséologiques soudés)* - são aqueles indivisíveis, cujo significado é totalmente independente de sua composição léxica e do significado de seus elementos componentes;
- b) As *unidades fraseológicas (unités phraséologiques)* - são aquelas em que há a possibilidade de analisar semanticamente os componentes, onde se incluem todas as expressões fixas com sentido figurado;

c) As *combinaciones fraseológicas (assamblages phrasélogiques)* - são aquelas nas quais há apenas uma palavra que está condicionada fraseologicamente.

Efimov, em 1954, foi mais além, sendo ele o primeiro lingüista a estabelecer uma relação direta entre a fraseologia e a literatura. Em sua obra *Sobre as Línguas e as Obras Literárias*, realizou um estudo detalhado do estilo utilizado em algumas obras literárias e dedicou todo um capítulo a analisar as UFs existentes em alguns textos. A partir dessa análise, ele apresentou uma classificação das UFs numa perspectiva estilística.

Segundo Suárez Cuadros (2007), na classificação de B. A. Larin, são apresentados três tipos de combinações:

- a) *as de palabras variáveis* – todos os tipos de palavras livres que surgem a qualquer momento do desenvolvimento de uma dada língua;
- b) *as de palabras metafóricas* – aquelas mesmas que Vinogradov chamou de unidades fraseológicas; e
- c) *os idiomatismos* – que estariam no mesmo nível daquelas que Vinogradov chamou de concreções fraseológicas.

Ao observar a classificação feita por B. A. Larin, Suárez Cuadros (op. cit.) chegou à conclusão que este apenas utilizou uma nova nomenclatura para o que Vinogradov já havia previamente estabelecido, o que uma vez mais prova a influência exercida por esse precursor em seus sucessores.

Na Espanha, Julio Casares foi quem primeiro apresentou uma classificação das UFs, o que mais tarde serviu como ponto de partida para as classificações de Alberto Zuluaga e Antonia María Tristán. Para Casares (1992 [1969]), há uma distinção básica entre locuções e fórmulas pluriverbais (frases proverbiais e refrões), apesar de admitir a dificuldade de se saber quando se está frente a uma e quando se está frente a outra.

Casares (op. cit.) nos ensina que uma locução é uma “combinación estable de dos o más términos, que funcionan como elemento oracional y cuyo sentido unitário consabido¹⁵ no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”. As locuções conexivas seriam aquelas formadas por palavras gramaticais, como *con tal que* (conjuntiva) e *en pos de* (prepositiva). As locuções conceptuais ou significantes seriam

¹⁵ Observemos a utilização do termo *consabido* na definição de Casares. O termo nos induz a crer na intenção do autor de relacionar as UFs com o que seria um consenso entre os falantes de uma dada língua.

aquelas cujos componentes, formados por palavras léxicas, apresentam uma unidade conceitual.

Como podemos notar abaixo no quadro-resumo da classificação apresentada por Casares (op. cit.), as locuções do tipo significantes se subdividem em várias outras, de acordo com a categoria gramatical a que pertençam.

L o c u ç õ e s		
Significantes		Conexivas
<i>De nome</i>	Denominativas	Geminadas = tren botijo Complejas = tocino del cielo
	Singulares = la carabina de Ambrosio	<i>Conjuntivas</i> = con tal que
	Infinitivas = Coser y cantar	
<i>De adjetivo</i> = de brocha gorda		<i>Prepositivas</i> = en pos de
<i>De verbo</i> = tomar el olivo		
De participio = hecho un brazo de mar		
<i>De advérbio</i> = en un santiamén		
<i>De pronome</i> = cada quisque		
<i>De exclamação</i> = ¡Ancha es Castilla!		

Corpas Pastor (1996) considera as frases proverbiais de Casares um verdadeiro *cajón de sastre* (em alusão à gaveta ou balaio do alfaiate onde há de tudo um pouco, sem um critério específico) onde se acomodariam todas aquelas unidades que não se pudessem encaixar como locuções ou refrões.

As frases proverbiais são aquelas que se originam em textos falados ou escritos de fatos conhecidos e que mostram uma certa exemplaridade, como é o caso de *Todos os caminhos levam a Roma* (equivalente em português a *Todos los caminos van a dar a Roma*), o que lhe imprime um caráter de citação, enquanto que um refrão é a expressão de uma verdade universal e constitui uma oração completa e independente, que relaciona pelo menos duas idéias, como em *Deus ajuda a quem cedo madruga* (em espanhol *Dios le ayuda a quien madruga*).

Casares (op. cit. p. 195) se dedica ainda a citar os dialogismos e “wellerismos” que em suas palavras “são constituídos por uma frase impessoal, seguida de um comentário irônico” e os modismos, que podem ser definidos como “uma frase proverbial ou uma locução, cujos elementos significantes conservam seu sentido direto”, como, por exemplo, *Empinar el codo*

(alude ao ato de tomar bebidas alcoólicas, geralmente em tom pejorativo quando alguém passa da medida).

Já Coseriu (1977) em sua classificação, se baseia na distinção que fez entre a técnica do discurso (conjunto de unidades e regras de combinação livre) e o discurso repetido (conjunto de unidades fraseológicas da língua). O primeiro abrange as unidades léxicas e gramaticais (lexemas, categoremas, morfemas) e as regras para modificação e combinação na oração. Entretanto, o segundo abrange o que já se encontra fixado pela tradição (expressão, gíria, modismo, frase ou locução) e cujos elementos constitutivos não são substituíveis ou recombináveis pelas regras da língua.

As unidades do discurso repetido se dividem em três categorias:

- a) unidades equivalentes a orações, por exemplo *Cada palo aguante su vela* (em espanhol, alude ao fato de que cada um que se responsabilize por seus atos e que faça a parte que lhe cabe numa determinada situação). Nessa categoria se incluem os refrões, provérbios, “wellerismos”¹⁶, ditos, sentenças, frases metafóricas, citações de autores conhecidos e ainda os fragmentos literários, poemas e orações religiosas;
- b) unidades equivalentes a sintagmas, que são combináveis dentro da oração. Recebem alternativamente a denominação de *sintagmas estereotipados*. O autor nos apresenta apenas exemplos em francês: *san coup ferir* (sem nenhum esforço, sem combate) em oposição *après une dure bataille* ou *avec de grandes difficultés* (Coseriu 1977);
- c) unidades equivalentes de palavras, combináveis dentro da oração. Também podem receber a denominação alternativa de *perífrases lexicais*. Como exemplo o autor nos apresenta: *a boca de jarro* (disparar ou ferir a uma distância muito pequena; dizer algo bruscamente); *no dar abasto* (não produzir ou vender o necessário); *hacer hincapié* (insistir em algo ou ressaltá-lo).

Na visão de Corpas Pastor (1996), essa classificação é rudimentar e pouco rigorosa. Em resumo, a classificação de Coseriu seria:

¹⁶ “Wellerismo”: Segundo Orero (2000), o termo se origina do nome do personagem Sam Weller, de Charles Dickens. É, na Paremiologia, qualquer frase proverbial, às vezes de caráter solene, outras de caráter irônico ou cômico. Seu cunho subversivo e, geralmente, humorístico, se dá com o objetivo de contrapor o espírito didático e moralizador que costumam ter as parêmias. Por exemplo: «"Algo es algo", dijo un calvo al encontrarse con un peine»; "Contra gustos..., dijo el sapo, y se tragó la mosca"; "Veremos, dijo un ciego"; «"Más vale prevenir que curar", como dijo el cerdo al huir del carnicero».

		}					
Unidades	do						
discurso	repetido	}					

Thun (1978) apud Corpas Pastor (1996) utiliza o termo *fixiertes wortgefüge* (FWG) para denominar as unidades fraseológicas e as estuda, em primeiro lugar, observando sua estrutura interna, para, depois, verificar as relações sintagmáticas e paradigmáticas dessas unidades, além de sua atualização no discurso.

A fixação interna se referiria à fixação material e à fixação de conteúdo. Já a fixação externa apresentaria quatro subtipos: situacional, analítica, pasemática e posicional no texto. Para o autor, a fixação externa situacional ou posicional pertence ao acervo lingüístico da comunidade cultural. Entretanto, as que apresentam fixação externa, do tipo analítica, pertencem, por um lado, a esse mesmo acervo lingüístico, enquanto que, por outro lado, seus componentes conservam status de unidades do sistema lingüístico.

No tocante ao aspecto semântico, são três os tipos de unidades:

- a) aquelas que não apresentam peculiaridade semântica, como, por exemplo, *guardar las apariencias*;
- b) aquelas com peculiaridades semânticas em todos os seus componentes, como, por exemplo, *dorar la píldora* (em alusão ao recurso farmacêutico de introduzir algum elemento doce e suave na composição das pímulas, tornando-as mais agradáveis ao paladar de quem as consome, equivale a dizer algo de maneira mais suave para não ferir a quem nos ouve);
- c) aquelas com peculiaridades semânticas em algum de seus componentes, como, por exemplo, *vivir como un rey*.

Thun (op. cit.), seguindo a linha coseriana, nos oferece uma divisão básica do sistema em duas grandes partes: as FWG da norma e as FWG da fala. As FWG da norma correspondem, de maneira geral, às locuções de Casares (1992 [1969]), as quais se caracterizam por apresentar fixação interna e externa.

As FWG da fala, que correspondem às externas à língua, como os refrões e o que ele denomina de *pragmatische Idiome*, entre outros tipos – como os ditos (*dictons ou Redensarten*), parte das citações (*geflügelte Wörter*), etc. – são as que podem apresentar peculiaridades semânticas ou não.

Thun (op. cit.) ainda se dedica a realizar um estudo das FWG da norma ou colocações, como, por exemplo, *armar un escándalo*. Apenas menciona que são aquelas com fixação externa analítica e sem peculiaridades semânticas, o que, do ponto de vista do sistema, constituem sintagmas completamente livres.

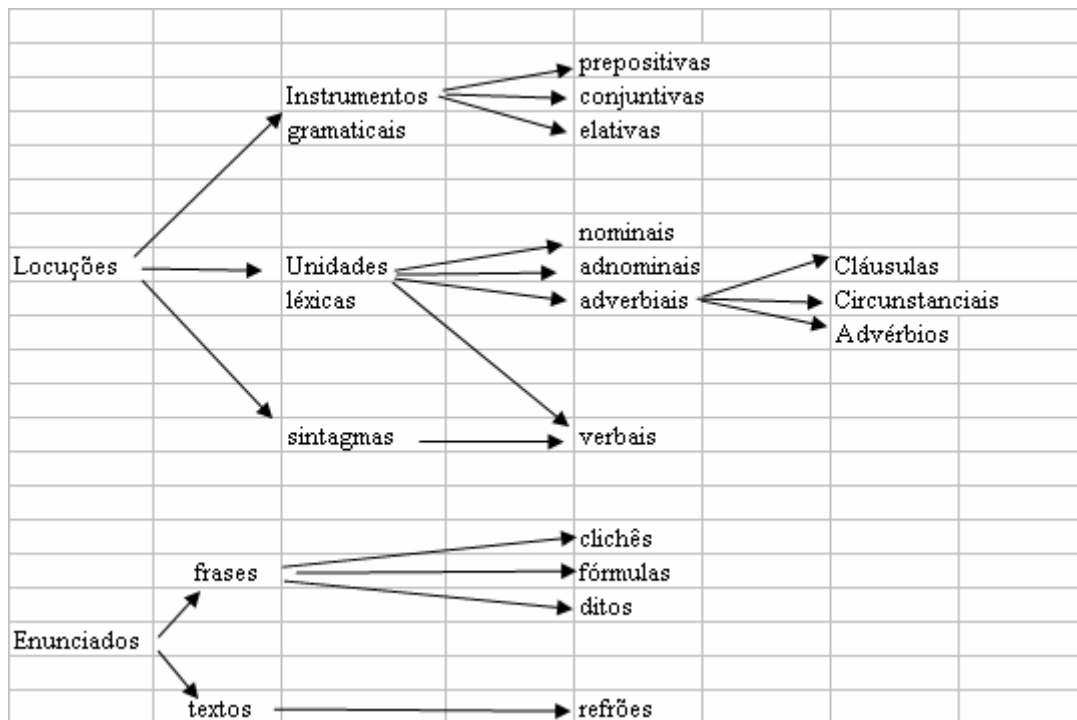
Zuluaga (1980), ao tomar Casares (1992 [1969]) como base para sua classificação, também não inclui as colocações. Assim, Zuluaga propõe dois elementos que norteiam sua classificação:

- a) a estrutura interna (fixação e idiomaticidade) – são as UFs que podem ser fixas e não idiomáticas, como por exemplo *dicho y hecho* (em português, *dito e feito*); semi-idiomáticas, como por exemplo *tira y afloja* (refere-se ao embate entre duas partes, no qual se sucedem ações alternadas de ambas e que, por vacilo de uma delas, a disputa chega ao fim, com prejuízo para uma e êxito para a outra); e idiomáticas, como por exemplo *a ojos vistas* (claramente, visivelmente); mistas, como por exemplo *prensa amarilla* (alude a imprensa sensacionalista; idiomáticas com elementos únicos, como por exemplo *tener sus bemoles* (alude às complicações que uma pessoa possa ter); idiomáticas com anomalias estruturais, como por exemplo *a pies juntillas* (em português, de pés juntos); com elementos metalingüísticos, como por exemplo *más vale un toma que dos te daré* (adverte que é preferível um pequena ação a grandes promessas) ; idiomáticas com estrutura regular, como por exemplo *tomar el pelo* (fazer uma brincadeira com alguém, não ser uma atitude para se levar a sério);
- b) o valor semântico-funcional – são as UFs que possuem função sintática no discurso, com possíveis combinações e oposições, além de poderem se combinar em nível de estruturação gramatical. O autor distingue dois grandes grupos de expressões fixas: os enunciados fraseológicos, que são aquelas expressões com capacidade de constituir, por si só, um enunciado completo, como é o caso de *Cría cuervos y te sacarán lo ojos* (adverte com relação aos mal agradecidos que não merecem os benefícios recebidos), e as locuções (segundo a terminologia de Casares), que são aquelas expressões que precisam se combinar com outros elementos no interior da frase para poder constituir um enunciado, como é o caso de *costar un ojo de la cara*, em espanhol (ser algo muito caro; em português, *custar os olhos da cara*).

Quanto aos enunciados, Zuluaga (op. cit.) destaca basicamente dois grupos:

- a) os enunciados fraseológicos que funcionam livremente, considerados textos, como, por exemplo, o refrão *un clavo saca otro clavo* (expressa que uma nova preocupação faz esquecer a anterior) e os enunciados de interjeição ¡La órdiga! (em espanhol), que equivalem às locuções exclamativas de Casares ((1992 [1969]));
- b) os enunciados fraseológicos que estão contextualmente marcados e que não se consideram textos, pois dependem do contexto lingüístico ou pragmático para o seu funcionamento, como é o caso dos ditos e frases feitas – *Aquí fue Troya* (em espanhol, expressa o acontecimento de uma desgraça); dos clichês – *Cómo no* (em espanhol, expressa assentimento), e as unidades do tipo *Érase una vez* (frase com a qual se começam as narrações dos contos de fadas).

Vejamos a seguir o esquema-resumo da classificação de Zuluaga:



Haensch et al (1982) apud Corpas Pastor (1996) fazem a distinção entre dois tipos de unidades léxicas pluriverbais e habituais: a) as colocações caracterizadas por uma relativa liberdade de combinação que ainda apresentam seus componentes; e b) as combinações fixas de lexemas que abrangem todas aquelas UFs que não constituem colocações, tais como Ufs, modismos, citações, refrões etc.

A seguir apresentamos um esquema no qual está resumida a classificação de Haensch et al (op. cit.):

Colocações usuais						
Combinacões fixas de lexemas						

Para Corpas Pastor (1996), a classificação de Haensch et al (1982) não tem muita consistência pelo fato de não haver exemplos das colocações.

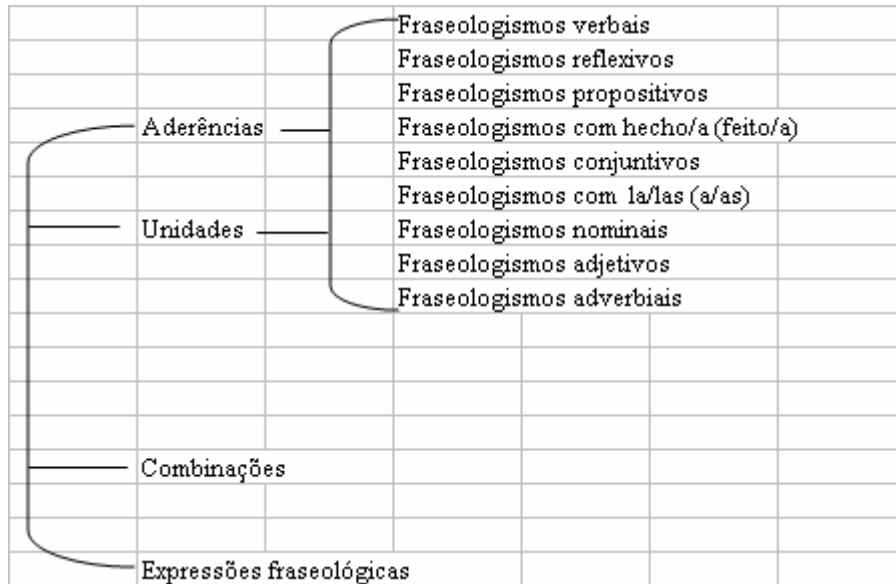
Os estudos da fraseologia espanhola contam ainda com a classificação das cubanas Carneado Moré (1982) e Tristán Pérez (1985), talvez as mais representativas entre outros tantos compatriotas que realizam vários outros estudos no campo da fraseologia. As autoras, de acordo com o grau de motivação e a estrutura gramatical das UFs, seguem os modelos de Vinogradov (1947) e Shanski (1963) apud Corpas Pastor (1996), sem desconsiderar os postulados de Casares (1992 [1969]). Vejamos o modelo dessas autoras, numa visão de Corpas Pastor (op. cit.).

- a) aderências – unidades completamente desmotivadas de significado unitário translático, que cumprem funções oracionais, como *perder la chaveta* (ficar louco);
- b) unidades que se diferenciam das anteriores por seu caráter relativamente motivado, como por exemplo, *buscar la boca* (provocar, procurar briga);
- c) combinações formadas por várias palavras entre as quais figura uma que atualiza uma acepção especial em virtude de sua relação com as demais, como em *reinar el silencio*;
- d) expressões fraseológicas, onde se incluem refrões, provérbios, clichês e outras formações, do tipo *chivo que rompe tambor con su pellejo paga* (cada um se responsabiliza pelos seus atos e paga por eles).

Carneado Moré (1985) apud Corpas Pastor (1996) trata dos fraseologismos verbais (*pasar a mejor vida*, morrer); reflexivos (*agarrarse a um clavo ardiendo*, valer-se de qualquer recurso para evitar algo ou conseguir um fim); propositivos (*hacersele a alguien la boca agua*, pensar com deleite em algo, principalmente no caso de ser comestível); com o participio hecho/a (em português, feito/a) (*hecho polvo*, estar cansado e abatido); conjuntivos (*nadar y guardar la ropa*, aproveitar-se de algo sem se arriscar muito); com os pronomes

la/las (em português, a/as) (*diñarla*, morrer); nominais (*luna de miel*); adjetivos (*de marca mayor*, excelente); e adverbiais (*a horcajadas*, maneira de montar a cavalo).

Vejamos a seguir o esquema que resume a classificação de Carneado Moré:



Já Tristán Pérez (1988) mantém a classificação de Casares (1992 [1969]) (locuções, frases proverbiais e refrões), ainda que sob forte influência dos antigos estudos soviéticos. Entretanto, a autora amplia a parte que se refere às locuções, estabelecendo dois grupos fundamentais a partir da estrutura interna dessas unidades:

- a) Fraseologismos em cuja estrutura interna se encontra um indicador mínimo (*comerse el mundo*, alardear) ou elemento indicador (*hacer paripé*, simular fingir; *estar en un tris*, estar a ponto de; *dolce far niente*, doce ociosidade; e *parar mientes*, examinar algo). Esse agrupamento inclui unidades muito heterogêneas, que vão desde fraseologismos com elementos carentes de sentido fora da unidade até aqueles com elementos que adquirem um novo significado fraseológico;
- b) Fraseologismos em cuja estrutura interna não se encontra o elemento indicado. Nesse caso, as unidades costumam ser deduzíveis parcialmente a partir dos seus elementos constitutivos, como é o caso de *pisarle a alguien los talones*, em espanhol; estar no encaço de alguém, em português e *tender la mano* (oferecer ajuda).

Por fim, apresentamos a nova proposta de classificação das UFs em espanhol que nos oferece Corpas Pastor (1996). Para tal, nos deteremos um pouco mais nos detalhes, no tocante às colocações e enunciados fraseológicos envolvendo os refrões e outras frases feitas, por considerar a visão de outros autores em relação a esses temas.

Primeiro, a autora resume os critérios adotados por seus antecessores para classificar as UFs: (1) elemento oracional ou oração completa; (2) fixação no sistema, na norma ou na fala; (3) fragmento de enunciado ou enunciado completo; (4) restrição limitada ou total; e (5) grau de motivação semântica. Para a autora, esses critérios não constituem elementos suficientes que permitam estabelecer uma taxionomia razoável da UFs em espanhol.

Assim, sua proposta se baseia na combinação do critério de enunciado – e, conseqüentemente da fala – com o da fixação – e, conseqüentemente na forma, no sistema ou na fala. Para realizar seu objetivo, Corpas Pastor (op. cit.) subdivide as UFs em três grandes esferas:

Na **Esfera I** se encontram as colocações. O termo colocação, segundo a autora, apareceu pela primeira vez introduzido por J.R. Firth, em 1957, e utilizado em espanhol por Seco, em 1978. São aquelas UFs que do ponto de vista do sistema da língua, são sintagmas completamente livres, gerados a partir das regras e apresentam um certo grau de restrição quanto à sua combinação. Vejamos o quadro-resumo para as colocações, proposto por Corpas Pastor (op. cit.):

Esfera I – Colocações
1. Verbo + substantivo (sujeito): <i>correr un rumor, declararse um incêndio.</i>
2. Verbo + (preposição +) substantivo (objeto): <i>asestar un golpe, poner en funcionamiento.</i>
3. Adjetivo + substantivo: <i>momento crucial, visita relâmpago.</i>
4. Substantivo + preposição + substantivo: <i>banco de peces.</i>
5. Verbo + advérbio: <i>negar rotundamente.</i>
6. Adjetivo + advérbio: <i>opuesto diametralmente.</i>

Na **Esfera II** encontram-se as locuções. Para Corpas Pastor (1996), essas são as UFs que não constituem enunciado completo, funcionando apenas como elementos oracionais, com as seguintes características distintivas: fixação interna, unidade de significado e fixação externa pasemática. Segundo a autora se dividem em sete categorias, de acordo com a função que essas desempenham dentro da oração. Vejamos o quadro-resumo das locuções proposto pela autora:

Esfera II – Locuções
1. Locuções nominais: <i>mosquita muerta, paño de lágrimas, el qué dirán.</i>
2. Locuções adjetivas: <i>corriente y moliente, más papista que el Papa, de rompe y rasga.</i>
3. Locuções adverbiais: <i>gota a gota, de tapadillo, a raudales.</i>
4. Locuções verbais: <i>llevar y traer, nadar y guardar la ropa, meterse em camisa de once varas.</i>
5. Locuções prepositivas: <i>gracias a, en lugar de.</i>

6. Locuções conjuntivas: <i>antes bien, como si.</i>
7. Locuções clausais: <i>salirse el tiro por la culata, como quien oye llover.</i>

Na **Esfera III** se encontram os enunciados fraseológicos, também conhecidos como parêmias. Corpas Pastor (op. cit.) utiliza a mesma terminologia de Zuluaga (1980). Para a autora, os enunciados fraseológicos se caracterizam por se constituírem atos da fala e por apresentarem uma fixação interna e externa. Podem ser distinguidas das locuções por três motivos: a) oferecem um alto grau de generalidade em relação às locuções, que se referem a situações precisas; b) as parêmias não permitem mudanças (a não ser de concordância), enquanto que as locuções permitem certas transformações e inserções; c) as locuções pertencem ao universo da língua, enquanto que as parêmias pertencem ao universo da fala, ao universo cultural da comunidade falante.

Corpas Pastor (1996) recorda ainda os cinco requisitos básicos citados por Arnaud (1991) para o reconhecimento das parêmias: a lexicalização; a autonomia sintática; a autonomia textual; o valor de verdade geral; e o caráter anônimo. Na taxionomia da autora, as parêmias se subdividem em três categorias. São elas:

Esfera III – Enunciados Fraseológicos
Parêmias
1. Enunciados de valor específico: <i>Las paredes oyen; Ahí le duele.</i>
2. Citas: <i>El hombre es un lobo para el hombre.</i>
3. Refranes: <i>Por la boca muere es pez; Un día es un día.</i>

Ainda na Esfera III, Corpas Pastor (op. cit.) se dedica a analisar os enunciados fraseológicos do tipo fórmulas rotineiras, que podem ser conhecidos por outras denominações, como a de Casares (1992 [1969]), por exemplo, que as chamou de *los timos*.

Para Corpas Pastor (1996), as *fórmulas rotineiras* são aquelas com caráter de enunciado, as quais se diferenciam das parêmias pela necessidade de autonomia textual, pois sua aparição está vinculada a situações específicas, o que resultaria em algo bastante extenso se nos propuséssemos a prever e exemplificar cada uma delas. Assim, daremos uma amostra, em espanhol, de situações aleatórias, entre as citadas pela autora.

Na taxionomia dessa estudiosa, essas fórmulas se subdividem em:

Fórmulas Rotineiras			
F Ó R M U L A S D I S C U R S I V A S	<p>1. Fórmulas de abertura e de encerramento: <i>¿Qué hay?; Hasta luego.</i></p> <p>2. Fórmulas de transição: <i>A eso voy.</i></p>	F Ó R M U L A S P S I C O S O C I A L I S	<p>1. Fórmulas expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - de desculpa: <i>Lo siento.</i> - de consentimento: <i>Y lo creo.</i> - de recusa: <i>Ni hablar.</i> - de agradecimento: <i>Dios se lo pague.</i> - de desejar sorte: <i>Y usted que lo vea.</i> - de solidariedade: <i>Qué se le va a hacer.</i> - de não-solidariedade: <i>¡A mí, plin!</i> <p>2. Fórmulas comissivas: (de promessa e ameaça: <i>Ya te apañaré.</i></p> <p>3. Fórmulas diretivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de exortação: <i>Largo de aquí.</i> - de informação: <i>Tu dirás.</i> - de ânimo: <i>No es para tanto.</i> <p>4. Fórmulas assertivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de asseveração: <i>Por mismuertos.</i> - de emocionais: <i>No te digo.</i> <p>5. Fórmulas rituais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de saudação: <i>¿Qué es de tu vida?</i> - de despedida: <i>Le saluda atentamente.</i> <p>6. Miscelânea: <i>Pelillos a la mar.</i></p>

Averiguada a taxionomia geral das UF's na visão de alguns autores mais divulgados, passaremos a tratar no tópico a seguir especialmente das expressões idiomáticas.

2.7 As Expressões Idiomáticas (EIs)

Expressar seus desejos, anseios e sentimentos, seja através dos gestos ou da fala, é um dos elementos que caracteriza o homem como ser pensante e que, naturalmente, o distingue dos animais. Mais do que se comunicar, o homem é capaz de fazê-lo de maneira a atender às suas necessidades mais diversas e mais subjetivas. Assim sendo, é capaz de manipular seu discurso a tal ponto de dizer literalmente suas pretensões e crenças quando lhe convém, bem como mascarar suas verdades através de metáforas, quando necessário, independentemente de seus reais motivos. Entre os fatores que movem alguém a dissimular o que realmente quer expressar podem se encontrar características e comportamento típicos do ser humano, tais como ironia, medo, raiva, vergonha, decoro, perspicácia, oportunismo, entre muitos outros.

É nesse aspecto que poderíamos entender as EIs como um dos componentes mais versáteis e mais ricos da linguagem humana, seja sob o formato de frases fixas ou semi-fixas,

de caráter literal ou metafórico, de origem histórica ou sócio-religiosa. No manuseio dessas expressões, somos capazes de traduzir o que trazemos na alma, muitas vezes, metamorfoseando em imagens o que nos parece indizível tal qual o é, com o auxílio de uma EI.

Ao optarmos pela adoção do termo *expressão idiomática*, a exemplo de Ortiz Álvarez (2000), Xatara (1998) e Tagnin (1989), entre outros tantos, em detrimento de *locução*, de Casares (1992 [1969]) e Corpas Pastor (1996), o fizemos pela força que possui o termo idiomático, além do que designa globalmente as expressões fixas e idiomáticas de duas ou mais palavras, evitando assim que se produzam confusões com uma locução comum; com o clichê; com a comparação; com o “timo”, a “muletilla” ou a interjeição com rima interna; e a frase feita. Para nossos objetivos, *expressão idiomática* abrangerá as expressões semanticamente convencionalizadas, cujo significado não seja transparente; em outras palavras, que não possa ser depreendido a partir do significado de cada uma de suas partes.

Para Hockett apud Zuluaga (1980), “toda forma gramatical cujo sentido não se possa inferir a partir de sua estrutura é uma expressão idiomática”.

Segundo Sevilla & Arroyo (1993), muitos são os termos paralelamente utilizados para designar uma expressão idiomática, tais como *modo adverbial*, *timo*, *muletilla*, *decir*, *cliché*, *esterotipo*, em espanhol; *expression imagée*, *expression figurée*, *idiotisme*, *idiome*, *idiomatic*, *locution*, *phrase toute faite*, *cliché*, *tour*, *tornure*, em francês; *la espressione idiomática*, *el modo di dire*, *el idiotismo*, *la locuzione*, entre outras, em italiano.

Contudo, não é apenas a idiomaticidade, apesar de sua importância para o reconhecimento de uma EI, o único elemento que a caracteriza. Para que uma expressão seja considerada idiomática, é preciso que observemos outras particularidades que a compõem. É sobre os requisitos básicos que deve possuir uma expressão para ser de fato idiomática que trataremos a seguir.

2.7.1 Requisitos básicos para o reconhecimento das expressões idiomáticas: uma classificação interna

Quanto à classificação das UFs, Zuluaga (1980), ao fazê-lo, prefere equacionar as duas linhas existentes, seguidas por aqueles estudiosos que enveredaram pela difícil tarefa de estabelecer essa classificação. Assim, para esse autor, deve haver uma combinação da observação das características da estrutura interna com o valor semântico-funcional ao serem empregadas as UFs. Na opinião de Zuluaga (op. cit.), uma análise exaustiva deve considerar

ambos os enfoques complementarmente. O autor aponta duas características internas: a fixação e idiomaticidade.

De um modo geral, Sevilla & Arroyo (1993) estabelecem quatro requisitos básicos para que se reconheça uma UF como EI. São elas: 1) ser formada por duas ou mais palavras; 2) possuir uma forma fixa; 3) ser privativo de uma determinada língua; e 4) possuir idiomaticidade.

Ortiz Álvarez (2000) vai um pouco mais além ao estabelecer dez características que deve possuir uma UF para que possa ser reconhecida como uma autêntica EI. São elas:

- **Combinabilidade**

É a possibilidade de se combinar que têm os elementos lingüísticos, ainda que não se possa entender a lógica de tal combinação, como, por exemplo, *dar la lata* (em espanhol), que se usa para expressar intolerância quando alguma situação ou alguém está sendo inoportuno e incômodo – Ex.: *Lo de que digas que vendrás y no lo cumplas, ya me está dando la lata / Isso de você dizer que virá e não vem já está me enchendo o saco*. Aparentemente, o fato de que se juntem o verbo *dar* + artigo *a* + substantivo *lata* não teria nenhum sentido em sua combinação, a não ser que se tratasse, em sentido literal, do fato de dar uma lata a alguém. Outro exemplo que poderíamos citar é o caso de *a pies juntillas* (*de pés juntos*, em português). Em princípio, a combinação de um termo masculino, *pies*, com outro feminino, *juntillas*, observando-se a correta concordância, não teria sentido de ser. Há, nesse caso, uma anomalia. Entretanto, passa a ter sentido de ser se levarmos em conta que se trata de expressão idiomática.

Para Bally (1951), as combinações podem obedecer a três critérios. São eles: **a) combinação livre e ocasional:** os termos que a integram podem se combinar entre si, além de estabelecer uma combinação com outros termos. Às unidades dessa categoria Bally denominou “associations libres”, “groupements passagers” (1951, p. 69 e 66); **b) combinação completamente fixa:** os termos dessa combinação são carentes de autonomia, sendo portando indissociáveis. Às unidades dessa categoria Bally denominou “unités phraséologiques” (1951: 74); e **c) combinação de coesão não absoluta:** os termos que a integram não têm um grau de coesão absoluto. A esse grupo intermediário Bally deu o nome de “series phraséologiques” e “groupements usuels” (1951, p. 70).

Estabilidade relativa

É a capacidade que têm as EIs de se manterem inalteráveis, na visão de alguns estudiosos. Entretanto, para Ortiz Álvarez (2000), determinadas inserções ou troca por um componente sinônimo podem ser realizadas sem afetar o significado final da expressão, daí a introdução do termo *relativa*.

Para ilustrar seu raciocínio, nos dá o exemplo em português “eu lavo as (minhas) mãos”, onde o possessivo “minhas” não interfere no entendimento do que já se havia previamente convencionalizado “eu lavo as mãos”. Apresentamos ainda um exemplo nosso para o caso da troca de termos: “*se armó la gorda*” (em espanhol é aceitável de maneira geral e significa formar-se uma grande confusão), ou *se armó um quilombo* (em espanhol da Argentina, significa também formar-se uma grande confusão).

- **Pluriverbalidade**

A pluriverbalidade, juntamente com a estabilidade ou fixação, é uma das características fundamentais da UFs, apesar de não estar suficientemente esclarecida nos estudos da fraseologia espanhola. Para Montoro del Arco (2005), a pluriverbalidade consiste em que as UFs estão constituídas por dois ou vários componentes que aparecem separados na escrita, o que inclusive tem sido o motivo para que utilizem termos de forma generalizada como o da *unidade pluriverbalizada* ou *lexicalizada*.

Tristá Pérez (1988) destaca que todo fraseologismo deve estar integrado por duas ou mais palavras, uma das quais, pelo menos, deve ser uma palavra plena, que poderá ainda ser acompanhada de uma ou mais palavras auxiliares (uninuclear). Nada impede que um fraseologismo possa estar integrado por duas palavras plenas de uma só vez (bi ou multinuclear).

Uninuclear¹⁷ – que realiza a função de um advérbio ao estabelecer uma relação com os verbos cuja ação modifica ou complementa, como é o caso de *conocer al dedillo* (ex. “*Para ejecutar con acierto la fotografía meteorológica es necesario conocer al dedillo los fenómenos que estudia esta ciencia*), que significa conhecer algo muito bem – um equivalente em português, *conhecer ao pé da letra*); *ser de película* (ex. “*Vivir en un “piso Almodóvar” puede ser de película, pero es mucho más caro*”), significa ser algo sensacional, maravilhoso

¹⁷ **Uninuclear** – tradução de Ortiz Álvarez (2000) para o termo *odnovershinnje*, de Smirnitski (1956, p.212).

– um equivalente em português, *ser uma coisa de cinema*. No tipo uninuclear ocorre um fenômeno, no mínimo interessante – o fato de não se encontrar um termo equivalente no sistema lingüístico para esse tipo de construção muitas vezes compele o falante a fazer uso dela em todas as situações, o que faz com que perca o seu destaque e sua expressividade. Em contrapartida, aquelas construções que encontram um advérbio equivalente conservam sua expressividade.

Binuclear ou multinuclear¹⁸ – é aquele integrado por duas ou mais palavras significativas, sendo as mais difundidas as EIs do tipo nominal e verbal. As do tipo nominal (substantivo + adjetivo; substantivo + substantivo) geralmente designam uma qualidade ou característica da própria pessoa, animal ou coisa a que se refere. Ex.: *chivo expiatorio* (“*Todo apunta a que Dulce Mulet se va a convertir en el “chivo expiatorio” que purgará todas las mangurrinadas de María Antonia Munar*”¹⁹), – um equivalente em português, *servir de/virar um bode expiatório*.

Já as EIs do tipo verbal podem adotar estruturas distintas, já que sendo o verbo o elemento principal, poderá se unir a substantivos, adjetivos, entre outros, como nos apresenta Tristán Pérez (op. cit.):

1. verbo + substantivo – *Lo vemos como mira al nuevo, cogiendo recorte* (imitar) (Navarro, 1972, p. 12);
2. pron. + verbo + prep. + verbo + substantivo – *...peor es que los hombres le tengan miedo a una y nos quedemos pa vestir santos* (ficar solteirona) (Álvarez de los Ríos, 1978, p. 124);
3. verbo + prep. + substantivo – *...mi hermana y yo a quienes él debía mantener a raya* (manter sob controle) (Aparicio, 1977, p. 137);
4. verbo + art. + substantivo + adjetivo – *...quienes deben ser los que lleven la voz cantante* (estar em posição de vantagem em relação aos demais – “ser o manda-chuva”; “com a faca e o queijo na mão”) (Aparicio, 1977, p. 36);
5. verbo + substantivo + conj. + substantivo – *Si para sacarle una palabra cuesta dios y ayuda* (dar trabalho para conseguir algo) (Aparicio, 1977, p. 50);
6. verbo + prep. + advérbio + adjetivo – *En esta cargo con la más fea* (ficar com o pior). (Garófalo, 1967, p. 105).

¹⁸ **Binuclear ou multinuclear**– tradução de Ortiz Álvarez (2000) para o termo *dvux* ou *mnogovershinnyje*, de Smirnitski (1956, p.212).

¹⁹ Manchete extraída do *Diario Digital de Baleares* (<http://www.libertadbaleares.com/?p=46333>)

- **Sentido figurado**

Como sentido figurado poderíamos entender o processo de transposição de um enunciado de sentido literal ao plano da representação. Em outras palavras, seria o distanciamento de seu significado fundamental. Para Gibbs (1994), segundo as evidências empíricas existentes, a cognição humana é fundamentalmente formada por processos poéticos ou figurados.

Ao abordarmos o termo *sentido figurado* – essa que é uma das características mais representativas de uma EI – é preciso que entendamos o que é exatamente uma metáfora. Para o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) é a

designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (p.ex., ele tem uma *vontade de ferro*, para designar uma *vontade forte*, como o ferro); ‘mudança, transposição’, p. ex. em RET. ‘transposição do sentido próprio ao figurado, metáfora’., do v. *metaphéro* ‘transportar’.

Quando falamos de sentido figurado, tampouco podemos deixar de mencionar o caráter sofisticado desse recurso que, de uma forma ou de outra, independentemente do tipo da figura tropológica utilizada, seja ela uma metáfora – a mais comum presente nas UFs, a metonímia, ou ainda a sinédoque, entre outras – cumpre um papel fundamental na comunicação quando não queremos ou não podemos dizer as coisas tais como elas são.

Ao mencionarmos o termo *sofisticação*, automaticamente representamos mentalmente o falante erudito, bem informado a respeito das normas lingüísticas de uma dada língua. Nem sempre isso corresponde à verdade absoluta, pois quando a questão é a EI, o falante não tem obrigatoriamente que ter o controle total da norma para manuseá-la a contento. Basta que tenha o conhecimento de como e onde utilizá-la. É nesse quesito que está o triunfo das EIs como recurso popular, pois fazem parte do patrimônio cultural de um povo, que não necessariamente têm que ser aprendidas nos livros. Ao contrário, são passadas de geração em geração, em conversas informais do dia-a-dia. Obviamente que quando se trata de ensino-aprendizagem de uma LE, muda-se a maneira de adquiri-las.

Entretanto, estando a metáfora diretamente vinculada à EI, há que se tomar cuidado com o seu uso. Tait (1974) nos adverte que é preciso, sim, descobrir metáforas e compreender quais são os pontos de diferenças dos usos literais da linguagem. Contudo, mais importante do que isso, é aprender a usá-las, sem deixar-se usar por elas.

Nesse aspecto, as EIs podem se tornar uma faca de dois gumes (um *cuchillo de doble filo*, em espanhol), pois algumas delas podem perfeitamente causar confusão, já que, em certas ocorrências, podem ser tomadas em seu sentido literal. Vejamos como exemplo a expressão *cambiarse la chaqueta*, que para o DRAE significa deixar o grupo ou partido que se seguia e adotar outro diferente; por analogia, se diz também daquele que muda de opinião repentinamente, não sustentando o que antes acreditava²⁰. Esse é um típico exemplo que apresenta duas leituras: a literal, na qual alguém pode realmente trocar a jaqueta (peça de roupa utilizada para impedir a passagem do frio), e a outra, na qual alguém pode mudar de lado (opinião). Somente poderemos decifrar a que tipo de uso, literal ou figurado, se refere, se pudermos entender em que contexto está sendo usado e com que intenção.

- **Expressividade**

Comunicar-se, expressar-se bem, é sinal de poder. Ter o controle do próprio discurso, manuseando as palavras, combinando-as umas com as outras, evocando figuras que as representem, emocionando e cativando o interlocutor, tem sido uma arma poderosa daqueles que assumem um posto de liderança, ou até mesmo daquele que queira simplesmente se projetar num determinado ambiente.

O homem, no afã de se comunicar, é capaz de se valer de vários artifícios para se fazer entender, alguns deles já padronizados pelo uso. Mais do que se fazer entender, às vezes é preciso ser convincente, apelar para a emotividade, chamar a atenção do interlocutor. Com esse intuito, vale recorrer, como indica Ortiz Álvarez (2000), aos recursos lingüísticos verbais (gírias, eufemismos, metáforas, citações, provérbios, colocações, aforismos, expressões idiomáticas, clichês etc.) e prosódicos (sotaque, entonação, ordem, pausas); e não lingüísticos (situacionais, gestos, mímica). A todo esse conjunto de recursos lingüísticos podemos chamar de *expressividade*.

Ainda sobre a capacidade das UF's de transmitir um sentimento, o poeta Walt Whitman (1892/1964, p. 573) se refere à gíria, ou indiretividade, como uma tentativa da humanidade de

²⁰ A título de curiosidade, vale mencionar que alguns atribuem a origem dessa expressão ao Duque de Saboya, Carlos Manuel I, que mantinha simpatia pela França e pela Espanha ao mesmo tempo e usava um tipo de jaqueta dupla face – em uma delas a cor branca, da França, e em outra, a cor vermelha, da Espanha. Outros creditam a origem dessa expressão às disputas entre católicos e protestantes (luteranos), situação na qual cada facção usava uma cor previamente estabelecida para que distinguisse uma facção da outra.

escapar da mera literalidade e se expressar ilimitadamente, o que no seu auge gera poetas e poemas²¹.

Para Ruiz Gurillo (1998, p. 52, 53, tradução nossa),

as UFs podem ser empregadas nos processos argumentativos, seja em seqüências argumentativas propriamente, seja na argumentação geral da conversação. Seu papel não consiste unicamente em atuar como elementos de união, do mesmo modo que os conectores pragmáticos, senão servir de realce para a argumentação. Para cumprir este objetivo, se aproveitam os valores semântico-pragmáticos que aportam, por exemplo, sua idiomaticidade, construída, com freqüência, por meio de uma metáfora ou outro recurso, ou a expressividade que manifestam diante de outras unidades léxicas simples²².

Por ser de natureza essencialmente metafórica, as EIs são um meio expressivo por excelência capaz de dar um colorido especial ao discurso, ressaltando determinados elementos, abrandando situações com um tom mais ameno, criando um clima de identificação e confiança com um interlocutor.

- **Convencionalidade**

Por convencionalidade podemos entender a norma ou prática admitida tacitamente, que responde a precedentes ou ao costume (DRAE, 1992). Nesse aspecto, Tagnin (1989) nos faz lembrar a importância dos três níveis em que a convencionalidade pode ocorrer: sintaticamente, semanticamente e pragmaticamente.

O nível sintático obedece à observação de três critérios, a combinabilidade, a ordem e a gramaticalidade. É importante levar em conta o encadeamento dos componentes das EIs, pois dizer em espanhol *tirar la ventana por la casa* não tem o mesmo efeito, nem tampouco o mesmo significado, que a ordem correta *tirar la casa por la ventana* (gastar exageradamente, mais do que se tem, mais do que o necessário para realizar uma festa, por exemplo). Quanto à gramaticalidade, as EIs podem apresentar concordâncias exóticas sem nenhuma explicação plausível, pois assim foi consagrada pela comunidade falante.

²¹ Tradução nossa do original em inglês: Slang, or indirection, is an attempt of common humanity to escape from bald literalism, and express itself illimitably, which on highest walks produces poets and poems.

²² Tradução nossa do original: Las UFS pueden emplearse en los procesos argumentativos, ya sea en secuencias argumentativas propriamente, ya en la argumentación general de la conversación. Su papel no consiste únicamente en actuar como elementos de unión, del mismo modo que los conectores pragmáticos, sino en servir de realce de la argumentación. Para cumplir ese objetivo, se aprovechan los valores semántico-pragmáticos que aportan, por ejemplo, su idiomaticidad, construída a menudo por medio de una metáfora u otro recurso tropológico, o la expresividad que manifiestan frente a otras unidades léxicas simples.

Um detalhe importante, ao qual não podemos deixar de nos ater, é a relação existente entre convencionalidade e fixação das EIs. Não se confunda uma com a outra. O fato de uma UF ter o seu lugar garantido no inventário fraseológico de uma dada comunidade não significa obrigatoriamente que ela seja idiomática.

Analisando a situação por esse prisma, poderíamos observar que há uma convencionalidade ao dizermos *meus pêsames*, em vez de *felicidades*, em português, ao encontramos alguém, em um velório, cujo ente querido tenha acabado de falecer. É de bom tom dizermos *mucho gusto* ou *encantado*, em vez de *permiso* (que se usa para entrar em algum lugar alheio), em espanhol, ao conhecermos alguém. No caso dessas expressões, não podemos apontar alguém especificamente que tenha decretado que assim o seria, senão que é de conhecimento de quem quer que faça parte de um dado convívio social que essas são as frases ideais para se dizer nessas situações, assim como tantas outras, adequadas a outras tantas situações.

A repetição das UFs pelos falantes de um grupo lingüístico, bem como a frequência de seu aparecimento na fala dessa comunidade, é o fator responsável pela sua institucionalização ou convencionalização. Uma vez convencionalizadas as UFs, ao atingir o campo do significado, passando seus componentes a não mais funcionar no interior da frase individualmente e a ter um significado apenas no seu conjunto total, já é possível dizer que se trata de uma EI. Para Pottier apud Ortiz Álvarez (2000), a relação fixa entre lexemas é entendida como *integração*, o que poderíamos perceber como um movimento de *lexicalização* ao passo que, para Chafe apud Ortiz Álvarez (2000), o processo de transformação do campo literal para o idiomático seria uma *idiomatização*. Pelo que podemos perceber, trata-se apenas de denominações diferentes para processos que ocorrem da mesma maneira.

No nível semântico, também é possível que uma imagem seja convencionalizada como sinônimo de uma situação, atitude ou estado de ânimo, como é o caso de *entrar con el pie derecho* (*começar algo com o pé direito*, em português), que significa começar algo de forma positiva, com vistas ao sucesso ao final. De uma certa forma, está tacitamente acordado que o pé direito está relacionado à sorte e que o pé esquerdo está relacionado ao azar, o que dá a entender que essa crença está diretamente vinculada à superstição. Assim, ao contrário do exemplo anterior, quando dizemos em português *Hoje me levantei com o pé esquerdo*, queremos dizer que não temos tido muito sorte ou bons resultados naquilo que nos propusemos a realizar.

Na visão de Durán (2004), a forma como os humanos recuperam as palavras de sua memória e a velocidade com que o fazem tem levado lingüistas e psicólogos a pensarem que

a mente organiza as palavras de muitas maneiras, de tal forma que a visão de uma realidade evoca ou suscita uma palavra e ainda outras associadas a ela. É graças ao *lexicon mental*²³ que possuem os humanos que essas conexões se estabelecem no cérebro, possibilitando as associações mentais entre diferentes coisas e objetos do mundo motivadas por polissemias, homônimas, etc., assim como jogos de caráter lingüístico e outros fenômenos da linguagem.

O nível pragmático se aplica às UFs de um modo geral. Segundo Tagnin (1989), são dois os aspectos passíveis de convencionalização: a situação que exige um certo comportamento social e a expressão a ser empregada. O aspecto situacional poderia ser ilustrado com os exemplos citados anteriormente, no qual se deve dizer *meus pêsames* para o caso de um velório, ou *muito prazer* (em português), *encantado* ou *mucho gusto*, em espanhol, para as apresentações. Já o aspecto comportamental poderia ser ilustrado com um simples abraço, na falta do que dizer, no mencionado caso do velório.

- **Idiomaticidade**

O termo idiomático, como nos adverte Zuluaga (1980) pode ser empregado em duas acepções: a) no sentido etimológico próprio e peculiar de uma determinada língua, o que quer dizer que todas as suas unidades são idiomáticas porque são próprias dela. Tal percepção só será possível mediante a comparação com outra língua, pois o que pode ser peculiar a uma língua e, portanto, idiomático naquele âmbito, não o será se o campo de análise for outra língua que não aquela; e b) no sentido de característica semântica de certas combinações fixas de palavras. Na segunda possibilidade, o autor resume idiomaticidade como a característica semântica própria de certas construções lingüísticas, fixas, cujo sentido não pode se estabelecer a partir dos significados de seus elementos constitutivos, nem tampouco de sua combinação. Assevera ainda ser a idiomaticidade, nesse aspecto, a diferença essencial entre a EI e os outros tipos de construções semânticas complexas.

Entre tantas possibilidades de definir idiomaticidade, Baránov & Dobrovol'skij (1998) recomenda que seria aconselhável lembrar que são dois seus elementos básicos: a reinterpretação e a opacidade. Os autores, no âmbito da fraseologia russa, nos apresentam os vários tipos de reinterpretação que podemos encontrar: de sentido exato, intencional, total vs parcial, referencial, das condições de uso, secundária e de pseudo-exaustividade. Quanto ao

²³ Durán (2004) afirma que no *lexicon mental* se abriga uma profusão de unidades multidimensionais (*coser y cantar; bonito y barato; a las duras y a las maduras; sin pies ni cabeza; lavado y planchado; etc.*) entre elas: colocações, refrões, trechos de textos memorizados que se unem a outros fenômenos associativos.

segundo elemento da idiomaticidade, a opacidade, discorreremos sobre ele mais adiante, quando discutiremos seus efeitos em relação às EIs.

Corpas Pastor (1996) nos ensina que as UFs podem apresentar dois tipos de significado denotativo: do tipo literal e figurativo ou translático. É o segundo tipo responsável pela idiomaticidade que está presente na grande maioria dessas unidades, e que, nesse aspecto, é importante lembrar que todas as UFs são idiomáticas, pois se trata de uma característica potencial, não essencial, desse tipo de unidade.

Quanto a idiomaticidade das UFs, Zuluaga (1980) as classifica em sete categorias, além daquelas que ele nos apresenta como combinações livres e meramente fixas. São elas: as expressões semi-idiomáticas, as expressões idiomáticas, as expressões idiomáticas mistas, as expressões idiomáticas com elementos únicos, as expressões idiomáticas com anomalias estruturais, as expressões com elementos metalingüísticos ou auto-designativos e as expressões idiomáticas com estrutura regular.

As expressões semi-idiomáticas: são aquelas construções que se encontram em um estágio transicional, cujo significado não é literal, mas tampouco é imotivado, como por exemplo *un lobo en piel de oveja* (*lobo em pele de cordeiro*, em português); *tira y afloja* (*estica-e-puxa*, em português);

As expressões idiomáticas: são aquelas cujas características se encaixam perfeitamente em nosso tema de trabalho por serem um tipo de construção fixa, cujos componentes (ou pelo menos um deles) carecem de identidade e autonomia semântica; como por exemplo *tirios y troyanos* (gregos e troianos). Zuluaga (1980) nos sugere o fracionamento das expressões do tipo idiomáticas em cinco sub-grupos:

- **As expressões idiomáticas mistas:** são aquelas cuja homogeneidade entre seus elementos não lhes permite serem nem bem idiomáticas, nem tampouco meramente fixas, como por exemplo *prensa amarilla* (imprensa sensacionalista e superficial); *prensa rosa*²⁴ (aquele tipo de imprensa que se dedica a comentar a vida e as futilidades das celebridades, muito comum na Internet, em dias atuais); *quedarse para vestir santos* (em português, *ficar pra titia*, ficar solteira). Nesse caso específico, vejamos: a expressão *para vestir santos*, só é combinável com o verbo *quedarse*, no sentido de ficar solteira, assim como o termo *guiñar*, só se diz *de ojo* (equivale ao *piscar de olhos*, de forma sedutora).

- **As expressões idiomáticas com elementos únicos:** são aquelas que trazem entre seus componentes termos arcaicos, de outras línguas históricas ou funcionais, de

²⁴ Exemplo nosso.

formação mediante jogos fônicos, como por exemplo *dar en el quid de la cuestión* (*encontrar/ser o ponto X da questão*, em português); *tener sus bemoles* (ter as suas complicações); *mondo y lirondo* (limpo, sem volteios – *Esa es la verdad monda y lironda / Essa é a verdade nua e crua*, em português).

- **As expressões idiomáticas com anomalias estruturais:** são aquelas que apresentam alguma anomalia gramatical, como no caso de uma concordância mal feita, por exemplo. Vejamos o exemplo de *a ojos vistas* (de forma clara – em português, *a olhos vistos*). Nesse caso, o correto seria *a ojos vistos*, pois os dois são termos masculinos. Entretanto, a forma conhecida e a que se emprega como expressão fixa é *a ojos vistas*. O mesmo acontece com *a pies juntillas* (acreditar em algo firmemente – em português *jurar algo de pés juntos*). O correto seria dizer *a pies juntillos*. Entretanto, a forma difundida e empregada é *a pies juntillas*, contrariando as normas de concordância.

- **As expressões idiomáticas com elementos metalingüísticos ou autodesignativos:** são aquelas que podem ser entendidas como nomes de si mesmas, como por exemplo, *meter las cuatro*, em alusão às quatro letras da palavra *pata*, da expressão que lhe deu origem àquela versão, *meter la pata* (dizer ou cometer idiotice).

- **As expressões idiomáticas com estrutura regular:** são aquelas consideradas realmente idiomáticas por Weinreich, pelo fato de apresentarem uma estrutura e componentes que permitam uma interpretação regular, podendo seu funcionamento ser idiomático ou literal, de acordo com o contexto. Um exemplo que poderíamos mencionar é *tomar el pelo* (burlar-se, fazer chacota, caçoar de alguém).

- **Metaforicidade**

Tomando emprestadas as palavras de Turbayne (1974), uma metáfora eficaz atua como uma tela através da qual contemplamos o mundo, ou melhor, filtra os fatos, suprimindo alguns e colocando outros em destaque.

Para o DRAE (1992), uma metáfora é um tropo que consiste em transladar o sentido exato das vozes a outro figurado, em virtude de uma comparação tácita, como por exemplo *as perólas do orvalho; a primavera da vida; refrear as paixões*.

Sendo a metáfora um importante artifício através do qual se transmite a mensagem em uma EI e, portanto, um elemento essencial em sua composição, é importante que não tenhamos em mente apenas aquela idéia clássica de que uma metáfora está estritamente relacionada à divagação poética. Mais do que isso, é o momento em que podemos expandir

as funções semânticas de nossa linguagem, é a oportunidade que temos de dizer algo novo. Nessa perspectiva, a metáfora cumpre um papel de fundamental importância na comunicação.

- **Opacidade**

A opacidade também se vincula à idiomaticidade das EIs e consiste na falta de transparência que elas trazem em si quanto ao seu significado; em outras palavras, podemos dizer que a opacidade se traduz na incapacidade que têm as EIs de se fazerem entender pela soma de seus componentes. Somente será possível entendê-las se se tem noção de sua convencionalidade, o que equivale dizer que o receptor deverá saber o que quer dizer aquela frase como um todo, em que contexto utilizá-la e como utilizá-la, de acordo com o que terá sido previamente acordado entre os falantes daquela língua.

Baránov & Dobrovol'skiï (1998) sugerem o entendimento de opacidade através de dois pontos de vista: a) o da deducibilidade – aquele que está relacionado com a não aditividade dos significados dos componentes da expressão, ou seja, numa expressão composta por cinco elementos, não seria possível compreendê-la se somássemos o significado do primeiro elemento com o segundo, com o terceiro, com o quarto e com o quinto – o que é bastante comum na expressão do tipo idiomática; b) o componencial – é aquele que dá conta das expressões cujos elementos componenciais não estão registrados no dicionário.

- **Fixação**

A fixação é um dos elementos, juntamente com a idiomaticidade, que definem, por excelência, uma EI. Por fixação entendemos a capacidade que certas expressões têm de se irem cristalizando no falar de uma dada comunidade até atingir o estágio do que se pode denominar UF. Nesse processo, é absorvida e aceita tacitamente pelo grupo que utiliza aquela língua.

Muitos são os termos alternativos empregados pelos estudiosos da área fraseológica para fixação: inalterabilidade, cristalização, estabilidade, petrificação, congelamento, automatização. Segundo Zuluaga (1980), são termos que, com alguma variação, quase sempre caracterizam aquelas expressões já feitas, que o falante aprende e repete sem decompô-las em seus elementos constitutivos.

Vale lembrar uma interessante observação feita por Georg Von Der Gabelentz (1840-1893). Esse autor já nos alertava da facilidade e complacência que há em vincular palavras que possuam semelhanças fonéticas, o que de certa forma nos leva mais facilmente à fixação de determinadas UFs. Tomemos como exemplo as expressões em espanhol, com figura paranomástica *no tener ni arte ni parte* (não ter o direito de intervir ou opinar sobre um assunto); com rima consonante *sin ton ni son* (em português, *sem quê sem pra quê; sem mais nem menos*); com rima assonante *a tontas y locas* (de qualquer jeito); com disposição rítmica *a sangre y fuego* (em português, *a ferro e fogo*); com aliteração de *rompe y rasga* (que se faz notar ou tem ânimos exaltados, ex.: *Siempre ha hecho papeles de mujer con temperamento, de rompe y rasga. ¿Por qué?*). Em português, *ser de botar pra quebrar*, segundo o dicionário Señas (2006).

Gabelentz (op. cit), por meio da psicologia, estabeleceu com as expressões fraseológicas uma relação com os sons, justificando ser próprio do sentimento lingüístico geral uma certa inclinação em unir palavras que possuam semelhanças fonéticas e que tenham relação semântica. Ainda sobre a influência do som na formação das UFs, Gabelentz touxe à luz uma importante observação, a de que a distribuição dos tons, mais ou menos equitativamente, em partes mais ou menos iguais numa fala, conduz a uma certa mecanização, podendo dessa forma ser memorizada por força do hábito. Isso se poderia explicar devido à facilidade que têm todos os povos com relação ao ritmo. O autor chega à conclusão de que as sentenças, aforismos, as saudações, as rimas, as aliterações e assonâncias em expressões fraseológicas são na verdade, formas de fala fixada-ritmada.

Após destacarmos as características internas que deve possuir uma expressão para ser considerada idiomática, passaremos a estabelecer a denominação e o valor sintático que ocupa cada uma dentro de uma oração, numa classificação externa das EIs.

2.7. 2 Tipologia: uma classificação externa das expressões idiomáticas

Quanto à classificação externa das EIs²⁵, Zuluaga (1980) prioriza o seu valor semântico funcional no discurso, isto é, a função sintática que elas exercem na oração. O autor toma como ponto de partida o esquema de Casares (1992 [1969], p. 170) – veja-se o quadro resumo no item 2.3 – bem como sua definição para locução que afirma serem combinações estáveis (fixas) de dois ou mais termos que funcionam como elemento oracional.

²⁵ Vale lembrar que Zuluaga (1980), assim como Casares (1992 [1969]), utiliza o termo *locuções*.

Partimos então das classificações de Casares (1992 [1969]), Zuluaga (1980), Carneado & Tristá (1985), Corpas Pastor (1996) e Ortiz Álvarez (2000) para elaborarmos a nossa própria. Por adotarmos o termo *expressão idiomática* e não reconhecermos como tal algumas daquelas categorias propostas por Casares (op. cit.) e Zuluaga (op. cit.), estas não constarão em nossa classificação.

Dessa maneira, descartaremos o que Zuluaga (op. cit) coloca como locuciones prepositivas (*a ras de; em aras de; en son de; a flor de; en torno a; a punta de; en cuanto a; a pesar de; en pos de; de acuerdo con; a través de*).

Do mesmo modo descartaremos as locuções conjuntivas propostas por Zuluaga (1980) (*así y todo, con todo y que, como quiera que, siempre y cuando, con tal que, no obstante*). Em nossa opinião, essas são locuções não idiomáticas e acabam por fazer parte, automaticamente, da programação de um curso de espanhol, juntamente com os outros temas gramaticais obrigatórios para o bom domínio da língua-alvo.

Ortiz Álvarez (2000) considera da categoria das conjuntivas apenas aquelas que guardem em seu conjunto algum valor total semântico, impossibilitando o seu entendimento por meio de seus componentes separadamente. Ao observarmos os exemplos dados por essa estudiosa da fraseologia, tais como *nadar y guardar lar ropa* (ter cautela), entendemos que uma expressão dessa natureza também poderia ser incluída no grupo das EIs verbais, sem que isso causasse nenhum transtorno. Igualmente, nos casos de *no se puede estar en misa y proceión* (não se pode fazer duas coisas, ou estar em dois lugares ao mesmo tempo), *com a faca e o queijo na mão* (em português) e *muita galinha e pouco ovo* (em português), também poderiam ser incluídas no grupo das EIs nominais. Assim sendo, não vemos a necessidade da criação de uma categoria específica para as conjuntivas.

Vejamos a seguir as características morfológicas que as EIs podem assumir num dado contexto.

- **Expressões idiomáticas verbais**

Uma EI verbal é aquela na qual há entre seus componentes a presença de pelo menos um verbo, atuando como tal, cujo papel principal é especificar o número, a pessoa, o tempo, a conjugação. Em outras palavras poderíamos dizer que seu papel é o de esclarecer o significado lexical. Nessa perspectiva, esse componente pode encontrar no sistema léxico da língua um único verbo que o defina. Vejamos o exemplo da expressão *echar una mano* (em português, *dar uma mão*), que pode perfeitamente ser substituída pelo verbo *ayudar* (em

espanhol) / *ajudar* (em português); *estirar la pata* (em português, *bater as botas*) pode ser substituído pelo verbo *morir* (em espanhol) / *morrer* (em português); *meter la pata* (em português, *dar um fora*) pode ser substituído pelo verbo *equivocarse* (em espanhol) / *equivocar-se* (em português); *poner pies en polvorosa* pode ser substituído por *escapar/huir* (em espanhol) / *escapar/fugir* (em português); *tomar el pelo (a alguien)* pode ser substituído por *bularse* (em espanhol) / *burlar-se* (em português).

No caso de *Hacerle la pelota a alguien*, (ex.: “*Deja de hacerle la pelota al jefe*”), que significa *puxar o saco*, em português), notamos a presença do *actante*²⁶ “a alguien”, assim como o pronome “le” funciona como um enfático de “alguien”, o que é perfeitamente comum em espanhol, mais especificamente da língua falada. Em debate promovido por ocasião do I Colóquio Galego de Fraseoloxía, Martínez Marín (1998) não concorda com sua aparição, a não ser que esteja entre parênteses, pois na realidade esse “a alguien” não seria parte integrante da UF. Segundo o autor, deve aparecer entre parênteses, pois dessa forma estaria claro que esse elemento não é fixo da UF, podendo variar de acordo com a pessoa envolvida.

Mellado Blanco (1998) não concorda com a posição do Prof. Juan Martínez Marín de que os actantes obrigatórios não sejam parte integrante da UF. Para essa estudiosa, é de fundamental importância que integremos os actantes, pois se não o fizermos, o fraseologismo estará incompleto e pode induzir ao seu uso incorreto. Concordamos com a Prof^a. Carmen Mellado Blanco (1998), pois não é correto dizer *yo hago la pelota* (em espanhol), *Eu puxo o saco* (em português), sem dizer de quem. Ao inserirmos “a alguien”, estamos de certa forma alertando ao usuário, especialmente ao não nativo, que quem *hace la pelota* (em espanhol), *puxa o saco* (em português), obrigatoriamente tem que ser a alguien (espanhol) / de alguém (em português).

Ainda tratando de esclarecer a presença de uma pessoa ou de um objeto, vinculado à ação, seja um objeto indireto ou um objeto direto preposicionado (*objeto directo de persona*, em espanhol), não podemos deixar de mencionar o caso do pronome reflexivo “se”. Tomemos *hacerse añicos*, como exemplo. É de fundamental importância a presença do pronome reflexivo “se” ao apresentarmos uma UF como essa, pois assim estaríamos advertindo ao falante – lembre-se a dificuldade do não nativo em manipular a LE – que se trata de um verbo utilizado de maneira reflexiva. Do contrário, um falante sem o devido preparo poderia dizer *El espejo cayó e hizo añicos* (*fazer-se em mil pedaços*, em português), quando deveria dizer *El espejo se cayó y se hizo añicos*. Se levamos em consideração a condição de um aprendiz

²⁶ Actante se refere às pessoas ou objetos que participam do processo expresso pelo verbo, quando se trata de uma combinação livre, e pelo fraseologismo no caso de combinações fixas.

brasileiro, sem o que poderíamos chamar de “intimidade” com o uso dos pronomes, chegaremos à conclusão de que não se trata de nenhum exagero nos cuidados, senão de uma estratégia didaticamente necessária.

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

A princípio, Casares (1992 [1969]) nos chama a atenção para o fato de que uma EI desse tipo, começada obrigatoriamente pelo particípio de *hecho* (a), em espanhol / *feito* (a), empregando-se como complemento nominal de verbos de estado, ou em construção absoluta, poderia se encaixar tanto entre as expressões idiomáticas adjetivais quanto entre as verbais. Entretanto, são diferentes daquelas, pela sua estrutura, pelo seu significado e pela sua função.

Esse autor nos adverte que não é igual *se parecer* com algo, *ser* algo ou *se transformar* em algo. Em seu exemplo, *una viuda “estaba hecha un mar de lágrimas”*, podemos notar que não seria o mesmo se disséssemos *una viuda “estaba como um mar de lágrimas”*. Casares (1992[1969]) estabelece uma prova para termos a confirmação de que estamos diante de uma expressão idiomática de particípio: se ao realizarmos a substituição de *hecho(a)* para *como* não obtivermos uma mudança de sentido, com certeza não se trata de uma expressão idiomática de particípio.

Também não se trataria de uma expressão idiomática de particípio o caso de “*La pérdida del empleo me hizo polvo*”, em espanhol (essa expressão relata o fato de alguém ser reduzido a pó, a nada, por algum acontecimento – nesse caso, o de haver perdido o emprego). O verbo *hacer* no formato em que vimos, *hizo* – *pretérito imperfecto de indicativo*, em espanhol – não confere à expressão a condição de expressão idiomática de particípio, justamente pelo fato de *hizo* não se tratar de particípio. O verbo obrigatoriamente tem que se apresentar sob a forma de particípio, podendo apenas variar quanto ao gênero masculino ou feminino.

- **Expressões idiomáticas nominais**

As expressões idiomáticas nominais são aquelas que apresentam um valor categorial de substantivo. São, de uma maneira geral, compostas morfologicamente de um substantivo e um adjetivo, ou de um substantivo e um sintagma prepositivo.

Vejamos alguns exemplos do primeiro tipo: substantivo + adjetivo:

- *la oveja negra de la familia* refere-se à pessoa que atua de maneira diferente dos outros membros, causando-lhes vergonha; um equivalente em português, *ser a ovelha negra da família*. Exemplo em espanhol: "*Las ovejitas negras no nacieron así, sino que se fueron formando de esta manera de acuerdo a su entorno social*", explica la psicóloga Ramona González Gutiérrez (<http://www.transformacionhumana.com/TERAPIAPSIKOLAGICA/OvejasNegras/>).
- *mala leche* refere-se ao mau caráter, à má índole, à má intenção de alguém. Exemplo em espanhol: "*Siempre hay un cabrón mala leche que te arruina la vida*" (<http://malasleches.blogspot.com/2007/08/la-historia-de-sebastian-y-el-gordo.html>).

Vejamos alguns exemplos do segundo tipo: substantivo + preposição + substantivo:

- *cero a la izquierda* refere-se àquele que não tem valor para os demais; seu equivalente em português, *zero à esquerda*. Exemplo em espanhol: "*¿Sabéis lo que es sentirse como un cero a la izquierda? Sería lo más parecido a como se sienten los huesos de las aceitunas...*" (http://www.yotambiensoybea.com/diariodeunafea/2007/06/justos_o_pecadores_miercoles_2.html).
- *lágrimas de cocodrilo* refere-se àqueles que vertem alguém, fingindo uma dor que não sente, ser falso; seu equivalente em português, *lágrimas de crocodilo*. Exemplo em espanhol: "*Las clásicas lágrimas de cocodrilos son las que están derramando Ortega Saavedra y sus comparsas por las desgracias que hoy sufren nuestros hermanos mismitos...*" (Nicaragua Hoy, edição digital, 10/09/2007).

Também é possível encontrarmos, ocasionalmente, a união de dois substantivos ao mesmo tempo. Vejamos alguns exemplos:

- *tira y afloja* refere-se ao embate entre duas partes, no qual se sucedem ações alternadas de ambas e que, por vacilo de uma delas, a disputa chega ao fim, com prejuízo para uma e êxito para a outra; seu equivalente em português, ser uma situação um *estica e puxa*. Exemplo em espanhol: "*Entre tira y afloja, Evo y EEUU intentan hablar de mercados*" (La Razón, edição virtual, 17/03/2006).

- *la flor y nata* refere-se ao melhor, ao mais escolhido, de mais categoria; seu equivalente em português, *a fina flor*. Exemplo em espanhol: “*Esa familia pertenece a la flor y nata de la sociedad*” (DRAE).

Nessa categoria das EIs, encontram-se aquelas que Zuluaga (1980) denominou locuções com fixação metalingüística, como é o caso de *el que dirán*, que se refere a uma angustiante preocupação com o que podem pensar e dizer os outros. Exemplo em espanhol: “*Por temor “al qué dirán” el abuso sexual infantil se silencia en las clases más altas*” (Perfil.com, edição digital, 26/08/2007).

- **Expressões idiomáticas propositivas**

Também conhecidas por expressões idiomáticas clausais (de cláusula), entendemos como aquelas formadas por vários sintagmas, nas quais pelo menos um deles é constituído por um verbo. São cláusulas compostas de um sujeito e um predicado, que expressam um juízo, uma proposição.

Para Corpas Pastor (1996), esse tipo de combinação não pode ser considerado uma oração completa por dois motivos: a) necessitam atualizar algum actante no discurso em que estão inseridas, como no exemplo em espanhol *Írsele el santo al cielo (a alguien)*, que se usa para expressar que alguém se esqueceu de dizer ou fazer alguma coisa (Ex.: “*Al pobre Gabo se le fue el santo al cielo, se olvidó de San Isidro y se quedó sin entradas*”). O actante entre parêntesis (*a alguien*) é uma casa vazia que precisa ser preenchida, informando o objeto indireto, na estrutura da língua espanhola, **a quem** *se le fue el santo al cielo*, que nesse exemplo corresponde **a Gabo**; b) são cláusulas que se restringem a funcionar como elementos oracionais e carecem de força ilocucionária, como por exemplo *como quien oye llover*, (*Óyeme como quien oye llover, ni atenta ni distraída...* – Octavio Paz), que se usa para expressar a falta de caso de alguém quando escuta ou ocorre alguma coisa. Nesse exemplo, o verbo *oír* (ouvir) em imperativo é que vai indicar de quem é a falta de caso e, assim, completar a oração.

- **Expressões idiomáticas adjetivais**

Esse tipo de EI desempenha papéis básicos de atribuição e predicação, modificando-as, como os adjetivos comuns. Podemos encontrá-las com as seguintes formações:

- **Prep. + subst. + adjet.**

- *del tiempo de Maricastaña* refere-se a um tempo muito distante que ninguém mais se lembra; equivalentes em português, *do tempo do bumba*, *do tempo do onça*. Exemplo em espanhol: “*Mi abuelo siempre cuenta cosas del tiempo de Maricastaña*” (Dic. Señas).

- *de capa caída* refere-se a padecer grande decadência em bens, fortuna ou saúde; estar decaído. Exemplo em espanhol: “*El dólar seguirá bajando y está de capa caída*” (La República, edição digital, 11/08/20007).

- **Prep. + subst.**

- *de película* refere-se a algo sensacional, maravilhoso, inacreditável; seu equivalente em português, *ser uma coisa de cinema*. Exemplo em espanhol: “*Tiene una casa de película*” ([http://www.wordreference.com/definicion/pel% EDcula](http://www.wordreference.com/definicion/pel%EDcula)).

- **Prep. + participio + subst.**

- *entrado en años* refere-se à pessoa de idade avançada. Exemplo em espanhol. “*Su abuelo era un hombre entrado en años*” (Dic. Señas).

- **Adj. + adj.**

- *corriente y moliente* diz-se daquilo totalmente comum; um equivalente em português, segundo o Dic. Señas, “carne de vaca”. Exemplo em espanhol: “*No es tan excelente como decías, sino corriente y moliente*” (Dic. Señas).

- *mondo y lirondo* diz-se daquilo que é limpo, sem volteios; um equivalente em português, nu(a) e cru(a). Exemplo em espanhol: “*Esa es la verdad monda y lironda*” (<http://www.5topoder.com>).

- **Expressões idiomáticas adverbiais**

Essa classe de EIs, bastante numerosa, engloba combinações de diferentes estruturas sintáticas, o que às vezes dificulta a distinção entre uma expressão idiomática adjetival e uma expressão idiomática adverbial. Tradicionalmente, se situam nesse grupo aquelas que funcionam determinando uma oração ou formando parte do predicado, onde o verbo é o elemento central da oração. Em sua grande maioria, são formadas por sintagmas prepositivos,

como esclarece o DRAE. Podemos encontrar em grande quantidade as expressões idiomáticas adverbiais de modo. Vejamos alguns exemplos:

- *a la chita callando* refere-se a uma ação realizada em segredo, ou dissimuladamente; um equivalente em português, *na surdina*. Exemplo em espanhol: “*Estos chinos no hay quien los pare. Ya mismo se hacen dueños del mundo a la chita callando*” (<http://debates.motos.coches.net/>).
- *a rajatabla* diz-se daquilo que se cumpre fielmente, rigorosamente, inflexivelmente; seu equivalente em português, *à risca*. Exemplo em espanhol: *La norma antitabaco se cumple a rajatabla* (El Tribuno, edición digital, 09/09/2007).
- *dormir como un lirón* diz-se daquele que dorme muito e continuamente, em alusão a esse animal, especialmente o tipo *lirón careto*, de hábitos noturnos, considerado um dorminhoco (*dormilón*, em espanhol). Exemplo em espanhol: “*Duerma como lirón, sin tener que contar ovejitas*” (<http://www.cuarta.cl>).
- *como un roble* diz-se da pessoa forte, com boa saúde, em alusão à árvore de tronco alto, forte e de aspecto imponente; seu equivalente em português, *forte como um touro*. Exemplo em espanhol: “*...doña Ángela sigue de pie, fuerte como un roble, gozando de buena salud, disfrutando de sus hijos, sus treinta y dos nietos y sus otros tantos bisnietos*” (<http://weblogs.clarin.com>).

- **Expressões idiomáticas elativas**

Por uma EI elativa entendemos aquela que tem a função de intensificar lexemas. Esses lexemas podem ser um substantivo, um verbo ou um adjetivo. Entretanto, Zuluaga (op. cit.) nos faz lembrar que “do ponto de vista sócio-lingüístico podemos observar que a intensificação é própria da língua popular e coloquial; em geral, o exagero é uma característica normal da fala espontânea, ao menos em nossa comunidade lingüística.”

Compreendemos a posição do autor ao nos fazer tal advertência, porém é importante que se tenha claro que, de as todas as formas, uma expressão idiomática está diretamente vinculada à maneira de falar do povo, na maioria das vezes, num registro bastante coloquial.

Como exemplo das EIs elativas poderíamos citar as seguintes expressões:

- *Hablar hasta por los codos* (*Falar pelos cotovelos*, em português). Quando usamos essa expressão, sabemos que o objetivo é intensificar o verbo *hablar* (falar). Ainda que seja um exagero, trata-se de uma expressão totalmente idiomática, uma vez que se torna

impossível que alguém fale, de fato, pelos cotovelos, devendo portanto, ser aprendida como um bloco.

- *Dormir como un lirón* (*Dormir muito*, em português). Nessa expressão, o objetivo também é intensificar o verbo dormir. Um brasileiro, por exemplo, não seria capaz de deduzir seu significado sem algum esclarecimento prévio. Isto porque só é possível entendê-la como um todo, ao se revelar que o *lirón* é um animalzinho de hábitos noturnos, considerado um “dorminhoco”. Em nossa opinião, essa EI também poderia ser classificada como uma adverbial (de modo).
- *Más claro que el água* (*Mais claro que a água*, em português). O objetivo dessa expressão é intensificar o adjetivo *claro* (transparente).
- *Más viejo que Matusalén* (*Mais velho que Matusalém*, em português). O objetivo dessa expressão é intensificar o adjetivo *viejo*. Embora o personagem Matusalém seja conhecido universalmente, por se tratar de uma referência bíblica, a frase só pode ser entendida como um todo.
- *Más feo que ver morir a la madre* (*Mais feio do que bater em mãe*, em português) é uma expressão totalmente idiomática e tem como objetivo intensificar o adjetivo *feo* (feio). Alude ao fato de ser essa uma cena muito feia de se ver.
- *Más terco que una mula* (*Mais teimoso que uma mula*, em português) tem o objetivo de intensificar o adjetivo *terco* e se refere ao comportamento característico da mula de empacar.

Advertimos que as EIs elativas podem também funcionar como um subgrupo das adjetivais.

- **Expressões idiomáticas com diferentes tipos de anomalias**

Zuluaga (1980) destaca algumas anomalias na composição das EIs. É importante que as levemos em consideração, como já o havíamos feito no tópico 2.3. *As Unidades Fraseológicas: taxionomia.*

Elas podem ser: a) com elementos únicos, de origem arcaica ou de outras línguas, como, por exemplo, *alma mater*, proveniente do latim e que se usa nos dias atuais para se referir à Academia, à universidade; b) com anomalias estruturais, como por exemplo *a ojos vistas*, que se diz das coisas realizadas de forma clara, aos olhos de quem quiser ver; c) com

elementos metalingüísticos ou auto-designativos, como por exemplo *meter las cuatro*, em referência às quatro letras dessa palavra e que significa equivocar-se ao dizer ou fazer algo.

Tristán Pérez (1988) faz referência ainda à presença dos elementos onomatopéicos nas EIs, cujo sentido próprio, fora da expressão, não existiria. É o caso de *paripé*, *marcharé*, *tris* e *tilín*. Vejamos os exemplos que essa autora nos apresenta para esses termos:

- ... y en eso de hacer el **paripé** no hay quien le gane (simular, fingir). (GONZÁLEZ, R. 8: 207);
- Él y los jota quieren llevarme a la **marcharé** (refere-se ao ritmo apressado ou sufocante com que alguém deixa um lugar). (NAVARRO, 1972:45);
- ... yo me hago cargo del asuntito: en un **tris** se lo pongo en el camino real. (em pouco tempo). (IZNAGA, 1969:131);
- Adriana se desmayó y sufrió un síncope que estuvo a un **tilín** de costarle la vida. (a ponto de). (LLÓPIS, 1971:66).

Parece-nos importante o fato de Zuluaga (1980) nos fazer lembrar que existem expressões que ele considera como algum tipo de anomalia. Entretanto, não reconhecemos o termo *alma mater* ou *quid* como tal. O correto seria considerá-las como introdução de elementos de uma língua morta. Nessa perspectiva, seria importante considerar que as palavras do latim poderiam ser mais facilmente reconhecíveis, porque se trata de um único contexto. Desse modo, é comum que os alunos aprendam em forma de listas, as palavras mais significativas, como podemos observar no excerto da aula de P2 (tópico 3.3.2.3, do Capítulo III).

Não seria possível ensinar em forma de listas o vocabulário de todas as outras línguas vivas existentes, pois são muitas. Assim sendo, sugeriríamos que o grupo de “anomalias” proposto por Zuluaga (1980) se desmembrasse em: “EIs de origem arcaica”; “EIs com anomalias estruturais”; “EIs com elementos onomatopéicos” (TRISTÁN PÉREZ, 1988) e “EIs com elementos de uma língua ou dialeto”.

Observando o desmembramento que propomos, as EIs com algum tipo de elemento diferente seriam:

- **Expressões idiomáticas com elementos arcaicos.**

Poderiam incluir-se nesse grupo aquelas nas quais há a presença de palavras latinas, de certa forma integrante e de mais fácil compreensão para as línguas neolatinas.

Ex.: *Dar en el quid de la cuestión* (*Encontrar o X da questão*, em português).

- **Expressões idiomáticas com anomalias estruturais.** Na nossa opinião, essa categoria proposta por Zuluaga (1980) deve ser mantida tal qual a sua versão original. Nela se enquadrariam aquelas expressões que contivessem algum tipo de problema com a concordância, como nos exemplos já citados: *a pies juntillas*; *a ojos vistas*.

- **Expressões idiomáticas com elementos onomatopéicos.** Somos da opinião de que esse agrupamento proposto por Tristán Pérez (1988) deve ser mantido tal qual sua versão original. Nesse grupo estariam incluídas aquelas expressões em que algum dos elementos representasse graficamente um som, como os exemplos já citados: *paripé*, *tris*, *marcharé*, *tilín*, *plín*.

- **Expressões idiomáticas com elementos de outra língua ou dialeto.** A necessidade que vemos na criação de um grupo que contemple a introdução de um elemento “estrangeiro” à língua se dá pelo fato de termos consciência de que o espanhol recebe influência de outras línguas vivas, além do latim (morta).

Nessa perspectiva, é possível que encontremos, principalmente na fala dos jovens, frases como *En la última gira que hicimos en Estados Unidos al cubano fue un quilombo conseguirle la visa, recuerda* (<http://www.lamusica.emolcom/detalle/index.asp?idnoticia=270133>). A palavra “quilombo” faz parte do vocabulário do português do Brasil e figura como uma das expressões mais proferidas por argentinos (para maiores detalhes, veja-se o glossário, oriundo do projeto piloto no tópico 3.2.2.5, do Capítulo III).

De igual modo, é muito comum na região argentina a presença de EIs com elementos da língua italiana. Nesse aspecto, o Lunfardo²⁷, muito difundido naquela área, é um bom exemplo disso. Vejamos o caso de:

²⁷ Termo originalmente correspondente a ladrão, se define como um repertório léxico do Rio da Prata, formado a partir das vozes aportadas pela imigração – especialmente a espanhola e italiana – somado a um substrato de vozes aborígenes que já integravam a fala coloquial de Buenos Aires e seus arredores, acrescentado nas últimas décadas por uma grande quantidade de vocábulos de outras procedências e termos de criação local. Com o passar do tempo, esse jargão utilizado pelas classes menos favorecidas sócio-culturalmente em oposição ao espanhol “standar”, se estendeu às demais classes sociais e ao resto do país (Conde, 1998).

- *Ser un chanta*: o termo *chanta* se origina do Lunfardo, sendo uma forma abreviada de *chantapufi* (*ciantapuffi*, em italiano), pessoa pouco séria, oportunista, simuladora que pretende passar pelo que, em verdade, não é. Ex.: "*Donado, mi personaje, es un chanta, no es un malo clásico porque esto es una comedia, pero sí es un tipo con pocos escrúpulos*" (www.clarin.com, 06/03/05). Em português mais contemporâneo significa "Ser um picareta".

Se considerarmos o que recomenda Zuluaga (1980, p. 121), num sentido mais amplo de idiomaticidade – "todas e cada uma das unidades de uma língua são idiomáticas porque são próprias dela" – o exemplo citado poderia ser considerado como uma expressão idiomática. Nessa perspectiva, se tornaria difícil para um brasileiro compreender o que quer dizer "*ser un chanta*", já que há nela um elemento do italiano, completamente desconhecido no Brasil.

Da mesma maneira, o que já ficou conhecido como "spanglish"²⁸ configuraria outro problema. A inserção de palavras em inglês numa dada língua é uma realidade tanto para o espanhol, quanto para o português, como para outras línguas em uso. Tomemos o caso do espanhol para análise. Nosso objetivo, contudo, não é abordar a mescla propriamente de duas línguas. Isso seria muito mais profundo e, conseqüentemente, mais complicado. Queremos discutir as expressões em espanhol, que tenham algum elemento de outra língua. Nos dias atuais, o mais comum é que seja o inglês, por ser essa uma língua de prestígio e força internacional, como o foi a língua francesa em tempos pretéritos.

Vejamos os exemplos a seguir:

- *Tener un meeting*: de origem inglesa, significa ter um encontro com alguém. Ex.: *Queda claro que cuando vayamos para Madrid, lo primero será ver si podemos tener un meeting esta vez en vuestro terreno* (<http://yumekuroi.blogspot.com/2006/10/sitges-2006-finale.html>).
- *Mandar un emilio*: o termo "e-mail", do inglês, deu origem a essa expressão em espanhol, que significa mandar uma mensagem através de correio eletrônico. Ex.: *Unos días después de la publicación del artículo, me mandó un "emilio" en el cual me reprochaba el no haber comentado nada sobre su intención* (<http://www.nevasport.com/nevablogs/d/un-snowboarder-tambien-en-el-equipo-elbrus-team/2697>).

Retomando nossas próprias palavras no início do tópico 2.4, reafirmamos que nossa opção pelo termo *expressão idiomática*, em detrimento de *locuções*, deve-se ao fato de entendermos que expressão idiomática abrangerá as expressões semanticamente

²⁸ Termo cunhado por Salvador Tió, lingüista de Porto Rico, em 1940. Refere-se à mescla do idioma inglês e do espanhol.

convencionalizadas, cujo significado não seja transparente; em outras palavras, que não possa ser depreendido a partir do significado de cada uma de suas partes.

Para nos mantermos fiéis a esses critérios, nossa classificação objetiva englobar apenas aquelas combinações que possam se enquadrar nesses parâmetros, o que exclui automaticamente construções do tipo adverbiais temporais (*tan pronto como*), condicionais (*con tal que*), para citar alguns exemplos, ou ainda conectores e introdutores de discurso, ou interjeições, entre outros, que não atendam a esses requisitos. Por esse motivo, a classificação de Corpas Pastor (1996), apesar de ser bastante abrangente, não nos pode ser completamente útil. Dela aproveitamos a idéia principal de cada grupo de locuções estipulado pela autora.

Após realizarmos as devidas ponderações, tomando como base os autores já citados, nossa classificação passa a ser a seguinte:

- EIs verbais.
- EIs com o participio hecho (em espanhol) / feito (em português).
- EIs nominais.
- EIs propositivas.
- EIs adjetivais.
- EIs adverbiais.
- EIs elativas.
- EIs com elementos arcaicos.
- EIs com anomalias estruturais.
- EIs com elementos onomatopéicos.
- EIs com elementos de outra língua ou dialeto.

Para facilitar a visualização da nossa classificação das EIs, em relação àquelas propostas pelos autores nos quais nos baseamos, apresentamos a seguir um quadro comparativo abrangendo os cinco pontos de vista já mencionados, além do nosso.

Tabela 2 – Comparação entre as classificações das expressões idiomáticas

Autor (es)	Classificação
Casares (1992 [1969])	<u>Locuções significantes</u> (nominais (denominativas (geminadas e complexas)), singulares e infinitivas)); adjetivais, verbais, de participio. adverbiais, pronominais, exclamativas; <u>Locuções conexas</u> (conjuntivas e prepositivas).
Zuluaga (1980)	<u>Locuções instrumentos gramaticais</u> (prepositivas, conjuntivas, elativas); <u>Locuções unidades léxicas</u> (nominais, adnominais, adverbiais (cláusulas, circunstanciais, advérbios)); <u>Locuções sintagmas verbais</u> .
Carneado & Tristá (1985)	Aderências/unidades (fraseologismos verbais, fraseologismos reflexivos,

	fraseologismos propositivos, fraseologismos com <i>hecho/a (feito)</i> , fraseologismos conjuntivos, fraseologismos com <i>la/las (a/as)</i> , fraseologismos nominais, fraseologismos adjetivos, fraseologismos adverbiais).
Corpas Pastor (1996)	Locuções nominais, adjetivas, adverbiais, verbais, prepositivas, conjuntivas, de cláusula.
Ortiz Álvarez (2000)	EIs verbais, EIs com verbos reflexivos, EIs proposicionais (propositivas), EIs com o particípio <i>hecho (feito)</i> , EIs conjuntivas, EIs nominais, EIs adjetivais, EIs adverbiais, EIs com diferentes tipos de anomalias, EIs com homônimo livre.
Nogueira (2008)	EIs verbais, EIs com particípio <i>hecho (feito)</i> , EIs nominais, EIs propositivas, EIs adjetivais, EIs adverbiais, EIs elativas, EIs com elementos arcaicos, EIs com anomalias estruturais, EIs com elementos onomatopéicos, EIs com elementos de outra língua ou dialeto.

Dada a complexidade e as controvérsias que se podem observar ao longo dos anos e dos trabalhos realizados no tocante à classificação das UFs, das quais temos plena consciência, preferimos manter o nosso foco nas expressões semanticamente convencionalizadas, uma vez que as não convencionalizadas, ainda que fixas, já deveriam compor o programa de qualquer curso de espanhol.

Nossa preocupação, nesse trabalho, não é outra senão a abordagem daquelas combinações que não têm sido parte integrante do currículo dos cursos de espanhol de uma maneira sistematizada. Dessa forma, nossa classificação serve aos nossos objetivos específicos, voltados especialmente para a idiomaticidade das expressões, o que pode torná-la passível de alterações, de acordo com o foco da investigação.

No tópico seguinte, nos ateremos especialmente à maneira como as EIs são abordadas em sala de aula de E/LE.

2.7.3 As expressões idiomáticas no processo de ensino-aprendizagem de línguas

Ensinar a cultura do Outro por meio das EIs, em nosso entendimento, pode vir a ser uma estratégia válida na sala de aula de E/LE para a valorização da competência lingüístico-comunicativa. Para que isso ocorra, é preciso que estejamos atentos ao fato de que esse pode se tornar um ponto de contato entre dois povos. Nesse encontro possivelmente se revelarão, entre aprendizes e nativos, semelhanças e diferenças nos costumes e modo de ver o mundo.

Nosso objetivo é o de integrar as duas culturas, nativa e estrangeira, com o fim único de promover um maior domínio de ambas, no sentido de que o conhecimento de suas próprias EIs possam auxiliar o aprendiz no entendimento daquelas existentes na LE. Por outro lado, as

Els da LE podem vir a conscientizar o aprendiz do tesouro fraseológico que tem em seu próprio idioma. Ortiz Álvarez (2002, p. 292) nos lembra que

se o nosso objetivo de ensinar LE é oferecer ao aluno condições para que possa fazer uso real da nova língua, sem dúvidas, 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.

Mais do que imprimir espontaneidade, as UFs como um todo, desempenham um papel fundamental no aumento da expressividade de textos e enunciados pelas suas imagens e metáforas e, conseqüentemente, pela sua capacidade de matizar o que se escreve ou se fala, colaborando expressivamente na construção de novos significados e na formação de aprendizes lingüística, cultural e socialmente competentes.

Nesse aspecto, torna-se fundamental a sua inserção no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas, quer seja ela materna, segunda ou estrangeira. O fato é que o grande responsável pelo destaque da importância das UFs na sala de aula têm sido os profissionais da área de LE, já que no campo da LM tem-se notado um certo preconceito com as UFs no conceito dos elaboradores de materiais didáticos, além dos professores dessa disciplina. Não seria muito difícil entender o porquê desse descaso, se levarmos em consideração que a comunidade de lingüistas considera as frases feitas como produções sem originalidade e próprias da fala popular, portanto, sem direito ao espaço reservado à arte de aprender a escrever corretamente e com estilo, de acordo com o que se convencionalizou que deve oferecer uma escola, como nos convida a refletir González Rey (2004).

A decisão de incluir as UFs nas aulas de LE exigirá tanto de discentes como de docentes muita predisposição no que se refere ao grande esforço que ambos terão que realizar para obter um bom resultado na abordagem desse tema. Para os discentes, a questão da fixação formal e a idiomaticidade das UFs significaria criar uma relação de intimidade com um universo que não lhe é comum. Do professor se exigirá um trabalho árduo de pesquisa criteriosa, já que nem sempre poderá contar efetivamente com o apoio necessário dos materiais didáticos adotados na sala de aula. Ao professor ainda se imporia empenho de igual proporção por contar com uma escassa investigação científica no campo da fraseodidática que esteja ao seu alcance, apesar do crescente interesse por esse tema dentro da área de fraseologia. Podemos citar como amostras desses trabalhos os artigos de María Isabel González Rey, “A Fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada”; María Conca I. Martínez, “Achegas da fraseoloxía á didáctica da língua e a literatura”; Károly Morvay,

“Aspectos lexicográficos y didácticos de la paremiología y fraseología”; Carmen Navarro, “Didáctica de las unidades fraseológicas”; María Del Mar Forment Fernández, “La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas”; e Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, “Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni te busques cinco pies al gato!”. Todos eles versam sobre a fraseodidática do espanhol e estão disponíveis na Internet, o que já facilita bastante a pesquisa desse material por parte do professor, principal interessado nas estratégias de ensino das UFs.

Não seria possível obter, com a mesma facilidade, já que a maioria é de origem estrangeira, as publicações impressas de materiais que contenham: a) estratégias didáticas, através das quais se possibilite ao professor apresentar, fixar e fazer que seus alunos incorporem e utilizem as UFs de maneira satisfatória; e b) exercícios de variadas espécies e em número suficiente que promovam a fixação das UFs. São exemplos de publicações dessa natureza: “El español idiomático. Frases y modismos del español”, de Domínguez González, Morera Pérez e Ortega Ojeda (1988); “Modismos en su salsa”, de Beltrán e Yáñez Tortosa (1996); e “...Pocas palabras no bastan”, de Tabernero (1997) – todos eles devidamente resenhados por Penadés Martínez (1999), autora responsável pelas resenhas dessas obras citadas em “La enseñanza de las unidades fraseológicas”. Para o ensino das UFs podemos contar ainda com “Las locuciones en español actual” e “Ejercicios de Fraseología”, ambos de Ruiz Gurillo (2001, 2002).

Conhecidas as dificuldades encontradas e o esforço que se há de realizar, de ambos os lados – de docentes e discentes – na tentativa de tratar um tema tão amplo no ambiente artificial da sala de aula, o que nos resta é encontrar um meio de fazê-lo de maneira sistematizada. Por sistematização, entendemos o cuidado de estabelecer estratégias para sua apresentação, apreensão, incorporação, memorização e prática, e a utilização das UFs estudadas. Essa última, em nossa opinião, a mais importante de todas, por ser a comprovação da incorporação dessas UFs pelos aprendizes ao utilizá-las em outros contextos que não aqueles observados durante sua apresentação e fixação.

Cumprindo ainda ao professor consciente de seu papel no processo de ensino-aprendizagem, sob o prisma de uma abordagem comunicativa, esclarecer ao seu aprendiz que expressões idiomáticas utilizar, com que tipo de interlocutor e em que contexto. A nosso ver, não cabe em uma abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de LE a mera

memorização e repetição das EIs sem a observação da variação diafásica²⁹ adequada que deve reger um discurso livre razoável. Sua memorização por parte de um aprendiz apenas para demonstrar o conhecimento da cultura nativa da língua-alvo, a bem da verdade, pode se tornar uma atitude mal vista, uma vez que tão somente ressaltaria a sua incapacidade de gerir a própria fala ao enfileirar uma série de frases feitas a esmo. Tal atitude, de certa forma, lhe traria um resultado contrário ao que se espera do emprego de uma EI – a impessoalidade. Mais importante que introduzir as EIs na sala de aula e incentivar a sua memorização é oferecer ao aprendiz a possibilidade, antes de mais nada, de saber adequar a sua fala ao ambiente que se lhe apresenta.

À capacidade de gerir as UFs dentro do discurso, Conca (2005) denominou competência fraseológica, criando assim uma relação direta com a competência comunicativa³⁰ global. Ao lembrar os quatro componentes, considerados como próprios da competência comunicativa (gramatical, discursivo, sócio-lingüístico e estratégico), determinados por Canale & Swain (1980) apud Conca (2005), a autora destaca que as UFs, além dos componentes já mencionados, incorpora ainda um elemento a mais de suma importância na aprendizagem de uma LE, o cultural. Vejamos a seguir o raciocínio de Conca (op. cit.), na apresentação dos componentes da competência fraseológica:

- a) Componente gramatical: as UFs têm regras de combinação, inserção e pronúncia. Por exemplo, *Luis es de armas tomar*, em vez de *el cuadro es de armas tomar*; *saberse algo al dedillo*, em vez de *saberse algo a los cuatro dedillos*.
- b) Componente discursivo: as UFs tomam sentido no discurso, se especializam atuando como elementos de coesão sintática, léxica ou pragmática e são importantes para a coerência semântica.
- c) Componente sócio-lingüístico: o uso convencional de uma UF a fará apta para um contexto e não para outro. Além do que, é um instrumento eficaz de identificação grupal e, portanto, de socialização. Por exemplo: *Dichosos los ojos* é próprio de um registro coloquial, enquanto que *luz verde*, é mais próprio de um registro estandar.

²⁹ Diafásico: adj. LING que é característico de cada uma das diversas modalidades de expressão de uma língua, como as linguagens falada, escrita, literária da prosa, da poesia, as linguagens especiais, etc. (diz-se de variante lingüística, forma, etc.); p.ex.: no Brasil, as variantes diafásicas eu o vi, us, na língua escrita, e eu vi ele, na língua falada distensa, mesmo que entre pessoas cultas. Voc. Cunhado (C1980) por Eugenio Coseriu (1921-, lingüista romeno). (Dic. Houaiss da Língua Portuguesa).

³⁰ Para Almeida Filho, (2005, p.81), dentro de uma perspectiva de competência lingüístico-comunicativa, “aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim, construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas”.

- d) Componente estratégico: as UFs constituem uma forma singela e econômica de expressão e podem ajudar a compor mensagens curtas e significativas. Por exemplo, para descrever uma situação na qual as coisas tiveram um bom resultado e com certa facilidade, dizemos *llegar y besar el santo*.
- e) Componente cultural: a maioria das UFs contém imagens metafóricas que, ao longo da história, a comunidade falante codificou para entender conceitos abstratos por meio de outros concretos. Por isso, o conhecimento do universo fraseológico de uma língua é um aspecto potente de integração cultural e um instrumento fundamental para entender diversas significações, além de decisivo para a leitura de textos literários. Por exemplo, *Tantos hombres, tantos pareceres* (em português, *cada cabeça, uma sentença*).

Segundo Conca (2005), o fato de a competência fraseológica se integrar em cada um dos componentes da competência comunicativa global, além do componente cultural, torna a sua incorporação ao ensino-aprendizagem de línguas imprescindível para a boa formação do aprendiz, desde os níveis iniciais até os mais complexos, seja da L1, L2, ou estrangeira, para que seja capaz de codificá-las e decodificá-las em contextos de usos.

Para que as expressões idiomáticas possam ser ensinadas, elas precisam fazer parte integrante do planejamento de curso. Em outras palavras, elas precisam ser previstas antecipadamente, escolhendo-se o tipo de EI que seja adequada ao nível do curso, a forma de sua apresentação, fixação e utilização por parte dos aprendizes. A seguir abordaremos um pouco mais desse assunto.

2.7.4 As expressões idiomáticas no planejamento de cursos

No tópico anterior apresentamos alguns argumentos que acreditamos serem convincentes para a incorporação das UFs como um todo e, especialmente, as EIs no ensino-aprendizagem de E/LE. Conscientes da importância de sua inserção na sala de E/LE, resta-nos saber que tipo de EIs devemos ensinar e em que nível está o aprendiz preparado para esse primeiro contato.

Se por um lado se tem criado toda uma consciência em torno da importância das EIs na sala de aula, por outro, o que se tem registrado é uma prática docente sem critérios que organizem a inserção dessas UFs no planejamento dos cursos de E/LE. Na maioria das vezes, não há um programa previamente elaborado que irá reger o curso de espanhol. O que se observa é o aproveitamento da divisão de uma série didática em ciclos (básico, intermediário

e avançado) – cada um deles composto de um número X de livros didáticos, variável, de acordo com a proposta dos autores. A adoção da série didática passa a desempenhar o papel de manual, que fatalmente norteará o curso como um todo. Infelizmente, essa não tem sido uma prática adotada com exclusividade pelos cursos de espanhol, mas também uma constante nos outros cursos de idiomas como o de inglês (principalmente), francês, italiano e alemão, entre outros.

Ao elaborar um programa de curso com o rigor que o tema merece, as primeiras perguntas que professor/coordenador de espanhol deve ter em mente são:

- 1. Quando inserir as UFs no ensino de LE? Apenas os níveis considerados mais avançados são capazes de utilizá-las adequadamente?
- 2. Que tipo de UF se deve apresentar primeiro, considerando-se a fácil aquisição por parte dos alunos? Ou seria mais fácil a apresentação de algum tipo de parêmia?
- 3. Como devem ser ensinadas as EIs?

A nosso ver, a inserção das UFs é possível desde os níveis mais básicos de uma LE até aqueles níveis mais avançados. Se levarmos em consideração que o aluno de uma LE não deve ser considerado um campo virgem³¹ a ser semeado, o seu conhecimento da LM, além do seu conhecimento de mundo, poderão ser entendidos como um ponto positivo na aprendizagem de uma nova língua. As vantagens poderão aumentar significativamente quando for o caso de duas línguas próximas como o espanhol (LE) e o português (LM), ou vice-versa.

Sabemos que nos primeiros contatos de um professor de espanhol com seus alunos, fazer com que eles se apresentem e incorporem, paulatinamente, o vocabulário, é questão primordial. Esse poderia vir a ser um momento oportuno para introduzir as EIs nas quais esteja presente o verbo *ser*, ao se falar de características físicas e psicológicas, como por exemplo *Soy un chico muy listo* (pessoa inteligente) / *despierto* (pessoa que vive aprendendo e assimilando coisas novas). Esse tipo de intervenção provavelmente não traria maiores dificuldades no entendimento das EIs utilizadas numa sala de alunos brasileiros.

Por se tratar de um nível ainda sem o preparo suficiente, uma explicação teórica minuciosa acerca das EIs deve ser evitada, pois haverá situações mais oportunas, em outros níveis à frente, para se discutir o assunto. O mais importante em um momento inicial é

³¹ Penadés Martínez (1999, p.37).

encontrar a situação adequada para inseri-las. Uma explicação muito profunda do tema nesses primeiros contatos poderia “assustar” o aluno iniciante e, conseqüentemente, tornar complicado algo que poderia vir a ser lúdico.

O fato de começar um processo de ensino-aprendizagem onde as EIs são levadas em consideração pode ser um indício de um caminho equilibrado a ser trilhado na aquisição de uma nova língua. Para tanto, é preciso que fique claro que a norma culta igualmente será considerada, mas que também se levará em conta o falar popular do nativo, capacitando aquele aluno a adaptar o seu discurso às situações mais adversas que por ventura venham a ocorrer, de acordo com a necessidade do momento, como requer um bom curso de idioma.

Muitas são as discussões no âmbito da fraseodidática sobre quais os níveis adequados para a inserção das EIs. Indicam-se principalmente o intermediário e avançado. Talvez isso se explique pela comodidade ilusória que caracteriza como fácil o ensino das EIs a um aluno de nível considerado avançado. Supostamente ele teria uma certa facilidade em interpretar e interagir na língua-alvo, devido ao longo período no qual vem se relacionando diretamente com essa língua.

Concordamos com a posição de Károly Morvay (1997), da Universidade de Budapeste. Para ele, uma boa maneira de iniciar os estudantes no domínio da fraseologia seria fazê-lo com as expressões idiomáticas ponderativas, denominadas por Zuluga (1980) como *elativas*. Nesse tipo de EI, os comparativos *como* ou *más, que* induzem à aprendizagem contrastiva, seriam uma vantagem.

No caso do ensino de espanhol para falantes de outros países europeus, estes se beneficiariam do que Morvay (1997) chama de *européismos*, que consiste no fato de que os países desse continente têm sempre algo em comum entre suas culturas e línguas, passível de comparação.

Se observarmos que o português falado no Brasil tem suas origens em Portugal, poderíamos perfeitamente nos incluir como membros desse grupo. Morvay (1997) também cita a utilização dos refrões como indicados para introduzir o aprendiz no universo da fraseologia, pelo seu caráter praticamente estático, podendo ser aplicados em forma de citação.

Penadés Martínez (1999) também está de acordo com que as UFs, de um modo geral, sejam incluídas no ensino de E/LE. Segundo a autora, os alunos de E/LE devem aprendê-las desde o primeiro momento em que entram em contato com a língua-alvo.

Para concluir o nosso objetivo de responder às três perguntas que um professor /coordenador de E/Le deve considerar para o ensino-aprendizagem das UFs (1. Quando inserir

as UFs no ensino de LE? 2. Que tipo de UF se deve apresentar primeiro? 3. Como devem ser ensinadas as EIs?), indicamos o trabalho realizado por Rádiz Baptista (2006), no qual foi feita uma adaptação para o ensino de espanhol para luso-falantes, do esquema proposto por Xatara (2001)[5]. Nesse trabalho são apresentados quatro níveis distintos de dificuldade de aprendizagem para as EIs. Vejamos quais são eles.

1. Expressões de nível 1: nesse nível se incluem aquelas EIs que têm equivalência tanto literal como idiomática na língua portuguesa. São construções com equivalência exata nas duas línguas. O grau de dificuldade então será mínimo devido à fácil compreensão. Por exemplo: *abrir puertas* – em espanhol (*abrir portas* – em português);

2. Expressões de nível 2: nesse nível se incluem aquelas com equivalência semelhante em português, porém não possuem equivalência lexical total ou literal, mas aproximada, além de não sofrerem mudança na estrutura, nem no nível de linguagem, nem no valor ou efeito comunicativo presentes no espanhol. Por exemplo: *hacer la vista gorda* – em espanhol (*fazer vista grossa* – em português);

3. Expressões de nível 3: nesse nível se incluem aquelas cuja tradução ao português pode ser feita por uma EI, mesmo que de estrutura sintática e/ou unidades lexicais muito diferentes daquelas que há no espanhol. Nessas EIs se supõe um grau de dificuldade mais acentuado para o ensino e a aprendizagem. Por exemplo: *agarrarse a un clavo ardiendo* – em espanhol (*fazer qualquer negócio* – em português);

4. Expressões de nível 4: nesse nível se incluem aquelas cuja equivalência idiomática em português é inexistente. A opção para traduzi-las seria por meio da paráfrase, ou valer-se de seu esclarecimento por meio de explicações ou analogias. Esse último caso representaria o mais alto dos graus numa escala de dificuldades em termos de ensino-aprendizagem. Por exemplo: *volver a las andadas* – em espanhol (*cometer os mesmos erros* – em português).

Quanto a como ensinar as EIs, discorreremos sobre o assunto no tópico 2.7.6, dedicado basicamente à didática da fraseologia (fraseodidática).

Como vimos anteriormente, desde que haja um estudo estratégico prévio de inserção das EIs no planejamento de curso, é possível que um aluno já comece seus estudos da língua espanhola em contato com as EIs e vá aumentando gradativamente o seu domínio.

Sendo o ensino das EIs um assunto ainda sem um roteiro seguro que oriente o professor em sala de aula a abordar essa questão, muitas vezes é no LD que ele encontra parâmetros que possam auxiliá-lo em sua empreitada. É sobre a forma como os LDs tratam o ensino das EIs que discorreremos a seguir.

2.7.5 As expressões idiomáticas no livro didático

O tema “expressões idiomáticas” sempre esteve relacionado diretamente com adjetivos tais como difícil, complexo, arriscado, entre outros, quando abordado entre professores de LE. Talvez esse fato ocorra pois, apesar de sempre ter feito parte do falar de um determinado povo, o estudo sistemático da fraseologia, se poderia dizer, é um tanto recente, se observarmos que é a partir da segunda metade do século XX que foi possível encontrarmos pesquisas e publicações mais substanciais direcionadas à área.

Sendo as publicações tão escassas e tão recentes no que se refere à inserção das EIs no ensino-aprendizagem, é compreensível que o tema seja, de certa forma, espinhoso e controverso. Assim pois, os livros didáticos que se enquadram no ensino-aprendizagem de LE se viram diretamente afetados por essa incerteza e falta de direcionamento quanto à administração das UFs, de um modo geral.

Já não é possível afirmar que os LDs de E/LE não se preocupam em incluir o ensino das UFs. Há uma tentativa de abordar o assunto, ainda que sem um critério que estabeleça o que é um refrão ou uma EI. O mais próximo que se chegou em tempos pretéritos de um “fio condutor” que imprimisse um pouco de organização quanto à apresentação das UFs nos LDs foram as conhecidas listas de palavras e frases, nas quais se mesclam as EIs e os mais variados tipos de parênteses, sem nenhuma distinção entre elas.

Nossa proposta de trabalho não tem como objetivo analisar todos os livros didáticos de E/LE que incluam o estudo das EIs. Apenas nos propusemos a analisar os livros *Avance, nível Intermedio-Avanzado*, de Concha Moreno, Victoria Moreno e Piedad Zurita; e *A Fondo, nível avanzado*, de María Luisa C. González, Javier G. González e Alejandro R. Z. Alonso. Limitamo-nos a esses dois LDs por serem aqueles adotados pelas turmas de espanhol participantes da pesquisa. Essa análise poderá ser encontrada no Capítulo III de nossa dissertação, no tópico dedicado a esse assunto.

Entretanto, merece destaque o trabalho realizado por Maria Eugênia Olimpio de Oliveira (2004). Nessa pesquisa, que deu origem a sua tese de doutorado, a autora faz uma análise detalhada dos LDs de E/LE, observando especificamente a presença das EIs.

Mostramos a seguir o quadro-resumo que elaboramos a partir da pesquisa da autora, que agrupou os LDs por método.

Tabela 3 - Livros didáticos que abordam os Fraseologismos

Manuais de corte tradicional

Livro Didático	Autor (es)
Curso breve de español para extranjeros (3 vol)	Francesc de B. Moll

Manuais de base estrutural

Livro Didático	Autor (es)
Español en directo (5 vol)	Aquilino Sánchez et al
Español 2000 (3 vol)	Jesús S. Lobato e Nieves G. Fernández
Así es el español básico (1 vol)	Julio Borrego et al

Manuais que seguem a metodologia nociofuncional

Livro Didático	Autor (es)
Entre nosotros (3 vol)	Aquilino Sánchez et al
Para Empezar e Esto Funciona (4 vol)	Ernesto Martín Peris e outros

Manuais que seguem o enfoque comunicativo

Livro Didático	Autor (es)
Antena (3 vol)	Aquilino Sánchez et al
¿Qué tal amigos? Curso introductorio completo de español (1 vol)	Rafael Fente Gómez et al
Intercambio (2 vol)	Lourdes Miquel e Neus Sans
Vem (3 vol)	Francisca Castro Viudez et al
Órbita (2 vol)	Rafael Fente Gómez et al
Ele Curso de español para extranjeros (2 vol)	Virgilio Borobio, B. Artuñedo e C. Donson
A Fondo (2 vol)	María Luisa Coronado, et al
Rápido Curso intensivo de español (1 vol)	Lourdes Miquel e Neus Sans
Síntesis. Curso intermédio de español (1 vol)	M. Bechí Arévalo e P.J. Carter
Planet@ ELE (4 vol)	M. Cerrolaza et al

Manuais baseados em enfoque por tarefas

Livro Didático	Autor (es)
Abanico Curso avanzado de español lengua extranjera (1 vol)	Mª Dolores Chamorro Guerrero et al
Gente (4 vol)	Ernesto Martín Peris e N. Sans Baulenas

Manuais de posição considerada eclética
--

Livro Didático	Autor (es)
Curso general de español (3 vol)	Equipe Fórmula
Curso intensivo español para extranjeros (1 vol)	L. Busquets e L. Bonzo
Método de español para extranjeros (3 vol)	Aurora Centellas e Selena Millares
Avance Curso de español Nivel Interm. (1 vol)	Concha Moreno et al
Cumbre. Curso español para extranjeros (3 vol)	A. Sánchez et al
Progresos Curso Intermédio Español (1 vol)	Julio Borrego Nieto et al
Suma y Sigue Curso de español (1 vol)	B. Moreno de los Ríos e M. Sanz Pastor
Español sin fronteras (3 vol)	Jesús Sánchez Lobato et al
Punto Final (1 vol)	Marcos de la Losa M ^a del Carmen, M ^a Rosario Obra Rodríguez
Puesto a punto escriba, habe... (1 vol)	A. González Hermoso e C. Romero Dueñas
Procesos y recursos (1 vol)	Estrella López et al
Sueña (4 vol)	M ^a Ángeles Álvarez Martínez et al
Método Evers de español para extranjeros nivel intermedio e superior (2 vol)	César Hernández Alonso et al
Primer Plano (3 vol)	M ^a Ángeles Palomino / G. Ruipérez García
Español básico 1 Curso español para hablantes de portugués (1 vol)	Adja B.A.B. Durão e M ^a Cibele G.Pellizzari
Español avanzado 1 Curso español para hablantes de portugués (1 vol)	Adja B.A.B. Durão e M ^a Eugênia O.O. Silva
Conexión (1 vol)	Gemma Garrido Esteban et al
Mensajes (1 vol)	Lourdes Miquel e Neus Sans
Así me gusta 1	Carmen Arbonés et al
Prisma, Continúa, Nivel A2	Equipe Prisma

Manuais editados no Brasil

Livro Didático	Autor (es)
Manual de español (1 vol)	Idel Becker
Vamos a hablar (4 vol)	F. Peraza Jiménez e M. Rodríguez Cáceres
Español para brasileños (1 vol)	Jair O. Souza
Hacia el español (2 vol)	F. Cabral Bruno e Angélica Mendonza
Español sin fronteras (4 vol)	M.A.Jiménez García e J.Sánchez Hernández
Vale! Español para brasileños Vol. 1 e 2	Adda-Nari Alves e Angélica Mello

Em sua análise dos livros didáticos acima relacionados, Olimpio de Oliveira (2004) localiza a presença de expressões idiomáticas, provérbios, refrões e fórmulas de cortesia, existentes em maiores ou menores proporções, de acordo com o nível e objetivo a que esses materiais se destinam. Trata-se, sem dúvida alguma, de um trabalho criterioso, capaz dar uma noção da presença das UFs e parênteses nos livros didáticos destinados ao ensino de E/LE já publicados.

Para a sua análise, a autora utilizou os seguintes critérios:

- Análise de alguns dos manuais e materiais complementares publicados abordando o tema da fraseologia;
- Observação do tratamento recebido pelas UFs nos manuais;

- Organização segundo a metodologia a que pertencem, com intenção de oferecer uma visão clara do tema;
- Organização dos manuais segundo a data de publicação (das mais antigas para as mais recentes) dentro de cada categoria metodológica;
- Inclusão dos manuais editados no Brasil numa seção à parte;
- Realização de um breve comentário sobre os resultados obtidos.

Após verificarmos como os LDs tratam o ensino das UFs de um modo geral, discorreremos no tópico seguinte sobre a forma como o professor poderá trabalhá-las em sala de aula.

2.7.6 As expressões idiomáticas na sala de aula

Como ensinar as EIs na sala de aula de E/LE constitui-se em uma das perguntas fundamentais para o profissional que se ocupa desse idioma. Respondê-la satisfatoriamente é uma tarefa complexa que dependerá de três elementos básicos:

1. Comprometimento do professor com o ensino da cultura da língua-alvo

Para ter consciência da importância do ensino das EIs e dos outros tipos de UFs, além das parênticas, é necessário que o professor de E/LE tenha uma noção mais ampla sobre a importância de aprender sobre a cultura do Outro na sala de aula. As frases feitas, os ditos, os modismos, idiotismos, ou outra denominação sob a qual se apresentem as UFs, são a representação do modo de pensar, a maneira de dizer certas coisas, que estão diretamente vinculadas à expressão da tradição e da cultura de um povo, através das palavras, escritas ou faladas.

Expressar-se corretamente, do ponto de vista da norma, é apenas uma vertente de um conjunto maior que inclui ainda a condição sócio-econômica, a localização geográfica, o passado histórico, além do caudal fraseológico de uma dada comunidade. Segundo Olímpio de Oliveira (2004, p. 5),

o conhecimento adequado do caudal fraseológico é fundamental para que os aprendizes possam ter uma atuação lingüística próxima à de um nativo e, portanto, possam alcançar uma boa competência comunicativa. Uma das facetas do conhecimento fraseológico é a habilidade para selecionar, de modo apropriado, uma UF que se adeque a certa situação lingüística. Deste modo tanto o uso impróprio de

uma unidade como a ausência dela podem caracterizar o discurso do aprendiz como inadequado, no sentido de que soa estranho aos ouvidos de um nativo.

Consciente desses elementos que constituem a fala do nativo, o professor terá clara para si a importância de repassá-los ao aprendiz da língua-alvo. Conseqüentemente, saberá que a maneira como falam os nativos da língua-alvo que ensina é primordial na composição do discurso daquele que não vivencia o universo real daquela língua.

2. Nível de conhecimento do assunto

A qualidade do ensino das EIs na sala de aula também dependerá do quanto o professor entende do assunto. Não conhecer as EIs da língua-alvo certamente implicará em um estudo árduo. Além de conhecê-las, é preciso também saber algo da teoria que rege esse complexo componente da língua-alvo.

3. Abordagem de ensino³²

O mínimo que se espera de um professor consciente e conhecedor do processo de ensino-aprendizagem de uma LE é que ele esteja comprometido com uma prática docente que conduza o seu alunado ao exercício da LE em situações reais de uso. Assim, estando consciente de seu papel na sala de aula, o professor saberá a importância das EIs no sentido de facilitar a competência comunicativa de seus aprendizes.

Como pudemos observar, o ensino das EIs em sala de aula requer do professor de E/LE algumas condições básicas para que este obtenha êxito em sua empreitada. Contudo, cabe ressaltar que, além dessas condições básicas advindas do professor, é também primordial que ele tenha em mente alguns outros critérios fundamentais, para ensinar com sucesso as EIs. Basicamente poderíamos registrar três momentos importantes.

1. A apresentação das EIs

Para muitos, esse é um dos pontos cruciais no ensino das EIs, geralmente motivo de controvérsias, uma vez que muitas são as opiniões de como devem ser apresentadas as EIs ao

³² Para Almeida Filho (1998), abordagem de ensino é uma espécie de filosofia, uma força potencial de orientar todas as decisões e ações; é o que faz o professor ensinar como ensina. Equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma LE.

longo do processo. Conca (2005) defende que esse é o momento de localização e compreensão das UFs, de uso oral ou escrito, interpretação de seu significado contextualizado, busca de outras possíveis contextualizações em outras situações, comparação com os significados que aparecem nos dicionários, análise de sua estrutura lingüística e das solidariedades léxicas e identificação de seu sentido literal e metafórico, se for o caso da existência dos dois. É fundamental nesse momento saber em que variação diafásica se deve incluir a expressão, explicitando a que registro pertence, ao coloquial, ao estandar, ou ao culto.

Muitas são as possibilidades de apresentação das EIs. O mais comum que se costumava observar nos LDs que se propunham a abordar as UFs, de um modo geral, são as conhecidas listas, a partir de um campo semântico, como as partes do corpo, por exemplo, ou ainda a partir de um determinado verbo (*ser, estar, dar, echar*), nas quais se procurava incluir pelo menos aquelas mais difundidas. Geralmente essas listas são desprovidas de um contexto, o que dificulta bastante a sua compreensão e põe em risco uma utilização adequada por parte do aprendiz.

Outra prática bastante difundida é aquela que toma como base a leitura de um texto, com o objetivo de que se extraia dele as UFs. O emprego de textos literários de grandes autores de língua hispânica é comumente utilizado para esse fim. A aprendizagem das EIs em textos dessa natureza colabora sensivelmente para a compreensão da fala dos personagens. Mais que isso, transporta o leitor para o mundo sócio-cultural desses personagens.

Também é comum o uso de textos retirados da imprensa escrita, em cujos títulos, não raro, se utiliza uma UF. A análise de tais textos cumpre um papel atualizador na relação do aprendiz com a língua-alvo. O título da matéria, na maioria das vezes, tem a capacidade de resumir o assunto a ser abordado, destacando uma forte característica dessas expressões, a força de síntese que possuem. Vejamos alguns exemplos extraídos de jornais atuais:

- **Microsoft le quiere *hacer sombra* a YouTube con un nuevo servicio de videos online.**
(www.clarín.com 16/09/2006)
- **Springsteen y la E. Street Band *calientan motores.***
El ‘Boss’ y su banda actúan de nuevo ante la inminente salida de ‘Magic’, su primer trabajo en cinco años (www.elpais.com 25/09/2007)
- **Ronaldinho, *en la cuerda floja.***

Según la prensa española, el futuro del brasileño “está lejos del Barcelona” (lanación.com, 25/09/2007)

Outra estratégia para promover a atualização do aprendiz no uso das EIs, é o modelo que sugerimos para a apresentação das EIs, utilizada em nossa proposta metodológica para o ensino das EIs (veja-se o tópico Metodologia, capítulo I).

2. A sistematização das EIs

Vencida a etapa da apresentação das EIs, o professor deverá disponibilizar ao aluno exercícios, a partir dos quais seja possível a sistematização das unidades estudadas. Para Conca (op. cit.) esse é o momento da memorização das UFs a partir da sua prática oral e escrita em outros contextos de uso apropriados. A partir dos materiais didáticos resenhados por Penadés Martínez (1999), essa autora sugere a utilização de uma atividade constante dos livros de Domínguez González (1988: 11-91) e Beltrán, e Yáñez Tortosa (1996), que consistem em que o aluno una duas colunas, sendo a primeira com as EIs e a segunda com seus significados correspondentes.

Outras atividades são sugeridas por Ortiz Álvarez (2002), além daquelas que sugerimos em nosso projeto-piloto (Anexos 12, 13 e 14).

Ruiz Gurillo (2001) aponta para a possibilidade da utilização de exercícios bastante complexos, em nossa opinião, pois exigem do aluno uma capacidade de raciocínio muito grande e conhecimentos lingüísticos que ele poderá não ter.

Penadés Martínez (1999) sugere ainda outra atividade, com base nos exercícios de Beltrán e Yáñez Tortosa (1996), nos quais o aluno deve preencher as lacunas existentes num determinado texto, escolhendo a que melhor se adequie, entre aquelas aprendidas. A nosso ver, os exercícios sugeridos nesse tópico não deixam, de certa forma, de serem rotinizantes, o que poderia provocar uma sensação de cansaço e desinteresse por parte do aluno.

3. A utilização das EIs

Segundo Conca (op. cit.) a reutilização das UFs consiste na sua aplicação em novos contextos orais e escritos. É nessa etapa que se verificará um grau maior de dificuldade na realização das atividades, pelo fato de que é na utilização das EIs em contextos comunicacionais de produções livres que o aluno demonstrará o nível de profundidade com o

qual as apreendeu e, mais importante do que isso, como as incorporou à sua fala. Morvay (1997, tradução nossa) alerta que

no processo de aprendizagem os alunos hão de adquirir a capacidade de reconhecer (identificar), compreender (decodificar) os fraseologismos. Logo vem o mais difícil: saber aplicá-los (recodificar) adequadamente. Trata-se de uma tarefa complexa, na qual nem sempre nos ajudam eficazmente os dicionários, nem temos – pelo menos no caso do castelhano – uma gama suficientemente variada de manuais, livros de exercícios e outros tipos de publicações³³.

Em contrapartida, é também nessa etapa que se poderá imprimir à atividade um ritmo mais dinâmico, deixando livre o aluno para reinventar sua própria fala, que até então não contava com aquele novo elemento recém adquirido.

No capítulo seguinte, procederemos à análise dos dados coletados durante a pesquisa. Assim, teremos a possibilidade de averiguar como as EIs são tratadas pelos LDs e pelo professor de E/LE, além de compreendermos um pouco do processo pelo qual passam os alunos na apropriação e na utilização dessas expressões.

³³ Tradução nossa da fala original de Károly Morvay no 1º Congresso Internacional de Paremiologia (Madrid, de 17 a 20 de abril de 1996): En el proceso de aprendizaje los alumnos han de adquirir la capacidad de reconocer (identificar), comprender (descodificar) los fraseologismos. Luego viene lo más difícil: saberlos aplicar (recodificar) adecuadamente. Se trata de una tarea compleja, en la cual no siempre nos ayudan eficazmente los diccionarios, ni tenemos - por los menos en el caso del castellano - una gama suficientemente variada de manuales, libros de ejercicios y otros tipos de publicaciones.

CAPÍTULO 3

COMO SÃO INSERIDAS AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 Introdução

Como foi esclarecido no Capítulo I, nosso objetivo concentrou-se na tarefa de verificar a presença das EIs nas aulas de E/LE, fosse por meio do LD ou pelas estratégias utilizadas pelo professor para apresentá-las. Também era de nosso interesse analisar como os alunos apreendiam e incorporavam³⁴ as EIs ao longo do processo da coleta de dados.

Observamos que dos dois LDs analisados, o “*Avance*” demonstra a boa intenção de iniciar os alunos em outros universos lexicais fora da variante de prestígio espanhola, uma constante nos LDs em geral, embora sem muito aprofundamento. Assim optamos, com a anuência de P1, por executar uma proposta metodológica na qual os alunos pudessem descobrir, discutir, apreender e incorporar o uso das EIs de uma região tão rica em léxico, como é o caso da Argentina.

Após uma análise dos LDs utilizados pelos CILs do DF, optamos por nos concentrar em dois deles: o primeiro, de Moreno, Concha et al. (2003): *Avance–Curso de Español, Nivel Intermedio-Avanzado, Madrid: SGEL*; e o segundo, de Coronado González, M^a Luisa et al. (2005 [2003]). *A Fondo. Curso de Español Lengua Extranjera, Nivel Avanzado, Madrid: SGEL*, adotados em dois CILs distintos para o ensino-aprendizagem de E/LE do ciclo avançado de E/LE. Além da análise documental, nos valem de outros instrumentos de pesquisa tais como: dois questionários semi-estruturados para os alunos das duas turmas observadas e um semi-estruturado para cada professor participante. Após a aplicação do questionário para os professores, realizamos uma entrevista semi-estruturada, oferecendo a P1 e P2 a oportunidade de ampliarem suas respostas.

A análise dos LDs, dos questionários, da entrevista aos professores, bem como a observação das aulas, gravadas em vídeo e registradas em notas de campo, nos possibilitaram a triangulação dos dados para chegar às nossas conclusões com relação ao ensino-

³⁴ Note-se a distinção entre os termos **apreensão** e **apropriação**. O Dicionário Houaiss define o primeiro termo como ato ou efeito de apreender, assimilação ou compreensão do que é cognoscível; enquanto que o segundo é o ato ou efeito de apropriar-se, de se tornar próprio, adequado; adequação, pertinência.

aprendizagem das EIs no curso de espanhol dessas duas escolas. Para melhor organizarmos nosso trabalho, dividiremos a discussão e análise em dois grandes tópicos, sendo que cada um deles se referirá a uma das escolas observadas.

3.2 CIL 1

Análise documental do LD

Segundo Gil (2002), a vantagem da pesquisa documental reside não no fato de resolver definitivamente um problema, mas porque pode proporcionar uma melhor visão dele, ou ainda mostrar os caminhos para sua verificação por outros meios. Nessa perspectiva, nos parece válido que antes de entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem das EIs na sala de aula de E/LE, procedamos à análise documental dos LDs, adotados nessas turmas.

Com relação à presença das EIs no LD, o principal interesse de nosso trabalho é verificar qual a importância que os autores dão a essas unidades na obra como um todo e os tipos de atividades programadas para sua sistematização, se for o caso. Para tanto, levamos em consideração o Guia de Avaliação de Material Didático de Bohn et al (1998), além de estabelecermos alguns critérios próprios que interessam diretamente para a nossa pesquisa e que serão descritos a seguir.

- Estrutura do LD
- Abordagem do LD
- A forma como é trabalhado o léxico no LD
- Os tipos de fraseologismos presentes no LD
- Os tipos de atividade programados para os fraseologismos em geral e especificamente para as EIs

3.2.1 Análise do LD “AVANCE”

Moreno, Concha et al (2006 [2003]). *Avance*. Curso de español. Nivel Intermédico. 4ª ed. Madrid: SGEL

3.2.1.1 Estrutura do LD

O LD encontra-se estruturado em doze unidades, subdividas em seções com objetivos específicos.

- *Pretexto* – introduz o tema que permeará a unidade;
- *Contenidos gramaticales* – apresentação de esquemas gramaticais;
- *Practicamos la gramática* – fixação dos conteúdos gramaticais vistos por meio de exercícios rotinizantes;
- *Vocabulario* – apresentação das novas palavras introduzidas;
- *Interacción oral* – proposta de discussão relacionada ao tema principal;
- *Recuerda y amplía* – revisão de conteúdos gramaticais;
- *Como lo oyes* – prática da compreensão auditiva;
- *Escribe* – prática da escrita;
- *Lee* – prática da compreensão textual.

As seções anteriormente citadas são independentes entre si, de forma a não guardar nenhuma relação umas com as outras, salvo o tema principal da unidade que permeia levemente cada atividade.

Além das doze unidades, o livro traz quatro oportunidades para revisão do conteúdo já estudado. Conta ainda com um apêndice, no qual estão transcritas as gravações constantes do CD que acompanha o LD, além de um apêndice com questões gramaticais. Outro detalhe que nos parece importante que se mencione é a esclarecedora apresentação do LD, feita pelas autoras, na qual expõem os motivos e os critérios que levaram em conta para a elaboração desse material didático.

3.2.1.2 Abordagem do LD

Já na apresentação do LD, as autoras propõem o tipo de metodologia eclética adotada, que busca o que há de positivo em todos os enfoques com vários aspectos da cultura hispânica. Talvez por esse motivo, Olimpio de Oliveira (2004) o tenha situado entre os manuais de posição eclética.

Para a elaboração desse material didático, as autoras consideraram que apesar da consciência de que os alunos devem atuar diretamente na língua-alvo, também há aqueles que

necessitam e reclamam da falta de exercícios de fixação tanto de gramática como de vocabulário. Por esse motivo, tomaram como base o que propõe Brumfit, que diferencia as atividades entre aquelas orientadas para a correção e as orientadas à fluência. As autoras justificam que cada unidade está composta de várias atividades avulsas, que uma não depende da outra para sua realização, pelo fato de ser mais fácil para o professor administrar o seu conteúdo, observando o número de aulas que tem a turma, o tempo disponível para cada encontro e ainda a heterogeneidade do grupo.

Em nenhum momento fica explícito que o material esteja direcionado ao alunado brasileiro, embora possa ser encontrada alguma referência ao nosso universo, como é o caso da citação à literatura de Paulo Coelho.

3.2.1.3 A forma como é trabalhado o léxico no LD

As autoras deixam clara na apresentação do LD a sua preocupação com relação ao trabalho contínuo com o léxico. Assim sendo, todas as atividades abordam o tema, seja a partir dos textos ofertados, dos quadros explicativos de alguns termos e fraseologismos com destaque, no caso das expressões fixas (as idiomáticas) e os enunciados fraseológicos (os refrões) – na seção “*Para aclarar las cosas*”, ou ainda em exercícios nos quais os alunos devem buscar o significado de cada termo ou expressão nos dicionários para depois discutirlos com os outros colegas.

A seção “*Para aclarar las cosas*” é o endereço mais apropriado para encontrarmos o significado de EIs que tenham sido apresentadas nos textos ou em algum exercício. Essa seção pode estar composta de simples palavras (p. 67), de expressões idiomáticas (p. 18) ou ainda de uma mescla dessas duas possibilidades com informações culturais de forma geral (p. 26).

Como estratégia de apresentação do léxico, as autoras contam também com a seção “*Vocabulario*”, na qual aparecem as novas palavras soltas para sistematizar esse léxico e o campo semântico ao qual elas pertencem, além de algumas atividades. Observe-se esse procedimento nas páginas 19 e 20, onde infelizmente as autoras ainda lançam mão do critério das listas.

3.2.1.4 Os tipos de fraseologismos presentes no LD

A presença dos fraseologismos no LD é evidente, sendo que as EIs aparecem em maior porcentagem. Isto equivale a dizer que é possível encontrar as EIs em todas as unidades em número considerável (vide tópico 3.2.1.6 – Glossário do LD “AVANCE”), ao contrário das parêmiás (refrões e provérbios), cuja maior concentração só pudemos registrar na unidade de número 8; nas demais unidades há apenas uma ou nenhuma ocorrência.

As autoras introduzem um tipo de fraseologismo não muito comum de se detectar nos LDs, muito embora não tenham destaque como tal no LD “AVANCE”. Esse tipo de UF é classificado como “orações reduplicadas” – Zuluga (1980) já as havia mencionado com a denominação de “locuções adverbiais” com a estrutura Verbo Subj. + Relat. + Verbo Subj. A título de ilustração, citamos alguns exemplos: *cuete lo que cuete* (*Haré la paz cuete lo que cuete* – *Azuela, LDA, p. 34*); *pase lo que pase*; *caiga quien caiga, muera quien muera*; *esté donde esté*; *hiciera lo que quiera*.

3.2.1.5 A apresentação e os tipos de atividades programadas para os fraseologismos em geral e, especificamente para as EIs

Não há um momento específico para a introdução dos fraseologismos ao longo da unidade. Eles podem se apresentar em qualquer uma das seções mencionadas no tópico 3.2.1.1. Embora o mais comum seja encontrá-los nos textos propostos, também é possível percebê-los, com alguma frequência, nos exercícios gramaticais, ou ainda nas atividades de compreensão auditiva, além dos momentos dedicados à revisão, que incluem algum tópico sobre os fraseologismos.

Como exemplo da presença dessas unidades em textos, podemos citar um (p. 114) que versa sobre a linguagem moderna entre os jovens através de mensagens por telefonia móvel. Nesse momento podemos destacar duas interessantes expressões: *Cosas de cajón* (vide glossário) e *Echase las manos a la cabeza* (vide glossário). Essa é uma atividade em que o aluno deve ler o texto e tentar deduzir o significado das expressões pelo contexto.

Em “*Practicamos la Gramática*” (p. 77) destacamos a expressão *Ser una cotilla* (vide glossário), que aparece em um dos itens dedicados à prática do uso dos pronomes em espanhol. Dessa mesma forma ocorre em exercícios gramaticais (p. 120) sobre o uso das preposições.

Um dos momentos dedicados especificamente ao estudo das EIs está registrado na página 62. Nessa atividade, após a leitura de um pequeno texto, são destacadas quatro expressões idiomáticas para que o aluno descubra seu significado, com o auxílio do dicionário, dos colegas de classe ou ainda do próprio professor. Em seguida, o aluno deve utilizá-las na elaboração de diálogos livres.

Apesar de não ter uma seção dedicada aos fraseologismos em geral, e especialmente para as EIs, as autoras sempre tratam de destacá-los, colocando-os em itálico. Entretanto, há um descuido quando aparece a expressão *salir de las narices (a alguien)* (vide glossário), na seção *Contenidos gramaticales* (p. 29). A EI é utilizada num exemplo do uso das orações modais sem nenhuma alusão ao seu significado, nem tampouco à maneira como deve ser utilizada.

É importante que destaquemos o cuidado das autoras em apresentar e valorizar certas variantes do espanhol falado na América, ainda que sem muita profundidade. Assim, é possível que o aluno se depare com um texto completo (p. 26) registrado na versão “voseo”³⁵, acompanhado de termos e expressões como *morocha*, *lolitero* e *la pucha*. Outro caso é a menção a Cuba (p. 146), na apresentação da canção *Chan Chan*, de Compay Segundo (grupo *Buena Vista Social Club*), de renome internacional. Na oportunidade, é possível encontrarmos além de uma mostra do vocabulário tipicamente cubano, a expressão *Se me sale la babita*, uma versão daquele país para a expressão original espanhola *Se me cae la baba*. Esse registro só vem a confirmar uma vez mais a teoria de Casares (1992 [1969], p. 210) com relação à estabilidade das EIs e à sua fixação. Ortiz Álvarez (2000) também faz referência a essa questão.

Infelizmente essas poucas atividades não nos parecem suficientes para apresentar uma amostragem do léxico, incluindo-se as EIs dessas comunidades falantes, especialmente porque não prioriza uma etapa importante de seu ensino-aprendizagem: a utilização por parte dos alunos. Na visão de Conca (2005) (vide Capítulo II, tópico 2.7.6 - *As Expressões Idiomáticas na Sala de Aula*), são três as etapas importantes para o ensino das EIs: localização e compreensão das UFs, memorização das UFs e reutilização das UFs, respectivamente, com

³⁵*Voseo*: Tratamento direto informal, que se estende basicamente ao Río de la Plata, Argentina, Paraguai e Uruguai, de uma forma mais acentuada. É possível sua identificação em outros países da América Latina, com algumas oscilações verbais e pronominais. Na América Central, também é possível identificá-lo, sendo que no México, por exemplo, apenas algumas regiões o adotam explicitamente. Trata-se de uma substituição do pronome *tú* pelo pronome *vos*, derivação do tratamento utilizado por nobres, provavelmente oriunda da distância que separava a corte, com suas regras sociais, inclusive a forma de se comunicar, da colônia isolada no novo mundo, sem condições de se informar do que era usual na Espanha (Ramos Nogueira & Scherer, 2006).

as quais concordamos plenamente. As atividades do LD geralmente se acomodam na primeira etapa, ignorando as outras, de suma importância em nossa opinião. Ao analisarmos cada uma das unidades, a sensação que temos é a de que estamos diante de uma grande miscelânea, na qual se incluem textos, esquemas gramaticais, exercícios rotinizantes e atividades que priorizam a interação oral. Por outro lado, se voltarmos nossos olhos à apresentação do LD, constataremos que as autoras apenas se mantêm fieis ao prometido: um material didático eclético, que possibilita ao professor fazer uso dele, de acordo com suas necessidades.

A coesão é um elemento que faz falta na composição do LD como um todo. Além de não haver uma seção especialmente dedicada a trabalhar os fraseologismos, é evidente a incompatibilidade das expressões apresentadas em cada unidade em relação ao seu tema principal. Apenas a unidade 8, que trata da gastronomia, enumera pelo menos umas sete parênticas sobre o assunto em questão. Das EIs, apenas uma ou duas têm a ver com o tema, assim como acontece nas outras unidades.

3.2.1.6 Glossário das expressões idiomáticas do LD “AVANCE”

Um dos objetivos propostos por nossa pesquisa é destacar as EIs constantes de cada LD analisado. Para alcançarmos nosso objetivo, optamos por delimitar quais expressões seriam contempladas no nosso glossário. Assim sendo, escolhemos aquelas com um mínimo de idiomaticidade, para as quais não seria possível estabelecer um significado a partir de seus termos constituintes isoladamente, mesmo quando apenas um deles seja considerado como idiomático (Zuluaga, 1980).

Nessa perspectiva entendemos que seria importante:

- a) fornecer uma explicação em português para cada uma das expressões;
- b) encontrar um exemplo utilizado por falantes da língua-alvo, como ilustração da expressão. Desse modo, procuramos priorizar frases proferidas por nativos na imprensa escrita/digital ou em conversações registradas em blogs da rede mundial de computadores. Nossa preferência por esse tipo registro se deu devido ao fato de que nessa estratégia encontramos uma forma de captar o uso das expressões de maneira mais atualizada. Em nenhum momento descartamos os exemplos provenientes dos dicionários, apesar de nos parecerem limitados e em alguns casos, pouco esclarecedores; e
- c) fornecer uma expressão equivalente no português do Brasil, até onde isso for possível. Para Burger (1973) há diferentes possibilidades de tradução das EIs: 1) mediante a mesma

expressão tanto na língua de saída como na de chegada (internacionais); 2) mediante uma expressão equivalente de estrutura semelhante ou de estrutura diferente; 3) mediante uma unidade léxica e; 4) mediante uma paráfrase. Nos casos nos quais não seja possível estabelecer a equivalência por meio de uma EI na língua de chegada, optaremos por registrar apenas o seu significado.

Ao levar em consideração os aspectos que poderiam contribuir para a boa compreensão das EIs por parte dos aprendizes, entendemos que os glossários elaborados durante nossa pesquisa deveriam contemplar o seguintes aspectos:

1. explicativo das EIs no universo da língua de partida.
2. pragmático, com a contextualização das EIs na língua de partida.
3. equivalente na língua de chegada.

A seguir apresentamos as EIs localizadas em cada unidade, utilizando o critério da ordem alfabética e enumerando cada uma das entradas. Dessa forma acreditamos que seja mais prático para o leitor localizá-las, ao contrário do critério utilizado por Varela & Kubarth (1996), seguindo a ordem de prioridade: nomes próprios, substantivos, participípios; advérbios; verbos principais, pronomes, numerais e verbo ser.

Unidade 01:

1. **Dar un ataque:** piorar, ficar realmente doente em consequência de um dissabor. Ex.: *¡Les va a dar un ataque cuando vean esto!* Em português, “Dar/ter um chilique”; “Dar/ter um troço/um treco”.
2. **Estar hecho un asco:** estar sem energias. Também pode significar estar algo muito sujo. Ex.: *Tanto traspasar estás hecho un asco.* Em português, “Estar morto”; “Estar um lixo”; “Estar um traste”.
3. **Estar hecho polvo:** encontrar-se extremamente abatido pelas adversidades, pela preocupações ou pela falta de saúde. Ex.: *El futbolista inglés David Beckham, que milita en la actualidad en las filas del Galaxy de Los Ángeles, ha reconocido que se habría quedado "hecho polvo" si se hubiera ido del Real Madrid sin ganar ningún título* (<http://www.elmundo.es>). Em português, se se trata de ordem emocional, “Estar arrasado”; se se trata de ordem física, “Estar um caco”.
4. **Estar pachucha:** não sentir-se bem, estar um pouco doente. Ex.: *El viaje no le sentó bien y estuvo pachucha varios días* (Dic. Señas). Em português, “Estar dodói”.
5. **Estar para el arrastre:** expressão de origem taurina, alude à ação de retirar (arrastar) o touro da arena após sua morte. Metaforicamente se diz daquele que está muito cansado, muito mal, “morto de cansaço”, esperando apenas o momento de ser levado. Ex.: *La verdad es que el pobre Greggers tiene cara de estar para el arrastre* (<http://nyaar.livejournal.com/12986.html>). Em português, “Estar pregado/morto/um trapo”; “morto de cansaço” – “Estar só capa do batman”; “Estar só pó da rabiola” (em linguagem juvenil).
6. **Joderse en la vida:** o termo *joder* pode assumir diversos papéis em uma frase, além de ter um sentido literalmente vulgar. Na grande maioria das vezes, está associado a um aspecto negativo e pode significar destruir, acabar, arruinar. Nessa expressão, especificamente diz respeito a realizar um grande

- esforço para conseguir algo. Ex.: *Realmente hay que joderse en la vida para vivir y disfrutarla*. Em português, “Ralar (muito) na vida”.
7. **La pucha:** interjeição que se utiliza na América para expressar desgosto, contrariedade ou surpresa, muito comum na Argentina. O termo *La pucha* seria um eufemismo para *La puta madre que te parió*, assim como muitas vezes, *miércoles* (quarta-feira) se usa para evitar a vulgaridade do termo *mierda*. Ex.: *¡La pucha que vale la pena estar vivo!* Em português familiar/vulgar, “Putá que o pariu”.
 8. **Luna de miel:** corresponde aos primeiros tempos do matrimônio. Ex.: *Nos casamos y fuimos de luna de miel a Río*. (Mario Vargas Llosa, em <http://www.as.com>). Em português, “Lua de mel”.
 9. **Meter la pata:** intervir em algo com palavras ou ações inoportunas. Ex.: *Has metido la pata invitándola a venir*. Em português, “Meter os pés pelas mãos”; “Dar uma mancada”; “Dar um fora”.
 10. **No ser para tanto:** não corresponder uma afirmação à realidade. Ser exagerado. Ex.: *Por favor, si me ves molesto porque Argentina va perdiendo no me digas "no es para tanto" o "en el siguiente seguro ganamos": harás que me moleste más* (<http://www.bucanero.com.ar>). Em português, “Não ser para tanto”.
 11. **No pegar ojo:** não dormir. Ex.: *Una noche en blanco para no pegar ojo – El arte sale a la calle y los museos abren el sábado hasta el amanecer* (www.diariometro.es). Em português, “Não pregar o olho”.
 12. **(No) Probar bocado:** não tocar na comida. Ex.: *Lavagna, en lo de Mirtha, apenas pudo probar bocado. Aunque fue el invitado de honor a los almuerzos televisivos, el ministro casi no pudo comer: los periodistas Tenenbaum, Eliashev y Kanenguiser, junto a la propia anfitriona, lo acosaron a preguntas*. (<http://www.clarin.com>, 23/05/07). Em português, “(Não/nem) beliscar a comida”.
 13. **Para colmo:** expressão que se usa depois de uma série de ocorrências negativas. Ex.: *Para colmo, como era más chiquita que los demás, las profesoras inventaron llamarme "princesita" y me la creí* (<http://jardimpublico.blogspot.com>). Em português, “e para piorar...” Em analogia, também se pode usar “*Ser el como*”, que em espanhol significa ser algo um absurdo. Em português, “Ser o cúmulo”; “Ser o fim da picada”.
 14. **Ser una tumba:** saber guardar um segredo. Ex.: *...un catequista tomó la palabra e instó, a todos los que escuchábamos, a ser una "tumba": nada de nada de lo que había sido dicho debía salir de la boca de nadie bajo ninguna razón...* (<http://es.geocities.com/mostalla/ragazzo.html>). Em português, “Ser um túmulo”.
 15. **Ser un borrego:** ser alguém manso, sem opinião própria, que faz o mesmo que a maioria. Ex.: *Todos los chicos de la pandilla obedecen al más fuerte como borregos* (Dic. Señas). Em português, “Ser um cordeirinho”, em analogia ao que corresponde em espanhol (filhote de ovelha de um ou dois anos); “Ser um Maria-vai-com-as-outras”.
 16. **Ser morocho/a:** ser moreno/a. Ter cabelos negros e pele branca (na Argentina, Peru e Uruguai). Ex.: *Naomi Watts, rebelde y morocha – La actriz encabeza una nueva película romántica y de época*. (www.lanacion.com.ar, 02/10/07). Em português, “Ser moreno (a)”.
 17. **Ser un lolitero:** homens que preferem as mulheres mais jovencinhas. Refere-se ao romance *Lolita*, de Nabokov e, conseqüentemente, ao filme mundialmente famoso. Ex.: *Quince niñas siguiendo a ese individuo hasta su casa. Él abría su portal y ese pequeño ejército lolitero esperaba un adiós, una sonrisa, ¡un algo!, y luego se dispersaba* (<http://lascosastienenmovimiento.blogspot.com>). Em português, “Ser um papa-anjo”.
 18. **Ser un muermo:** ser alguém ou uma situação chata, tediosa. Ex.: *Este programa es un muermo, cambia de canal* (Dic. Señas). Em português, “Ser chato/um saco/um porre”.
 19. **Tomar el pelo a alguien:** burlar-se, não levar a sério uma pessoa; rir dela. Entre amigos, tem um caráter lúdico não mal-intencionado. Ex.: *De como Gauss le tomó el pelo a su profesor con sólo 10 años* (www.cosasdeciencia.com). Em português, “Gozar, zoar alguém”.

Unidade 02:

1. **Estar jodido:** estar com raiva, embora na maioria das vezes esse termo sirva para se referir a alguém em esteja numa situação difícil. É de uso vulgar na Espanha. Nos países hispano-americanos carrega em si um cunho também vulgar, apesar de ser utilizado freqüente e naturalmente. Ex.: *Presiento: se me ha jodido la noche* (www.esquife.cult.cu/revista/37/05.htm). Em português, “Estar frito”, “Estar ferrado”, se se quer evitar o correspondente a sua tradução ao pé da letra.
2. **Estar pegándose con otro/a:** estar saindo com outro/a; trair; ser infiel. Ex.: *Su mujer se la pegaba con uno de los vecinos* (Dic. Señas). Em português, “Cornear”; “Pôr chifre”.
3. **La prensa rosa:** tipo de publicação que se ocupa de futilidades sobre artistas e famosos. Ex.: *Hollande planta cara a la prensa rosa – El líder socialista francés demandará a una revista por unas fotos con su nueva compañera* (www.elpais.com, 09/10/07). Em português de Portugal, também se usa essa expressão, devidamente traduzida e com o mesmo significado.
4. **Sacar a alguien de quicio:** tirar alguém de seu estado natural; fazer que alguém perca a calma. Ex.: *Las travesuras de los niños me sacan de quicio* (Dic. Señas). Em português, “Tirar do sério”; “Encher o saco”.
5. **Salir de las narices (algo) (a alguien):** dar a alguém vontade de realizar algo, justificadamente ou não. Ex.: *No me muevo de aquí porque no me sale de las narices*. (Diccionarios.com). Em português, “Dar na telha”.
6. **Ser un tío:** uso informal para se referir a uma pessoa cujo nome se desconhece ou que não se quer dizer, ou ainda para chamar a atenção de um amigo. É mais comum o uso desse termo na Espanha, não na América. Ex.: *Ese tío me pudre*. Em português: “Ser um cara/um sujeito”.
7. **Ser un tipo:** pessoa comum. Homem, pessoa comum, geralmente em tom depreciativo. Utilizado tanto na Espanha como na América. Ex.: *Ashton Kutcher es un tipo suertudo, aquí lo vemos tomando firmemente las manos a ambas, su esposa, Demi, y a la siempre encantadora Penélope Cruz...* (<http://blogdelatele.blogspot.com>). Em português, “Ser um tipo”; “Ser uma figura”.
8. **Tener esa cara:** refere-se à expressão da cara de uma pessoa, relacionada à raiva, tristeza, desânimo. Ex.: *Cuando le preguntan porqué tiene esa cara responde: “nada, no me ha pasado nada”* (<http://guerreroerrante.wordpress.com>). Em português: “Que cara é essa?”.
9. **Tener mala leche:** ter má intenção; ter mal caráter. Trazer essa característica negativa do leite que mamou quando criança. Ex.: *“Un político no debe tener mala leche, sólo carácter y saber cuando hay que ceder”* (www.diariojaen.es, 09/10/07). Em português, “Estar no sangue”; “Ter o sangue ruim (de família)”.
10. **Tirarse meses buscando:** demorar meses procurando. O termo “tirarse” dá um matiz de maior esforço à ação. Ex.: *En este país un cristiano puede tirarse meses buscando empleo sin conseguir nada*. Em português, “Levar meses procurando”.

Unidade 03:

1. **Echar de menos:** ter saudade de algo ou de alguém. Ex.: *¿Cómo te echo de menos!* (Título de uma canção de Alejandro Sanz). Em português, “Sentir saudade”.
2. **Ser un hueso:** algo que dê muito trabalho, que seja difícil. Em se tratando de pessoas, são aquelas severas e exigentes. Ex.: *El profesor de matemáticas es un hueso* (El Pequeño Larousse). Em português, “Ser um osso duro de roer” (Dic. Señas).

Unidade 04:

1. **Cabrearse:** irritar-se; tornar-se mal humorado. Ex.: *¿Así que se cabreó porque al salir del quirófano seguía gordo?*. *Este se cree que el cirujano es la Virgen de Lourdes*. (www.periodistadigital.com, 10/10/07). Em português, “Ficar uma arara”.

2. **Ir a la suya:** agir pensando em seu próprio interesse, sem se importar com os demais. Ex.: «*Él dice que está por encima de las querellas entre políticos y hace una advertencia a la sociedad ante la globalización, cuando él siempre ha querido ir a la suya, solo*» (www.abc.es, 02/01/03). Em português, “Só olhar para o próprio umbigo”.
3. **Llover a cántaros:** chover muito. Ex.: *Llovió a cántaros a la hora de la carrera y sólo cesó el aguacero cuando cayó la bandera a cuadros* (http://www.autodromos-sa.com). Em português, “Chover a cântaros”.
4. **Ponerse en carretera:** começar uma viagem. Ex.: *...el representante se puso en carretera con todos los papeles camino de Santander...* (www.diariovasco.com). Em português, “Pôr o pé na estrada”.
5. **Se acabó lo que se daba:** acabar algo ou uma situação que era boa. Ex.: *Se acabó lo que se daba. Se terminó Febrero. Termina la siesta. Ahora a sacar la patria adelante. A trabajar* (the-warren-brothers-experience.blogspot.com, 30/03/06). Em português, “Acabou-se o que era doce”.

Unidade 05:

1. **(No) cortarse:** (não) ter vergonha de dizer ou fazer o que quiser. Ex.: *No te cortes: di lo que quieras*. Em português, “Não acanhar-se”.
2. **(No) ser gallina:** (não) agir covardemente. Ex.: *Es un gallina. No es capaz de enfrentar a los que lo insultan* (Dic. Señas). Em português, simplesmente “Ser covarde”.
3. **Ser un/una cotilla:** pessoa que se ocupa de comentar assuntos da vida alheia. Ex.: *Algunas veces, por no decir que soy un gran cotilla, digo que soy muy curioso* (www.noticiasdealava.com, 10/10/07). Em português, “Ser um fofoqueiro”.

Unidade 06:

1. **Estar hecho/Parecer una leonera:** estar um lugar totalmente desorganizado, em referência à jaula de leões, onde ninguém se atreveria a pôr ordem. Ex.: *Mi habitación parece una leonera. He decidido empezar a ser un chico organizado*. Em português, “Estar uma zorra”.
2. **Encontrar su media naranja:** encontrar a pessoa ideal para viver a dois. Ex.: *Mujeres chinas con dificultad para encontrar su media naranja* (http://co.china-embassy.org/esp/zt/zj/t245700.htm). Em português, “Encontrar sua cara-metade/a forma do sapato/a tampa da panela/a alma gêmea”.
3. **Ponerse/Ser pesado(a):** ser ou tornar-se difícil de suportar, que incomoda. Ex.: *Qué pesado es quejándose de todo y todo el tiempo, incapaz de ver nada positivo*. Em português, “Ser um chato”; “Ser um porre”.
4. **Sentar la cabeza:** levar uma vida mais organizada, mais planejada, mais calma. Ex.: *No hay edad especial para sentar la cabeza...o eres "serio" o no lo eres* (http://blogs.20minutos.es). Em português, “Endireitar-se”; “Aprumar-se”; “Ter os pés no chão”.
5. **Tener una imagen de “come hombres”:** ter uma imagem sedutora. Ex.: *... Bruni intentó aplacar su imagen de "come-hombres" y le dijo a la revista L'Express que tomará seriamente su nuevo rol de primera dama* (www.elcomerciooperu.com.pe, 12/02/08) Em português, “Ser uma mulher fatal”; “Ser uma devoradora de homens”.

Unidade 07:

1. **Cocinar algo con alguien:** preparar algo com alguém, independentemente de ser comestível ou não; conversar. Ex.: *Algo turbio se está cocinando con las llamadas energías limpias o energías alternativas* (zapateando2.wordpress.com). Em português, “Tramar algo com alguém”.

2. **Estar al día:** estar informado sobre uma situação ou sobre alguém. Ex.: *No estoy al día en noticias, ¿como empezó el problema entre Israel y el Líbano?* (<http://espanol.answers.yahoo.com>). Em português, “Estar por dentro (de um assunto)”.
3. **Echase las manos a la cabeza:** escandalizar-se com algo. Ex.: *La Guardia Civil se echó las “manos a la cabeza” al ver Zouhier en la trama del 11-M* (www.elpais.com, 10/10/07). Em português, simplesmente “Escandalizar-se”.
4. **Estar en la edad del pavo:** estar na juventude, na adolescência, quando deixam de ser crianças e têm dificuldade no trato social. Ex.: *‘Edad del pavo’ agravada por una hormona que calma el estrés en los adultos* (www.innatia.com). Em português (contemporâneo e popular), “Estar na aborrecência” ou “Ser um aborrecente”.
5. **Estar liado/a:** atrapalhar-se; complicar-se ao realizar uma tarefa. Ex.: *María está muy liada con los preparativos de la boda*. Também se diz do relacionamento amoroso entre duas pessoas. Em português, “Estar enrolado/a”; “Estar encrencado”.
6. **Estar muy verde:** aplicado a pessoas, significa que não tem experiência. Ex.: *“De Andrés há demostrado que está muy verde para asumir la candidatura a diputado general”* (www.noticiasdealava.com, 10/10/07). Em português, “Não ter experiência”.
7. **Ingeniárselas:** encontrar uma maneira original de resolver algo. Ex.: *Tras perder el vuelo, Jorge Acuña debió ingeniárselas para llegar a Barranquilla* (www.radiocooperativa/cl). Em português, “Se virar”.
8. **Meterse a... albañil/enfermero/cantor:** começar a fazer algo; tornar-se algo: pedreiro/enfermeiro/cantor. Em português, “Dar uma de... pedreiro/enfermeiro/cantor”.
9. **Salirse con la suya:** conseguir o que se queria. Ex.: *Siempre quiere salirse con la suya y que todos hagamos lo que él quiere* (Dic. Señas). Em português, simplesmente “Conseguir o que se quer”.
10. **Ser algo cosa de cajón:** trata-se de coisas muitas claras, muito óbvias, muito comuns. Ex.: *Empiezan a preguntarme las cosas de cajón (tienes hermanos, dónde vives, tienes amigos, etc...)*. Em português, “Ser alguma coisa óbvia”.
11. **Ser morbo:** gostar de coisas desagradáveis, cruéis, proibidas ou que vão contra a moral; ter idéias doentias. Ex.: *La gente es muy morbo y le encanta ver cómo sufre el otro* (www.pagina12.com.ar). Em português, “Ser mórbido”.
12. **Ser un caso:** comportar-se de maneira estranha e peculiar. Ex.: *¡Bregar con la gente es un caso! , en definitivo no se puede complacer a todo el mundo*. Às vezes pode ter um cunho negativo, dependendo do contexto. Em português, “Ser um caso sério”.
13. **Soltar un rollo:** falar sobre o tema que se está tratando. Ex.: *No me hables de ese rollo* (Dic. Señas). Em português, falar sobre algo. Em português, “Falar de/sobre um rolo”.
14. **Vivir a lo grande:** viver bem, sem se importar com as despesas. Ex.: *Aquí se vive a lo grande el carnaval* (canales.elcomerciodigital.com). Em português, “Viver bem”.
15. **Vivir como un rey/una reina:** viver bem. Ex.: *“Una cree que con mil euros puede vivir como una reina, pero la verdad es que te alcanza para vivir con dignidad.”* (www.latinobarcelona.com). Em português, “Viver como um rei/uma rainha”.

Unidade 08:

1. **Comer con los ojos:** deleitar-se ao observar um prato apetitoso, sem chegar a prová-lo. Ex.: *La paella estaba tan rica que se la comió con los ojos*. Em português, “Comer com os olhos”.
2. **Dejarse la piel;** trabalhar duramente, empenhar-se, esforçar-se. Ex.: *El trío cubano se dejó la piel bailando y rapeando a lo largo de toda su actuación* (www.mtv.es, 30/06/05). Em português, “Dar o sangue”.

3. **De mala muerte:** de muito pouco valor, desprezível. Ex.: *María se había alojado en aquella pensión de mala muerte, no le quedaba dinero para nada más* (<http://bihotztaupadak.blogspot.com>). Em português, “De quinta categoria”.
4. **Echar un cable a alguien:** ajudar alguém que necessite. Ex.: *Estoy en un gran apuro, ¡échame un cable!* (Dic. Señas). Em português, “Dar uma mão/uma mãozinha”.
5. **Estar algo por las nubes:** ter um preço muito elevado. Ex.: *...la vivienda está por las nubes debido a la especulación y yo no me puedo independizar jamás...* (<http://elmundo.es>, 18/03/04). Em português, “Estar pela hora da morte”.
6. **Sacar algo a flote:** ajudar alguém a sair de um apuro; fazer com que as coisas funcionem. Ex.: *El balón llegaba procedente, una vez más, de los pies de Bekcham, que sacó a flote a un equipo que se hundía irremediabilmente* (www.marca.com, 28/09/05). Em português: “Tirar de um apuro”.
7. **Ser parco en palabras:** aquele que é frugal, que fala pouco, somente o necessário. Ex.: *“Soy parco en palabras, pero no antipático”* (Fernando Andina, ator madrileño). Em português, “Ser comedido”.
8. **Ser la flor y nata:** as pessoas mais ilustres de uma determinada comunidade, as mais importantes. Ex.: *La flor y nata de la sociedad* (DRAE). Em português, “Ser a fina flor”.
9. **Ser un (a) canijo (a):** pessoa de aspecto fraco, sem energia e cansado. Ex.: *Te has quedado muy canija después de ese régimen tan severo* (Dic. Señas). Em português, “Ser/estar um palito”; “Ser raquítico”.
10. **Templo del buen comer:** restaurante seleta e escolhido onde se come muito bem. Ex.: *Zuberoa es un templo del buen comer, al que acuden gastrónomos atraídos por un chef que tiene la virtud de satisfacer a todos* (www.elcomerciodigital.com, 14/06/07). Em português, “Ser um bom restaurante”.

Unidade 09:

1. **Llevar la contraria:** opor-se às idéias de alguém. Ex.: *No me llesves la contraria porque llevo razón* (Dic. Señas). Em português, “Ser do contra”.
2. **Salírsele la babita (a alguien):** em Cuba, ter grande prazer ou admiração ao ver uma pessoa ou presenciar uma determinada ação; ter orgulho. Corresponde a “Caérsele la baba a alguien”, no espanhol da Espanha. Ex.: *“El cariño que te tengo, yo no te lo puedo negar; se me sale la babita, yo no lo puedo evitar”* (Compay Segundo, Cha Chan). Em português, “Babar por alguém”.

Unidade 10:

1. **Cantar victoria antes del tiempo:** adverte que não se deve comemorar a vitória, antes que se tenha o resultado. Ex.: *Ellos (Real Madrid) no deberían cantar victoria antes de tiempo”, dijo el volante del club balear* (www.eluniversal.com, 12/06/07). Em português, “Cantar vitória antes do tempo”.
2. **Hacer algo a tope:** ao máximo, com todas as forças. Ex.: *Pisó el acelerador a tope* (Dic. Señas). Em português, “Ao máximo”.
3. **Ser tiquismiquis:** pessoa delicada que se detém em coisas pouco importantes e que vê problema e defeitos em tudo; melindrosa. Ex.: *Juan es tan tiquismiquis que no coje la fruta con la mano* (Dic. Señas). Em português, “Ser cheio de não-me-toques”; “Ser cheio de salamaleques”, “Ser fresco”; “Ser cheio de frescuras” (vulgarmente).

Unidade 11:

1. **Salir/marcharse/irse a todo correr:** sair/ir com a máxima velocidade, com a maior ligeireza possível. Ex.: *Los ladrones huyeron a todo correr* (Diccionarios.com). Em português, “Sair como uma bala/com tudo”.

Unidade 12:

1. **Estar sin blanca:** alude a uma antiga moeda espanhola, assim como seria possível também fazer alusão a outras moedas, como “um duro”, por exemplo. Significa estar sem nenhum dinheiro. Ex.: *No puedo entender que la gente crea que estoy sin blanca cuando estoy abriendo nuevas tiendas todo el tiempo* (www.elpais.com.uy, 27/03/06). Em português, “Estar sem nenhum tostão (furado)”.
2. **Manos a la obra:** convocação para que se comece um trabalho. Nesse caso, o verbo *pongamos* (*poner*, em *Imperativo/exhortación*) encontra-se implícito. O verbo *poner* pode aparecer em qualquer tempo verbal, dependendo da ação que se queira expressar. Ex.: *Desde que me he puesto manos a la obra, he descubierto que esto era lo que necesitaba*. Em português, “(Pôr) Mãos à obra”.
3. **No ser algo un huevo que se echa a freír:** não ser nada fácil. Ex.: *El liderar u opositar un Ayuntamiento como el nuestro no es un huevo que se echa a freír*. Em português, “Não ser mole, não”.
4. **Parar el carro:** deixar de dizer aquelas coisas que se estava dizendo, porque não estão agradando ao interlocutor; interromper uma situação. Ex.: *Banco Central le para el carro a Bancoestado* (<http://bancoestadoreclamos.blogspot.com>, 04/09/07). Se aplicada à situação apresentada no exemplo, em português poderíamos encontrar equivalência em “Cortar as asas de alguém”.
5. **Ponerse cara de cabreo:** demonstrar na cara a raiva ou mal humor que se tem. Ex.: *Esa cara de cabreo que tiene sólo puede ser porque le han fastidiado el plan*. Em português, “Fazer cara feia”.
6. **Ponerse las pilas:** agir rapidamente. Ex.: *La oposición debe ponerse pila y no caer en leguierismos y aspectos legales que no existen ni existirán* (www.noticias24.com, 16/08/07). Em português, “agilizar”.

3.2.2 Sobre P1

3.2.2.1 Sobre o questionário de P1

Quando optamos por aplicar um questionário aos professores participantes, o fizemos observando as vantagens que indicam Marconi & Lakatos (2002), em especial o fato de podermos obter respostas mais rápidas e mais precisas, além de haver menos riscos de distorção pela não influência do pesquisador. Assim, elaboramos um questionário híbrido, no qual pudéssemos harmonizar as vantagens de perguntas abertas, fechadas ou dicotômicas e também as de múltipla escolha. O resultado que obtivemos foi um questionário semi-estruturado, cujas respostas poderiam ser do tipo “sim” ou “não”, acompanhadas de argumentos por parte do interrogado, quando necessários, ou simplesmente a opção por uma das alternativas que tínhamos apresentado.

Após analisar o questionário respondido, podemos afirmar que P1 é de nacionalidade brasileira e sempre trabalhou na área de educação (1 ano na alfabetização de adultos, 4 anos com crianças e 9 anos ensinando espanhol). Aprendeu a língua espanhola (curso completo) em um CIL, onde ministra aulas de espanhol pelo sistema de quarenta horas, em regime de exclusividade. Possui graduação em Letras Português/Espanhol, por uma instituição particular

de ensino do DF, e pós-graduação em nível de especialização em Metodologia de Ensino da Língua Espanhola, também por uma instituição particular. Contudo, ainda não teve oportunidade de visitar um país que fale a língua que ensina, revelando ter interesse em conhecer lugares como Argentina, Chile e Uruguai.

P1 afirma utilizar o espanhol com os colegas de sua área de ensino e com seus alunos, dentro e fora de sala de aula. Confessa que suas maiores dificuldades de compreensão ao ouvir um nativo se expressar recaem sobre as expressões idiomáticas e o vocabulário. Ao questionarmos sobre as estratégias que utiliza para manter sua atualização com relação à E/LE, diz que se informa através de livros, revistas, cinema e músicas.

P1 acredita que a cultura de um país deve ser ensinada juntamente com a língua, por dois motivos: “a) para que entendam (os alunos) a contextualização/a origem da língua; b) porque é a razão de determinados usos e termos”. Quanto ao tema principal do nosso trabalho, as EIs, diz inseri-las em sua fala regularmente, porque “*soa bem. Parece mais natural a expressão, a linguagem*”. Também acredita que é importante ensinar as EIs aos seus alunos por dois motivos: “a) para que saibam expressar-se e compreender a linguagem; e b) para quando se encontrem, com nativos, quando viajem, assistam filmes, ouçam músicas, enfim, possam demonstrar que realmente conhecem o idioma”.

Quanto ao LD, P1 não tem nenhuma crítica a fazer e diz que tampouco o segue à risca, não entrando em detalhes nem apresentando argumentos para sua resposta.

O questionário aplicado a P1 cumpriu, sem maiores transtornos, seu principal objetivo de colher informações básicas a respeito da sua formação profissional, suas crenças acerca do LD, do ensino de cultura e principalmente sobre o uso e o ensino das EIs na sala de aula de E/LE.

3.2.2.2 Sobre a entrevista de P1

Quando aplicamos um questionário aos professores participantes, tínhamos plena consciência de que, por impor um certo limite às respostas, deveríamos complementá-lo com uma entrevista que permitisse ao professor ampliar suas afirmações com maior liberdade de expressão. Assim sendo, mantivemos um roteiro flutuante, no qual o cerne de cada questão foi mantido, sem obedecer a uma ordem e estrutura exatas das perguntas, aproveitando o momento ideal para abordar cada tema dentro da macro estrutura.

O fato de aplicarmos um questionário para depois ampliá-lo com uma entrevista, possibilita, segundo Marconi & Lakatos (2002): a) averiguar os fatos – compreensão dos fatos

por parte do entrevistado; b) determinar as opiniões sobre os fatos – saber o que pensa o entrevistado sobre os fatos; c) determinar sentimentos – compreensão da conduta do entrevistado por meio de seus sentimentos e anseios; d) descobrir planos de ação (previsão das ações do entrevistado); e) conduta atual ou do passado – previsão de conduta do entrevistado a partir de sua conduta no passado; e f) motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas – descoberta dos motivos e quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta.

Nessa perspectiva, a entrevista com P1 foi realizada – em espanhol, para atender a um pedido seu, em 11 de maio de 2007. Por meio dessa entrevista nos foi possível aprofundar algumas questões como o LD, por exemplo. Sobre esse tema, P1 revela: *“yo no participé de la elección. Cuando llegué aquí los profesores ya lo habían elegido para el Avanzado y me está gustando. Es la primera vez que yo estoy trabajando con él. Me está gustando. Trae la parte cultural, no sólo de España, sino de Latinoamérica también. Los ejercicios son bien estructurados. No hay aquella cosa de mucha repetición y todo. Hay que pensar, hay que pensar para hacerlos”*.

Talvez, o fato de não ter participado da escolha do LD tenha interferido na decisão de não usá-lo à risca como é de costume no ensino-aprendizagem de línguas. P1, ao responder se o LD é a base de seu trabalho em sala de aula, revela: *“no, no es la base. Y tampoco lo sigo así paso a paso, parte por parte. Hay unidades, que yo dejo de hacer algunas actividades”*. Como argumento para não seguir o livro passo a passo, P1 nos coloca que *“depende mucho de la clase”* e que algumas atividades como *“por ejemplo la parte de las “viñetas” que trae. Entonces, a veces, en el momento de trabajarlas y todo, les pareció un poco aburridas”* ((refere-se à atividade da página 81 na qual os alunos devem representar uma pequena história em quadrinhos)). *“Que dramatizaran la situación y que inventaran los diálogos. No sé, esa fue mi impresión: que les pareció muy aburrida la cosa. Muy (+). Muy idiota. Es eso, medio (+) “-Ay, eso es cosa (+) qué sé yo (+) para los que están empezando todavía ((risos))”*.

Em contrapartida, P1 menciona uma atividade (p. 97) que consiste em completar as lacunas de uma canção de Joan Manuel Serrat. P1: *“Les encantó, les gustó y comentaron y todo. Intentaron comprender las palabras. Eso fue bárbaro. Por eso, yo no sigo paso a paso. No sé. Creo que eso aquí de la canción es más un desafío. Cuando las cosas son así más (+) que ellos tienen que (+) déjame ver (+) Cuando es un desafío, cuando hay que descubrir algo, que desvendar algo, les parece más atractivo”*.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, P1 acredita que outra atividade que agrada aos seus alunos é aquela que envolve as expressões idiomáticas como as da seção “Para

aclarar las cosas”. Para ela, “...ellos así (+) se identifican con eso de las expresiones: – “¡Ah, qué bueno! Aquí en Brasil, se dice tal cosa.... ¡Ah, qué extraño! ¡Uy, qué bueno! ¡Puedo expresarme de esa manera, entonces!”. Diante do exposto, tudo nos leva a crer que P1 incentiva o ensino contrastivo das EIs em sala de aula ao mencionar o interesse de seus alunos pela comparação com a língua materna. Segundo Fernández (1997), a análise contrastiva está relacionada com uma preocupação didática pelos erros no processo de ensino-aprendizagem de LE. Assim sendo, a corrente lingüística da análise contrastiva pretende identificar as diferenças entre a língua materna e a língua-alvo para prognosticar os erros e evitá-los.

P1 acredita que os alunos gostam de estudar as EIs “*porque es algo que está más cerca /.../. Que no es algo así de otro mundo. Que está más cerca de lo que piensan. Que lo pueden usar naturalmente, tranquilamente*”.

Quando perguntamos se há um lugar reservado para o ensino das EIs no programa do curso, P1 responde que procura fazê-lo, “*ya en el Básico ((nível)), si aprenden el verbo dormir, junto con el verbo dormir, ven algunas expresiones*” /.../ “*Dormir a pierna suelta*”; “*Dormir como un lirón*”. Afirma “*que se da durante el semestre, dentro de las unidades, dentro de lo que están preparando oralmente, dentro de los textos, de los cuentos, de la literatura que leen, de las canciones que escuchan. No es una parte aislada*”. Para ensinar as EIs, P1 acredita que deve ser “*intentando contextualizarlas en clase. A veces yo hago eso de largar las expresiones y que intenten descubrir de qué se trata, lo que significa, qué quiere decir aquello e insertar en un contexto*”.

Sobre o tipo de atividade que P1 utiliza para substituir as do LD com as quais não trabalha, e o que prioriza nessas atividades, P1 nos revelou que tenta desenvolver atividades que englobem as quatro habilidades: “*Trabajamos con literatura, con lectura de cuentos, observando vocabulario, las estructuras gramaticales, pero después de esa lectura entra el debate, la parte oral, ahí ellos se expresan, se comunican y dan sus opiniones, y, qué sé yo... es una discusión así acerca de los temas del cuento...*”.

Quanto à sua abordagem de ensino, P1 se considera “*mitad/mitad. Hubo una época en que yo era más gramatical /.../ Trabajaba más la gramática, pero ahora, no. Ahora yo doy más libertad para que hablen y que intenten, por lo menos, intenten, expresarse*”.

Ao se referir ao uso da LM em classe e fora dela, P1 declara que somente fala com seus alunos e com os companheiros de trabalho em espanhol. Para P1, seus alunos já não sentem falta de falar em português em sala. Explica que “*no es que sea prohibitivo, es que los chicos ya no sienten esa necesidad de mezclar el portugués con el español*”. Quanto aos

companheiros de área, P1 diz: *“aquí, siempre hablamos en español /.../ Nunca en lengua materna”*.

Sobre a questão da variante que adota ao se comunicar em classe, P1 demonstra uma certa resistência à variante de prestígio e afirma: *“la que más me gusta, es esa del o Río de la Plata, este sonido y todo”*. Confessa já ter tido problemas com o sotaque em espanhol quando começou a trabalhar com a língua. P1: *“... cuando fui a un Centro de Lenguas “X”, ellos exigían que el lenguaje, que la variante fuera de España /.../ Me sometí a cambiar, pero tuve problemas en hacerlo así, “a la española”*.

Ao falarmos de sotaque, variantes do espanhol e EIs, P1 fez questão de relatar um fato curioso ocorrido durante seu trabalho com essa língua. P1: *“Cuando yo trabajaba en la Escuela “X”, estrenaron “El Hijo de la Novia”, y una profesora fue a verla, entonces ella vino a comentarme: -“No sé, me pareció tan extraño, la pronunciación, la manera como ellos hablaban, las palabras, el acento, no sé... y colocaban la sílaba más fuerte en otra sílaba, y no sé qué... y todo el tiempo decían “vos”, “vos”, me pareció tan extraño, ni parecía español, algo así Eso, ella comentando, ¿no? Entonces le dije -“No... ¿no lo conoces? Entonces le fui a explicar lo que era el lenguaje y el pronombre y todo... - “Y también decían unas cosas, que sé yo... como “boludo”, “pelotudo” ((risos))”. Le fui a explicar qué era el “voseo” /.../ Ya lo había aprendido, aquí ((no lugar onde havia aprendido espanhol e trabalha atualmente)). Porque en la facultad no dicen, no comentan nada de eso. Creo que el único lugar es aquí. No sé ahora, los libros que ya están deben comentar alguna cosa, ¿no? Para los chicos... PARA TODOS ((nome de um livro didático))? Las personas no conocen... Ella vio la película, comprendió la historia y todo, pero quedó faltando alguna cosa. ¿Me entiendes lo que quiero decir?*

Da entrevista de P1, podemos deduzir que o LD não é a base para seu trabalho, talvez por não ter participado de sua escolha. Ainda assim, utiliza algumas atividades desse material didático em sala de aula, sem segui-lo passo a passo. Tampouco tem muitas críticas a fazer, talvez pelo fato de trabalhar com esse material didático há pouco tempo. Dentre as atividades, utiliza aquelas que encontram melhor acolhida entre os alunos, em sua maioria aquelas que exigem o raciocínio para resolução de problema como, por exemplo, as que envolvem o léxico, incluindo-se as EIs, pela comparação que eles (os alunos) podem fazer com a própria língua.

Relata que costuma incluir desde os primeiros níveis de aprendizagem de E/LE o ensino da cultura vinculado às diferentes variantes do espanhol e, especialmente das EIs. Entre as atividades extra que costuma programar para seus alunos, a leitura tem um grande

destaque por acreditar que dessa forma poderá trabalhar as quatro habilidades: ler, falar, entender e escrever. Acrescenta que com nesse tipo de atividade pode explorar o léxico.

3.2.2.3 Sobre as aulas de P1

Tivemos a oportunidade de observar dez aulas de P1, acompanhadas de anotações de campo e gravação em áudio. Apresentamos a seguir um quadro-resumo dessas atividades.

Tabela 4 - Observação de aulas de P1

Data	Atividades Desenvolvidas
01/03/07	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa introdutória sobre a atividade a ser realizada a partir daquele momento: a leitura, análise e discussão do texto “Luvina”, de Juan Rufo, escritor mexicano. - Realização de uma primeira leitura do texto original em espanhol, parágrafo por parágrafo, com a participação de todos os alunos presentes.
06/03/07	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da leitura de “Luvina” com a participação de toda a turma. - Discussão na língua-alvo dos termos desconhecidos. - Análise dos recursos literários utilizados pelo autor como a narrativa, a personificação das coisas, a significação das cores, entre outros detalhes. - Discussão das expressões idiomáticas encontradas. - Comparação do universo de “Luvina” com a realidade brasileira.
08/03/07	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da leitura e análise de “Luvina”. - Discussão do tema “destino” em “Luvina” e estabelecimento de intertextualidade com “E Agora, José?”, do brasileiro Carlos Drummond de Andrade. - Discussão do significado da morte no texto e sua relação com a cultura mexicana.
13/03/07	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositivo-participativa sobre a utilização dos pronomes em espanhol, tendo como base as páginas 74 e 75 do livro didático. - Relação dos pronomes que aparecem em certas expressões idiomáticas, como “Caérsele la baba a alguien” e “Hacérsele la boca água a alguien”. - Realização de interação oral, a partir da página 80 do livro didático, com destaque para as expressões idiomáticas ali existentes. - Aproveitamento do tema da atividade oral para se estabelecer uma discussão a respeito de drogas e sua liberação no Brasil.
15/03/07	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do universo mexicano a partir de uma canção de Joaquín Sabina (página 18 do livro didático), cantada pela também mexicana Chavela Vargas. - Exploração da variação lingüística, através do sotaque de ambos: autor (andaluz) e a cantora (mexicana). - Exploração dos termos e expressões tipicamente mexicanos.
20/03/07	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da exploração do universo mexicano através de uma declamação feita por Chavela Vargas em texto que antecede a canção. - Uso de dicionários para compreensão dos termos e expressões desconhecidos.
22/03/07	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão da tarefa sobre o universo mexicano, com ênfase nas expressões idiomáticas. - Dramatização de uma pequena história cômica em quadrinhos, a partir de atividade da página 81 do livro didático.
29/03/07	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva sobre revisão do Imperativo. - Discussão da relação entre a língua materna e a língua-alvo, a propósito do Imperativo. - Realização de exercícios das págs. 83 e 84 sobre o Imperativo.
12/04/07	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do exercício da página 90 do livro didático. - Utilização das expressões idiomáticas existentes para longas discussões a respeito do “porquê” de cada uma e seu uso ao longo da aula.
26/04/07	<ul style="list-style-type: none"> - Prova oral – Leitura, no momento, de pequenos textos em espanhol, de autores famosos, para

uma posterior exposição individual sobre aquele texto e discussão com os colegas.

Em observação às recomendações de Krashen (1982) de que para obter êxito na aprendizagem, a sala de aula deve contar com dois aspectos fundamentais – baixo filtro afetivo e insumo compreensível – é importante destacar que as aulas de P1 transcorreram em um ambiente extremamente ameno, com características de um pequeno grupo composto de pessoas que se conhecem de uma longa data. Os doze alunos, localizados em um espaço físico confortável (40 m² aproximadamente), se sentem totalmente à vontade para tratar os assuntos propostos com ânimo e naturalidade, sem deixar de observar a seriedade que o processo de ensino-aprendizagem exige.

Talvez o tom de voz baixo e suave que P1 possui, aliado ao tempo de convivência dos semestres anteriores, desempenhe um papel essencial na construção de um ambiente de sala de aula marcado pela confiança, respeito e receptividade. Sobre essa questão, Almeida Filho (1998) nos chama a atenção sobre as configurações específicas de afetividade: motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade e pressão do grupo, que o desafio de aprender uma LE engloba.

O insumo oferecido por P1 se constrói através de sua fala incondicionalmente na língua-alvo, assim como também dos outros elementos utilizados, tais como música e texto autênticos, com o objetivo de explorar as várias nuances do espanhol escrito e falado por outras regiões que não aquela constante do LD.

A propósito do LD, como já havia revelado durante a entrevista, P1 não o segue passo a passo. Como pudemos comprovar, seu manuseio obedece às necessidades que se apresentam dentro da programação elaborada para aquele semestre, abarcando gramática, cultura e as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, não necessariamente na ordem proposta por Widdowson (1991). O que parece ser é que P1 tem consciência da proposta das autoras do LD adotado: oferecer ao professor a possibilidade de adequar o seu uso à realidade de sua sala de aula.

Como exemplo da estratégia de alinhar o programa semestral com as atividades propostas pelo LD, vejamos a utilização da canção “Noches de Boda”, do andaluz Joaquín Sabina, juntamente com uma fala inicial interpretada pela grande divulgadora da cultura mexicana, Chavela Vargas. O objetivo principal é trazer para a apreciação dos alunos o léxico, incluídas as EIs, assim como a variação diatópica daquele país da América Central, já que o México e sua cultura são o tema principal – o que se poderia chamar de “espinha dorsal” da programação do semestre. Nessa perspectiva, os alunos são induzidos a

compreender e transcrever toda a gravação, destacando os termos e as expressões idiomáticas existentes, além de comparar a pronúncia de ambos: um andaluz e uma mexicana. O dicionário é utilizado em última instância, depois de se esgotarem todas as possibilidades por meio da discussão, um dos elementos mais fortemente presentes ao longo da atividade. P1 desempenha o papel de apresentadora e mediadora, resistindo, até onde seja possível, a dar a resposta correta. Com essa intenção, vale-se do desenho, de gestos e de pistas, como em um jogo de adivinhação, para ao final apresentar o texto original correspondente à gravação. Observemos o excerto de uma aula gravada em 15 de março de 2007, a respeito da declamação da cantora mexicana, na qual aparecem algumas expressões, entre elas “Irse chillando”; “Que se coman los gusanos esos ojitos”; “Caerle bien (a alguien)”; “Irse de parranda”, entre outras.

P1: Que se coman los gusanos esos ojitos. ¿Qué quiere decir ahí?
A1: Expresión
A6: Es aquella que dice (+). ¡Ah!
P1: A ver.
A6: Yo comprendí pero no consigo explicarlo.
P1: No consigues explicarlo. Yo lo he visto, primero ella dice: “Que se coman los gusanos esos ojitos”.
A2: Ah, comprendí.
A9: Eso que se dice en portugués.
P1: ¿Qué dirían en portugués?
A12: Con los ojos... ((começa a expressão em espanhol))
A9: “Que a terra há de comer” ((demonstrando atenção e relacionando com a língua materna)).
 /.../
P1: Cáersele bien a alguien ((continuando a revisar cada um dos pontos nos quais tinham dúvida)). ¿Qué es?
 ¿Cuál es la idea?
A10: Una blusa cayó bien. Es eso de se quedar bien
A6: Quedarse bien ((corrigindo A10)).
Als: ((Discutem entre si)) (???)
P1: “Te me caíste rebién”, o sea, me gustó mucho conocerte. Eres simpático, todo eso. Formamos una/ empezamos una amistad. Puede ser “caérsele bien” o “no caérsele bien”. Cuando no nos agrada mucho la persona. ¿Nunca les ocurrió eso?
 Alumnos: Sí.
P1: Es la primera vez que ven a una persona.
A4: No me cayó bien.
P1: Fulana no me cayó bien. No es muy simpática. Por tanto, “nuestros santos no se cruzan” ((referindo-se à expressão em português)).

Nessa oportunidade, foi possível verificar alguns aspectos na maneira de P1 de ensinar as EIs:

- Uso de material autêntico para a apresentação das EIs.
- Escolha de material que esteja diretamente relacionado com o tema do semestre: México.
- Estratégia de indução para se chegar a uma conclusão do significado das EIs.
- Uso da equivalência entre língua materna e língua-alvo para a compreensão das EIs.

Em outra tarefa que consistia em leitura e análise do texto “Luvina”, do escritor mexicano Juan Rulfo, em 08 de março de 2007, destacamos a discussão entre os alunos e P1 sobre uma das expressões mais difíceis de encontrar o significado, portanto exigiu maior esforço por parte dos alunos para entendê-la: “Pegarse un brinco del pecho de la madre”. Observemos a descrição desse momento.

A1: Vamos a buscar de (+) “brinco del pecho”. ¿Saben que es?
P1: ¿Brinco?
A5: “Brinco del pecho”
A1: ¿No? A9, no. ¿Saben que es “brinco del pecho”?
A10: (???)
A1: Yo pienso que.... Es un pensamiento, ¿por qué no?
A6: Azadón, a ver... azadón. Si sabemos que es azadón, podemos saber qué es “el brinco del pecho”
A5: Azadón.
Als: (???) ((Todos fazem suposições ao mesmo tempo)).
A10: Nada que ver.... ¿Quién comentó eso de la tierra? ¿Tiene que ver con el brinco del pecho?
A6: Brincar...
A10: ¿Será algún movimiento?
Als: (???) ((Todos discutindo ao mesmo tempo)).
A10: Chicos, llegamos a una conclusión aquí.
A1: ¿Una conclusión?
 ((Todos riem e festejam a descoberta)).
A1: Explica entonces...
Als: ((Todos riem)).
A6: Eso no vale. Yo no llegué a ninguna conclusión.
A10: Vale, sí. (???) Cuando duerme, cuando la mujer duerme.
A6: Eso del “brinco del pecho” sería el saltitar del corazón. Ahora, ahora ((corrigindo-se)) eso de (???) el saltitar del corazón de la madre ((tentando parafrasear a expressão)).
A10: (???) mueve la tierra /.../ me parece una pesadilla eso.
Als: ((Discutem animadamente, tentando adivinhar o significado)).
A10: ¿Y ahora? Qué piensan sobre eso?
A9: Me parece que cuando se dice eso de que “pegan el brinco del pecho de la madre al azadón”, es como si mal hubieran nacido, y después ya salen de casa y (???) arreglando las cosas para irse.
A8: Brinco: Contracción muscular (???) ((lendo algo no dicionário)) por susto o por (???)
Als: ((Todos riem do que leu a colega)).
A5: ¿Cómo es?
A9: No, no, pasó, pasó ((como se o assunto estivesse proibido)).
A6: Bueno, mi primera idea está completamente equivocada, pero, es la que haría más sentido /.../ Yo pensaba así, en un portuñol terrible, “brinco del pecho de la madre”, sería aquel pendiente que a la madre más le gustaba/
Als: ((Todos riem animadamente da explicação dada pelo companheiro)).
A6: ... porque ((risos)) era muy valoroso/
Als: ((As gargalhadas aumentam))
A6: ... y el azadón sería el lugar donde la madre guardaba las joyas, entonces, el hijo iba allá, roba la joya más/
Als: ((Continuam às gargalhadas por causa da imaginação do colega))
A6: ... valorosa de su madre y desaparecía de Luvina.
A10: pero si Luvina era una ciudad [tribal, ¿por qué no?]
A6: [Tribal?] ((rindo)).
A10: Las personas que son pocas. Es todo muy raro. ¿Por qué no?
Als: ((Falam todos ao mesmo tempo discutindo as possibilidades, entre gargalhadas)).

Em relação ao ensino-aprendizagem das EIs, na observação desse trecho é possível destacar:

- O clima de descontração que impregna a sala de aula.
- A interação oral entre os alunos na negociação do significado da EI.
- O uso do dicionário como ferramenta de apoio na busca do significado das EIs.
- A consciência e a inserção adequada, a nosso ver, da língua materna.

Também foi possível verificar a utilização (o estudo) das EIs dentro da abordagem da gramática. Na aula de 13 de março de 2007, P1 aproveita a explicação/revisão do uso dos pronomes em espanhol, que aparecem nas páginas 74 e 75 do LD, para vincular o assunto às EIs em que se destaca o uso dos pronomes.

P1: Recuerdan Uds. alguna expresión en la que tenemos que utilizar el pronombre?
A9: Aquello de la baba.
A5: Caer/
Als: Cáersele la baba ((todos quase ao mesmo tempo)).
A5: Caérsele a uno la baba.
P1: ¿Qué más? A ver, un ejemplo con esa “caérsele”.
A5: Humm
P1: Cáersele la baba.
A5: Se me cae la baba (???)
P1: por la pintura de Van Gogh. Otra expresión con pronombres...
A2: Ponérsele los pelos de punta
P1: Ejemplo ((como quem espera uma manifestação)).
A6: Uno se pone los pelos de punta cuando se mira al espejo
 ((Todos riem do exemplo de A6 e P1 aproveita o exemplo para explicá-lo gramaticalmente)).
A6: Antojársele.
P1: Antojársele, muy bien. Ejemplo...
A6: Explique como se le antoje
P1: ¿Y ahora? ¿Está más claro o no?
A9: Eso de la voluntad
P1: De tener ganas de hacer alguna cosa. ¿Algo más?
A6: Hacerse la carrera.
P1: Hacerse la carrera. Un ejemplo....
A6: Todos quieren hacerse la carrera.
A2: Eso de (+) ¿cómo? Se me hace la boca...
P1: Se me hace la boca agua. Sí, pero eso es de comida. Ejemplo.
A9: La boca agua, ¿no?
A1: Falta algo, ¿no?
P1: Ejemplo ((insistindo na participação dos alunos)). Se me hace la boca agua, ¿cuándo? ¿en qué situación?
A2: Cuando veo los... ¿cómo se llama? ¡Ay Dios! Cuando veo los cookies de A9.
Als e P1: ((todos aplaudem A2, como se a quisesses animar)).
A9: Se lo traeré mañana. Les traigo el jueves.

Na observação do trecho acima podemos destacar, antes de tudo, a forma como P1 induz seus alunos – e eles correspondem – a terem sua opinião própria a respeito das EIs, encontrando eles mesmos um modo de utilizá-las. Vale destacar o exemplo dado por A2 a respeito da expressão “Hacérsele la boca agua (a alguien), dizendo: “*Cuando veo los.... ¿Cómo se llama? ¡Ay Dios! Cuando veo los cookies de A9*”. Nesse momento A2 se refere aos biscoitos tipicamente americanos que A9 havia prometido trazer para que os colegas

saboreassem, cumprindo naquele dia a promessa feita. Podemos reconhecer no exemplo dado a utilização da língua-alvo para uma situação nova que se apresentou naquele instante.

Outro momento que nos pareceu produtivo no que diz respeito ao uso das EIs em uma fala espontânea, envolvendo discussão e relação com os elementos do mundo real presentes na experiência de vida dos alunos, aconteceu em uma aula realizada em 12 de abril de 2007. Tratava-se da realização de uma atividade para prática de um tema gramatical: o uso de IR + “A” + INFINITIVO (p. 90 do LD) que, coincidentemente, continha algumas EIs. A gramática, que era o assunto principal, passou a ocupar um segundo plano e essa aula se desenvolveu em torno do “porquê” daquelas expressões. Vejamos alguns trechos desses momentos. É importante mencionar que, por mais que o pesquisador tenha tentado se esquivar de participar na discussão, os alunos e P1 insistiram e fizeram questão que ele também se pronunciasse.

A2: Bonitito esto de ser la media naranja.

P1: La media naranja, ¿no?

A6: Sí. Interesante: “encontrar la media naranja”.

/.../

A10: Andan juntas. Cuando se compra la banana, se compra la naranja. Porque es muy barato y siempre tiene mucho. Y es una cosa así. No es un “caqui”, una “mangaba”.

Pq: Un “kivi”.

A10: Un kivi.

A9: ¿Has encontrado tu mitad de kivi? (dirigindo-se a uma colega)

Als: ((Todos riem animadamente com o que disse A9)).

A9: Si naranja no vas a encontrar, ¿imagínate kivi? ((fazendo uma brincadeira com os valores populares da laranja e a sofisticação do kiwi)).

/.../

Pq: Popular y sabroso. Porque decimos otra cosa en portugués, ¿qué decimos? ((sobre “encontrar la media naranja”)).

A2: “Tampa de la panela” ((misturando português com espanhol)).

Pq: La tampa de la cazuela. ((seguindo o jogo da mistura das duas línguas)).

Als: (???) ((Todos ao mesmo tempo)).

A2: La horma del zapato.

Pq: Sí, la horma del zapato.

A10: Otros dicen “el otro par”.

Pq: ¿El otro par?

A10: Algunos dicen esto.

Pq: Y vos P1, ¿qué decís? ¿Te acordás de alguna?

P1: La horma del zapato.

Pq: La horma del zapato sí, ¿no?

A9: ¿Alma gemela?

Pq: ¿El alma gemela?

Pq: Tanto así, que es un nombre de una novela, ¿no?

A6: La música de la novela hablaba de eso de la mitad de la naranja.

Als: Síiiiiiiii ((todos se lembram e dizem ao mesmo tempo)).

A9: Eso: “Carne y uña”

Pq: Sí, muy bien.

A6: “Carne y uña” para amigos, ¿no? Marido y mujer, “carne y uña” no tiene.

A10: ¿Cómo es la canción?

Pq: Pero carne y uña puede ser en ese sentido de amistad, ((enquanto Pq fala as alunas improvisam uma tradução da canção ALMA GÊMEA, cantando o tema da novela de mesmo nome e gesticulando como se

fosse um grupo de bailarinas)) pero también de intimidad entre hombre y mujer, ¿no? ¿O no te parece?
A6: Entre hombre y mujer, nunca he oído - “uña y carne” entre amigos.
P1: “Uña y carne” siempre están juntos.
Pq: Pero como amigos.
A10: “Uña y carne” tiene un sentido más de amigo.
Pq: De amigos, ¿no?
A10: Porque se complementan pero/
Pq: Carne y uña / uña y carne. En español también usamos “uña y carne”.
Als: Sí.
Pq: Es algo bastante generalizado. ¿Qué tenés que decir sobre las naranjas?
A2: A mí me gustó
Pq: Pero, ¿te parece más bonito que la “tampa” de la cazuela”? ((mesclando os dois idiomas))
A2: ¡Ah, sí! Creo que sí.

3.2.2.4 Sobre as avaliações de P1

As avaliações de P1 se resumem a três momentos: prova escrita, redação e prova oral. A prova escrita (vide anexo X) segue uma linha bastante estruturalista, contando com alguns trechos de uma versão em espanhol para o primeiro capítulo de “*Alice no país das maravilhas*” (Alicia en el país de las maravillas), do inglês Lewis Carroll. Apesar de ser um prova que se desenvolve a partir de um texto, os exercícios são meramente gramaticais, como a conjugação verbal, a acentuação, o uso dos pronomes e das conjunções, sem nenhuma referência à habilidade escrita, compreensão leitora ou o uso das EIs. Como se pode observar em alguns trechos do corpo do texto (vide anexos), é possível detectar o uso de três expressões idiomáticas: “Como Dios manda”; “En un santiamén” (duas vezes) e “A la corta o a la larga”, porém sem sofrer nenhum tipo de exploração ou sistematização com relação ao seu uso.

Quanto à redação, ficou acertado entre P1 e Pq que o tema seria extraído do trabalho dos alunos durante a execução da proposta metodológica. Assim sendo, essa atividade constituiu-se de um tipo de resenha crítica do filme-base do trabalho desenvolvido: “*O Filho da Noiva*”. Nessa atividade, os alunos deveriam contar a história vista, fazendo inferências e utilizando as expressões idiomáticas. A apreciação dessas redações será realizada oportunamente na seção dedicada à análise da proposta metodológica, tópico 3.2.2.5. Dessa forma, entende-se que P1 preferiu dividir o conteúdo de sua avaliação escrita em dois momentos: a redação, cobrando a habilidade escrita e o léxico, e a prova, na qual se contemplaria apenas a questão gramatical.

Quando decidimos verificar o uso das EIs por parte dos alunos apenas durante as aulas observadas, incluindo-se a prova oral e descartando a prova escrita, o fizemos por acreditar que é durante o processo da fala que o aprendiz demonstra o pouco ou muito domínio que tem

delas. Na escrita, ele pode recorrer tranqüilamente ao uso do monitor (KRASHEN, 1982), enquanto que na fala não terá tempo para fazê-lo. Durante a realização da prova oral, em 24 de abril de 2007, foi possível detectar outro momento de utilização das EIs, etapa importante no ensino-aprendizagem dos fraseologismos, como bem o destacamos no Capítulo II, no tópico 2.7.6. O excerto que apresentamos a seguir demonstra a habilidade de uma das alunas na manipulação da expressão. Contudo, há erros na maneira de utilizar a língua-alvo, mas a aluna é capaz de emitir sua opinião sobre um pequeno texto de Franz Kafka, em espanhol, sem maiores problemas, incluindo o uso de uma expressão trabalhada durante a proposta metodológica, baseada no filme “*O Filho da Noiva*”. Vejamos a atuação de A9 durante esse episódio.

A9: A ver. Es una cosa muy filosófica.
A6: Mira es la historia de Tom y Jerry.
A9: No me gusta Tom y Jerry.
A6: ¿Por qué? Es tan inteligente.
A9: No me gusta. ¡Qué horrible! No
A3: ¿Por qué?
A6: No tuvo infancia ((risos))
A9: No, porque me parece que siempre todo tan igual y previsible. Eso de manual. “Es de manual” ((risos))
Als: Sí. ((os alunos repetem a expressão, reconhecendo-a do filme visto)).
A9: Es tan previsible. Todas las veces “lo gato pega lo rato” ((erro de A9 na utilização do artigo)). ¿Por qué el gato ((se auto corrige)) no puede ser el ganador? No me gustan ratos ((erro de A9 para designar “rato” em espanhol)). Me gustan gatos. Entonces, es que hay una injusticia ahí ((entre risos)). A ver acerca del texto. Me parece que habla de eso, de que las personas están siempre yendo por un camino sólo y a veces tenemos la impresión de que es una cosa muy laaaarga y que vas demorar mucho para pasar y llegamos muy temprano al final, o entonces tenemos esa expectativa, pero cuando llegamos no es la cosa que esperamos. Entonces el gato dijo que él debería cambiar de rumbo y lo comió. Entonces, la persona que dijo que le dio la solución no sacó la solución al final al rato. Y eso a veces nos pasa porque no encontramos una solución y viene alguien y nos da alguna, pero al revés de ayudarnos, nos está sacando todas las posibilidades. Y, no sé. Eso de que de que la vida es muy corta y todo pasa tan rápido o de manera que/ pensamos que está rápido, pero a veces no es. Y eso de la impresión que él tenía de los muros. Eso me parece una metáfora con eso de la maduridad. Que cuando no somos maduros, no tenemos maduridad, vemos las cosas como monstruos, como cosas enorme y difíciles, pero después las vemos tan pequeñas/
Als: ((Riso generalizado)).

Após haver revisitado as aulas de P1, através de notas de campo, gravação em áudio e transcrições feitas, poderíamos resumir a sua prática docente de uma forma geral e mais especificamente no ensino das EIs da seguinte maneira:

- Não há uma utilização continuada do LD.
- P1 utiliza o LD de acordo com as necessidades que se apresentam dentro da programação feita para o semestre.
- P1 ouve mais do que fala.
- P1 induz os alunos à discussão.
- Quanto ao ensino das EIs, P1 traz materiais autênticos para sua apresentação.

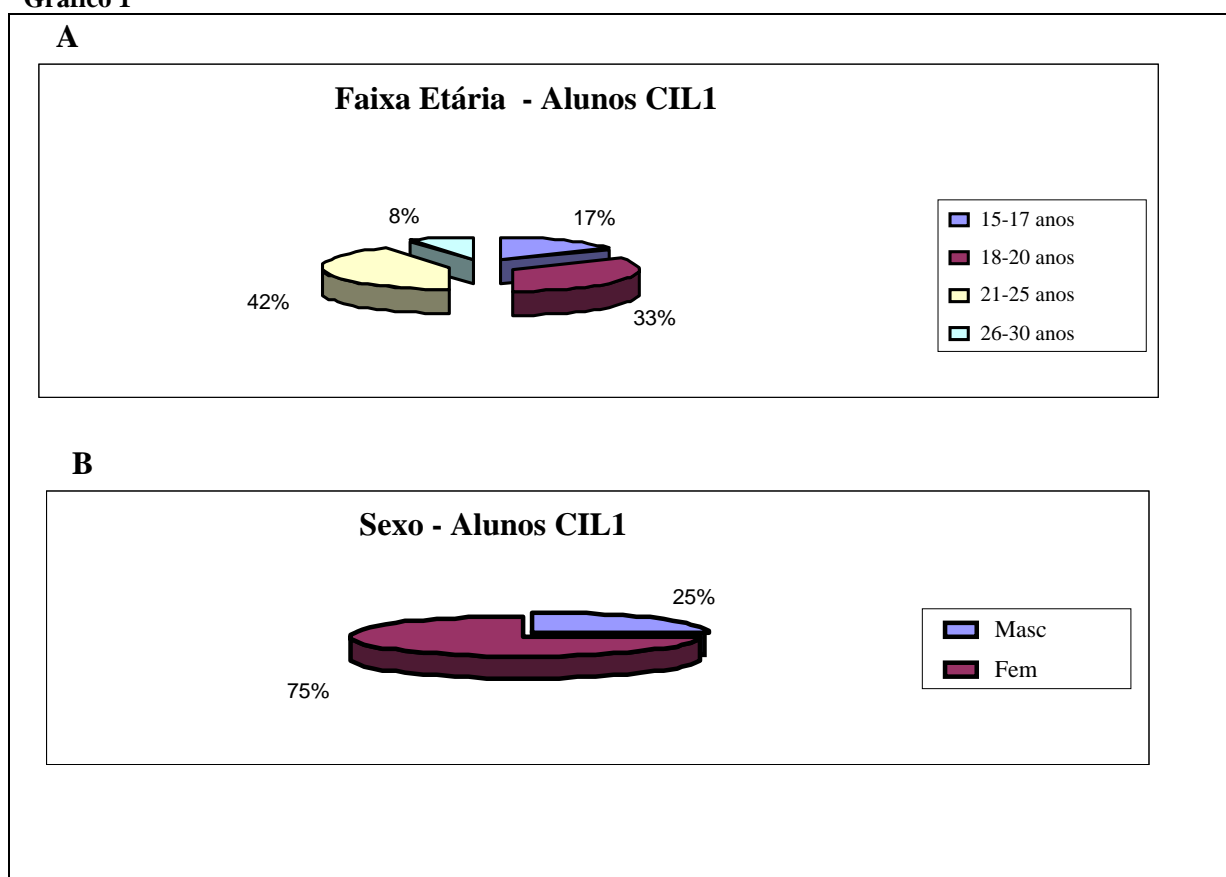
- Os materiais trazidos por P1 estão relacionados com o tema geral do semestre.
- Os alunos de P1 são capazes de fazer inferências e utilizar as EIs na língua-alvo.

3.2.2.5 Sobre os alunos de P1

Embora nossa pesquisa seja de cunho qualitativo, apenas durante a análise dos dados dos alunos preferimos lançar mão de dados quantitativos, resumidos em gráficos, com o objetivo de oferecer ao leitor uma visão geral a respeito do perfil desses participantes. Assim sendo, os números apresentados a seguir se referem diretamente às respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

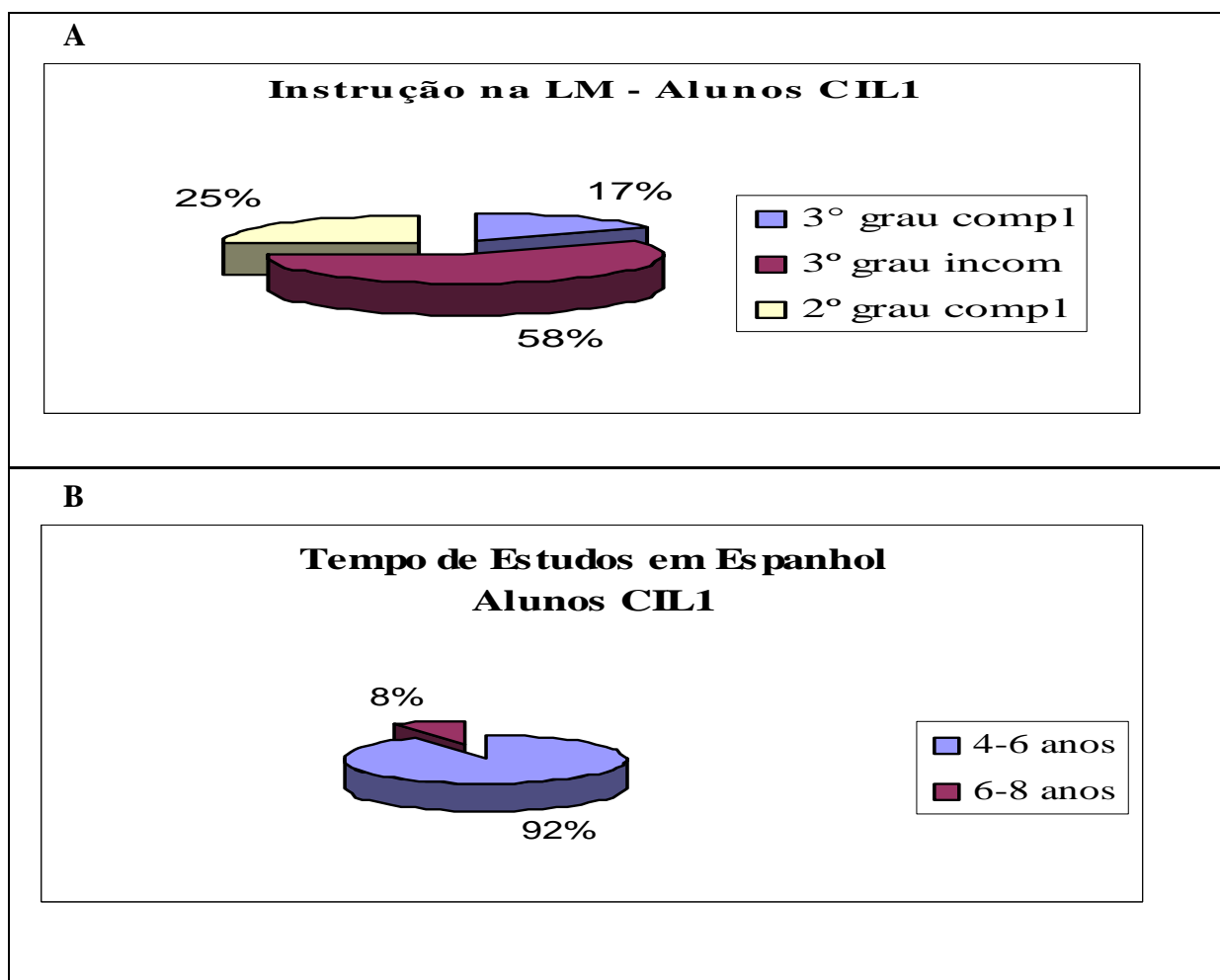
Os alunos de P1 cursam o nível denominado A2, correspondente ao penúltimo do ciclo avançado. O grupo é composto de 12 pessoas, jovens em sua maioria, na faixa etária dos 18 aos 25 anos, sendo uma grande porcentagem (75%) correspondente ao sexo feminino e 25% ao sexo masculino, como podemos observar nos gráficos que se seguem:

Gráfico 1



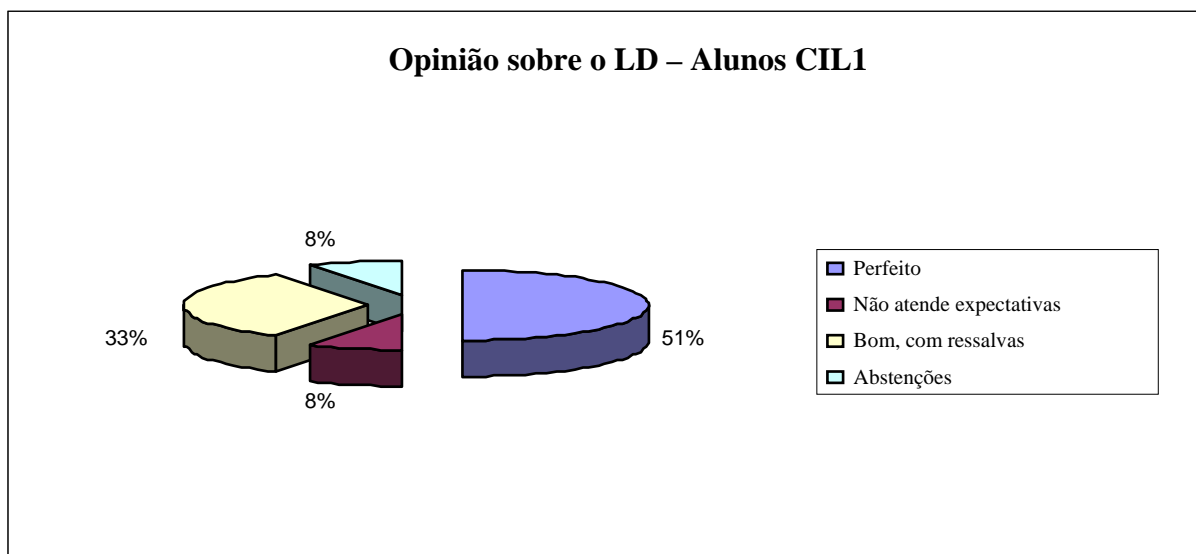
A maior parte do grupo de alunos é universitária e já estuda espanhol há de 4 a 6 anos.

Gráfico 2



Sobre o LD adotado, 51% dos alunos avaliam o LD como perfeito; 8% acreditam que não atende às suas expectativas; 8% se abstiveram de opinar; 33% acham que o LD é bom, mas que ainda falta algo. Como exemplo do que poderia abranger o livro para melhorar, há opiniões de que falta uma abordagem maior das expressões idiomáticas, além de que deveria haver um pouco mais sobre literatura e temas voltados para a realidade, como drogas e aborto. Observemos essas opiniões no gráfico a seguir.

Gráfico 3



Quanto às atividades propostas pelo LD, 76% estão dispostos a participar e as consideram divertidas, sendo que os 24% restantes têm alguma ressalva – ou dizem que não estão dispostos a participar, pois as atividades não são motivadoras (8%), ou dizem que participam apenas por obrigação (8%), ou pensam que algumas são divertidas e outras não são motivadoras.

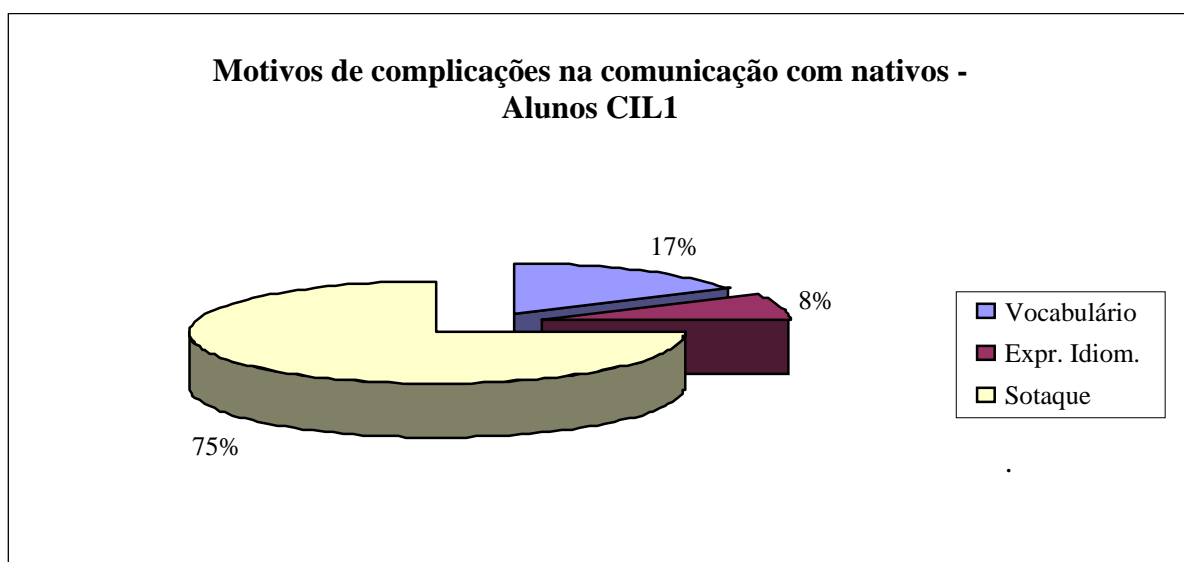
Em nossos questionários, tínhamos a intenção de verificar até que ponto os alunos interrogados faziam uso da língua-alvo e quais as suas pretensões com o uso de E/LE, pois em nossa opinião, é nesses momentos que a utilização espontânea das EIs se revela. 92% afirmaram que usam o espanhol fora de sala de aula e 8% que não. A grande maioria (85%) se comunica em espanhol com os próprios colegas de classe, fora do ambiente da escola, e 15% se comunicam com falantes nativos da América Latina, enquanto que nenhum deles revelou se comunicar com falantes oriundos da Espanha. Vale registrar que esses alunos têm o costume de reunir um pequeno grupo entre eles para freqüentar restaurantes que servem comida típica, além de principalmente visitar museus de arte e salas de cinema na região do DF, com o objetivo de praticar a língua-alvo, incentivados pelos seus professores ao longo do curso.

Também quisemos saber a relação desses alunos com o uso da língua-alvo em um ambiente de imersão. Para tanto, perguntamos se já haviam viajado a algum país de língua espanhola. Detectamos que 17% do grupo já havia viajado para a América Latina, mais precisamente, a Argentina. Daqueles que ainda não viajaram, 60% deles pretendem conhecer

a Argentina; 20%, o Peru; e os outros 20% vislumbram a possibilidade de viajar para algum país da América Latina, sem especificar exatamente qual deles.

Quando procuramos saber quais os contatos reais dos alunos analisados com a língua em seu ambiente natural, o contexto de origem da língua-alvo, assim como outros possíveis futuramente, tínhamos como objetivo averiguar até que ponto seria importante para esses alunos a aprendizagem das expressões idiomáticas. Como foi possível observar no parágrafo anterior, alguns já viajaram e outros tantos pretendem fazê-lo em ocasião oportuna, além de acompanharem os lançamentos de filmes em espanhol. Nos contatos já estabelecidos com nativos que falam a língua-alvo, observamos que 75% deles apontam o sotaque como um problema maior na compreensão do que ouvem; 17% o vocabulário; e 8% as expressões idiomáticas, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 4



Diante das informações anteriores, buscamos saber qual o grau de importância que as expressões idiomáticas exercem na relação desses alunos com a língua-alvo. Vejamos o que nos demonstra o gráfico que se segue.

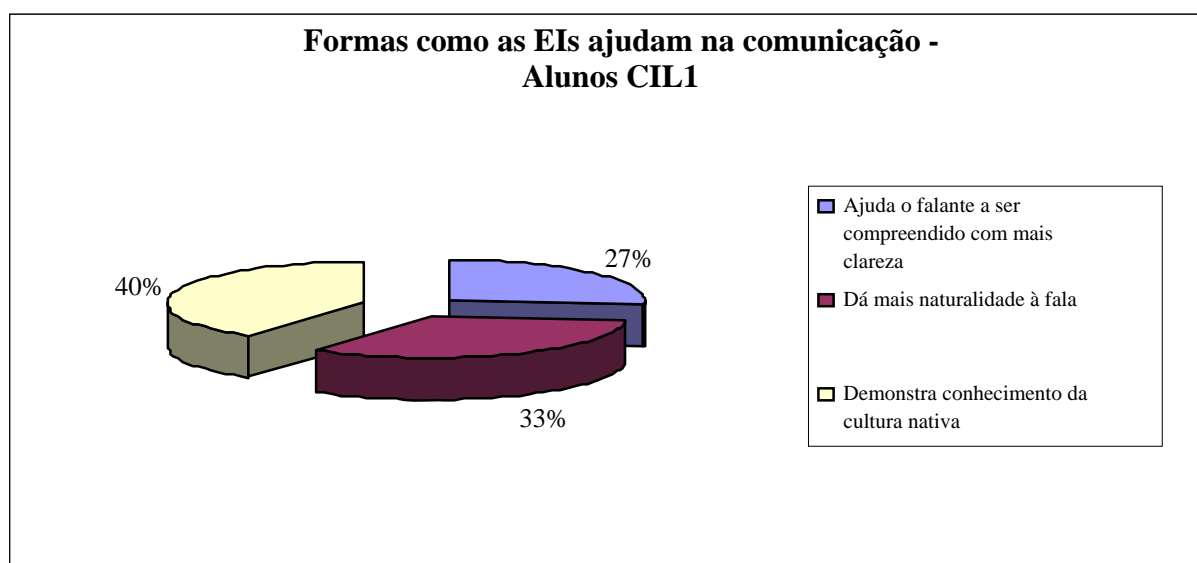
Gráfico 5



Podemos observar que 75% dos alunos se valem do uso das EIs para se comunicar, enquanto que apenas 25% revelaram que não as utilizam. É importante salientar que a maioria absoluta dos interrogados acredita na força que pode exercer uma expressão idiomática em sua comunicação, mesmo aqueles que disseram não utilizá-las.

Ao perguntarmos como uma expressão idiomática pode ajudar na comunicação, lhes oferecemos três possibilidades (vide gráfico 6). Como resposta, obtivemos que 40% vêm em seu uso a possibilidade de demonstrar o conhecimento que possuem da cultura nativa; 27% acreditam que as EIs ajudam a se fazer compreender mais claramente quando não conseguem encontrar os termos adequados; e 33% acreditam que as EIs dão mais naturalidade à sua fala, como podemos constatar no gráfico seguinte.

Gráfico 6



Poderíamos resumir o perfil dos alunos de P1 nas informações abaixo.

- Pertencem a faixas etárias variadas e a grande parcela é do sexo feminino.
- Em sua maioria, são de nível secundário e possuem de 6 a 8 anos de estudos em espanhol.
- Mantêm uma boa relação com o livro didático.
- Interação em espanhol dentro e fora de sala de aula.
- Alguns já viajaram para países de língua espanhola e outros pretendem fazê-lo, ainda que pertençam a uma comunidade sem muitos recursos e que a grande maioria desses jovens não esteja inserida no mercado de trabalho, portanto, sem uma vida financeiramente ativa.
- Utilizam e acreditam na força das expressões idiomáticas como elemento enriquecedor da comunicação.

Os dados oferecidos, de um modo geral, nos levam a acreditar que vale a pena investir no ensino das EIs para aprendizes brasileiros de espanhol. A idéia, ultrapassada em nossa opinião, de que esses alunos dificilmente manteriam contato com falantes nativos, já não faz tanto sentido. No caso do espanhol, fica evidente a facilidade que eles têm de visitar os países vizinhos, em detrimento do país-berço da língua estudada. Essa característica vem corroborar o que já havíamos mencionado anteriormente sobre a ênfase na variação lingüística das Américas, incluindo-se as EIs, uma vez que as possibilidades de contato são muito maiores.

3.2.2.6 Sobre a proposta metodológica envolvendo as expressões idiomáticas, na sala de aula de P1

A proposta metodológica aplicada na sala de aula de P1 constitui-se de uma grande tarefa envolvendo o uso das EIs do universo argentino, composta ao longo do desenvolvimento de várias atividades. Seu objetivo principal foi apresentar, pesquisar, fixar e, principalmente, promover a utilização das expressões encontradas na fala que cada aluno participante fosse capaz de construir por si mesmo. Uma vez que todos os detalhes de sua metodologia se encontram devidamente explicitados no capítulo I, tópico 1.4.4.6, nos abstermos de fazê-lo novamente, reservando o presente para analisar os dados a esse respeito. Da mesma forma, não vimos necessidade de repetir o perfil dos alunos participantes, já que se trata dos mesmos que compõem a turma de P1, devidamente apresentados no tópico 3.2.2.4.

Houve no total seis encontros dedicados exclusivamente a pôr em prática a proposta metodológica. É importante mencionar que alguns desses encontros, como nos dias de projeção dos filmes, por exemplo, por sugestão dos próprios alunos, não se resumiram ao horário da aula somente. Houve uma preferência de que os encontros começassem mais cedo para que não houvesse interrupção da projeção.

- **Breve discussão acerca das impressões dos alunos sobre as EIs**

Para dar início ao projeto, achamos por bem verificar quais as crenças que os alunos participantes tinham a respeito das EIs. Assim sendo, dedicamos boa parte do primeiro encontro, de 27 de março de 2007, a dar oportunidade para que eles se pronunciassem, sem uma pesquisa prévia, sobre o que entendiam por expressão idiomática. O resultado dessa conversa informal encontra-se no excerto que passamos a apresentar a seguir.

Pq: Uds., sabrían decirme qué es una EI, antes que yo hable, como siempre hago ((risos)), por todos. ¿Sabrían decírmelo? ¿Alguien tendría alguna idea... de qué es una EI? A ver... A11, decílo ((Pq fez questão de usar a variante argentina, já prevendo a projeção de “El Hijo de la Novia”)) así a lo tonto, como se te dé la gana, lo que sepas al respecto, no tiene que ser una definición de diccionario.

A11: ¡Ah!, bueno... Para mí es así una variación, a veces cómica. /.../ Porque es medio cómico las expresiones... en las expresiones ((corrigindo-se)). Es muy diferente porque traen animales, cosas. Para mí es todo, todo muy cómico. Para mí una expresión es sinónimo de... de risa. /.../ No siempre vamos a reírnos, pero... es diferente emplear un termo... un término cualquier – ¡Perdón! ((corrigindo-se)) ¿Cómo puedo decir...? Estamos diciendo la misma cosa, pero de una manera muy distinta, más... natural, yo creo.

Pq: A ver... A9, ¿qué pensás?

A9: ¿Una EI? Me parece que es como una metáfora que sólo quien habla la lengua va a saber interpretar. /.../ Es como una metáfora que sólo quien pue... ((não conclui)), sólo quien habla y siente eso de la lengua puede comprender a lo quiere decir de veras.

Pq: A ver... y vos A8, ¿qué pensás?

A8: Yo pienso que es una manera diferente de decir algo.

Pq: Y vos A3, ¿qué pensás?

A3: Creo que es un código del día a día de las personas que... a veces hablan como si fueran de regiones diferentes, cada uno (+) Por ejemplo, en Brasil hay varias expresiones de Minas, Bahia, y sólo las personas que conviven con esas expresiones pueden comprender...

Pq: Pero... ¿No estaríamos confundiendo expresiones con variaciones lingüísticas, A3? ¿qué les parece? ((para todo o grupo)).

A2: Yo creo que no. ¿Crees qué sí? ((para o companheiro ao lado)).

A1: Yo creo que lo que A3 quiere decir así, como si fuera eso que A9 dijo, sobre eso de estar en una región, en un país y, solamente las personas que están allí van a entender.

Pq: ¡Ah! El código... ¿Querés agregar algo más? ((para A5)).

A1: Yo creo que cuando queremos decir una cosa/ ((alguém interrompe à porta)) Pero, al revés de “decirnos” ((erro de A1)) una cosa así con todas las letras, por ejemplo en portugués, queremos decir una cosa más divertida, más... quizás, hasta más suave, un poco...

Pq: /.../ Cuando vos decís “decir algo de manera más suave”, ¿qué está por detrás de eso? /.../

A1: Eso depende de la persona que está escuchando, que va a entender.

Pq: O sea, depende de tu interlocu...tor, ¿quién es? Eso es muy importante. /.../

A1: Eso de la distinción de las personas que estabas diciendo ahora mismo ((A1 se refere ao fato de que cada um é um, com sua personalidade, com seu comportamento, e que isso interfere em seu discurso, repetindo as palavras de Pq ditas anteriormente e que não fazem parte dessa transcrição)).

A5: Yo estoy de acuerdo con A9. Me parece que es una manera metafórica de decir las cosas, pero es muy

popular, de una manera popular...

Pq: Si es popular, Don A5, /.../ ¿lo puedo usar a cualquier momento?

A5: No, depende también de dónde estés (+) con quién estés.

A11: Creo que no, porque es cargado, lleno de eufemismos...

A5: Metáfora ((concluyendo o que había dito a colega)).

A1: Entonces, hay situaciones en que utilizar las expresiones.

A5: Como todo.

A11: Sí, como todo.

Pq: ¿Querías decir algo más, A2?

A2: Yo creo que es una mezcla de todo: metáfora, de eufemismo, de hipérboles también. Yo creo que es algo muy propio, muy subjetivo porque es algo que aún ((erro de A2)) todos conozcan un poco yo tengo las mías, él ((apontando para o colega)), las suyas y (???)

Pq: O sea, de acuerdo con la personalidad que él tiene, que vos tenés.

A2: Un día, él ((apontando para o colega A5)) así “-¡Ah!, *eso está claro como el agua*, en portugués pero yo no hablo eso en portugués nunca. ¿Como voy a hablar eso en portugués? Está blanco como el agua, claro como el agua ((riso generalizado)).

A5: Es verdad... ((risos))

Pq: O sea, que ya está habiendo ahí una interferencia de una lengua en la otra. Eso pasa y Uds. No tienen que tener vergüenza de eso. /.../ Esa es la historia del código. Eso de cambiar el código es muy complicado, chicos. /.../ A ver... Volviendo. A6, tu opinión...

A6: Eso ocurre a causa de que la lengua gramatical, generalmente es muy fría /.../ Es demasiado formal, entonces, en ocasiones más íntimas, más (+) en que nosotros tenemos más facilidad para hablar, tenemos más (+) cierta confianza en la persona, nosotros huimos a esa frieza...

Pq: A essa frialdad... ((corrigindo-lhe o erro)). ¡Perdón!

A6: Sí... A esa frialdad y damos un poco más de vida, utilizando expresiones.

/.../

Pq: ¡Muy bien! Lo vieron, uds. se completan perfectamente.

A4: También pienso como A9, que sean algunas metáforas y eso de subjetivo que A2 hablaba, yo pienso que sea (+) daría una otra palabra: cultura. /.../ Sí, es algo cultural como A6 dijo, es algo que está más cerca de las personas, de lo popular, entonces es más fácil la comunicación, la demostración de aquellos ((erro de A4)) costumbres que tiene determinada región... (???) puede haber una comunicación mejor. /.../ Algo más típico de la población.

Pq: ¿Qué decís A3?

A3: De un tiempo, también.

Pq: De un tiempo, y sí, ¿por qué no? Nosotros vivimos en una época completamente diferente. En portugués, uds. ¿podrían decirme una interjección o una expresión que digamos ahora, actualmente y, que antiguamente ni en pensamiento, ni en sueño lo diríamos?

A6: “Tipo así”... ((riso geral entre os alunos)).

Pq: ¡Ah! La rubia de la TV (referindo-se a uma atriz de um programa humorístico atual “Sob Nova Direção”). ¿Qué más? Hay otras... Que mi mamá, si yo abriera la boca para decir determinadas cosas antiguamente, era un bofetón así ((demostrando)) que se me caían los dientes. A ver...

A7: “Véi”

Pq: Pero, antes de “véi”...

A1: “Caraca”

Pq: “Caraca”, no, porque no se dice “Caraca” ((em tom de brincadeira)) – ((riso generalizado)). La gente dice popularmente otra cosa, que sabemos muy bien qué es? ¿No es así?

- **Projeção do filme brasileiro "O Coronel e o Lobisomem", de Miguel Farias**

A projeção desse filme brasileiro, tão rico em fraseologismos, tinha como objetivo introduzir os alunos no universo das UF's em um terreno que eles pudessem reconhecer as expressões e se sentirem à vontade com o assunto, na língua materna. A projeção em

português funcionaria como uma prévia do que eles poderiam encontrar na língua-alvo, ao longo do filme em espanhol, desencadeador das tarefas subsequentes.

Para compreender melhor o filme nacional, os alunos responderam, em casa, a um exercício: guia para compreensão do filme “O Coronel e o Lobisomem” (vide Anexo XII) contendo vinte perguntas de múltipla escolha. O conteúdo assume um tom humorístico, seguindo a mesma linha proposta pelo diretor Miguel Farias e aborda algumas expressões destacadas na obra cinematográfica tais como: “desfiar um rosário”; “gastar vela com defunto ruim/errado”; “não valer o que come”; “ser um Don Juan (dos pastos)”; “ser algo um fogo de palha”; “ser alguém um cavalo”; “ser alguém de morte”; “ruminar maldades”; “dar formiga (quente) na cama”; “ser algo uma sangria desatada”; “tomar chá de sumiço”; “estar encalacrado”; “ser capaz de tirar muleta de aleijado”; “pegar algo pelo chifre”; “tirar o pai da força”; “ir para o olho da rua”; “pisar nos calos de alguém”; “(não) ter medo de cara feia”; “contar/ser um conto da Carochinha”; “ser um homem de tutano”.

- **Projeção do filme argentino *"El Hijo de la Novia"* (“O Filho da Noiva”), de Juan José Campanella**

A projeção desse filme argentino, com áudio original e legendas na variante do espanhol praticado por essa comunidade, se configura como a atividade principal de nossa proposta metodológica. Essa atividade desencadeou as outras: de compreensão, pesquisa, discussão, desenvolvimento da habilidade escrita, desenvolvimento da habilidade oral por meio da dramatização e a elaboração de um pequeno glossário de expressões idiomáticas típicas daquele país.

Todas as atividades realizadas estiveram voltadas para um único objetivo: incentivar o aluno à discussão e à utilização das EIs, provocando nele o prazer de construir sua própria fala e expor suas idéias. Desse modo, quisemos seguir as recomendações de Almeida Filho (2005, p. 12) sobre ser comunicativo/comunicacional em sala de aula. O autor afirma que

a formação para ensinar com a visão comunicacional requer conhecimentos, atitudes e capacidades para agir na língua-alvo envolvendo aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de área de estudo, culturais e/ou temáticos. Esses três alinhamentos do professor de língua como profissional, comunicacional e reflexivo marcam de um lado a sua contemporaneidade e, de outro, sugerem uma agenda de pensamento e pesquisas que nos ocuparão cada vez mais.

Para a projeção do filme, também fizemos questão de elaborar dois exercícios de compreensão: *Guía I para comprensión de la película “El Hijo de la Novia”* (vide Anexo XIII) com dez perguntas abertas sobre uma parte das expressões idiomáticas vistas e *Guía II para comprensión de la película “El Hijo de la Novia”* (vide Anexo XIV) com vinte questões de múltipla escolha englobando as outras expressões do filme que ainda não haviam sido trabalhadas.

Sobre os guias de compreensão dos filmes preferimos não quantificar seus resultados, pois a nossa prioridade era analisar a tarefa como um todo de maneira qualitativa/interpretativa (MOITA LOPES, 1994). Basta esclarecer que esses instrumentos cumpriram perfeitamente o objetivo ao qual se destinavam ao suscitarem a discussão e o envolvimento dos alunos em sua realização.

- **Algumas discussões sobre as expressões encontradas**

As discussões sobre as expressões encontradas transcorreram em clima descontraído, de forma animada, durante dois encontros e meio. A grande preferência dos alunos recaía sobre as mais populares. De certa forma, a impressão que se tem é que esse tipo de linguagem os atrai fortemente, talvez pelo fato de ser essa a mais próxima da realidade que vivenciam em seu dia-a-dia. Entretanto, eles têm plena consciência de que a linguagem formal é necessária e que a coloquial cabe apenas em determinados contextos. Vejamos a seguir o excerto de um desses momentos.

Pq: Muy bien, muy bien. A ver.
A5: Hincha pelotas.
Pq: ¿Cómo?
A5: Hincha pelotas.
Pq: Ser un hincha pelotas, sí.
A5: No sé si está bien: Irse en canga
Pq: Ir en cana.
A5: ¿Cana?
Pq: Ir en cana. Y vos A6, decíme algo. Estás callado, estabas más animado en la otra clase, ¿no?
A6: No quedar a uno más remedio. /.../ Vivir un tango de los años.
 /.../
A3: Mandar a lavarse el ojete.
Pq: Esta no lo podemos decir de ninguna manera. ((risos)) Esta está prohibida. ((riso generalizado)) Esta está censurada. /.../ “Irse a lavar el ojete”. No lo digamos en público porque es feo.

Muitos outros momentos em que se discutiam as expressões do filme, além daquelas pesquisadas pelos alunos, foram registrados. Por uma questão de espaço, mostramos a seguir, a título de exemplo, um pequeno trecho, excerto de um desses encontros.

Pq: ¿Qué es? ¿Qué es cargar a todos a caballito? A caballito.
A1: Esto de ser responsable/
A5: Por todo.
A6: Por todas las cosas.
Pq: Por ejemplo, podríamos dar, dar algún ejemplo de algo en portugués. Esto lo tenemos en portugués, ¿no?
A9: Llevar todo nas costas.
Pq: Exactamente. Por ejemplo, una persona digamos así que, que A7 se encargue de todas los gastos de la familia, que no es el caso. Con esta cara de dormilón que tiene, deve de dormir hasta no sé qué (+). ((riso generalizado))
 A ver, que A7 se banque, que A7 se banque todas los gastos de la familia, o sea, que trabaje y todo, que tenga que arcar con todo, responsabilizarse por todo. ¿Qué es lo que decimos de A7? A7 es un chico que (...)
Als: Carga a todos a caballito.
Pq: O sea, y en portugués, ¿qué diríamos?
A6: *Leva todo mundo nas costas.*

- **Glossário de EIs encontradas no filme “O Filho da Noiva” e outras da mesma região, pesquisadas pelos alunos**

Antes de passarmos a apresentar as expressões encontradas no filme “O Filho da Noiva”, é importante que relembremos as definições que conhecemos para o termo idiomaticidade. Para Hockett apud Zuluaga (1980), toda forma gramatical em cujo sentido não se possa inferir a partir de sua estrutura é uma expressão idiomática, um *idiom* em sua terminologia. Para o próprio Zuluaga (1980), o termo idiomático pode ser empregado em duas acepções. Uma delas, a do sentido etimológico próprio e peculiar de uma determinada língua, o que quer dizer que todas as suas unidades são idiomáticas porque são próprias dela. Tal percepção só será possível mediante a comparação com outra língua, pois o que pode ser peculiar a uma língua e, portanto, idiomático naquele âmbito, não o será se o campo de análise for outra língua que não aquela.

Nessa perspectiva, vale lembrar que a fraseologia argentina, tema central de nossa proposta metodológica, é formada a partir de um elemento muito importante, o Lunfardo³⁶. Assim sendo, os termos inseridos nesse contexto a partir da contribuição de outras línguas, especialmente a italiana e a espanhola, são de fundamental importância para que compreendamos sua fraseologia. Observemos a seguir o conjunto dessas expressões constantes do filme apresentado, além daquelas pesquisadas pelos alunos, devidamente discutidas e analisadas. Esclarecemos que utilizaremos os mesmos critérios que aquele estabelecido para o glossário elaborado a partir da análise dos LDs.

³⁶ Veja-se a definição de “Lunfardo” na nota de rodapé nº 24, do Capítulo II.

1. **Amargarle la vida a alguien:** de uso generalizado, significa tornar desagradável a vida de alguém por algum motivo. Ex.: *Sudáfrica le amargó la vida a su rival en el minuto 90* (www.eldia.es, 03/06/02). Em português, “Infernizar a vida de alguém”.
2. **Bancar algo o a alguien:** suportar, financiar, manter uma situação, inclusive financeiramente, sustentar o que já foi dito, ou simplesmente fazer isso em relação a alguém. Ex.: *Coincido con que el humor demuestra inteligencia y eso no se lo banca cualquiera* (<http://a-ver-si-nos-entendemos.blogspot.com/2007/10/incomprension.html>). Em português, “Bancar algo ou alguém”.
3. **Calentarse:** preocupar-se, aborrecer-se ou dar demasiada importância a um fato ou a alguém. Ex.: *Chávez se calentó con Benedicto XVI* (www.taringa.net). Em português, “Esquentar-se com algo ou alguém”.
4. **Cargar a alguien a caballito:** em alusão ao fato de ser o cavalo um animal próprio para o transporte, diz-se daquele que também tem que levar alguém nas costas, num sentido figurado, tomando seu lugar no que se refere às suas responsabilidades e dívidas, mais precisamente. Ex.: *Su sueldo no alcanza para nada porque lleva a todos a caballito*. Em português, “Levar alguém nas costas”.
5. **Cortarla:** é utilizada quando se quer encerrar um assunto, sobre o qual não se tem interesse de continuar a tratar, geralmente em tom de ordem (em voseo³⁷) ou de fastídeo. Ex.: *Cortála, no exagerés, no seas tan drástica*. Em português, “Corta essa!”.
6. **Dar(se) manija:** oriundo do Lunfardo, significa incentivar, influenciar, incitar, motivar alguém seja positiva ou negativamente. Quando se inclui o pronome reflexivo (se) significa incentivar o próprio entusiasmo; tornar-se obsessivo; pensar insistentemente no mesmo assunto. O uso do termo *manija* alude aos primeiros automóveis, para o funcionamento dos quais era necessário impulsioná-lo, girando a manivela. Ex.: *Lo bueno es que se dio manija y decidió ir por primera vez a una asamblea realizada por sus compañeros* (<http://ar.groups.yahoo.com/group/listasociologia/message/4522>). Em português, simplesmente “Ser obsessivo”.
7. **Darle bola a alguien:** oriunda do Lunfardo, essa expressão corresponde a dar atenção a alguém, especialmente no campo amoroso. Ex.: *Me gusta una chica que no me da bola*. Em português, igualmente se utiliza “Dar bola a alguém”.
8. **Darle/Echarle una mano a alguien:** de uso generalizado, significa ajudar a quem necessita. Ex.: *Siempre había alguien que me echaba una mano con las matemáticas principalmente*. Em português, “Dar uma mão/mãozinha a alguém”.
9. **Decir pelotudes:** o termo *pelotudez* deriva do termo *pelota*, que por sua vez se origina no Lunfardo. Tanto o original como sua derivação, da forma inocente como é dita comumente, já não carregam consigo o ranço da palavra que deve ser evitada. De modo que *Decir una pelotudez* não passa de dizer uma besteira, uma asneira. Ex.: *Fernando es el típico ignorante que sólo dice pelotudeces*. Em português, “Dizer besteiras/bobagens/asneiras”.
10. **Engrupir a alguien:** oriundo do Lunfardo, o termo engrupir significa enganar e mentir; atrair com adulações. Ex.: *Me engrupió de tal manera, tan bien me supo engañar, que a la pobre milonguera, tarde la pude olvidar* (letra do tango *Una Noche el Garrón*, de Carlos Gardel). Em português, “engrupir, enrolar”.
11. **Esperar un cachito (cachito):** do *criollo*, significa esperar um momento, esperar um pouquinho, de maneira coloquial. Ex.: *¿Me espera un cachito? Voy y vuelvo a buscar una plata que me tiene mi señora, dice el taxista* (www.diarioelcongel.cl, 20/11/05). Em português, “Esperar um minutinho”.
12. **Estar algo en el barrio de los 5.000 pesos:** no contexto do filme (O Filho da Noiva), a expressão equivale ao valor aproximado de um orçamento. Ex.: *El presupuesto está en el barrio de los 5.000 pesos*. Em português, “Estar em torno de...”.

³⁷ Veja-se a definição de *voseo* na nota de rodapé nº 31, deste capítulo.

13. **Estar al borde la muerte:** de uso generalizado, significa estar em uma situação de saúde muito delicada, na qual a morte é iminente. Ex.: *Maradona asegura que nunca estuvo al borde de la muerte* (www.nortecastilla.es, 09/05/07). Em português, “Estar à beira da morte”.
14. **Estar alguien en pedo:** o termo *pedo*, por referência ao seu significado original (flatulência), se constitui em algo vulgar, não sendo aconselhável seu uso indiscriminado, e pode compor um número abrangente de expressões, oriundas do Lunfardo. Cada uma delas pode aludir a situações distintas. *Estar en pedo*, nessa perspectiva, significa estar ébrio ou haver perdido a sanidade mental, ao realizar ou dizer algo fora dos limites do que se considera “normal”. Ex.: *Juan, estás en pedo vos? ¿Cómo vas a hacer eso?* Em português, “Estar louco”.
15. **Estar hecho un pibe:** oriundo do Lunfardo, significa parecer mais jovem do que realmente se é pela incorporação do termo *pibe*, forma abreviada do italiano *pivello*. Ex. *Paul MacCartney está hecho un pibe – El ex beatle se resiste a ser tratado como un anciano y se rebela* (www.10musica.com,16.01.06). Em português, “Estar/ser como um menino”.
16. **Golpear algo en caliente:** refere-se ao fato de consumir uma determinada situação, para a qual se espera uma solução, sem demora. Ex.: *Sugiero que no esperemos más y lo golpeemos en caliente*. Em português, “Resolver logo alguma situação”.
17. **Hacerse el burro:** diz-se da pessoa que, dissimuladamente, se faz passar por tonta com um objetivo específico. Ex.: *Y se hizo el burro con los 3000 millones de dólares que deberían apoyar la reestructuración de la deuda* (www.cavallo.com.ar, 2809/03). Em português, “Fazer-se de besta ou de idiota”.
18. **Hacerse mala sangre:** incomodar-se, aborrecer-se com algo. Ex.: *¿Para qué me hice mala sangre en mi infancia, yo que fui “tan desdichada”, si ahora siento nostalgia por volver?* (www4.los cuentos.net) Em português, “(Não) esquentar-se com algo”.
19. **Hacerse uno el duque/ser un duque:** diz-se daquele que atua ou tenta se fazer passar por muito fino e requintado no que se refere ao seu comportamento, em alusão à classe social à qual pertence uma pessoa com esse título. Ex.: *¡Comprás vino por telefono y, encima te hacés el duque!* (El hijo de la novia). Em português, nos meios mais esclarecidos, costuma-se substituir o termo “duque” por “lord”. “Ser um lord” ou “Querer ser um lord”. Também se pode encontrar outra variação mais divulgada: “Ser chic” ou “Querer ser chic”.
20. **Ir al grano:** de uso generalizado, corresponde a atentar para o que realmente interessa em determinado assunto, sem rodeios. *El London Sunday Times fue al grano: “El Papa elegido es un exmiembro de las juventudes hitlerianas”* (Publicado en el diario digital el proceso de México). Em português, “Ir diretamente ao assunto/ao ponto”.
21. **Irse al otro barrio:** significa simplesmente *morrer*. Ex.: *Dicen que cuando uno está a punto de irse al otro barrio ve su vida como en una película*. Em português são muitas as possibilidades, “Bater as botas”; “Ir para o país dos pés juntos”; “Abotoar o paletó”; “Ir para o andar de cima”, “Passar dessa para melhor”, entre outras.
22. **Ir en cana:** o termo *cana*, entre outros valores, pode significar popularmente *cárcere*, no Chile, Peru, Uruguai e Argentina. Assim, nesse contexto, a expressão corresponde a ir preso. Ex.: *Los padres deberían ir en cana, los menores de edad a una unidad de menores y los padres a otra unidad por la pena total* (www.lanacion.com, 18/10/07). No Brasil, entende-se do mesmo modo que “Ir em cana”, que significa “ir preso”.
23. **Meterse en líos:** de uso generalizado, significa deixar-se enredar numa situação difícil e embaraçosa, sem saber exatamente como livrar-se dela. Ex.: *Cameron Diaz se metió en líos por un bolso* (www.Clarín.com, 26/06/07). Em português, “Meter-se em encrencas”.
24. **No darle el piné a alguien:** expressão bastante familiar que se impôs na Argentina na década de 30, como reflexo das altas taxas de dispensa por causa do subdesenvolvimento torácico (geralmente produto da desnutrição ou tuberculose) nos exames prévios para ingresso no serviço militar. Corresponde a não ter alguém estrutura suficiente para realizar o que se propõe fazer. Ex.: *A este autor*

- no le da el piné para el sarcasmo* (<http://culturitalia.uibk.ac.at>). Em português, “Não ter cacife para realizar uma tarefa”.
25. **No haber vuelta que darle a algo:** expressão de uso generalizado que, igual a *No quedar más remedio*, significa ter a necessidade de fazer ou ser algo de determinada forma. Ex.: *No hubo vuelta que darle para River en Brasil y la seguidilla de malos resultados fuera de casa deriva en un problema clave a la hora de pensar en pelear arriba: la irregularidad* (www.clarin.com, 19/09/07). Em português, “Não haver o que se fazer”.
 26. **No quedar más remedio:** expressão de uso generalizado que significa ter a necessidade de fazer ou sofrer algo, sem haver outra alternativa. Ex.: “*Si no queda más remedio, me quedo con Gallardón*” (www.elmundo.es, 27/07/03). Em português, “Não ter mais remédio”.
 27. **Picarle algo a alguien:** O verbo picar pode corresponder a comer algo leve, que acompanha uma bebida, de forma generalizada. No sentido figurado, pode-se entender como algo que afeta algo ou alguém. Ex.: *Me pica este tema*. Em português, “Balançar alguém”.
 28. **Ponerse/Ser un hincha pelotas:** assim como outros termos, este também tem origem vulgar no termo “pelotas”. Refere-se àquele que molesta, que incomoda por seu comportamento ou discurso inconveniente. Em espanhol, compreensível em qualquer lugar, “Ser un pesado”. Ex.: *Mi perro es un hincha pelotas. Todo el día quiere jugar con la pelota*. Em português, corresponde àquele que “enche o saco”, não sendo usual “ser um enchedor de saco”.
 29. **Rajar:** expulsar; mandar alguém embora, especialmente de um trabalho, correr em grande velocidade; abandonar rapidamente um lugar. Ex.: *El juez argentino Elizondo lo rajó con la tarjeta roja* (lacuarta.cl, 01/01/07). Em português, equivale a “Escorraçar alguém”.
 30. **Ser algo o alguien bárbaro:** ser algo magnífico, causando admiração a quem utiliza esse termo. Também se pode empregar, em seu sentido real com valor de grosseria, crueldade, ou que carece de cultura. Ex.: *Él era bárbaro, comentó una mujer de alrededor de 30, "de esos que te regalan flores y chocolates"*. Em português, entre outras opções, “Ser algo bárbaro”, com valor positivo.
 31. **Ser algo macanudo:** ser algo soberbo, bonito, esplêndido, extraordinário, muito superior, insuperável. Ex.: *¡Qué macanudo es este libro!* Em português, “Ser algo uma maravilha”.
 32. **Ser algo una macana:** ser algo um contratempo, um desatino, enfim, qualquer circunstância ou atitude prejudicial. Também pode significar uma mentira exagerada, um embuste. Ex.: *¡Qué macana! Parece que va a llover*. Em português, “Ser algo uma droga, uma porcária”, ou simplesmente “Ser uma mentira”.
 33. **Ser algo una psicología de café:** trata-se de um discurso informal sobre um dado assunto, sem bases científicas que possam dar-lhe o devido crédito. Em outras palavras, uma filosofia barata. Ex.: *Lo que decís no pasa de una psicología de café*. Em português, popularmente, se substitui o café pela bebida alcoólica, geralmente a cerveja, num bar de pouco luxo e requinte, o boteco – “Ser algo uma filosofia de boteco”.
 34. **Ser algo un despelote:** este termo tem origem no Lunfardo e se refere ao vocábulo vulgar “pelotas”, significando confusão, desordem, gritaria e alvoroço. Equivale na Península Ibérica a “Ser algo un viva la pepa”. No México, se usa a expressão “Ser algo un desmadre”. Ex.: *Fue un despelote total por que como en todo entraron gente que se fanatizó con el tema y empezaron las guerras de ediciones* (http://es.wikipedia.org/wiki/Usuario:Libertad_y_Saber/Archivo_Junio-Julio_2007). Em português, “Ser algo uma bagunça”, ou mais vulgarmente, “Ser algo uma zona”.
 35. **Ser algo un quilombo:** equivalente a “Ser algo un lío” em espanhol compreensível na maioria dos países, refere-se a ser algo uma confusão e desordem. O termo *quilombo* advém do universo escravo brasileiro (kimbundu) e significa “aldeia” – refúgio silvestre dos negros que escapavam das fazendas das quais eram cativos, ou ainda daqueles que, mesmo depois da abolição, não tinham para onde ir. Ex.: *Che, ayer había piqueteros en toda la calle. Fue un quilombo* (<http://www.gatsbyonline.com/main.aspx?page=text&id=87&cat=7>). Em português pode ganhar

- figuradamente o equivalente vulgar “Ser algo uma zona”, em estreita consonância com o seu significado em Lunfardo, *prostíbulo*.
36. **Ser alguien de manual:** no contexto do filme (“O Filho da Noiva”) e, tratando-se de uma expressão proferida por uma psicóloga, constitui-se numa frase bastante elaborada, do ponto de vista intelectual, significando previsibilidade. O exemplo a seguir, relacionado ao grupo terrorista ETA, demonstra que a expressão tem alcance fora dos domínios latino americanos: *La "táctica" de la huelga de hambre por parte de las organizaciones terroristas "es de manual" y "no se conoce en toda la historia de ETA una sola huelga de hambre con resultado de muerte"* (www.libertaddigital, 01/03/07). Em português, “Ser previsível/ser comum”.
 37. **Ser alguien pesado:** de uso generalizado pelos falantes de espanhol, significa atuar de maneira enfadonha, impertinente e tediosa. Ex.: *¿Qué pasaría si te dispones a realizar un viaje largo en un avión y descubres que tu compañero de asiento es un pesado?* (<http://www.enchilame.com>). Em português, “Ser alguém um chato/um saco”.
 38. **Ser algo/alguien un churro:** do Lunfardo – da forma apocopada de churrasco, em cruzamento com o espanhol *fruta de sartén* – corresponde a alguém muito bonito. Ex.: *En la película sale un actor que es un churro* (www.jergasdehablahispana.org). Em português (menos contemporâneo), “Ser un xuxu”; “Ser um pão”, se nos reportarmos há algumas décadas atrás. Em dias atuais, poderíamos encontrar equivalência em “Ser um gato/uma gata”.
 39. **Ser alguien un paladín de la justicia:** um *paladín* é um dos 12 legendários guardiões de Carlomagno nos cantares de gesta e histórias de romance. De uso generalizado, refere-se àquele que luta em defesa da honra e da justiça. Ex.: *Aznar no sólo ocultó su terrible responsabilidad en la masacre sino que quiso convertirse en el paladín de la justicia y la venganza* (www.insurgente.org). Em português, “Ser alguém o salvador da pátria”.
 40. **Ser alguien un tipo:** De uso generalizado, corresponde à figura masculina desconhecida, estranha e singular, geralmente em tom pejorativo. Quando referido a uma mulher, pode ganhar mais força no tom de desprezo, sendo o termo comparável a *mujerzuela*. Ex.: *Nason es un tipo extraño, extravagante. Desde niño se incubaron en su mente fantasías peculiares* (<http://www.losnoveles.net/prosa68.htm>). Em português, “Ser um sujeito/um cara (qualquer)”.
 41. **Ser/Estar repintón:** essa expressão advém do termo *pinta*, registrado pelo DRAE como o aspecto ou a fachada pelos quais se conhece a qualidade boa ou má de uma coisa ou pessoa – bastante utilizado entre os argentinos. Em associação com *Tener buena pinta*, *Estar repintón* alude ao aspecto elegante, à boa aparência que tenha alguém. Ex.: *A mí me gustaría ganarme la lotería y ser repintón* (<http://www.lugmen.org.ar/pipermail/lug-grouchesque/2005-December/013841.html>). Em português (menos contemporâneo), também é possível ouvir “Ter boa pinta”.
 42. **Ser una chica de barrio:** ser uma moça que, por suas origens humildes, mantém hábitos também simples e também humildes, típicos das pessoas conhecidas como “politicamente corretas”. Ex.: *Ella en realidad es una chica de barrio, y lo que busca es un novio formal, casarse, tener hijitos* (www.grupocachimayo.com.ar, 22/09/07). Em português, “Ser uma suburbana”.
 43. **Ser un (a) guacha:** o termo *wálhcha* tem sua origem no Quéchuá³⁸ e se define no universo criollo como o animal órfão, criado nas casas, tomando leite a toda hora. Figuradamente, o termo *guacha* está associado ao aspecto negativo de alguém, às suas más intenções, utilizado, na maioria das vezes, com a intenção de ofender quem, como o animal órfão, não tem “berço”, princípios, ou escrúpulos. Em português, “Ser uma má pessoa”; “Ser um mau-caráter”.
 44. **Ser una mujer una pechocha:** no México pode significar preciosa, imitando a linguagem infantil. Na Argentina pode querer dizer que uma mulher possui seios grandes. O termo *pechocha* não se encontra registrado pelo DRAE. Coincide com a imagem da mulher jovem, apeteçível sexualmente, ou ainda

³⁸ **Quíchua**, (*quíchua:Runa simi*) também grafado **quechua** e **quéchua**, é uma importante língua indígena da América do Sul ainda hoje falada por cerca de treze milhões de pessoas do Peru, Bolívia, Equador e Argentina, posto que foi a língua falada no antigo Império Inca pelos quíchuas. Possui vários dialetos inteligíveis entre si, embora o dialeto falado na Colômbia e Equador reivindique tratar-se de língua própria.

- para se referir de forma vulgar a uma mulher. Em português, em linguagem também vulgar, pode-se encontrar sua equivalência em “Ser um pitéu”.
45. **Ser un chanta:** o termo *chanta* se origina no Lunfardo, sendo uma forma abreviada de *chantapufi* (*ciantapuffi*, em italiano). Pessoa pouco séria, oportunista, simuladora que pretende passar pelo que, em verdade, não é. Ex.: “*Donado, mi personaje, es un chanta, no es un malo clásico porque esto es una comedia, pero sí es un tipo con pocos escrúpulos*” (www.clarin.com, 06/03/05). Em português mais contemporâneo, “Ser um picareta”, ou ainda “Ser um tremendo sete um”.
 46. **Ser un chorro:** o termo chorro, com origem no Lunfardo, é uma variação de choro, com origem no Caló, dialeto cigano. Significa ser desonesto. Ex.: “*Ese almacenero es un chorro; me afaná 100 gramos al pesar el arroz*” (<http://forum.wordreference.com>). Em português, “Ser um ladrão”.
 47. **Ser un gil:** o termo *gil* tem origem no Lunfardo, como uma variação de gili, do espanhol, provavelmente pelo cruzamento com o sobrenome espanhol *Gil*. Aplica-se à pessoa tonta, cândida, ingênua. Ex.: “*El que no llora no mama y el que no roba es un gil*” (“Quem não chora não mama e quem não rouba é um otário”, letra do tango “Cambalache” de Enrique Santos Discépolo). Em português, “Ser um otário”.
 48. **Ser un mocoso:** aplica-se em tom de censura ao menino atrevido e malcriado. Ainda se aplica para se referir a alguém insignificante, de pouca importância. Ex.: “*Su hijo es un mocoso de 8 ó 9 años*”. Em português, “Ser um fedelho”.
 49. **Ser un pelotudo/boludo:** originalmente um insulto, seu uso pejorativo, oriundo dos termos vulgares “pelotas” e “bolas” (Lunfardo), correspondia inicialmente a ser um tonto, um imbecil, aquele que não pensa, ou “pensa com as partes pudicas”. Com o passar do tempo se transformou numa forma carinhosa de tratamento entre os jovens argentinos, assim como os equivalentes “flaco” ou “loco”. Em espanhol peninsular, é equivalente a “gilipollas”, ou ainda de acentuado caráter vulgar, “huevón”. No México, “pendejo”. Ex.: “*El que toca bocina sin necesidad extrema, pongamos que es un pelotudo*”. Em português, “Ser um idiota”, simplesmente.
 50. **Ser un picarón:** termo oriundo da literatura picaresca espanhola, corresponde ao tipo de pessoa simpática, maliciosa, descarada e sem honra nem vergonha, extremamente hábil na arte de enganar as pessoas em proveito próprio. Ex.: “*Jack Sparrow además de sexy es un picarón de primera*”. Em português, corresponde perfeitamente à figura do malandro (carioca), amplamente divulgada pela Música Popular Brasileira, e também pelo teatro e cinema nacionais – “Ser um malandro”, “Ser um esperto/espertalhão”.
 51. **Ser piola:** do Lunfardo, o termo *piola* pode encaixar-se em situações variadas, dependendo muitas vezes, do verbo que o precede. Se é precedido pelo verbo *ser*, tem um matiz positivo ou negativo e geralmente refere-se a uma pessoa viva, inteligente, astuta, simpática e de trato agradável. Também significar algo ou alguém interessante, “legal”. Se é precedido do verbo *hacerse*, tem um matiz negativo e refere-se àquele que quer se fazer passar por astuto, que se vale dessa astúcia para tirar vantagem de algo ou de alguém. Se é precedido do verbo *quedarse*, refere-se àquele que se abstém de dizer algo ou atuar em determinada situação para não se comprometer. Ex.: “*Ayer la pasé muy piola, tuve la oportunidad de compartir lindos momentos con la gente*” (<http://elmundodebasu.blogspot.com>). Em português, de acordo com o contexto, pode ser equivalente a “Ser um esperto”; “Ser legal”; “Ser um malandro”; “Ficar quietinho/caladinho”.
 52. **Tener algo atragantado:** normalmente essa frase poderia corresponder a ter algo físico preso na garganta, como o pedaço de alguma fruta ou uma porção de alimento. No sentido figurado, corresponde a ter algo que dizer. Ex.: “*No puedo dejar de decirlo, lo tengo atragantado aquí en mi pecho, lo tengo atragantado en mi Corazón*” (<http://www.lajornadanet.com>, 18/09/06) Em português, “Ter algo ou alguém atravessado (na garganta)”.
 53. **Tener mala sangre:** expressão que se pode associar a *Tener mala leche*, que significa ter má intenção, ter caráter duvidoso, especialmente por herança – o que significa esclarecer que o problema é genético, que toda a família tem o mesmo comportamento reprovável. Ex.: “*Pedro no tiene mala sangre. No es mala gente*”. Em português, “Ser, o mau caráter, de família”, ou ainda “Estar, o mau caráter, no sangue”.

54. **Terminarla:** é também utilizada como expressão de fastídio quando se quer encerrar um assunto, sobre o qual não se tem interesse de continuar a tratar, geralmente em tom de ordem (em voseo) ou de fastídio. Ex.: *¡Terminála de una buena vez!, Me tenés podrido con tus locuras.* Em português, “Corta essa!”
55. **Tirar algo en la jeta:** corresponde, também em espanhol, ao mesmo que *Echarle algo en cara a alguien* – dizer ou demonstrar por meio de atitudes algo que se quer tornar público, especialmente para o interlocutor com quem se comunica no momento. Ex.: *Se lo tira a la jeta de los que están ahí en el concierto.* Em português, “Jogar ou esfregar algo na cara de alguém”.
56. **Vivir un tango/ser algo un tango:** a expressão diz respeito claramente ao fato de serem, em geral as letras de tango – a vertente musical argentina mundialmente famosa, algo triste, nostálgico, choroso e depressivo. Dessa maneira, viver um tango refere-se a passar por um período de difícil superação, freqüentemente ocasionado por um fato trágico. Ex.: *Los argentinos están viviendo un tango.* Em português, é comum que se recorra ao universo religioso, utilizando-se a expressão “Viver/ser uma situação um calvário”; “Viver/ser uma situação uma via crucis”.

• Utilização das EIs encontradas nas redações dos alunos

Poderíamos afirmar que nosso objetivo principal de promover a utilização das EIs estudadas e discutidas a partir da projeção do filme foi alcançado. Depois de destacarem da obra cinematográfica todas as expressões que foram possíveis (vide glossário); assistirem, em casa, outros filmes relativos ao mesmo contexto lingüístico (“Nove Rainhas”, “Lugares Comuns” e “Roma, um Nome de Mulher”); pesquisarem outras expressões na Internet; consultarem dicionários gerais e específicos sobre o léxico da região argentina; e ao final participarem de um debate, os alunos participantes foram capazes de redigir um texto em espanhol, incluindo o uso das EIs.

A redação à qual nos referimos trata-se de uma das etapas, antecipadamente anunciada, incluída dentro da proposta metodológica. Solicitamos aos participantes que redigissem, em casa, usando o tempo e as consultas que fossem necessárias, uma espécie de resenha crítica do filme visto. Nessa atividade foi possível observar que os alunos realmente passaram pelas três etapas fundamentais do ensino-aprendizagem das EIs: localização, memorização e reutilização, a que se refere Conca (2005). Como se trata de onze redações (dos doze alunos, um deles deixou de entregar o trabalho), apenas destacaremos abaixo as frases em que cada um nos oferece sua maneira de utilizar as EIs. De antemão alertamos que os erros cometidos na língua-alvo não eram foco da nossa atenção. Assim, é possível que nos deparemos com alguns deles.

A1:

- *Vive metido hasta el tope* en el restaurante heredado de sus padres.
- Su rutina *está un quilombo*.
- *Vive metiéndose en líos*.

- La relación con su novia Naty *está al borde del abismo*.
- Vive *calentando la cabeza* ((A1 deixa de acrescentar o pronome reflexivo “se”))
- Su vida *va de mal en peor*.
- Siempre *carga a todos a caballito*.
- A Nino no *le importa un pito* el hecho de que esté enferma.
- Cuando ya no *le quedaba más remedio* a Rafael...
- **Se lo cae como una bomba** cuando se entera de que a Juan le estaba ((erro de A1 na combinação de **se** + **lo**)) gustando Naty .
- Pero después *le echa una mano* para que pueda recuperar su presente.
- ... el padre de Rafael *estaba hecho un pibe*.
- *Le corta las alas* antes de romperle la cara a Juan.

A2:

- *Echaba chispas* todo el tiempo.
- Su vida era *llena de cagadas*.
- Él *da la vuelta a la tortilla*.
- Antes de la UTI nadie le importaba a Rafael. *Era un plomo*.
- Sólo *metía la pata* con Naty.
- ... y Rafael no más *tiene un quilombo* en su vida.

A3:

- Su vida *era un gran lío*.
- ... los empleados se tratan por *boludo, pelotudo*, incluso con Rafael.

A4:

- Es cierto que hay películas que se presentan como *psicologías de café*.
- Hay la situación del país como *telón de fondo*.

A5:

- *Mal que mal*, sabe que éste no resulta lucrativo.
- Quiere *irse a la mierda* sin que nadie *le joda*.
- Vicki se queda irada y le ordena que *la corte* de sus planes.
- Sandra le pregunta que si *está en pedo*.

A6:

- La madre lo llama *boludo*.
- Él sabe que ya *hizo muchas pelotudeces*.
- Está intentando *cambiarse de aire*.
- Tenía que *bancar a todos*.
- Él *había hecho mala sangre* en su vida personal que *iba de mal en peor* ((A6 deixa de acrescentar o pronome reflexivo “se” ao verbo *había hecho*)).
- Pero tampoco a ella *le daba bola*.
- Él se dio cuenta de que *no le quedaba más remedio que* cambiar su manera de vivir.
- El padre de Rafael *se había dado manija* de querer casarse.
- Pese a las *pelotudeces* que se dicen en la película ella nos enseña que es posible cambiar de vida.

A8:

- Este personaje de Ricardo Darín *se dedica en cuerpo y alma* a su negocio de hostelería.

- Vive *metido hasta el tope* en el restaurante.

A9:

- La historia empieza con un protagonista problemático, *metido en líos hasta el cuello*.
- ...padre de una chiquitita a quien *le importaba un bledo*.
- El ápice pasa cuando su padre *se da manija* y decide casarse con la madre en la iglesia.
- ... y con la ayuda de *un picarón*, amigo de niñez.
- No es tarde para arreglar las cosas que *iban mal que mal*.
- *Echar* las preocupaciones *en saco roto*.
- Rafael descubre qué es vivir *la vida sabrosa como una tiramisú* de la mejor calidad.
- ... más que críticas a la modernidad que vuelve a todos *locos de atar*.

No caso específico de A9, é importante ressaltar que, mais do que redigir uma resenha crítica, se animou a tal ponto que fez questão de ilustrá-la com alguns desenhos, nos quais representa as EIs que mais gostou ao longo do desenvolvimento da proposta metodológica. Esses desenhos se encontram na seção de anexos (XVI/A-B-C-D).

A10:

A10 não chegou a utilizar as expressões, desviando-se do que lhe foi solicitado. Ainda assim elaborou um pequeno glossário relacionando expressões e termos vistos.

A11:

A11 escreveu de forma elegante e com bom vocabulário, embora não tenha se concentrado no importante detalhe de procurar utilizar as EIs. Ainda assim, é possível detectar algo de metafórico em seu estilo de escrever:

- Y esa sencillez se produce con una inmenso dramatismo combinado con una *dosis de humor*.

A12:

- Rafael pensaba que *era el colmo* que su padre /.../ quería darle el gusto de casarse por la iglesia.
- Creía que *él estaba se portando como un pibe* ((erro de A12 ao localizar o pronome “se” entre os dois verbos da locução)).
- Cuando se dan cuenta ya *están entrado en años*.
- El *tiempo vuela*.

- **Dramatização de uma peça teatral sobre roteiro livre, readaptado a partir do original do filme**

Além da resenha crítica do filme, solicitada aos alunos como forma de verificar como haviam aprendido as EIs e, conseqüentemente, como as estavam utilizando sob seu próprio ponto de vista, uma última atividade foi ainda realizada. Os alunos deveriam em um único grupo, a partir do roteiro original “*O Filho da Noiva*”, reescrever livremente uma peça teatral para posterior dramatização na língua-alvo.

Essa representação contou com a participação de dez alunos da turma de P1. Apenas dois não puderam colaborar devido à incompatibilidade de horários. A apresentação se realizou no salão de atividades da escola, a pedido dos próprios participantes, já que queriam convidar os colegas de outras turmas. Desse modo, outros alunos e outros professores de espanhol foram convidados a assistir o trabalho, que teve duração de aproximadamente vinte e três minutos, e contou ainda com cenário, figurino e trilha sonora. Vejamos a seguir as expressões utilizadas, inseridas nas falas dos alunos:

- **A1:** “Nuestro papá vivia *metiéndose en líos*”.
- **A2:** “Ese tiramisú está *más amargo que la vida*”.
- **A2:** “*Terminála*”.
- **A9:** “¡Qué *boludo!*”
- **A12:** “*La vida, te la amargás solito*”.
- **A2:** “No *te pongas hinchá pelotas*, que de vos no me puedo divorciar, ¿eh?”.
- **A2:** “*Pará*” ((de “parar el carro”).
- **A2:** “*No hay vuelta que darle: tiene que ser mascarpone*” ((referindo-se ao queijo usado na receita do tiramisú)).
- **A2:** “No podemos le *pasar* a mamá por todo ese *despelote*” ((erro de A2 na construção da frase)).
- **A2:** “Con eso del cumpleaños de mamá, *te diste manija*”.
- **A1:** “Su relacionamiento con Naty *estaba al borde del abismo*”.
- **A5:** “Nunca te escuché, nunca *te di bola*”.
- **A1:** Mi papá *se fue al otro barrio*.

Pudemos observar que, além de utilizar as EIs trabalhadas nas atividades anteriores, também foram capazes de utilizar a variante do espanhol praticada na Argentina. Entretanto, verificamos que houve erros tanto na utilização das EIs quanto no uso da língua-alvo (“No podemos le *pasar* a mamá por todo ese *despelote*”). Acreditamos que o fato das EIs terem sido utilizadas com desenvoltura e espontaneidade, em estreita consonância com a variante lingüística usada pelos falantes daquele país, demonstra que uma atividade desse tipo é

adequada para a finalização de uma tarefa maior como foi a nossa proposta metodológica, composta de várias etapas.

Algumas opiniões sobre o resultado final da proposta metodológica

Opinião de P1:

“Me gustó muchísimo la idea. Confieso que no había pensado en nada semejante. Este trabajo de ver la película, observar las expresiones, sacarlas, apuntarlas y después buscarlas en el diccionario, no había pensado en nada semejante. Pero, creo que lo que les trajo más (...), ¿cómo decir?, lo que más les gustó, que más les llamó la atención a los alumnos, que pudieron aprovechar más, fue esa relación del español-portugués. De ver la película en portugués y ver que hay expresiones que nosotros usamos y comprender lo que es una expresión, porque creo que hasta el momento, ellos no se habían dado cuenta que en portugués también hacemos uso de las expresiones. A veces largamos y decimos cosas naturalmente y que lo mismo, esa naturalidad, puede ocurrir con la lengua que están estudiando, el español. Creo que les encantó. ¡Ah, sí!: lo que más, les gustó fue eso: fue una descubierta. Creo que se les notaba”.

Opinião de alguns alunos participantes, extraídas do Questionário IV sobre a avaliação da proposta metodológica:

“As EIs são extremamente importantes, deixam a língua mais viva, são necessárias para que os estudantes de espanhol (ou qualquer outro idioma) possam pensar e estruturar de maneira diferente”.

“O estudo das EIs é extremamente necessário, visto que todos os países, todas as culturas possuem este traço de vocabulário. É impossível conhecer um idioma sem compreender suas expressões, que são elementos da cultura”.

“As expressões dão mais naturalidade ao falar e demonstram conhecimento acerca do idioma. Devem ser estimuladas durante a aprendizagem”.

“O conhecimento das EIs é importante para o estudante de línguas, pois contribui para um melhor entendimento da cultura”.

A seguir passaremos a analisar o segundo contexto de pesquisa.

3.3 CIL 2

3.3.1 Análise do LD “A Fondo”:

Coronado González, M^a Luisa et al. (2005 [2003]). *A Fondo. Curso de Español Lengua Extranjera, Nivel Avanzado, Madrid: SGEL*

Para analisar a presença das EIs no LD “A Fondo”, também utilizaremos como base o Guia de Avaliação de Material Didático de Bohn et al (1998) e os mesmos critérios utilizados anteriormente, além de focar nossa atenção naquelas expressões com um mínimo de idiomaticidade, conforme descrito na análise do LD “Avance”. Os critérios são:

3.3.1.1 Estrutura do LD

3.3.1.2 Abordagem do LD

3.3.1.3 A forma como é trabalhado o léxico no LD

3.3.1.4 Os tipos de fraseologismos presentes no LD

3.3.1.5 Os tipos de atividades programadas para os fraseologismos em geral e especificamente para as EIs

3.3.1.1 Estrutura do LD

O conteúdo do LD encontra-se organizado em nove unidades bastante extensas, nas quais as quatro habilidades – ler, ouvir, falar e escrever – se propõem separadamente. Às vezes, é possível verificar a utilização de duas habilidades sincronizadas, como ouvir e escrever, ou ler e falar.

Se por um lado nota-se a falta de simultaneidade na manipulação das quatro habilidades, há em contrapartida uma estratégia de se criar uma interdependência em que as atividades dialogam entre si, ainda que cada uma ao seu tempo, levando o aluno a reportar-se às informações coletadas ou produzidas anteriormente para responder, a contento, às solicitações seguintes.

As seções em que está dividido do livro às vezes se repetem. Vejamos quais são elas e a função de cada uma.

- *¿Tú qué crees?* – apresenta um tema do qual se ocupará toda a unidade, geralmente por meio de textos curtos, acompanhados de desenho ou fotografia. A partir dessa pequena apresentação, se sugere uma discussão. O título dessa seção sempre se dá em forma de uma parêntese.
- *Palabra por palabra* – dedica-se à compreensão do vocabulário.
- *Con textos* – apresenta um texto para compreensão e interpretação.
- *Lo que hay que oír* – propõe uma atividade auditiva.
- *Matéria prima* – apresenta a parte gramatical, ainda que não o faça abertamente.
- *Dimes y directes* – nesse tópico o trabalho é claramente dedicado ao uso das UFs de uma maneira geral.
- *Habla a tu aire* – dedica-se à prática oral.
- *Escribe a tu aire* – dedica-se à prática da habilidade escrita.

O livro conta com uma introdução que pouco esclarece ao aluno o que se pretende com sua utilização, ou qual filosofia levou os autores a elaborar o material. É inovador ao exigir do aluno um pouco de dedução para entender como funciona o livro, por meio de exercícios. Conta ainda com três revisões intercaladas com as unidades, nas quais podemos registrar algumas questões quanto ao léxico e, mais especificamente, os fraseologismos, além de um apêndice, ao final, com algumas atividades extras.

3.3.1.2 Abordagem do LD

Na apresentação feita pelos autores, estes afirmam que o LD corresponde aos níveis B2 e B2+ do Marco Comum Europeu de Referência e tem como objetivo principal servir de apoio aos estudantes em sua caminhada em direção a uma comunicação mais eficaz, rica e versátil. Nessa perspectiva, notamos que o foco das atividades realmente se centra naquelas que priorizam a compreensão e a discussão de temas a partir de uma proposta provocadora. Para isso, os autores se valem de boas fotografias, mapas, desenhos, pequenos textos e propagandas, extraídos de publicações contemporâneas. Não poderíamos afirmar que se trata de textos autênticos sempre, se levarmos em consideração aqueles da página 132. Entretanto, é conveniente questionar a força atrativa desse material e dos temas abordados, quando aplicados a jovens estudantes brasileiros. Vale lembrar que não há indícios de seu direcionamento para o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil.

O LD privilegia atividades de caráter dedutivo, em sua maioria, inter-relacionadas entre si, para as quais o aluno deve dar uma atenção especial, pois sem haver entendido e realizado o tópico anterior ele terá problemas em vencer a etapa seguinte. Do ponto de vista da abordagem comunicativa, é louvável a forma interessante como os autores criaram uma “teia” onde tudo o que se propõe dentro da unidade está diretamente vinculado ao tema principal e que a atividade anterior se conecta com a que vem imediatamente depois.

Em proporção inversamente contrária, o livro é parco em exercícios e esquemas gramaticais – quando aparecem, são sempre de forma dedutiva – que possam dar-lhe um suporte com relação à norma de E/LE. Conscientes dessa situação, os autores, durante a introdução, sugerem que aqueles que tiverem interesse em ampliar seus conhecimentos fora de sala, com conteúdos gramaticais ou outras atividades de prática, devem adotar outro livro dos mesmos autores: *Curso de Gramática de Español como Lengua Extranjera Materia Prima*.

Em função das observações feitas anteriormente, concordamos com Olimpio de Oliveira (2004), que classificou esse LD como sendo de enfoque comunicativo, apesar de ser possível observar situações que se encaixariam perfeitamente no método nocional-funcional.

3.3.1.3 A forma como é trabalhado o léxico no LD

O trabalho com o léxico nesse LD está situado basicamente em duas seções: *Palabra por Palabra e Dimes y Diretes*.

Na primeira seção, é possível encontrarmos termos ou expressões com as quais o aluno possa se referir a contextos específicos: adjetivos para falar do caráter (p. 23); objetos e pessoas da cidade e do campo (p. 39); pessoas que mudam de lugar e de residência (p. 43); materiais de limpeza (p. 72); palavras compostas (p. 75); lugares de trabalho e tarefas (p. 77); universo dos esportes (p. 105); seções de um jornal (p. 125); verbos de língua³⁹ (p. 132); computadores e Internet (p. 138); família léxica de “dañar” e “perjudicar”; vocabulário sobre o meio ambiente (p. 147); contexto da família (p. 182); adjetivos relacionados com a idade e o tempo (p. 198); palavras e expressões para falar de educação (p. 216); palavras relacionadas com o universo religioso (p. 231).

Na segunda seção se concentram as expressões idiomáticas, parêmiás, colocações e fórmulas sociais: modismos para falar de caráter (p. 27); modismos sobre boa/má educação (p. 32); modismos relacionados com o campo (p. 41); expressões sobre o universo do trabalho (p. 68); expressões com “pasarlo” (p. 107); modismos relacionados com a música (p. 112); manchetes de jornais (p. 129); modismos com nomes de animais (p. 168); expressões para falar da mudança física de alguém (p. 203); vocabulário sobre o universo acadêmico e modismos de cunho religioso (p. 245). Em outras palavras, poderíamos dizer que os autores agrupam os fraseologismos por campos semânticos.

3.3.1.4 Os tipos de fraseologismos presentes no LD

No quesito fraseologismos, o LD apresenta uma razoável variedade deles, indo desde as colocações até expressões idiomáticas (vide tópico 3.3.2), passando pelas parêmiás de um modo geral.

³⁹ Os autores denominam “verbos de língua” aqueles que fazem alguma alusão à fala, à conversação, como “responder”, “aclarar”, “insinuar”, “explicar”, entre outros.

Além da presença das EIs em grande número, também é possível verificar a importância dada aos provérbios e refrões, paralelamente.

3.3.1.5 Os tipos de atividades programadas para os fraseologismos em geral e especificamente para as EIs

Já na atividade preparatória, os autores deixam clara sua intenção de trabalhar o léxico, especialmente os fraseologismos, de maneira equilibrada e coerente. O que se propõe é um resumo das unidades que virão a seguir, num jogo em forma de duas colunas, no qual o aluno deverá encontrar a segunda parte de provérbios e refrões que complementem a primeira parte deles.

Dessa forma, é possível entender um pouco a proposta dos autores: o tema de cada unidade será apresentado através de uma parêmia, registrada pela metade, e que permeará toda a unidade. Vejamos o exemplo da unidade 09 – “De todo hay en la viña del Señor“ (adverte que as diversidades devem conviver harmoniosamente). Todas as atividades girarão em torno das muitas religiões existentes em vários países e os costumes a elas inerentes. Todo fraseologismo nessa unidade terá uma relação direta com o assunto abordado.

A seção “*Dimes y Diretes*” está especialmente dedicada à apresentação dos fraseologismos. Nela convivem harmoniosamente expressões idiomáticas, refrões e provérbios. Na maioria das vezes são apresentados, obedecendo ao critério das listas e a seguir, utilizados em exercícios variados de sistematização que podem: valer-se de imagens para facilitar sua associação com a expressão idiomática em questão (p. 27); promover a comparação entre linguagem literal e figurada; incentivar a pesquisa em outras fontes que não o LD; incentivar a compreensão a partir do contexto visto; estabelecer uma relação entre a linguagem formal e a informal por meio das expressões idiomáticas; pedir a união de duas colunas; pedir que sejam completadas as lacunas existentes; e que se encontre o contexto adequado para as expressões dadas.

A acentuada presença das EIs no LD fortalece a intenção dos autores de colaborar no aperfeiçoamento da comunicação dos aprendizes. Esse detalhe, pode-se notar através do cuidado de apresentar um número considerável de fraseologismos e da variedade de atividades para a sua sistematização.

Infelizmente, não pudemos detectar o mesmo cuidado em relação à utilização das EIs. A impressão que se tem é que, apesar de todos os cuidados para que os fraseologismos estejam presentes no LD, o trabalho não se completa. Explicamo-nos: as duas primeiras

etapas, a apresentação e a sistematização das EIs, se cumprem de forma organizada. Entretanto, a última e mais importante delas, a utilização das EIs por parte dos alunos, não é incentivada, permanecendo uma lacuna a ser preenchida.

Outro detalhe que nos parece importante é que o LD não aborda o rico e diversificado universo fraseológico que a língua espanhola oferece. Há uma priorização da variante peninsular de prestígio, fazendo menção apenas às outras comunidades autônomas espanholas, como é o caso da unidade 01 (p. 24). Não há uma preocupação em deixar clara para o aluno a importância da diversidade existente entre os países de língua espanhola na América, pelo menos no que diz respeito às UFs. O que preocupa é a falta de incentivo com relação à comparação com a língua materna ou as outras possibilidades existentes dentro do próprio idioma, no tocante aos países latino americanos, ou até mesmo da própria Espanha.

Diante da riqueza da língua espanhola, se levarmos em consideração todas as variações diatópicas internas da Espanha, somadas às dos países da América, torna-se inaceitável uma visão tão limitada das expressões idiomáticas e, conseqüentemente, da língua como um todo.

3.3.1.6 Glossário das Expressões Idiomáticas do LD “A FONDO”

Neste tópico temos por objetivo destacar as EIs constantes do livro analisado. Para atingirmos nosso objetivo, optamos por manter os critérios adotados na análise do LD anterior: a) oferecer uma explicação em português para cada uma das expressões; b) encontrar um exemplo utilizado por falantes, como ilustração da expressão. Mantivemos ainda a prioridade para as frases proferidas por nativos na imprensa escrita/digital ou em conversações registradas em “blogs” da rede mundial de computadores. Nossa preferência por esse tipo registro se deu devido ao fato de encontrarmos uma forma de captar o uso das expressões de forma atualizada. Em nenhum momento descartamos os exemplos provenientes dos dicionários, apesar de nos parecerem limitados e pouco esclarecedores; e c) encontrar um equivalente no português do Brasil, quando possível.

Passamos a apresentar a seguir, em ordem alfabética e numérica, as EIs encontradas em cada unidade.

Unidade 01:

1. **Andarse/ Irse por las ramas:** não ser direto em um assunto; dar voltas, ou perder-se do assunto principal, ao detalhar muito. Ex.: *Carter no se fue por las ramas. Fue directo, claro y conciso* (impreso.elnuevodiario.com.ni, 26/03/06). Em português, “Fazer rodeios”.
2. **Dárselas de algo:** fazer-se passar por algo ou alguém. Ex.: ... *en Dolce Vita se las dio de erudita citando a James Joyce, aunque luego reconoció que la cita correspondía a Shakespeare* (www.elmundo.es, 11/03/07). Em português, “Dar uma de...”.
3. **Estar a partir un piñón:** ter o mesmo ponto de vista e estreita união com alguém. Ex.: *Blair y Aznar, están a partir un piñón* (www.elmundo.es, 20/06/00). Em português, simplesmente entender-se com alguém.
4. **Estar a buenas o malas (con alguien):** ter uma boa relação com alguém naquele momento em que se está falando. Ex.: *Un disco intemporal, bello y sereno como sólo puede serlo el de alguien que está a buenas con el Altísimo* (www.elperiodico.com, 04/06/07). Em português, “Estar de bem com algo ou alguém”.
5. **Estar hecho un roble:** estar forte (bem de saúde), robusto. Ex.: *Mi médico me ha dicho que estoy hecho un roble y que viviré los años que quiera*. Em português, “Estar forte como um touro”.
6. **Hablar (hasta) por los codos:** falar muito. Ex.: *María habla por los codo*. Em português, “Falar pelos cotovelos”.
7. **Hacer buenas/malas migas:** ter uma boa ou má relação com uma pessoa, com a qual se compartilha ou não as mesmas idéias e gosto; entender-se ou não com alguém. Ex.: *Sean Penn y Hugo Chávez hacen buenas migas* (www.elperiodistadigital.com, 02/08/07). Em português, simplesmente entender-se ou não com alguém.
8. **Leer a sua ire:** ler à sua maneira, do seu jeito, como quiser. Ex.: *Si la partitura, que debiera ser común y de obligada interpretación para todos los intervinientes, es puesta en tela de solfa y cada uno la lee a su aire...* (www.esdiari.com, 22/01/06). Em português, simplesmente “ler do seu jeito”.
9. **Llevarse a matar:** conviver muito mal com alguém. Ex.: *Los dos se llevan a matar. Nadal quiere mandarle a una isla desierta, pero Calderón se ve obligado a impedirlo* (www.elconfidencial.com, 04/10/07). Em português, “Estar se matando (com alguém)”.
10. **Llevarse como el perro y el gato:** não se entender com alguém; não conviver bem com uma pessoa. Ex.: *Sobre cómo fue el rodaje de esta comedia, y su relación con su compañero de reparto -se comenta que se llevan como el perro y el gato* (www2noticiasdot.com, 13/03/06). Em português, “Viver como cão e gato”.
11. **Rascarse el bolsillo:** pagar algo, especialmente quando não se tem vontade de fazê-lo. Ex.: *Me invitarían igual aunque no me rascara el bolsillo*. Em português, se utiliza geralmente em frases negativas, “(Nem) coçar o bolso”.
12. **Ser más feo que Picio:** para indicar exageradamente que alguém é muito feio, ao compará-lo ao legendário sapateiro Picio que sofreu deformações terríveis, tornando-se muito feio. Ex.: “*El tío Lucas era más feo que Picio*” – El sombrero de tres picos (Pedro Antonio de Alarcón). Em português, “Ser mais feio que bater em mãe”.
13. **Ser más terco que una mula:** ser teimoso, não dar o braço a torcer. Ex.: *Soy más terco que una mula pues me vuelvo a enamorar y aunque tenga que llorar para menso no se estudia* (música de Germán Lizarraga). Em português, “Ser mais teimoso que uma mula/um jumento”; “Ser cabeça-dura”.
14. **Ser muy majo(a):** tanto pode significar bonito como simpático. Ex.: *El profesor es muy majo, te ayuda con tu trabajo. He aprendido muchas cosas*. Em português, “Ser gente boa”.

15. **Ser uña y carne:** ter estreita amizade com alguém. Ex.: *Éramos como uña y carne, la pareja ideal, nos queríamos tanto...* Em português, “Ser carne e unha”.
16. **Tener buen saque:** comer muito. Ex.: *Baltasar tiene buen saque, es un buen amante de la cocina de su tierra* (www.elpais.com, 17/04/07). Em português, “Ser bom de garfo”.
17. **Tener cara de pocos amigos:** aparentar raiva, afastando previamente qualquer tentativa de aproximação. Ex.: *Otro día se encontró un pingüino en la puerta, que con cara de pocos amigos movía las alas como si estuviera enfadado* (www.utm.csic.e, 11/02/07). Em português, “Ter a cara amarrada”; “Ter cara de poucos amigos”.
18. **Tirar la casa por la ventana:** gastar muito dinheiro em uma determinada ocasião. Ex.: *El MEC tirará la casa por la ventana para celebrar el 75 aniversario de la Menéndez Pelayo* (www.europapress.es, 16/09/07). Em português, “Gastar os tubos”.

Unidade 02:

1. **Acostarse con las gallinas:** dormir muito cedo. Ex.: *Su rutina consistió en acostarse con las gallinas y madrugar con los gallos* (elnuevodiario.com, 2608/04). Em português, “Dormir com as galinhas”.
2. **Andar/ Ir de la Ceca a la Meca:** a cidade sagrada de Meca, onde nasceu Maomé, é o lugar aonde vão os muçulmanos em peregrinação. Essa expressão, por analogia, refere-se ao fato de se ir de um lugar para outro, realizando um grande esforço para conseguir alguma coisa. Ex.: *La administración municipal está repartida por varios puntos de la ciudad, lo que obliga al ciudadano a ir de la ceca a la meca para resolver asuntos* (acentogallego.typepad.com, 08/04/06). Em português, “Ser algo uma peregrinação”.
3. **Donde mejor le brilla el sol (a alguien):** preferir estar onde a pessoa se adapte melhor, onde a vida lhe seja mais fácil e generosa. Ex.: *A Fonseca le brilla el sol em San Andrés* (www.costaricaoffshore.ca). Em português, simplesmente “onde alguém se sinta melhor”.
4. **Estar en paro:** não ter um emprego, embora em alguns países também possa significar “estar de greve”. Ex.: *Estoy en paro y espero ofertas* (www.elmundo.es, 03/07/02). Em português, “Estar desempregado”.
5. **Hacer algo en menos que canta un gallo:** refere-se a realizar algo muito rapidamente, em analogia com o curto espaço de tempo em que canta um galo. Ex.: *Como todo lo bueno dura poco, en menos que canta un gallo un balón rebotado da en la mano de un jugador en el área y pita penalt.* (Cjimenez.wordpress.com, 16/05/07). Em português, “Num abrir e fechar de olhos”; “Enquanto o capeta esfrega o olho”.
6. **Pedir peras al olmo:** refere-se ao fato de pedir ou querer que algo impossível aconteça já que um *olmo* nunca produzirá pêras. Ex.: *Vázquez pide 'mayor prudencia' a Maragall en sus declaraciones, aunque no sabe si eso es 'pedir peras al olmo'* (www.lukor.com, 12/10/07). Em português, “Tirar leite de pedra”.
7. **Ser/parecer/estar hecho una cuadra:** estar um lugar muito sujo e desordenado. Ex.: *Dice el dueño del pub que el policía que subió encontró el apartamento hecho una cuadra, con trastos rotos, la pareja borracha y un bebé llorando...* (www.elpais.com, 12/10/07). Em português, “Parecer um chiqueiro”.
8. **Ser/parecer un borrego:** ser alguém manso, sem opinião própria, que faz o mesmo que a maioria. Ex.: *Todos los chicos de la pandilla obedecen al más fuerte como borregos* (Dic. Señas). Em português, “Ser um cordeirinho”, em analogia ao que corresponde em espanhol (filhote de ovelha de um ou dois anos); “Ser um Maria-vai-com-as outras”.
9. **Ser/estar hecho una pocilga:** estar um lugar sujo e desordenado. Ex.: *Su casa es una pocilga, por eso no le gusta recibir visitas* (Dic. Señas). Em português, “Ser uma pocilga”.

10. **Ser/parecer/estar hecho un gallinero:** ser um lugar ruidoso onde ninguém se entende. Ex.: *De hecho mis profesores de primaria decían acertadamente: "Callaros un poquito, que parece un gallinero"*. Em português, “Parecer uma feira”.
11. **Ser la oveja negra de la familia:** refere-se à pessoa que desonra a família no sentido atuar de maneira diferente dos outros membros, causando-lhes vergonha pela sua atitude reprovável. Ex.: *"Las ovejitas negras no nacieron así, sino que se fueron formando de esta manera de acuerdo a su entorno social", explica la psicóloga Ramona González Gutiérrez* (www.elaviso.com). Em português, “Ser a ovelha negra da família”.
12. **Volver al redil:** retomar (uma pessoa) a atitude ou ideologia que o falante considera a mais correta. Ex.: *Resulta que la joven, cuya intención era volver al redil y comenzar a hacer actos benéficos aprovechándose de su imagen, ha vuelto a desbocarse y a subirse al caballo de la fiesta y la perversión* (blogcorazón.com, 26/07/07). Em português, “Recomeçar”.

Unidade 03:

1. **Arrimarse el hombro:** cooperar ou ajudar em algum trabalho. Ex.: *...por eso no tenemos que discutir, sino arrimar el ombro en lo que podamos por el pueblo* (www.pueblos-espana.org). Em português, “Arregaçar as mangas”.
2. **A uno que lo parta un rayo:** refere-se à pouca importância que se dá alguém. Ex.: *Si un individuo firma un contrato sin haberlo leído, pues merece que lo parta un rayo* (ecuadeportes.blogspot.com, 10/08/06). Em português familiar/vulgar, “Que se lasque”; “Que se dane; “Que morra”.
3. **Caerle bien a alguien:** causar uma boa impressão à outra pessoa. Ex.: *Pues cuando vi la actriz me cayó bien porque físicamente se parece a mi madre de joven* (theorigamicrane.blogspot.com). Em português, “Agradar”.
4. **Comerse la cabeza:** consumir-se, preocupar-se tentando resolver um problema. Ex.: *Feliz que es una cuando quiere y decide no comerse la cabeza con estupideces* (siguiendomiestrella. blogspot.com). Em português, “Quebrar a cabeça”.
5. **Creerse alguien un marqués:** julgar-se muito importante, elegante e de alto nível. Ex.: *Su cuñado, un imbécil que porque gana unos euros más que él se cree un marqués* (www.ciao.es). Em português, “Pensar alguém que é um lorde inglês”.
6. **Dar el callo:** trabalhar muito. Ex.: *¿Porque si gente como yo da el callo en su trabajo hasta el último minuto del último día, a esta gentuza que gana lo que gana, se le permite este tipo de cosas?* (siempremadridista. blogspot.com, 21/12/06). Em português, “Dar o sangue”.
7. **Echar una bronca:** chamar dura e violentamente a atenção de alguém por seu comportamento. Ex.: *¡Le voy a echar una bronca cuando llegue a casa!*. Em português, “Dar uma bronca”.
8. **Hacerle algo gracia a alguien:** utiliza-se para expressar que determinada situação ou atitude (não) agrada a alguém. Ex.: *A los elefantes marinos no les hace gracia que los despierten* (patiodeoky.blogspot.com, 13/09/07). Em português, “Não ter graça nenhuma” (determinada situação ou atitude).
9. **Mirar a alguien por encima del hombro:** desdenhar uma pessoa, fazendo com que se sinta em uma posição inferior. Ex.: *Tuve una depresión artística porque al separarme de Pina mucha gente me miró por encima del hombro* (www.mundoreggaeton.com, 01/03/06). Em português, “Olhar alguém por cima do ombro”; “Olhar alguém de cima para baixo”.
10. **No dar golpe:** não trabalhar em nada; não realizar o trabalho que deveria fazer. Ex.: *Este es el caso del postizo director general de Información, José Antonio Zamarrón quien se pasó un año ganando 100 mil pesos mensuales y nunca dio golpe* (www.diariodemexico.com.mx, 30/08/07). Em português, “Não dar um prego numa barra de sabão”.

11. **No tener algo marcha atrás:** não ter uma situação como ser revertida; não haver volta. Ex.: *Irán advierte que su programa nuclear no tiene marcha atrás* (www.elconfidencial.com, 25/02/07). Em português, “Não ter mais volta”.
12. **(No) tener uno arranque:** (não) ter valor ou força de vontade própria para começar ou realizar um projeto. Ex.: *Es bajo, de hombros de boxeador antiguo, de cabeza grande; no tiene arranque para la vida, y más que nada, es tímido* (El hueco: Ámbito de diáspora mental en la escala de los mapas - Dra. Maria Sergia Steen). Em português, “(Não) ter ímpeto/iniciativa”.
13. **Ponerse como un basilisco:** enfurecer-se, ficar com raiva (talvez por referência ao monstro fabuloso Basilisco, nascido de um ovo posto por um galo e chocado por um sapo). Ex.: *Susannah se puso como un basilisco, salió de su habitación, arremetió a Diana contra la pared, con tal violencia que del impacto le arrancó dos dientes* (ozlandofalice.blogspot.com). Em português, “Virar uma fera”.
14. **Ponerse en la piel de alguien:** experimentar as sensações de outra pessoa. Ex.: *Intente ponerse en la piel de alguien a quien le han matado el hijo*. Em português, “Colocar-se no lugar de alguém”.
15. **Poner un punto final a algo:** encerrar uma atividade ou uma situação. Ex.: *Se trata de poner un punto final a todas las circunstancias que rodean a una situación de malos tratos, tanto físicos como psíquicos...* (www.toleranciacerro.gva.es). Em português, “Pôr um ponto final em algo”.
16. **Quedarse de piedra:** ficar estupefato diante de uma atitude ou situação inesperada. Ex.: *Jaime Gavilán se quedó de piedra cuando ayer le confirmaron que sufría una rotura del ligamento cruzado anterior de la rodilla derecha* (www.lasprovincias.es, 30/10/06). Em português, “Ficar petrificado” (de susto).
17. **Quemarse las pestañas:** realizar um trabalho em que se tem que forçar a vista por causa da pouca luz existente, expressão usada geralmente para referir-se à leitura, aos estudos. Ex.: *Quedan ya lejanos los tiempos en que se quemaba las pestañas estudiando* (www.basecine.net, 24/05/06). Em português, “Queimar as pestanas”.
18. **Rascarse la barriga:** não fazer nada. Ex.: *Lo que pasa es que como trabajo por mi cuenta, a veces estoy ocupado y otras sólo me rasco la barriga*. Em português familiar/vulgar, “Coçar o saco”.
19. **Ser algo un trabajo de chinos:** ser de difícil realização; que requer muito trabalho e paciência. Ex.: *Un artista pretende hacer un verdadero trabajo de chinos* (noticias.ozu.es). Em português, “Dar um trabalho danado”.
20. **Ser más vago que la chaqueta de un guardia:** pessoa que não gosta de trabalhar. Ex.: *Fernando siempre ha podido hacer lo que le ha dado la gana, de hecho es más vago que la chaqueta de un guardia*. Em português, “Ser um vagabundo”; “Ser um boa-vida”; “Ser um vida-mansa”.
21. **Ser un borde:** pessoa que tem um caráter desagradável e atitudes grosseiras; ser de difícil trato. Ex.: *Si Fernando es un borde antipático o como se quiera llamar, me da exactamente igual*. Em português, “Ser um grosso”; “Ser um brucutu”; “Ser um casca-grossa”.
22. **Tocarse las narices:** Não trabalhar, nem cumprir uma obrigação. Ex.: *Ronaldo se tocaba las narices en los entrenamientos, pero salía al campo, enchufaba dos balones y listo, todo el mundo se tenía que callar* (laquintadelbuitre.blogspot.com, 04/09/07). Em português, “Ficar de papo pro ar”.
23. **Trabajar como un burro:** trabalhar duramente. Ex.: *Aunque trabaja como un burro todo el santo día, no gana lo suficiente para poder sobrevivir* (Revista redELE nº. 04-junio/2005). Em português, “Trabalhar como um burro de carga”.
24. **Ser algo/una situación un lío:** ser uma confusão. Ex.: *Un lío de banderas en el Gobierno catalán* (www.elpais.com, 05/12/06). Em português, “Ser uma bagunça”.
25. **Sacar algo en limpio:** esclarecer; chegar a uma conclusão sobre um determinado assunto. Ex.: *Aunque discutimos mucho, no sacamos nada en limpio* (Dic. Señas). Em português, “Tirar algo a limpo”.

26. **Ser alguien un pobre diablo:** ser uma pessoa infeliz ou que tem pouco valor. Ex.: *Quién diría que a mis años, por tu culpa yo, me siento un pobre diablo* (“Pobre Diablo”-Julio Iglesias). Em português, “Ser um pobre diabo; “Ser um coitado/coitadinho”.
27. **Ser un triste horterera:** pretender ser elegante, quando na realidade não é. Ex.: *Y sería la tuya si te dices cuenta de que no eres más que un triste horterera. ¡Pero como te crees un marqués!* (Historia de uma Escalera-Antonio Buero Vallejo). Em português, “Ser brega”.

Unidade 04:

1. **Al filo de la media noche:** refere-se ao horário ao redor da meia-noite. Ex.: *Al filo de la media noche se elegirá a la Reina Mayor de la Feria 2007 y a sus Damas de Honor* (www.proinfocio.com, 13/10/07). Em português, “Por volta da meia noite”.
2. **Irse/Marcharse con la música a otra parte:** expressão que se usa para se livrar de uma pessoa incômoda. Ex.: *Vete con la música a otra parte, pesado* (Dic. Señas). Em português, “Ir cantar em outra freguesia”.
3. **La burócrata de turno:** refere-se à pessoa, nesse caso específico uma burocrata, que está sempre preparada para aquele assunto em especial. Ex.: *Cuando el Estado recorta libertades, poniendo las decisiones en manos del burócrata de turno, ese recorte nos afecta a todos* (www.ajopringue.com). Em português, “A burocrata de plantão”.
4. **Llevar la voz cantante:** estar numa posição de comando de uma situação. Ex.: *El varón sigue siendo el que lleva la voz cantante y todavía tiene a la mujer muy sojuzgada y sometida* (La voz del interior online, 18/06/06). Em português, “Ser o manda-chuva”.
5. **(Me/te/le...) canta/cantará/cantaría otro gallo:** adverte que se tivéssemos agido de outra maneira em determinadas situações, haveríamos conseguido um resultado melhor do que aquele que temos no momento. Ex.: *Si viviera en Madrid permanente, otro gallo me cantaría, pero estando en el desierto, es difícil ver buen cine*. Em português, “Seria outra história”.
6. **Pasarse (de la raya) con algo:** ultrapassar os limites, exceder-se. Ex.: *New York Times se pasó... Escribieron un artículo sobre “Harry Potter na the Deathly Hallows” lleno de “spoilers”*⁴⁰ (bloghogwarts.com, 19/07/07). Em português, “Passar da conta”.
7. **Pasárselo algo a alguien:** esquecer-se de realizar uma tarefa; não perceber algo. Ex.: *Lo siento pero me pasó llamarte por teléfono* (Dic. Señas). Em português, simplesmente “Esquecer”, ou “Dar um branco”.
8. **Pasárselo bomba:** desfrutar; estar muito bem. Ex.: *Los meses que estuve en la Academia no los cambiaría por nada, porque me lo pasé bomba* (www.lasprovincias.es, 05/02/06). Em português, “Ser legal”; “Ser de arrebentar (a boca do balão)”.
9. **Pasárselo fatal:** viver muito mal uma situação; pessimamente. Ex.: *Murió antes de cumplir el año, me lo pasé fatal y lloré un montón*. Em português, “Sofrer com uma situação”.
10. **Pasárselo fenomenal:** desfrutar, estar muito bem. Ex.: *La verdad es que me lo pasé fenomenal en Valencia y creo que hasta he ganado años de vida con las risas que nos echamos*. Em português, “Passar muito bem”.
11. **Pasárselo de pena:** viver uma situação ruim, desconfortável. Ex.: *Y no es que me faltaran ocasiones para tener que hablar en público y pasarlo de pena* (www.actitudenaccion-vesp.com).

⁴⁰ Um *spoiler* se refere a uma parte de informação sobre uma obra (livro, filme, programa de TV ou jogo, por exemplo) que pode revelar trechos de sua trama, reduzindo ou arruinando o prazer de sua apreciação pela primeira vez (Wikipedia).

12. **Pasárselo de miedo:** divertir-se muito, gozar ao máximo. Ex.: *En fin, yo me lo pasé de miedo durante todo el viaje*. Em português, “Passar muito bem”.
13. **Pasarse de listo:** Acreditar-se mais inteligente que os demais, geralmente em ações desonestas em proveito próprio. Ex.: *Hazme caso y no te pases de listo* (Dic. Señas). Em português, “Dar uma de esperto”.
14. **Pasárselo en grande:** desfrutar, estar muito bem. Ex.: *Lo pasamos en grande en la fiesta de Juan Carlos* (Dic. Señas). Em português, “Passar muito bem”.
15. **Pasárselo pipa:** divertir-se muito, gozar ao máximo. Ex.: *La verdad es que me lo pasé pipa. Fue una forma distinta de ver y entender la música*. Em português, “Desfrutar bem de uma situação”.
16. **Ser algo coser y cantar:** indica que realizar determinada tarefa é algo muito fácil. Ex.: *Gracias a la función de carga fácil “EasyLoad”, cargar la película es coser y cantar*. Em português, “Ser mole/moleza”; “Ser (uma) sopa”.
17. **Ser algo el canto de sirena(s):** ser algo enganador, que não corresponde à verdade. Ex.: *Un grupo de asociados a la UNE quedó entusiasmado con “el canto de la sirena” del pedido de reajuste salarial de la Federación de Educadores del Paraguay* (www.lanacion.com, 02/07/07). Em português, “Ser algo o canto da sereia”.
18. **Ser algo otro cantar:** adverte que a realidade é sempre outra bem diferente, no sentido de que é mais difícil do que parece ser. Adverte ainda que a teoria é uma coisa e conseguir pô-la em prática é muito mais difícil. Ex.: *Otro problema es la educación, pero es otro cantar*. Em português, “Ser algo outros quinhentos”; “Ser algo outra coisa/história”.
19. **Ser algo un rollo:** tarefa que é desagradável de realizar. Também se aplica às pessoas, no sentido de que são desagradáveis. Ex.: *La campaña es un rollo para la juventud coruñesa* (www.20minutos.es, 21/05/07). Em português familiar/vulgar, “Ser um saco”.
20. **Ser el canto de/del cisne:** essa expressão recupera a lenda de que o cisne, apesar de não cantar, emite uma bonita melodia antes de morrer. Por analogia, indica que um determinado momento é o último de glória e esplendor, prestígio e beleza. Ex.: *La aprobación de la ley Televisa habría sido el canto del cisne del presidencialismo* (iblnews.com). Em português, “Ser o canto do cisne”.
21. **Ser uno pesado:** ser ou tornar-se difícil de suportar, que incomoda. Ex.: *Que pesado es quejándose de todo y todo el tiempo, incapaz de ver nada positivo*. Em português, “Ser um chato”.
22. **Siempre/todos los días con la misma canción:** ser algo um discurso repetitivo e incômodo. Ex.: *Y todos los días con la misma canción... Quiero que sea el último día que se habla de eso*. Em português, “Ser a mesma cantilena”; “Bater na mesma tecla”.

Unidade 05:

1. **Dar la lata:** molestar, incomodar. Ex.: *El niño me esta dando la lata le pongo el videojuego y así me deja en paz*. Em português, “Encher o saco”.
2. **Irse algo al traste:** ter um fim, acabar. Ex.: *El viaje se fue al traste cuando a las afueras de Chillán se sintió mal el día antes de Navidad* (www.lanacion.cl, 29/01/06). Em português, “Ir por água abaixo”.
3. **Estar uno forrado de dinero:** ter muito dinheiro, ser rico. Ex.: *Los atracadores eran extranjeros y el tío estaba forrado de dinero negro* (www.20minutos.es, 14/10/07). Em português, “Estar montado no dinheiro/na grana”; “Estar cheio da bufunfa”.
4. **Ser algo una pasta gansa:** ser muito dinheiro gasto por algo, que geralmente não vale a pena. Ex.: *Se han gastado una pasta gansa en una televisión que está siempre estropeada*. Em português, “Ser um desperdício”.

5. **Ser uno enganchado:** pode significar estar conectado à Internet, mas também pode referir-se pejorativamente a quem se torna dependente de algo. Ex.: *Es un enganchado del deporte* (Worldreference.com Diccionarios de la lengua española). Em português, “Ser um viciado em algo”, na Internet por exemplo.

Unidade 06:

1. **Estar como una cabra:** ter perdido a capacidade de raciocinar com clareza; estar louco. Ex.: *Britney Spears está como una cabra* (www.elpais.com, 26/07/07). Em português, “Estar louco”; “Estar uma arara”; “Estar uma fera”.
2. **Estar como una vaca:** estar gordo(a). Usa-se de maneira depreciativa e apelativa. Ex.: *¡Pobre niño tan gordito que está como una vaca!*. Em português, “Ser uma/estar como uma baleia”.
3. **Estar echo un toro:** estar bem de saúde, forte, robusto. Ex.: *El capitán barcelonista está hecho un toro y encara la recta final de su plan de recuperación* (www.elmundodeportivo.es, 13/09/07). Em português, “Estar como um touro”.
4. **Estar pez:** diz-se daquele que está completamente ignorante em relação a um assunto. Ex.: *Estoy pez en gramática*. Em português, “Estar por fora”.
5. **Ser un burro:** Ser uma pessoa de pouco entendimento. Também pode se referir a uma pessoa obstinada, obcecada. Ex.: *El tío es un burro que no sabe ni escribir, todo con faltas de ortografía*. Em português, “Ser um burro”.
6. **Ser un cerdo:** que se comporta como um porco, seja no asseio pessoal ou nas atitudes. Ex.: *Amparo Noguera cree que Pinochet es un cerdo sin problemas de conciencia* (www.cooperativa.cl, 04/08/04). Em português, “Ser um porco”.
7. **Ser un gallina:** agir covardemente. Ex.: *Es un gallina: no es capaz de enfrentar a los que lo insultan* (Disc. Señas). Em português, simplesmente “Ser covarde”.
8. **Ser un pato:** pessoa com movimentos torpes. Usa-se de forma apelativa e depreciativa. Ex.: *¿Otra vez, te has caído?, ¡qué pato eres!* (Dic. Señas). Em português, “Ser um desajeitado”.

Unidade 07:

1. **Estar (como) para comérselo:** diz-se de algum tipo de comida quando está muito apetitosa. Neste caso específico, se emprega, em sentido figurado, com relação a um bebê, por ser muito bonito, “fofinho”. Também se pode encontrar essa expressão utilizada vulgarmente em relação a uma pessoa adulta, com conotação sexual. Ex.: *Esa paella está como para comérsela*. Em português, quando se refere à comida, “Ser/Estar convidativo”; “Ser/Estar apetitoso”.
2. **Estar de alguien hasta las narices:** estar farto da coisa ou da pessoa da qual se expressa. Ex.: *Estoy hasta las narices. Han arruinado mi carrera* (elpais.com, 26/07/07). Em português, “Estar até a tampa com alguém”.
3. **Estar fuera de cuentas:** já haver passado o prazo de nascimento de um bebê, determinado pelo médico. Ex.: *Llegamos puntuales a nuestra consulta en alto riesgo (por estar fuera de cuentas, no porque tuviera riesgo de nada)* (embarazo.blogs.terra.es). Em português, “Estar passado da época”.
4. **Estar hecho/a un/a chaval/a:** expressão com a qual se diz que uma pessoa aparenta ser mais jovem do que realmente é. Ex.: *Pedro Munitis está hecho un chaval. Se cuida y se nota* (www.diariosur.es, 29/01/07). Em português, “Parecer um rapaz/moça”.
5. **Estar hecho/a un fideo:** Estar muito magro. Ex.: *Pues yo como 3 días a la semana comida basura, hamburguesas, pizzas, me atiborro de dulces, no hago casi deporte y estoy hecho un fideo, no engordo nada* (http://www.vandal.net). Em português, “Estar como/feito um palito”.

6. **Estar hecho/a un palillo:** Estar muito magro. Ex.: *Como quieras adelgazar todavía más te vas a quedar hecho un palillo...* Em português, “Estar feito um palito”.
7. **Hacer un niño monerías:** fazer gracinhas típicas de um nenê. Ex.: *El niño bailaba y hacía monerías.* Em português, “Fazer gracinhas”.
8. **(No pasar los años) en balde:** o termo *en balde* significa “em vão”. Dessa forma, a expressão como um todo corresponde a não ter feito um bom uso dos anos que se passaram. Ex.: *Debo poner un punto final a tanto conformismo si no quiero que pasen los años en balde.* Em português, “Passar os anos em vão”.
9. **No quedar más remedio que...:** não haver outra alternativa além daquela que se apresenta. Ex.: *No queda más remedio que pruebes tu cámara y veas hasta dónde puedes confiar.* Em português, “Ser o único remédio”.
10. **Pedir el Aguinaldo:** trata-se de um costume espanhol, de maior ocorrência nos povoados, que consiste em que as crianças batam de porta em porta, no natal. Após cantarem *villancicos*, são presenteados pelo morador com doces ou até mesmo dinheiro. Por extensão, trata-se também do salário extra que o funcionário recebe no fim do ano. José “Munín”, *natural de Sama de Grado de 75 años, se acuerda que tenía unos nueve años cuando iba a pedir el “Aguinaldo o Aguinaldo”* (viejocubia.grao.net). Em português, quando se trata de ambiente de trabalho, “13º Salário”.
11. **Ponerse como una foca:** ficar gorda. Ex.: *Tengo que decirle que me dé una dieta porque no quiero ponerme como una foca.* Em português, “Ficar como uma baleia”.
12. **Vivir sin papeles:** não ter documentos legais. Pode se referir a não estar casado de fato com alguém; viver junto simplesmente como marido e mulher, sem sê-lo legalmente; ou ainda viver ilegalmente como imigrante em um país. Ex.: *El gobierno presentó su balance del proceso de regularización de inmigrantes sin papeles calificándolo de “gran éxito de la sociedad española”* (www.eltiempo.com, 12/07/06). Em português, quando se trata de uma vida a dois, “Viver amigado/amancebado”; quando se trata de imigrantes, “Viver ilegalmente”.

Unidade 08:

1. **A lo burro:** realizar algo mais por intuição do que por conhecimento; muito sem critério; sem pensar; de forma automatizada. Ex.: *Hasta ahora he ido memorizando a lo burro, pero creo que eso ya no me va a funcionar mucho* (www.hispapm3.com). Em português, “Realizar algo aos trancos e barrancos”.
2. **Dormírsele las manos a alguien:** ter as mãos dormentes. Ex.: *Se me durmieron las manos del frío.* Em português, “Ficar com as mãos dormentes”.
3. **Írsele a uno la cabeza:** ter o sentido ou a razão perturbada. Ex.: *Un detenido, un joven de 18 años, afirmó a la Policía Nacional que destrozó el tren porque se le fue la cabeza* (www.elmundo.es, 09/04/95). Em português, “Perder a cabeça”.
4. **Írsele los pies a uno:** Não ter o controle dos pés. Ex.: *Cuando oí la orquesta no me contuve y se me fueron los pies.* Em português, simplesmente “Balançar o esqueleto”.
5. **Hacérsele cuesta arriba a uno:** refere-se à realização de uma tarefa que dá muito trabalho, exigindo muito esforço de alguém. Ex.: *Se me hace muy cuesta arriba volver a hablar con mi ex novia.* Em português, “Custar muito”.
6. **Ponerse a uno la piel de gallina:** ter a pele arrepiada, seja por uma questão de frio ou de emoção, em alusão à aparência que tem a pele da galinha. Ex.: *Cómo no ponerse la piel de gallina, al ver un espectáculo de tanta belleza.* Em português, “Ficar todo arrepiado”.
7. **Saltársele las lágrimas a uno:** enternecer-se com algo, começar a chorar. Ex.: *Se me saltan las lágrimas al ver una película como ésa.* Em português, “Debulhar-se em lágrimas”.

8. **Hacérsele a uno un nudo en la garganta:** produzir-se uma sensação de angústia ou tristeza muito profundas. Ex.: *Al verlo partir a Juan se me hizo un nudo en la garganta*. Em português, “Dar um nó na garganta”.
9. **Caérsele/venírsele a uno el mundo encima:** perder o ânimo por falta de forças para resistir às desgraças. Ex.: *Cuando se volvió ciego, se le cayó (vino) el mundo encima*. Em português, “Cair o mundo de alguém” (como na famosa canção da cantora brasileira Maysa: “Meu mundo caiu e eu que aprenda a levantar”); “Vir o mundo abaixo”; “Desabar o mundo”.
10. **Ponérsele a uno los pelos de punta:** ter os cabelos ou pêlos arrepiados, geralmente por medo ou assombro. Ex.: *Las barbaridades que dijo Paco ayer es como para que se le pongan a uno los pelos de punta*. Em português, “Ficar de cabelo em pé”.
11. **Doblársele las rodillas a uno:** ajoelhar-se em reverência a algo ou alguém. Ex.: *Definitivamente, a Fortuño se le doblaron las rodillas ante la llamada. No puede ser líder una persona que no tiene firmeza ni carácter para defender sus creencias* (www.eldiario.ny.com, 15/10/07). Em português “Ajoelhar-se”.
12. **Ponérsele a uno el corazón a cien:** ter o coração acelerado por algum motivo, em alto grau de excitação. Ex.: *Cuando vio a su novio por primera vez, se le puso el corazón a cien*. Em português, “Ir o coração a cem (por hora)”.
13. **Secársele la boca a uno:** ficar estupefato, sem reação, sem conseguir manter a fluidez oral. Ex.: *Cuando el padre le preguntó a Carmen que si estaba enamorada de Pedro, se le secó la boca, pero, en tono desafiante le dijo que sí, que lo amaba locamente*. Em português, “Ficar com a boca seca”.
14. **Sudarle las manos a alguien:** estar alguém nervoso ou ansioso por uma determinada situação. Ex.: *Mientras esperaba por el resultado de los exámenes, me sudaban descontroladamente la manos*. Em português, “Dar uma suadeira!”.
15. **Temblarle las piernas a alguien:** estar alguém nervoso ou com medo por algum motivo. Ex.: *Cuando, por fin, llegué a casa todavía me temblaban las piernas de miedo*. Em português, “Estarem as pernas tremendo (de medo)”.
16. **Faltarle la voz a alguien:** perder momentaneamente a capacidade de dizer o que se pretende, movido por uma situação de medo ou de intensa emoção. Ex.: *Le faltó la voz al pobre chico, que jamás se había visto en trance tan apurado*. Em português, “Perder a voz”.

Unidade 09:

1. **Acabar como el rosario de la aurora:** acabar mal uma situação, geralmente em briga. Essa expressão alude ao fato ocorrido com a “Cofradía de la Aurora”, que costumava rezar durante um determinado percurso, ao nascer do dia. Durante um desses percursos, se encontraram com jovens bêbados e brigões, acabando tudo em confusão. Ex.: *La familia se juntó para divertirse, pero todo acabó como el rosario de la aurora* (Dic. Señas). Em português, “Acabar em confusão”.
2. **Aparecérsele a uno la Virgen:** sair-se bem em uma situação, geralmente por sorte; como se houvera acontecido um milagre. Ex.: *Pues se te ha aparecido la virgen, porque yo cada vez que entro en ese banco me paso allí por lo menos hora y media* (A Fondo). Em português, “Ser algo um milagre”.
3. **Armarse la de Dios (es Cristo):** expressão que tem sua origem atribuída ao Primeiro Concílio Ecumênico de Niceia, quando se discutiu a dupla natureza, humana e divina, de Jesus Cristo, refere-se ao desencadeamento de um grande escândalo, onde todos os participantes gritam e ninguém se entende. Ex.: *A los jugadores les quieren quitar el diez por ciento de su contrato y si la moción prospera volverá a armarse la de Dios*. Em português, “Formar-se uma confusão”.
4. **(Dejar algo) a la buena de Dios:** diz-se quando se abandona ou está abandonado alguém ou uma situação. Assim, o único auxílio só depende da boa vontade de Deus, já que não se pode esperá-la de ninguém mais. Ex.: *Nadie se preocupa por nosotros, estamos a la buena de Dios* (www.elnuevodiario.com.ni, 23/10/05). Em português, “Ao Deus dará”.

5. **Echar una mano:** ajudar alguém a realizar uma determinada tarefa. Ex.: *¿Me puedes echar una mano con los niños?* Em português, “Dar uma mãozinha”.
6. **Estar en el limbo:** estar distraído e distante. Ex.: *Carlos llamó a Charly, un viejo conocido de todos, este estaba en el limbo decidiendo si volvía con su anterior banda "Ice Blue".* (www.mueveteendirecto.com). Em português, “Estar fora de órbita”.
7. **Hacer algo como Dios manda:** realizar algo corretamente; da maneira que deve ser. Ex.: *En su discurso inaugural de pre-campaña ha asegurado que el suyo será un Gobierno como Dios manda* (lacomunidad.elpais.com/masclaroagua). Em português, “Como Deus manda”.
8. **Haber un largo etcétera en un relato:** haver muitas outras informações mais que não estão sendo ditas. Ex.: *Tengo muchas actividades que hacer durante la semana: hacer la comida, limpiar la casa, cuidar a los niños y aún queda un largo etcétera: llevar a los niños al colegio, lavar y planchar la ropa.* Em português, “Haver outras coisas mais”.
9. **Hablar en cristiano:** expressar-se claramente, de preferência em espanhol ou em um idioma conhecido. Ex.: *Mi madre me decía que con el lenguaje moderno que utilizábamos los jóvenes, ella no entendía nada y siempre me repetía que le hablara en cristiano* (ewww.elmundo.es, 05/06/03). Em português, “Falar claramente”.
10. **Írsele a uno el santo al cielo:** utiliza-se para expressar o súbito esquecimento que alguém tem quando está dizendo alguma coisa, sem conseguir retomar o ponto de onde havia parado, ou simplesmente quando alguém se esquece de algo. Essa expressão, ao que tudo indica, parece ter uma relação com aquelas pessoas do “siglo de oro”, que quando rezavam se transportavam, em transe, a outra dimensão não humana. Ex.: *Con tanto lío se me fue el santo al cielo y me olvidé de las compras* (worldreference.com). Em português: “Dar um branco”; “Esquecer-se”.
11. **Llegar y besar el santo:** utiliza-se para expressar a rapidez com a qual se consegue realizar algo, contando um pouco com a sorte. Ex.: *Conseguir las entradas, fue cosa de llegar y besar el santo* (worldreference.com). Em português, “Ser algo mole/moleza”.
12. **(No saber) de la misa la mitad/la media:** saber muito pouco ou nada sobre um assunto. Ex.: *No sé de la misa la media* (Dic. Señas). Em português, “(Não saber) da missa a metade”.
13. **Ser algo o alguien una cruz:** ser algo ou alguém difícil de aturar; ser um sacrifício, em alusão à morte de Cristo. Ex.: *Mi suegra se me ha vuelto una cruz difícil de llevar.* Em português, “Ser algo ou alguém uma cruz”.
14. **Ser algo o una situación un calvario:** Ser uma situação um sofrimento ou dor que dura muito tempo, em alusão ao processo do sofrimento até a morte, pelo qual passou Cristo. Ex.: *Este proceso de divorcio se me está volviendo un verdadero calvario.* Em português, “Ser algo ou uma situação um calvário”.
15. **Ser un lugar un paraíso:** ser um lugar bonito e tranqüilo, onde não há problemas, nem preocupação, em alusão ao paraíso cristão, para onde supostamente irão os justos. Ex.: *Suíza es un verdadero paraíso fiscal.* Em português, “Ser um lugar um paraíso”.
16. **Ser algo una reliquia:** Ser algo muito precioso, em alusão ao costume católico de se venerar partes do corpo de um santo. Ex.: *El libro que me traje de Burgos es una auténtica reliquia.* Em português, “Ser algo uma relíquia”.
17. **Ser algo un martirio:** ser uma situação indesejável, que causa sofrimento, em alusão ao padecimento pela crença ou prática de alguma religião. Ex.: *Aguantar la gritería de los niños, para mí es un martirio.* Em português, “Ser algo um martírio”.

3.3.2 Sobre P2

3.3.2.1 Sobre o questionário de P2

Analisando as respostas do questionário, podemos afirmar que P2 é de nacionalidade brasileira e não se dedica em regime de exclusividade ao ensino de espanhol. Trabalha há sete anos num CIL, por apenas 20 horas semanais. Aprendeu a língua espanhola em três instituições distintas (escola privada, escola pública-CIL e na própria universidade). Possui graduação em Letras Português/Espanhol, por uma instituição pública de ensino do DF, e pós-graduação, em nível de especialização em Literatura. Já viajou por países da América Latina, tais como Chile, Uruguai, Argentina e Peru.

P2 afirma utilizar o espanhol com a família e também os amigos. Confessa que suas maiores dificuldades de compreensão quando ouve um nativo se expressando recaem sobre as expressões idiomáticas. Ao questionamento sobre as estratégias que utiliza para manter sua atualização em E/LE, diz que se informa através de livros, revistas, cinema, músicas e Internet.

P2 acredita que a cultura de um país deve ser ensinada juntamente com a língua, porque “*a cultura interfere na forma de organizar o pensamento*”. Quanto ao tema principal do nosso trabalho – as EIs – diz inseri-las em sua fala regularmente “*para mantener viva la fluencia o enfatizar contenidos (artifícios extrañadores)*”. Também acredita que é importante ensinar as EIs aos seus alunos porque “*hace parte del uso corriente de la lengua*”.

Quanto ao LD, P2 tem uma crítica a fazer, diz que o livro “*exalta demasiado la manera peninsular de ser*”. Afirma ainda não seguir à risca o LD: “*insiro contenidos más cercanos a la realidad del alumno*”.

O questionário aplicado a P2 cumpriu, sem maiores transtornos, seu principal objetivo de colher informações básicas a respeito da formação profissional, suas crenças acerca do LD, do ensino de cultura e principalmente sobre o uso e o ensino das EIs na sala de aula de E/LE.

3.3.2.2 Sobre a entrevista de P2

Para realizarmos a entrevista com P2, seguimos os mesmos critérios observados para P1, além dos ensinamentos de Marconi & Lakatos (2002) a esse respeito. Vale lembrar que também mantivemos um roteiro flutuante, no qual o cerne de cada questão foi mantido, sem

obedecer a uma ordem e estrutura exatas das perguntas e aproveitando o momento ideal para abordar cada tema dentro da macroestrutura.

Nessa perspectiva, a entrevista com P2 foi realizada em 18 de julho de 2007, por meio da qual tivemos a oportunidade de nos aprofundar em algumas questões que nos pareciam importantes como LD, ensino de cultura e especialmente das EIs.

Sobre sua relação com a língua espanhola, P2 revela que sua avó materna, com quem morava, era andaluza de nascimento e que chegou ao Brasil por volta dos quatorze anos. Em sua infância conviveu de perto com o espanhol, já não tão puro, falado pela avó, através de canções infantis, além das conversas do dia-a-dia, o que pode ter exercido alguma influência ao optar por dar aulas desse idioma.

Quanto aos seus dois empregos, P2 diz que trabalha durante o dia como técnico de um órgão público, onde tenta utilizar o espanhol nas publicações em sua área de atuação, e “à noite eu sou professor, e me dedico, éééé tento fazer o possível pra ser professor”.

Sobre o LD, P2 diz: “... eu não participei da escolha e é sempre tendencioso falar sobre o livro didático. A gente conhece há muito material e o material perfeito não existe, porque cada caso, cada turma, dependendo da mentalidade, da formação da turma ééé seria interessante um trabalho específico pra eles. Então, eu preferia não estar muito preso a manuais, a livro didático, e sim construir uma modulação independente pra tentar suprir todas as deficiências dos alunos”. Sobre a forma como o LD se adequa ao ciclo avançado do curso, acrescenta: “geralmente são duas unidades por bimestre. Isso é bem, dividido durante os três anos, né? São nove unidades, teria que ser dez. Só no último ano é que são uma unidade e meia por bimestre”.

Ao perguntarmos a P2 se adotaria outro LD, a resposta nos remonta às preocupações de Moita Lopes (1996) sobre o deslumbramento de alguns professores brasileiros de LE com o universo do Outro. Diz que adotaria vários outros, mas: “...eu tentaria tirar a influência da [Espanha] /.../ dos materiais didáticos, porque nós somos latinos e tem muita coisa pra conhecer, pra descobrir do lado de cá. Eu não quero que o aluno pense como europeu. Ele tem que pensar como um brasileiro, ele tem que pensar como um americano. Lógico que é importante ele ser um cidadão cosmopolita, mas não estar restrito, ter Espanha como base. Ele tem que ter o próprio país, ele tem que conhecer a realidade dele”.

Quanto à utilização do LD, P2 se refere à condição sócio-econômica do aluno e afirma: “o livro didático é um recurso caro pro aluno e o aluno compra, até por respeito ao investimento que ele fez, eu sigo o que está ali, mas éééé eu tento aproveitar cada segundo cada espaço que eu tenho pra introduzir novas coisas”.

Como crítica em geral ao LD, P2 acredita que *“eles exaurem demais os conteúdos /.../ O livro acaba ficando pedante, ficando cansativo e pouco interessante pro aluno de língua portuguesa”*. Também lhe parece que o LD trata a gramática superficialmente, apesar de fazê-lo de uma maneira interessante. Para P2, *“deveria vir um complemento gramatical para reforçar a aprendizagem de temas que já deveriam ser estudados no nível avançado, como complemento, suplemento, complemento circunstancial”*.

Apesar de seguir o LD à risca, P2 diz tentar introduzir outras atividades quando lhe sobra tempo em sala. Sobre o que prioriza nessas atividades extras, diz: *“o tempo é muito pequeno. Como não existe a capacidade do uso da língua falada, que é bem importante no processo de aprendizagem, então a gente tenta priorizar a parte de leitura para que o aluno aprenda vocabulário, para que ele aprenda a trabalhar com palavras-chave de contexto e pra que ele tenha é um conhecimento melhor da estrutura e de como a língua possa ser utilizada em benefício dele”*. Além da leitura, P2 também utiliza a música como forma de introduzir cultura em sala *“porque aprender só por aprender uma língua? A língua tem que apresentar facilidades, tem que apresentar algo atrativo pros alunos”*.

Quando perguntamos a P2 o que mais lhe dificulta o entendimento com nativos, menciona a velocidade com que eles falam, *“além a cultura, obviamente o vocabulário de uma região”*. Sobre um episódio específico de uma viagem que fez ao Chile, P2 relata: *“no centro de Santiago éééé um humorista falando e uma roda muito grande de gente em volta. Então, o desenrolar da história dele ali, as pessoas rindo bastante, e você achando muito pouca graça, devido às expressões do vocabulário coloquial deles. Eu diria que ali tinha uns 30% de espanhol, o resto era coisa deles lá”*. Nessa perspectiva, P2 acredita que não é necessário conhecer as expressões idiomáticas, apesar de notarmos uma certa confusão no que define como simples vocabulário e expressões idiomáticas. Ainda assim, P2 afirma que não é difícil entendê-los, que *“você consegue se comunicar sem necessidade de usar aquelas expressões”*, mas que *“pode haver um ato falho, pode haver uma ofensa, sem você perceber que está sendo ofendido”*.

Ainda sobre cultura, P2 acredita que é um elemento importante no ensino-aprendizagem de LE, afirma: *“cultura, é uma das principais formas de organizar o pensamento”* e acrescenta uma pergunta: *“Como que eu vou ensinar uma língua se a pessoa que está aprendendo não vai conseguir pensar e raciocinar como nativo daquela língua?”*. Ao perguntarmos se existe uma programação prévia para inserção da cultura no curso, P2 deixa transparecer que aborda os temas que o LD oferece, sendo a programação do LD a

programação do curso: *“Todo material didático em espanhol, é voltado pra isso. Eles se preocupam muito com isso”*.

Sobre as EIs, quando quisemos saber se há um lugar reservado para o seu ensino, P2 se refere ao LD: *“Esse método, ele é muito bom, porque ele tem uma seção em cada, em cada unidade chamada Dimes y Diretes que é expressão idiomática. Eu já trabalhava isso antes de usar esse método, puxando joguinhos da Internet” /.../ “Muito bom, mas só que são expressões idiomáticas da Espanha”*. P2 relata ainda que usa a seção “Dimes y Diretes” para desenvolver uma atividade muito conhecida na qual dá uma parte do refrão e o aluno tenta descobrir a outra que falta. P2 concorda que o LD já trabalha bem questões dos fraseologismos, porém sempre enfatizando a cultura peninsular. Diante das declarações de P2, podemos confirmar mais uma vez que a seqüência das unidades do LD acaba por servir de guia orientador do programa do curso.

Diante do exposto, lhe perguntamos se não seria viável então um trabalho com os fraseologismos da América Latina, ao que P2 respondeu que *“não é uma questão muito fácil”* e que *“a Internet te dá isso. Você entra em sítios específicos de Hispanoamérica, de modismos, né? E você já nota tudo isso. Então, dependendo do uso que você queira fazer, se você for viajar pra um país determinado, entra lá e dá uma olhada nos neologismos e não vai chegar lá [totalmente ingênuo]”*. As afirmações de P2 nos levam a acreditar que, em sua opinião, as EIs não mereceriam uma atividade específica para trabalhá-las, levando em consideração as três etapas proposta por Conca (2005): localização e compreensão das UFs, memorização das UFs e reutilização das UFs. P2 acrescenta que quando trabalha com as EIs, não costuma traduzir, *“mas a gente tenta empregar a expressão idiomática em uma situação conhecida do aluno”* e que incentiva a pesquisa.

Entretanto, quando perguntamos se costuma utilizar as expressões idiomáticas em sua fala comum em espanhol, confessa que não, afirma: *“devido ao distanciamento, a gente usa pouco. É uma falha que eu sinto. Devia usar mais”*. P2, ao revelar que tem uma boa relação com as EIs na língua materna (português), deixa transparecer uma certa confusão entre dialeto, vocabulário específico de uma determinada região e expressões idiomáticas, mesclando-as com termos isolados e com combinações livres, tais como: *“tunda”*; *“andar de a pé”*; *“andar de a cavalo”*; *“ter cheque de ouro do Banco do Brasil”*. Quanto ao fato de uma EI ajudar na comunicação, P2 demonstra certa reserva com o assunto, advertindo que *“se ela for popular, ela ajuda. Se não for, complica. Vai depender do público”*.

Quanto à variante de espanhol que P2 pratica, diz: *“você acaba se tornando aquilo que você tem contato”* e acrescenta: *“o meu espanhol, é um espanhol de “hispanoamérica”. É*

uma mistura de espanhol cubano, espanhol mexicano, peruano, e por que não dizer até chileno, também? Aí dá outro país ((risos))”.

Saber em qual abordagem de ensino P2 se enquadrava era muito importante para nossa pesquisa, para termos uma idéia de como eram trabalhadas as expressões idiomáticas em sala de aula. Sobre o assunto, P2 afirma: *“eu tento preparar o aluno pra ser um vencedor, pra fazer a diferença, pra ser uma pessoa brilhante”.* Admite que esbarra na questão da estrutura maior que é uma escola e que por isso *”infelizmente, atuando nessa instituição, não dá pra ser cem por cento comunicativista”.* Para resumir sua opinião sobre o tema, P2 diz que *“eu me considero é é setenta por cento comunicativista e trinta por cento estruturalista, até pra manter a pose, andar de bem com a escola”.*

Ao final da análise da entrevista de P2, é possível traçar seu perfil como um professor que não se dedica ao ensino de espanhol em regime de exclusividade, dividindo suas atenções e preocupações com a outra área em que atua no serviço público. É um profissional que, em sua opinião, *“o espanhol, ainda falta um pouco pra chegar lá, mas pouco a pouco, chega”* e que se considera uma mescla de comunicativista (70%) e estruturalista (30%). Segue o LD à risca e tenta inserir outras atividades extra quando lhe alcança o tempo. Acredita na eficácia do ensino da cultura juntamente com a LE. Apesar de demonstrar pouca intimidade com as expressões idiomáticas, poderíamos dizer que P2 tenta incluí-las em sua prática docente, mesmo porque o LD adotado facilita essa tarefa, já que esse material didático enfatiza bastante o ensino dos fraseologismos.

3.3.2.3 Sobre as aulas de P2

Tivemos a oportunidade de observar quinze aulas de P2, sendo sete delas constituídas de dois horários seguidos (duplos), perfazendo um total de vinte e duas aulas. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas anotações de campo e gravação em áudio. Apresentamos a seguir um quadro-resumo dessas atividades.

Tabela 5 – Observação das aulas de P2

Data	Atividades Desenvolvidas
30/04/07 aula dupla	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa informal sobre informática, na língua-alvo. - Correção da página 214 do livro didático sobre expressões idiomáticas e explicação de algumas delas por parte do P2. - Explicação sobre os pronomes de tratamento. - Realização de atividade da página 216 sobre bons e maus modos. - Realização de atividade da página 217 sobre os costumes de alguns países.
02/05/07	- Solicitação aos alunos que tragam listas de costumes/exotismos de alguns países.

	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de pequenos textos da página 218. - Discussão sobre o trabalho cultural com comida, dança, canto e trajés típicos, valendo nota, a realizar-se ao final do semestre.
07/05/07 aula dupla	<ul style="list-style-type: none"> - Correção de atividade da página 219 do livro didático, sobre léxico. - Realização de atividade da página 220 do livro didático, sobre comportamento. - Explicação por parte de P2 de algumas expressões idiomáticas. - Realização da atividade auditiva da página 221, sobre música de Joan M. Serrat. - A partir da canção, explicação do termo “cantautor” e quais deles existem no Brasil. - Explicação sobre as comunidades autônomas espanholas. - Leitura das listas de curiosidades sobre alguns países, pesquisadas na Internet por alguns alunos. - Realização de atividade sobre léxico da página 222. - Realização de atividade sobre bons e maus modos, da página 223 do livro didático.
09/05/07	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividade da página 224 sobre alguns verbos. - Explicação de P2 sobre esses verbos. - Realização de outros exercícios sobre os verbos vistos, na página 224. - Realização de atividade da página 226 de compreensão leitora. - Explicação de P2 sobre os ciganos.
14/05/07 aula dupla	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação/correção da prova escrita referente ao bimestre anterior. - Realização de atividade da página 227 do livro didático sobre a expressão da finalidade. - Continuação de leitura por parte dos alunos sobre as curiosidades encontradas na Internet. - Realização de atividade para desenvolvimento da oralidade, página 228.
16/05/07	<ul style="list-style-type: none"> - Correção de exercício sobre compreensão leitora e desenvolvimento da escrita, da página 229. - Realização de atividade de abertura da unidade 9, página 230 do livro didático. - Fala de P2 sobre religiosidade, tema da unidade, trazendo ao conhecimento dos alunos algumas curiosidades a esse respeito. - Realização das atividades 1 e 2 sobre léxico, da página 231 do livro didático. - Fala de P2 sobre as notas da prova do bimestre anterior - Realização de atividade sobre léxico, da página 232.
28/05/07 aula dupla	<ul style="list-style-type: none"> - Fala de P2 sobre religiosidade e costumes, estabelecendo uma relação com a mistura de raças no Brasil. - Continuação das atividades com termos e expressões idiomáticas sobre religião, da página 231. - Leitura de poesias feitas pelos alunos, a pedido de P2. - Fala de P2 sobre alguns detalhes a respeito do trabalho cultural final que os alunos deverão realizar ao final do curso.
30/05/07	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividade sobre léxico referente à religião, da página 235. - Explicação de P2 sobre apócope e elaboração de frases como exemplo por parte dos alunos. - Fala de P2 sobre elementos do folclore brasileiro, como Saci Pererê, Boi-tatá, Negrinho do Pastoreiro e Uiara. - Explicação sobre os pronomes relativos, constantes da página 236.
04/06/07 aula dupla	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade com vistas à prática da “pasiva refleja”, página 238. - Discussão acerca das datas comemoradas universalmente. - Explicação sobre os santos que têm seus nomes apocopados em espanhol. - Uso de dicionário para busca de significado de um termo. - Duas alunas falam por longo tempo, em português, sobre a organização da festa de encerramento do curso. - Continuação de leitura das poesias feitas pelos alunos. - Realização de atividade da página 240 sobre a função de cada santo na Igreja Católica. - Realização de atividade da página 241 sobre algumas expressões utilizadas. - Audição de um tango como exemplo do que se poderia cantar na festa cultural a ser realizada.
06/06/07	<ul style="list-style-type: none"> - Fala de P2 sobre a fundação do cristianismo e do budismo. - Realização de atividade da página 242 sobre os costumes de cada país. - Leitura de pequenos textos escritos pelos alunos sobre os possíveis motivos da diversidade religiosa.
11/06/07 aula dupla	<ul style="list-style-type: none"> - Fala de P2 sobre os preparativos para a festa cultural a realizar-se ao final do curso. - Fala de P2 sobre a importância da gramática para uma língua e explanação sobre a colocação pronominal. - Realização de atividade da página 243 sobre crenças de fundo religioso, vinculada ao uso das

	orações consecutivas. - Solicitação aos alunos que falem um pouco das tradições de seu lugar origem ou de seus país. - Realização de teste.
13/06/07	- Audição da canção “Por quien merece amor”, de Silvio Rodríguez. - Projeção de vídeo sobre música e dança mexicana.
18/06/07 aula dupla	- Conversa sobre receitas e indicação de sítios na Internet, com vistas à festa a realizar-se ao final do semestre. - Realização de atividade da página 245, baseada na expressão idiomática “No se te vaya el santo al cielo”. - Realização de atividade da página 246 acerca de expressões idiomáticas de cunho religioso. - Esclarecimento sobre as expressões vistas. - Explanação sobre expressões e termos oriundos do latim. - Audição de várias canções com vistas à festa a realizar-se ao final do semestre.
20/06/07	- Conversa sobre pratos típicos e canções a serem apresentados na festa cultural. - Continuação de atividade da página 246 sobre expressões idiomáticas de cunho religioso. - Discussão em pares sobre os temas oferecidos por P2 para prova oral.
27/06/07	- Prova oral – Exposição em pares sobre temas religiosos.

Para analisarmos as aulas de P2, mantivemos como ponto de partida as recomendações de Krashen (1982) de que para a aprendizagem ter sucesso, a sala de aula deve contar com dois aspectos fundamentais: baixo filtro afetivo e insumo compreensível. As aulas de P2 transcorreram em um ambiente fisicamente desfavorável (24 m² aproximadamente). Os vinte e dois alunos que compõem a turma estão distribuídos em um espaço físico demasiado pequeno para acolher esse número elevado de pessoas. Não se nota uma sensação de comodidade no comportamento dos alunos, fazendo com que as reações pareçam previsíveis e por mera obrigação. A impressão que se tem é que não há algo que os motive de verdade. Para Almeida Filho (1998), a motivação é uma das configurações específicas da afetividade. Entretanto, ao serem interrogados com relação às atividades propostas por P2, obtivemos dados que nos parecem equilibrados, como podemos notar a seguir: 54% dizem que estão dispostos a participar, pois as atividades parecem motivadoras; 14% dizem não estarem dispostos a participar, pois as atividades parecem entediadas; 27% participam por mera obrigação; e 5% dizem que depende da atividade.

Não há uma manifestação espontânea em relação à língua-alvo por parte dos alunos. Na maioria das vezes, se pronunciam, seqüencialmente, quando interrogados ou chamados a participar de alguma maneira. Quando o assunto não diz respeito às atividades, se comunicam em português, em conversações paralelas. Apesar do nível ser considerado avançado, parece haver um certo incômodo que impede que os alunos se comuniquem na língua-alvo com desenvoltura, ainda que venham a cometer erros, como é natural na fala do aprendiz.

P2, ainda que com sua figura austera e de tom de voz impactante, esforça-se para descontrair o ambiente com comentários mais amenos, como pudemos comprovar em uma

aula realizada em 07 de maio de 2007, ao explicar o significado do termo “gil” em espanhol. Vejamos o excerto a seguir:

P2: Y ¿qué sería un gil? Que no es el ministro de la cultura. Incluso es motivo de chisme en Argentina: Brasil tiene un “gil” en ministro, como ministro de la Cultura. A ver cómo andan las cosas allá. “Gil” es forma apocopada de ((esperando que os alunos completem seu pensamento)) gi-li-po-lla. “Gilipolla” es un tonto. Una persona que llamamos aquí de idiota, “babaca”, ¿no? Entonces es “gil”, de gilipolla. A veces dicen que eso es lenguaje de lunfardo . Lunfardo cosa ninguna. “Gil” es forma apocopada de gilipolla.

O insumo oferecido por P2 se constrói através de sua fala na língua-alvo, assim como também dos outros elementos utilizados, tais como música e vídeo, além daquele constante do LD e pesquisas de Internet.

Embora P2 tenha como forte característica a necessidade de introduzir, tanto quanto seja possível, informações culturais variadas dos povos falantes de espanhol, tem no LD, ao mesmo tempo, um norteador de sua prática docente. É a partir do livro que as atividades se desenvolvem, passo a passo, o que lhe proporciona pouco espaço para uma proposta própria, elaborada à luz dos ensinamentos da nova pedagogia para o ensino de LE e que priorize a interação oral numa perspectiva de uso da língua-alvo.

Muitos são os fatores que poderíamos apontar como os causadores da sensação de um ambiente estático, de reações mecânicas e sem muita motivação de seus alunos. Entre eles poderíamos enumerar: a quantidade de aprendizes aos quais devem ser dadas oportunidades para se expressar, à preocupação de P2 de cumprir o conteúdo sugerido pelo LD e o pequeno local onde as aulas acontecem – o que dificulta qualquer atividade que exija movimento, de fato. Observemos o excerto extraído de uma aula realizada em 20 de junho de 2007.

P2: Oye, Chicos ((os alunos estão conversando)). En la página 246 hemos corregido esos cuatro cuadros ahí.
A9: No
P2: La secuencia de ellos, ¿no?
A1s: No ((em coro)).
P2: Entonces, ¿cómo quedará el primero? Yo quiero dos personas. Ahí donde hay menos, es una persona. Donde hay más, es otra persona. ¿De acuerdo? Yo quiero dos leyendo en la secuencia correcta. Vamos ver: A10 y A9. Pueden comenzar. Vamos, del comienzo.
A10: ¿Quieres hablar en cristiano?
P2: Letra “a”
A10: ¿Quieres hablar en cristiano?
P2: No, no es.
A9: ¿Qué le pasa a la cámara?
P2: Es.
A10: Qué le pasa a la cámara?
A9: Que se ha desajustado el balance de blancos automático.
P2: Ahora sí.
A9: ¿Quieres hablar en cristiano?
A10: ¿Quieres hablar en cristiano? No me entero.
A9: Pues que el ajuste del color no está bien.
P2: Sigue A10.

P10: ¡Vaya por Dios! ¡Qué fastidio! ¿Y cuánto me va a costar?

P2: “*Hablar en cristiano*”. ¿Uds. comprendieron lo que significa?

A9: Sí.

P2: Hablar de una forma aclaradora. Ok. La letra “b”. Quiero otras personas para ese texto. Uno para más ((sinal de + para um personagem)) y otro para menos ((sinal de – para outro personagem)). A14 e A11. Vamos.

A14: Pero Bueno ¿qué pasó ayer? El día antes de Navidad y terminasteis la fiesta *como el rosario de la aurora*.

A11: No vea. La cosa empezó porque uno protestó porque le habían pagado de menos y terminamos todos cortando el tráfico en la calle de al lado de la fábrica.; Vino la policía y todo y *se armó la de Dios es Cristo*: pedradas, porrazos, botes de humo...

A14: Si es que se hicieran las cosas *como Dios manda* le pagaran a cada uno lo que le corresponde, no pasarían estas cosas.

P2: Muy bien, la letra “c”. Ahora de ese grupo de acá ((apontando para um grupo de alunos)). ¿Puede ser A13 y A3? Vamos.

A13: ¿Qué tal? ¿Había mucha cola en el banco?

A3: ¡Qué va! No había nadie y en seguida me han hecho el ingreso. Ha sido *llegar y besar el santo*.

A13: Pues *se te ha aparecido la virgen*, porque yo cada vez que entro en ese banco me paso allí por lo menos hora y media.

P2: ¿Comprenden? Entonces, eeh, aaaah, “besar el santo” Sea, consiguió hacer una tarea rápida, una tarea que que suele ser demorada. Entonces, *ha pasado la Virgen*: una acción que la persona logra suerte poco común /.../ ¿Ya había uno para hacer la “d”? Voluntarios, dos voluntarios.

A4: Vai começa.

A8: Mira, Rosa, yo no sé tú qué pensarás, pero a mí no me gusta nada el colegio ese al que está llevando tu hermana a sus hijos...

A4: Pues tampoco me he parado mucho [a pensarlo]

P2: [No, no, no].

Alunos: Mira, mamá ((vários alunos, indicando qual é a seqüência correta)).

A4: Mira, mamá, cállate, que tú *no sabes de la mis ala mitad*...., que a lo mejor llevan allí a los niños porque no pueden permitir un colegio más caro. Y no digo más. Mejor me callo.

A8: Pero es que Rosa, hija, la educación no es una cosa que uno pueda dejar así, *a la buena de Dios*. Hay que tener cuidado y elegir bien, que se está uno jugando el futuro de esos niños.

A4: Pues tampoco me he parado mucho a pensarlo, madre, pero yo creo que en eso no deberíamos maternos ni tú ni yo.

P2: Meternos ((corrigindo o erro de A4)).

No excerto apresentado, podemos perceber que há uma tentativa de P2 de fazer com que os alunos desenvolvam a competência oral. Entretanto, a atividade realizada obedece tão somente o que prescreve o enunciado do LD. O aluno não utiliza as expressões idiomáticas propostas em um discurso que ele mesmo tenha criado. Equivale dizer que na aula de P2, as EIs são apresentadas, na maioria das vezes, por meio do que o livro oferece e fixadas com a utilização das atividades propostas pelo mesmo LD. Não conseguimos detectar, nem nessa atividade nem em outras, a utilização das EIs que, em nossa opinião, é tão importante. Lembramos aqui as palavras de Conca (2005), para quem as UFs devem ser usadas adequadamente nas distintas situações comunicativas. Para tanto, é imprescindível que se cumpram as três etapas, critério no qual também acreditam María Jesús Beltrán e Ester Yáñez (1996), Inmaculada Penadés (1999) e Leonor Ruiz (2002). Estamos de pleno acordo com os autores citados. Entendemos que não basta ter acesso às expressões, muito menos memorizá-

las. O objetivo final deve ser que o aprendiz saiba inseri-las, de maneira inteligível, em sua fala.

Entretanto, P2 tem o grande mérito de trazer para a sala de aula algo de novo, do qual o LD não trata: a inserção de termos e expressões de origens latinas. Como exemplo da preocupação de P2 com um subtema dentro do grande universo dos fraseologismos, apresentamos a seguir o excerto de uma aula sua também realizada em 18 de junho de 2007.

P2: ¡Mira! Oye gente ((enquanto os alunos conversam animadamente entre si)). Es que tenemos que ver otras cosas también. Es importante para uds. algunas expresiones del latín que no han sido traducidas eeh directamente para las lenguas neolatinas, como el portugués, el español, el francés, el romeno, el italiano, etc. Es más o menos una media docena (???). Porque en los textos jurídicos, especialmente, textos bíblicos, textos jurídicos, a veces de una forma más clara en textos literarios, a veces en textos técnicos. En los textos técnicos, nombres más científicos, de planta de animales, aparecen expresiones del latín. Porque la pregunta sería “¿por qué estamos empleando una lengua muerta para eso?”. Uds. pueden percibir que la traducción que se da para eso es algo fácilmente inteligible y fácil de entender. ¿Y por qué, entonces, está en latín y permanece en latín? Para, de cierta manera, unificar el pensamiento de una comunidad técnica, de una comunidad científica. Porque son términos, eh eh razonados en común en ciertas lenguas. Por eso que no se traduce, porque se entiende que es de dominio común de estas, de estos idiomas y hasta mismo de otros idiomas, ¿no? Porque la terminología del latín para plantas y animales se dice que es universal. Entonces, tenía que existir una lengua que pudiera ese medio de (campo???) y como la comunidad más admirada y más inteligente, dónde se ha desarrollado más cultura es la comunidad anglo-sajónica, es comunidad latina, entonces eligieron el latín para eso, ¿no? Yo voy a dictar. No voy a escribir porque es importante. Mismo que escribo ahí en el libro que puede que en el ejercicio de una evaluación futura, de una selectiva para vestibular, una selectiva para un empleo, para un buen puesto de trabajo, van a aparecer esas palabras entre comillas y que uds. tendrán que leer libros y en estos libros van a aparecer terminología en latín. Quisiera yo tener más tiempo para pasar más cosas. El latín no es una lengua muy fácil debido a sus particularidades y acabo enseñando en español, pero vamos. Y si alguien ya conoce, ayúdame.

- **“Incontinenti”**. **“Incontinenti”**, ¿qué sería “incontinenti”? Voy a dictar una frase: “Tú haces la comida “incontinenti”. Pueden escribir: es instantáneo, inmediato, immoderado. Moderado que no es ni deprisa ni despacio. Immoderado lo que no es, que va deprisa. Instantáneo, inmediato, immoderado, esto es “incontinenti”.
- **“Status quo”**. Miren: “Los políticos roban por “status quo”. Mucha, hemos visto mucho eso, ¿no? “Status quo”: estado de las cosas ((ditando)) em determinado momento ((dita/repete a frase)). El lujo ahora, lo “Chic” – es una expresión francesa, es decirse de esa manera. Entonces, tu vestes de esa manera por “status quo”, porque en aquel determinado momento, el estado de las cosas, el ápice, la cumbre es portarse o vestirse de aquella manera.
- **“Quid”**, la próxima es “quid”. “Quid” es razón o punto esencial de algo ((repete/dita a explicação para o termo)).
- **“Urbi et orbi”**. Es una expresión que los romanos empleaban. “Urbi” sería Roma e “orbi”, fuera de Roma. Entonces con el tiempo, esa expresión tuvo un agrandamiento, por así decir. Entonces, a la ciudad y al mundo, por extensión, a todo el mundo. Entonces, la traducción sería: a la ciudad y al mundo ((repete/dita)). Punto ((ditando ainda)). Puedes poner adelante: por extensión, punto y coma, a todo el mundo ((termina de ditar repetindo a frase)). Después la próxima es
- **“Sine quae non”**. “Sine QUE non”. Depende de, porque hay unos profesores que ese “a” junto con “e”: QÜE, QÜE. Sine QÜE non: necesario.

A10: Condición necesaria.

Pq: Condición necesaria, ((ditando a pontuação)), imprescindible. Tú puedes emplear solamente imprescindible que ya da para tener una idea clara.

- **“Percepta”**. Esa es fácil, ¿no?

A19: “Quid pro quod”.

P2: ¡Ah, sí! Hay **“Quid pro quod”**: “Deixa, deixa de “quid pro quod” e vamos trabalhar ((exemplificando o uso em português)). Entonces, uds, especialmente la gente antigua. ¿Uds ya no oyeron esa expresión “quirocô”? Es una expresión del latín: “quid pro quod”, sería la expresión. Una cosa por otra. Deja de hacer una cosa y va a hacer otra. Entonces sería una cosa por otra. La traducción: “quid pro quod”.

- **“Per capta”**. Es lo mismo que individual. ¿Cómo? Por persona.

- **“In memorian”**. Esas invitaciones que donde el padre o la madre o el abuelo ya no existe. “In memorian” es lo mismo que “en recuerdo”, en la memoria de ((dita a frase novamente)).
- Entonces, yo pregunto a un fumador: “¿Por qué fumas? Y tú ¿por qué fumas? – “Yo fumo **“ad libtum”** ((repete o termo)). Libremente, ¿no? ¿No es eso? A gusto, “ad libtum” es igual que “a gusto”, libremente.
- Y es parecido con **“moto proprio”**. “Moto proprio” no es comprar una moto y salir andando ((descontraindo o ambiente)). Tiene la moto proprio, no es nada de eso. “Moto proprio”.

A10: ¿Permanente?

P2: “Moto proprio” es por iniciativa propia ((dita/repete a frase)). La persona que tiene iniciativa. Descubre una cosa y el jefe no tiene que mandar hacer. “Por favor, haga eso” – “No, ya hice” ((exemplificando)).

A19: Pro-ativa.

P2: Entonces, la constitución. Tú estás estudiando para un tribunal y ahí aparece “derechos y garantías individuales **“de cuyo”** ((repete o último termo)). Gente, siempre que hay una expresión en latín comenzando por “de”, nunca será una preposición. Primero que va a estar en mayúsculo. “De cuyo” ((respondendo a uma aluna)). /.../ “De cuyo” es sobre el muerto”. Siempre que hay una herencia, que alguien murió, aparecen herederos, entonces, aparece esa expresión “de cuyo”. Es sobre el muerto. É algo sobre el muerto. Una herencia, ¿no es “de cuyo”? Sobre la herencia dejada por el muerto. Entonces, sobre el muerto. Sobre el difunto. “De cuyo” ((ditando para uma aluna)). Entonces, por ejemplo, un texto en latín. Un rato, por favor ((pedindo a uma aluna que está à porta que lhe permita concluir o pensamento)) Um texto em latín: “De Julio César”. No es nada que pertence a César. Es sobre “cuyo” César. “De cuyo” Caesar ((ditando como se escreve o nome César)). Entonces, ese “de” va a ser siempre “sobre”. Sobre aquella persona.

- Y por último **“in uoce”**. ¿Qué es “in uoce”?

A19: ¿Uoce?

P2: “In Uoce”. “Está estreando el alta voz “in uoce” ((exemplificando)). Sería “in uoQUE” en latín clásico. De viva voz, de palabra. Voy a pasar este ejercicio a uds. “in uoQUE, en palabra, dictando. Y hay muchas otras.

Ao abordar os termos latinos, P2 realiza uma atividade produtiva, pois sem essa oportunidade seus alunos não seriam capazes de entender, por exemplo, a expressão utilizada em espanhol “*dar en el quid*” (em português, “encontrar/ser o “x” da questão”), muito embora P2 perca a oportunidade de deixar mais claro nesse momento o significado. Em compensação, P2 traz à memória de seus alunos a expressão “*quid pro quod*”, que no Brasil costuma-se unir as três palavras em um único termo, transformando-as em “*quiprocó*” (popularmente conhecido como confusão). Esse tipo de UF tem destaque garantido na classificação de Zuluaga (1980), sendo por ele denominadas de “expressões com elementos únicos, de origem arcaica ou de outras línguas”.

3.3.2.4 Sobre as avaliações de P2

As avaliações de P2 se resumem também a três momentos: teste escrito, prova escrita e prova oral. O teste está constituído de um pequeno texto “*El Jugete Bélico*”, extraído do jornal “EL PAÍS”, com base no qual são elaboradas as questões subseqüentes. Nessas questões são cobradas a compreensão leitora, gramática, compreensão auditiva, desenvolvimento da escrita e a compreensão de expressões idiomáticas, como, por exemplo, “*hacer de tripas corazón*” (vide anexo IX).

Quanto à prova escrita (vide anexo XI), é utilizado como ponto de partida para as questões que se seguem um texto do escritor salvadorenho Salvador Efraín Salazar Arrué, mais conhecido por "Salarrué": "*De Como San Antonio Perdió su Virtud*". A problemática está centrada basicamente no léxico do texto. É nessa perspectiva que P2 explora a compreensão leitora, destacando os termos e expressões utilizados, tais como "*darle de espalda (a alguien)*"; "*ser un mortal de pantalón rayado*"; "*ser algo incontinenti*"; "*ingeniárselas*"; "*andarse en chiquillas*", entre outras de menor apelo à curiosidade. Com relação à gramática, percebe-se apenas a cobrança da conjugação verbal em uma questão. A prova finaliza com uma redação, na qual o aluno deve dar um final à história de "San Antonio". Poderíamos afirmar que a prova de P2 é coerente com o tema estudado no bimestre: a religiosidade que consta na unidade 9 do LD. Assim como nas atividades do LD, P2 fez questão de realizar uma prova baseada no léxico, com a inclusão das EIs.

Como já havíamos mencionado na análise das avaliações de P1, a prova escrita não se constituiu em um elemento levado em consideração para verificar a aprendizagem das EIs por parte dos alunos. Entretanto, reservamos para o momento da prova oral a oportunidade de detectar o uso das EIs apresentadas e sistematizadas/fixadas durante o bimestre observado. Mais precisamente esperávamos pela utilização daquelas EIs que se referem ao universo religioso, por ser esse o tema mais recorrente nesse período.

A prova oral, realizada em 27 de junho de 2007, se constituiu de uma apresentação em pares, sobre os sacramentos e outros temas religiosos, para os quais os alunos deveriam pesquisar e preparar sua fala antecipadamente. Infelizmente, durante a apresentação dos vinte e dois alunos, gravadas em áudio, não conseguimos detectar nesse episódio a utilização de uma única EI sequer, embora tenham sido estudadas e sistematizadas durante o período das aulas.

Vale registrar que P2 considerou como parte das avaliações a festa cultural promovida pelos alunos depois do período das provas, com comidas típicas, música e dança.

Diante das observações feitas, podemos inferir que, por mais que haja um esforço por parte de P2 em esgotar o conteúdo do LD, por mais que tenhamos presenciado a apresentação e a sistematização das EIs através de atividades do LD e por mais que P2 tenha inovado na apresentação de UFs com elementos arcaicos (Zuluaga, 1980), infelizmente não pudemos registrar a concretização do objetivo principal do ensino das EIs: sua utilização por parte dos alunos.

Após haver observado as aulas de P2, acompanhadas de notas de campo, gravações em áudio e transcrições feitas, poderíamos resumir a sua prática docente de uma forma geral, e mais especificamente no tocante ao ensino das EIs, da seguinte maneira:

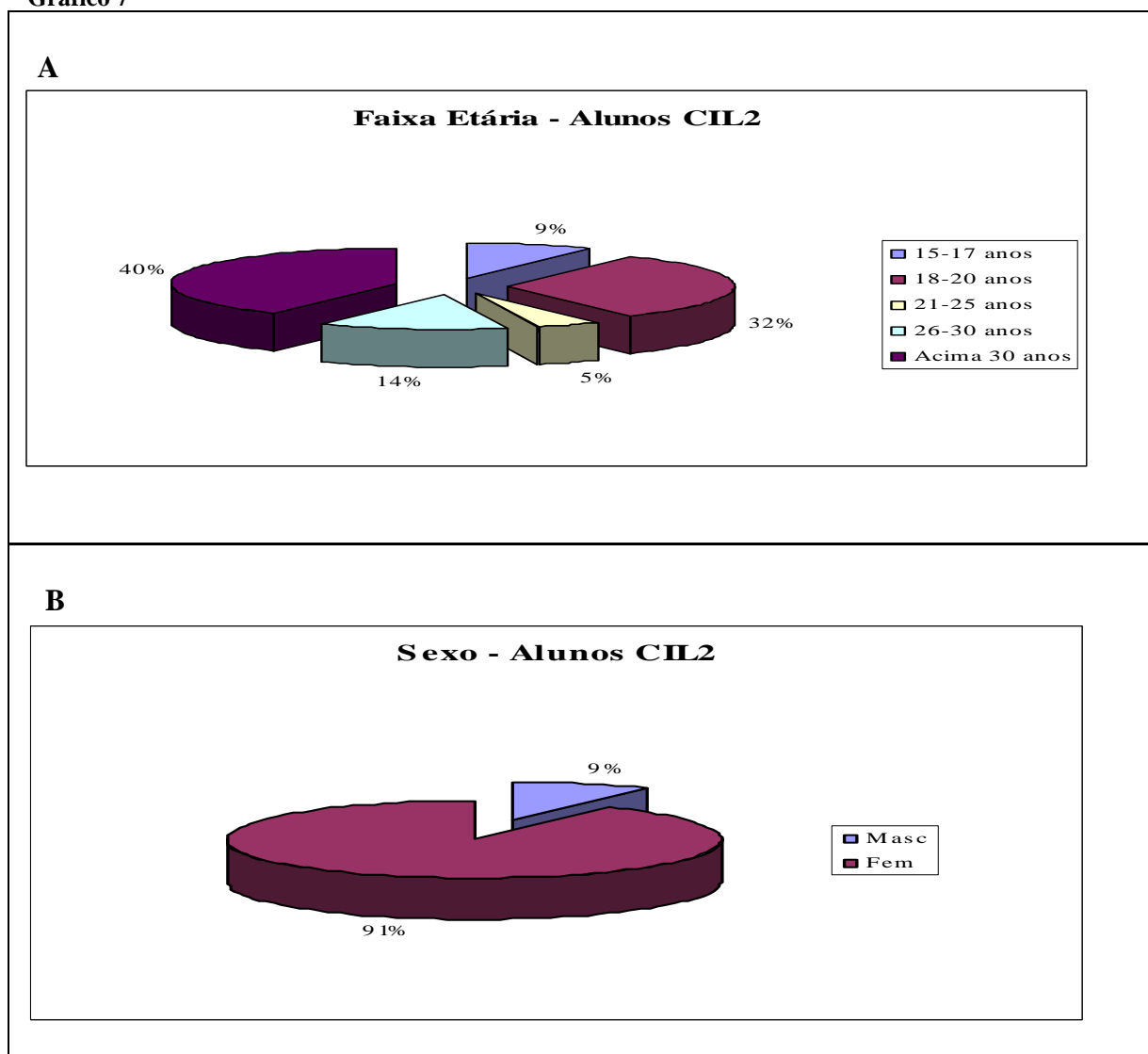
- O tema das EIs é recorrente em sua sala de aula, pois também estão incluídas no LD.
- P2 evita o uso da língua materna no ensino das EIs da língua-alvo.
- P2 fala mais do que ouve.
- P2 induz os alunos a chegarem a uma resposta, porém geralmente acaba por dar a resposta correta, o que faz com que eles se acomodem.
- P2 introduz novas informações sobre as EIs que não constam no LD.
- Os materiais trazidos por P2 têm relação com o tema tratado naquele momento.
- Os alunos de P2 não chegaram a utilizar as EIs na língua-alvo.

3.3.2.5 Sobre os alunos de P2

Para a análise dos dados dos alunos de P2, optamos pela representação através de gráficos, pelos mesmos motivos que nos levaram a fazê-lo na análise dos alunos de P1. Desse modo, os números apresentados a seguir se referem diretamente às respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

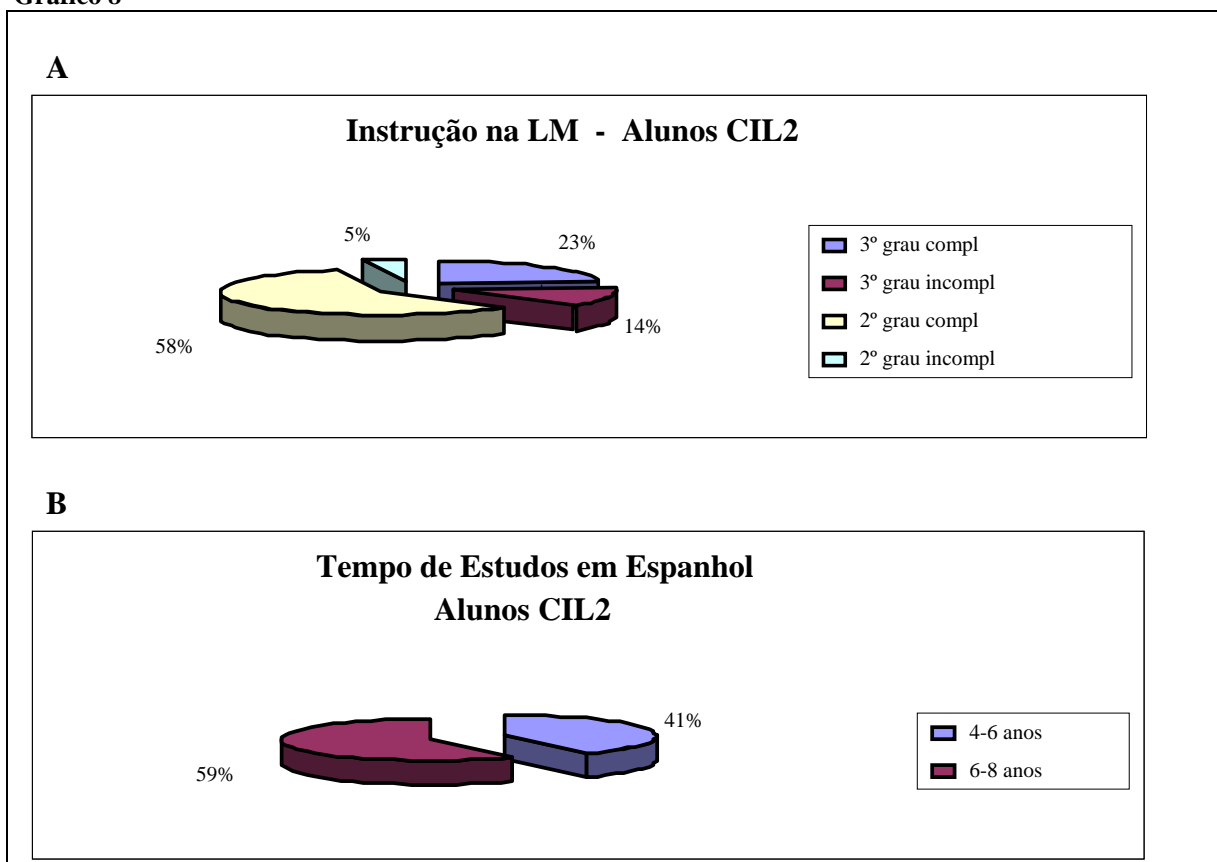
Os alunos de P2 encontram-se no nível denominado A3, correspondente ao último do ciclo avançado, encaminhando-se para o encerramento do curso. O grupo é composto de 22 pessoas, numa turma heterogênea que inclui uns 40% na faixa etária acima de 30 anos; 32% de 18 a 20 anos; 14% de 26 a 30 anos; 9% de 15 a 17 anos, sendo uma grande porcentagem (91%) correspondente ao sexo feminino e 9% ao sexo masculino, como podemos observar nos gráficos a seguir.

Gráfico 7



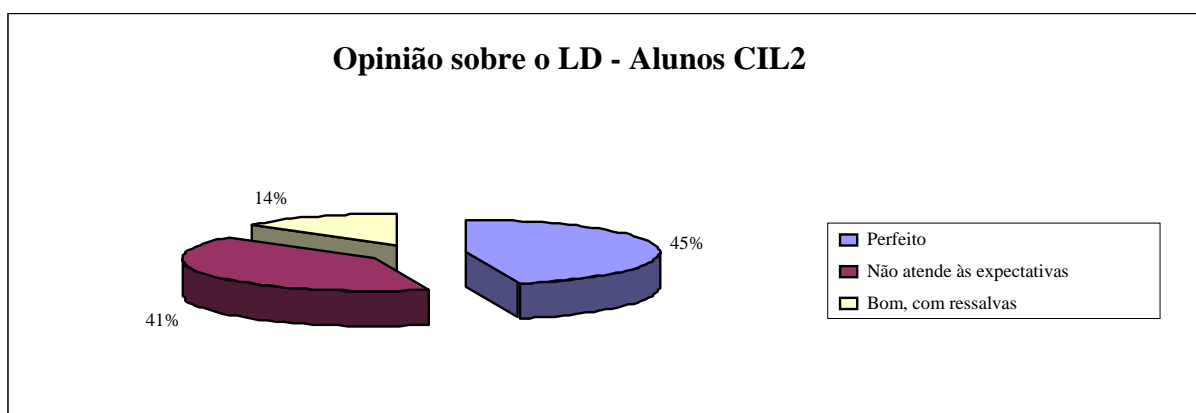
O nível de instrução dos alunos de P2 na língua materna está assim dividido: 63% correspondem ao nível secundário e 37% ao nível universitário. Em espanhol, a percentagem é de 59% com o tempo de estudos oscilando entre 6 a 8 anos e 41% entre 4 e 6 anos, conforme podemos comprovar nos gráficos a seguir.

Gráfico 8



Sobre o LD didático adotado, menos da metade, o correspondente a 45%, avalia o LD como perfeito; 41% são da opinião de que o LD não atende às expectativas, enquanto 14% julgam o LD bom, mas com ressalvas, como podemos comprovar no gráfico a seguir.

Gráfico 9



Entre as insatisfações e sugestões declaradas com vistas ao aperfeiçoamento do LD, podemos destacar entre elas:

“o livro poderia ser mais objetivo, mais claras as suas idéias”; “é cansativo”; “este livro é muito complicado de entender”; “o tipo de papel emite reflexo e incomoda para realizar a leitura”; “faltam nos livros matérias que prendam a atenção do aluno”; e “atividades diversificadas e sugestões de obras e autores e artistas”.

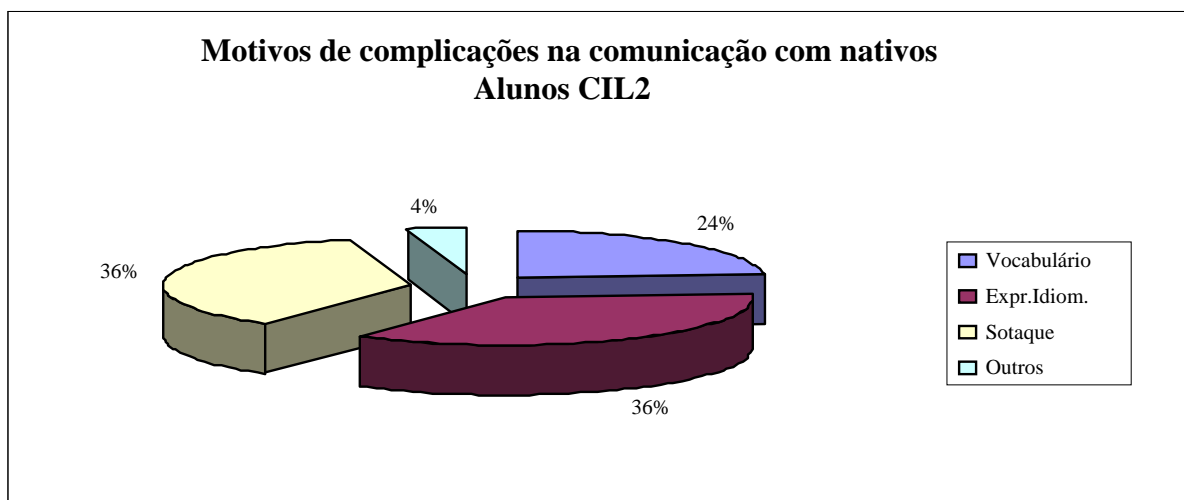
Quanto às atividades propostas pelo LD, 45% estão dispostos a participar e pensam que são motivadoras. Em contrapartida, os outros 55% ou dizem que não estão dispostos a participar, pois as atividades não são motivadoras (27%) ou dizem que participam por obrigação (23%), enquanto que apenas 5% dizem que depende muito da atividade.

Como nossa intenção era verificar o nível de envolvimento dos alunos com o uso da língua-alvo e as suas pretensões com o uso do espanhol para estabelecermos uma relação com a importância do ensino-aprendizagem das EIs, elaboramos em nossos questionários algumas perguntas que gravitam em torno do tema. As respostas revelaram que 68% fazem uso do espanhol fora de sala de aula e 32% não. Daqueles que dizem se comunicar em espanhol, 41% utilizam a LE com falantes da América Latina, 35% com colegas de classe e 24% com falantes da Espanha.

Também tentamos averiguar a relação desses alunos com o uso da língua-alvo em um ambiente de imersão. Para tanto, perguntamos se já haviam viajado a algum país de língua espanhola. Detectamos que 23% do grupo já havia viajado para países da América Latina, com destaque para a Argentina (3 alunos), seguido do Uruguai (2 alunos), Paraguai (2 alunos) e apenas 1 aluno já havido ido à Espanha. Daqueles que ainda não viajaram, 49% pretendem conhecer a Espanha, 17% a Argentina, 17% o Chile e outros 17% o México.

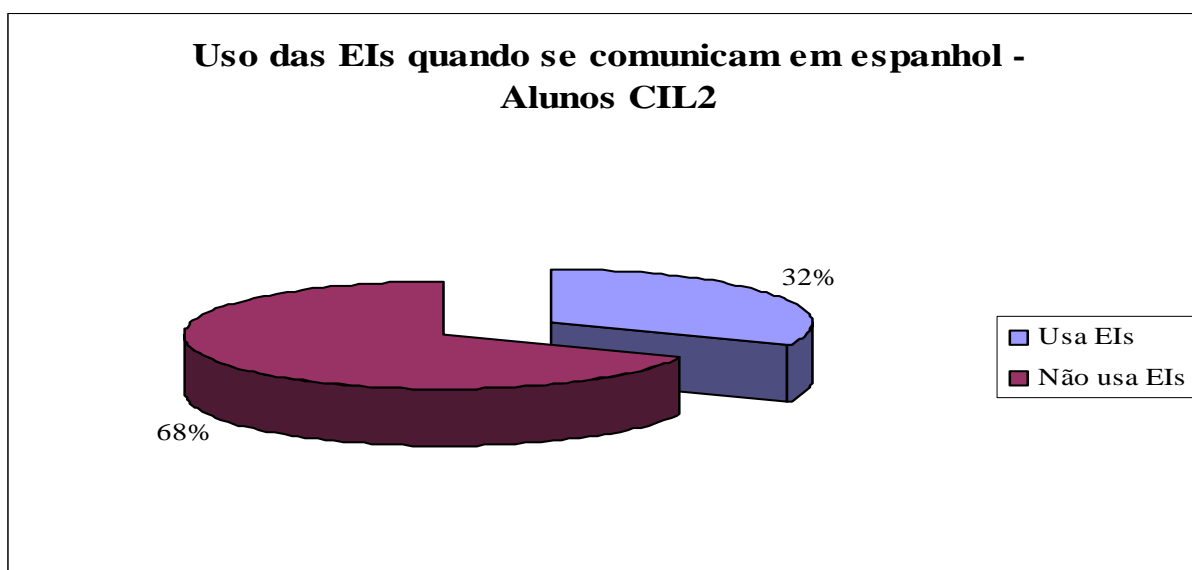
Nos contatos já estabelecidos com a língua falada por nativos, observamos que a grande maioria (95%) já teve problemas ao se comunicar com nativos e atribui essas complicações a algumas razões. São elas: expressões idiomáticas, 36%; sotaque, 36%; vocabulário, 24%; outras/velocidade quando falam, 4%. Observemos o gráfico a seguir, para termos uma melhor visualização.

Gráfico 10



Nesse grupo de alunos, especificamente, verificamos que as expressões idiomáticas parecem ser um motivo de preocupação ao falarem com nativos. Nas perguntas subsequentes, buscamos saber qual o grau de importância que as expressões idiomáticas exercem na relação desses alunos com a língua-alvo. Vejamos o que nos mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 11

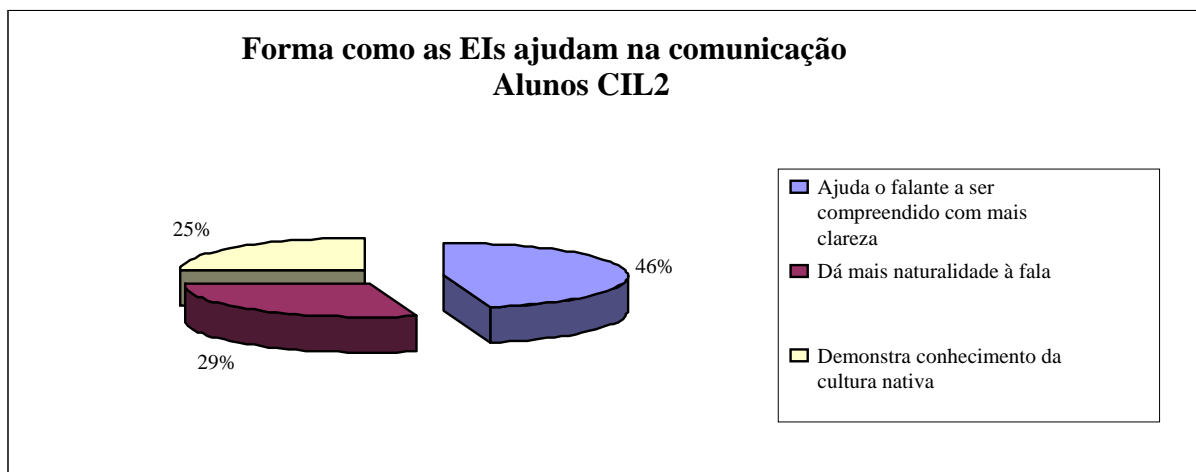


Como podemos observar, 68% – a grande maioria – confessam não fazer uso das expressões idiomáticas ao se comunicarem em espanhol, enquanto que apenas 32% as utilizam. Apesar do alto índice de alunos que não usam as EIs, um grande número (95%) acredita que as elas podem ajudar na sua comunicação.

Ao perguntarmos aos 95% dos que acreditam na força ilocucionária das EIs de que forma uma expressão idiomática pode ajudar na comunicação, lhes oferecemos três

possibilidades (vide gráfico). Como resposta, obtivemos o seguinte resultado: 25% vêm em seu uso a possibilidade de demonstrar o conhecimento que possuem da cultura nativa; 46% acreditam que as EIs os ajudam a se fazer compreender mais claramente quando não conseguem encontrar os termos adequados; e 29% acreditam que as EIs dão mais naturalidade à sua fala, como podemos constatar no gráfico abaixo.

Gráfico 12



Poderíamos resumir o perfil dos alunos de P2 nas informações que se seguem:

- Pertencem a faixas etárias variadas e a grande maioria é do sexo feminino.
- Muitos deles são de nível secundário e possuem de 6 a 8 anos de estudos em espanhol.
- Dividem-se ao opinar sobre o livro. A maioria acredita que o livro deve receber alguns ajustes para ficar melhor.
- A maioria deles interage em espanhol fora de sala de aula.
- Alguns já viajaram para países de língua espanhola e outros pretendem fazê-lo oportunamente.
- A grande maioria não utiliza as EIs para se comunicar, muito embora acredite que as EIs podem ajudar na comunicação de várias formas.

Especialmente nesse grupo de alunos que não estão acostumados a utilizar as EIs de maneira espontânea, tudo nos leva a crer que uma atividade específica voltada para o ensino das expressões poderia ser um instrumento viável no aperfeiçoamento de sua competência comunicativa. Naturalmente que as três etapas sugeridas por Conca (2005) deveriam ser respeitadas. Muito embora o pequeno espaço físico seja um elemento limitador de ações que

exijam movimento, sugerimos que essas sejam substituídas por outras que despertem a criatividade do grupo.

A seguir, passaremos às conclusões parciais da análise.

3.4 CONCLUSÕES PARCIAIS DA ANÁLISE

Uma vez que o foco de nossa análise se bifurca em dois objetos, CIL1 e CIL2, nos propomos a elaborar as nossas conclusões parciais de maneira comparativa. Quando oportuno, resumiremos as principais características de cada tópico em um quadro que contemple os dois objetos de análise, pois acreditamos que assim se facilitará a visão geral do leitor.

Sobre os livros didáticos adotados, observamos que, embora ambos abordem a questão do ensino das EIs, cada um deles o faz de forma diferente. Nessa perspectiva, o LD “*A FONDO*” apresenta uma quantidade maior de UFs, trabalhando-as praticamente em todas as seções, além de reservar uma delas especificamente para esse assunto, enquanto que o LD “*AVANCE*” trata a questão das UFs sem obedecer a um critério específico e apresenta menos atividades em que elas são trabalhadas. Observemos o quadro comparativo dos dois LDs.

Tabela 6 - Comparação dos LDs “*Avance. Curso de Español*” e “*A Fondo. Curso de Español Lengua Extranjera*”

Avance – CIL 1		A Fondo – CIL 2	
Vantagens	Desvantagens	Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Conta com CD e livro do professor. - Boa apresentação visual. - Orientações de implementação suficientes. - Atividades que permitem liberdade ao professor na manipulação do LD. - Clareza na explicitação dos objetivos. - Revisão das unidades. - Unidades não muito extensas. - Conta com transcrições das gravações. - Conta com apêndice gramatical para consulta. - Valorização da variedade lexical dos países falantes de espanhol. - Quantidade razoável de EIs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca coesão entre as atividades dentro da unidade. - Demasiada importância aos esquemas gramaticais. - Exercícios muito estruturais. - Pouca coesão entre os fraseologismos e o tema da unidade. - Número pequeno de refrões e provérbios. - Não há uma seção específica para o estudo dos fraseologismos (diluídos em textos e exercícios). - Poucas atividades para trabalhar as EIs, de um modo geral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conta com CD e livro do professor. - Boa apresentação visual. - Estruturação temática a partir de um refrão ou provérbio. - Abordagem. - Procedimento dedutivo. - A interdependência entre as atividades. - Revisão das unidades. - Apêndice com atividades extra. - Valorização dos fraseologismos. - Quantidade razoável de EIs e refrões. - Variedade de fraseologismos. - Boas atividades envolvendo a apresentação e a fixação dos fraseologismos. - Bom grau de coerência dos fraseologismos com o tema da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faltam orientações de implementação do LD. - Pouca clareza na explicitação dos objetivos. - Não dispõe de um apêndice gramatical para consulta do aluno. - Unidades muito extensas. - Inadequação do livro ao contexto e às necessidades dos alunos. - Parcialidade quanto ao tratamento lexical (apenas a variante de prestígio espanhola). - Faltam atividades que incentivem a utilização das EIs.

No que se refere à visão dos professores observados sobre o ensino-aprendizagem das EIs, pudemos verificar que P1 incentiva e trabalha as EIs em sua sala de aula, trazendo novas atividades específicas para elas além daquelas constantes no LD, enquanto que P2 também trabalha as EIs em sua sala de aula e apresenta novas expressões, como por exemplo as de

origem latina. Entretanto, a prática de P2, na maior parte do tempo, se restringe ao LD. Apesar de afirmar no questionário que não segue o LD à risca, durante a observação de suas aulas, percebemos que todo o conteúdo do LD foi trabalhado, com a inserção de algumas curiosidades acerca do léxico, incluindo-se as EIs. Vejamos o quadro-resumo que se segue sobre os dois professores.

Tabela 7 - Comparação da visão de P1 e P2 sobre as Expressões Idiomáticas

P1 – CIL 1		P2 – CIL 2	
Perfil	Relação com as EIs	Perfil	Relação com as EIS
<ul style="list-style-type: none"> - Nacionalidade brasileira. - Experiência de 9 anos com espanhol. - Trabalha 40 hs em regime de exclusividade. - Tem nível de especialista. - Nunca viajou para nenhum país falante de espanhol. - Ouve mais do que fala. - Não participou da escolha do LD. - Não tem críticas profundas ao LD: pouco tempo de uso. - Não segue à risca o LD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa EIs em sua fala. - Acredita no ensino da cultura. - Acredita na importância do ensino das EIs. - Apresenta atividades extra para o ensino das EIs. - Evita dar o significado das EIs diretamente. - Utiliza a LM no ensino das EIs da língua-alvo. - Apresenta novas EIs além das constantes no LD. - Não cobra o uso das EIs em sua prova escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nacionalidade brasileira. - Experiência de 7 anos com espanhol. - Trabalha 20 hs como educador + 40 hs como técnico. - Tem nível de especialista. - Já viajou para países da América Latina. - Fala mais do que ouve. - Não participou da escolha do LD. - Tem críticas ao LD. - Segue à risca o LD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa EIs em sua fala. - Acredita no ensino da cultura. - Acredita na importância do ensino das EIs, com ressalvas. - Não apresenta atividades extra para o ensino das EIs. - Oferece o significado das EIs, sem insistir na opinião dos alunos. - Evita o uso da LM no ensino das EIs da língua-alvo. - Apresenta novas EIs além das constantes no LD. - Cobra o uso das EIs em sua prova escrita.

No que se refere às EIs constantes dos LDs analisados, nos foi possível chegar à conclusão de que ambos trazem um número suficiente de expressões para, pelo menos, dar ao professor algum suporte na abordagem do tema em sala de aula. Infelizmente, a utilização das EIs não é um tema recorrente nas atividades, ficando a cargo do professor promover situações nas quais as EIs possam ser usadas pelo aprendiz.

A iniciativa de catalogá-las dando-lhes seu significado em português, um exemplo de como poderia ser utilizado na língua-alvo e uma equivalência no português do Brasil, nos parece importante à medida que poderá vir a ser de utilidade para outros profissionais do ensino de E/LE, ou ainda de Português Língua estrangeira.

Quanto à relação que os alunos observados mantêm com as EIs em sala de aula, chegamos à conclusão de que há uma diferença na atuação dos dois grupos. Se considerarmos que uma EI só será plenamente aproveitada a partir do momento em que esse aprendiz se

apropriada dela, podendo utilizá-la a seu modo, seria importante destacar que os alunos de P2 não as aproveitam plenamente. Apenas cumprem fielmente o papel que cabe ao estudante de línguas, acostumado a realizar automaticamente as atividades de um LD, motivo pelo qual não foi possível detectar seu uso em fala elaborada pelo próprio aluno.

Em contrapartida, os alunos de P1 são capazes de discutir as EIs entre si, fazendo inferências com base em suas próprias intuições e contextualização dessas unidades, além da busca por definições em dicionários gerais e outros voltados para o léxico especializado. Desse modo foi possível observar o uso das EIs em vários momentos, inclusive durante a realização da prova oral.

No que diz respeito à utilização das EIs, a realização da proposta metodológica objetivando o seu uso, desenvolvida com os alunos de P1, nos pareceu importante. Se considerarmos que esse mesmo tipo de atividade maior, envolvendo outras expressões, poderá ser aplicado a qualquer variação diatópica que um professor de E/LE se proponha a abordar, então entenderemos que se trata de algo versátil, adaptável às necessidades que se apresentem em sala de aula.

Diante dos resultados obtidos, podemos concluir que para que se obtenha êxito no ensino aprendizagem das EIs na sala de aula de E/LE, não basta que o livro didático as inclua em suas unidades. Na nossa visão, é preciso mais do que isso. É vital que o professor seja o condutor desse processo, obedecendo a um critério no qual se contemplem os três passos mínimos sugeridos por Conca (2005): localização, fixação e, especialmente, a reutilização das EIs. Somente depois de trabalhada a última etapa será possível afirmar que o ensino-aprendizagem das EIs teve sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

O motivo que nos moveu a propor uma pesquisa sobre a presença das expressões idiomáticas do espanhol para falantes brasileiros centrou-se no fato de que os livros didáticos utilizados pelos cursos de espanhol, quando abordavam o ensino dessas unidades fraseológicas, geralmente não o faziam de maneira sistematizada, nem obedeciam a critérios científicos que justificassem a introdução do tema. Somou-se a isso a inquietação de, à luz da teoria da abordagem comunicativa, promover em sala de aula uma prática docente que tornasse a língua estrangeira menos distante para o aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1998). Assim sendo, vimos no ensino das expressões idiomáticas um caminho que poderia contribuir para o aperfeiçoamento da competência lingüístico-comunicativa por parte dos aprendizes de espanhol.

Desse modo, propusemos três perguntas de pesquisa, englobando três momentos que nos pareciam decisivos para compreender o ensino das EIs em sala de aula. Nosso objetivo nesse tópico é visitar cada uma dessas perguntas, respondendo-as com base nos dados coletados e na análise desses registros.

I. Como são abordadas as EIs no contexto da sala de aula?

No âmbito da sala de aula, nosso interesse era verificar qual a posição tomada pelo professor em relação ao ensino das EIs e de que modo elas eram apropriadas pelos seus alunos. Depois de analisar as aulas dos dois professores (P1 e P2), chegamos à conclusão de que o tema de nossa pesquisa não passa despercebido do olhar desses profissionais da educação. Assim, observamos que nesse quesito, é de fundamental importância a abordagem de ensino adotada e de que forma o LD é manuseado.

No caso de P1, foi possível detectar que a sua relação com o LD é aquela na qual o professor assume o controle da programação feita para aquele semestre e o livro se configura em um material que o ampara de acordo com suas necessidades. Desse modo, lhe sobra tempo para propor novas atividades envolvendo as expressões idiomáticas, como a leitura e análise de contos de autores de renome e músicas que guardam alguma relação com o tema principal que fora estabelecido como “espinha dorsal” daquele semestre de estudos. Da mesma

maneira, teve-se a oportunidade de oferecer ao aluno a opção de construir o conhecimento, conjuntamente com o professor, além de poder utilizar as expressões em uma fala que fosse elaborada pelo próprio aprendiz.

Sobre as atividades em sala, Almeida Filho (2004) apud Moura (2005) as define como sendo de orientação esquelética aquelas que se preocupam em não sufocar a abordagem do professor, tomando-lhe todo o tempo existente. Sua função, ao contrário, é de oferecer um espaço para possibilidades para que os participantes do grupo possam interagir sem o compromisso de estarem atrelados a um esquema. Nessa perspectiva, o fato de P1 ter a liberdade de não seguir o LD passo a passo, aliado ao fato de apresentar propostas de atividades de acordo com os interesses dos alunos, parece proporcionar-lhe uma situação bastante confortável com relação ao grupo.

Contudo, no caso de P2, que segue o livro à risca, realizando atividade por atividade, notamos que a relação do aluno com as expressões se limita a conhecê-las e sistematizá-las através dos exercícios oferecidos. Em outras palavras, as EIs são apenas apreendidas, e não apropriadas. No regime sequencial do livro didático, falta espaço para que o professor possa apresentar aos alunos uma proposta de trabalho que lhes dê condições para atuarem de maneira mais espontânea.

II. Como essas expressões são tratadas nos LDs de E/LE, especificamente naqueles adotados no contexto da pesquisa?

Sobre o tratamento das EIs no LDs analisados, chegamos à conclusão de que o fato delas serem abordadas não garante o sucesso de seu ensino. Deve haver uma sistematização em consonância com a macroestrutura proposta pelos autores e que contemple as três etapas mínimas que devem estar presentes no ensino das EIs: apresentação, sistematização e utilização.

Não se pode negar que ambos os livros do contexto da pesquisa dão atenção ao ensino das EIs. No quesito sistematização, foi-nos possível entender que o livro “*A FONDO*” obedece a um critério mais elaborado de acordo com a abordagem do tema: todas as suas unidades têm início a partir de uma parêmia (refrão ou provérbio) que regerá todas as atividades subsequentes, além de reservar uma seção especificamente dedicada em cada uma dessas unidades a trabalhar as UFs de um modo geral. Nesse esquema de ensino, o livro apresenta um número generoso de EIs e também um número razoável de atividades nesse sentido, faltando-lhe um pouco mais de atenção para a questão da utilização por parte dos

aprendizes.

O livro “*AVANCE*”, apesar de sua preocupação com o ensino do léxico, não adota um sistema que regulamente o ensino das EIs. Equivale dizer que as UFs, grosso modo, estão distribuídas ao longo de textos e atividades, sem dedicar um espaço especial para tratá-las, além de ser pouco o número de atividades que exija do aluno a fixação das EIs.

Infelizmente, pudemos observar que a variante peninsular ainda domina o ensino de espanhol quando se trata das EIs. Dos livros analisados, apenas o “*AVANCE*” tentar fugir dos padrões ao mencionar expressões tipicamente utilizadas na Argentina e em Cuba, embora sem um maior aprofundamento.

Assim sendo, concluímos que houve um avanço, pelo menos no que se refere à maneira como são apresentadas e trabalhadas as expressões idiomáticas, ainda que não nos pareça o ideal.

III. Qual seria o tratamento dado a essas unidades a partir de uma proposta metodológica que as inclua?

Após analisar os livros didáticos e as aulas de P1 e P2, mais do que nunca tivemos a certeza de que é vital a apresentação de novas propostas de trabalho para a fraseodidática, uma área da fraseologia que vem sendo apontada por estudiosos como Inmaculada Penadés Martínez, Leonor Ruiz Gurillo, María Conca I. Martínez e Ortiz Álvarez – para citar alguns nomes, como aquela que mais precisa de contribuições científicas atualmente.

Chegamos à conclusão de que o material relativo às EIs oferecido pelo LD é importante para que o professor possa dar início a um trabalho no campo da fraseologia. Entretanto, é na elaboração de novas tarefas numa perspectiva comunicacional envolvendo esse tema que ele será capaz de envolver o seu alunado em um processo que respeite os interesses dos participantes. Assim, poderá escolher o tipo de fraseologismo que se adeque ao tema que esteja trabalhando naquele momento, a região falante de espanhol que pretenda apresentar, calculando a quantidade de aulas que serão necessárias e as estratégias que se adequem ao grupo, para levar adiante seu projeto. Naturalmente, deverá ter a consciência de que as três etapas mínimas para o ensino-aprendizagem das UFs deverão ser contempladas. Sobre uma atividade verdadeiramente comunicacional, Moura (2005, p. 101) afirma que

por atividades comunicacionais, entendemos um conjunto de orientações que, embora esqueléticas, são parcialmente ordenadas e sistematizadas de acordo com as necessidades dos sujeitos para motivar a comunicação tanto funcional quanto dialética em sala de aula. Estas têm o intuito de representar, recriar, simular, detonar

ou estimular, ainda que parcialmente, situações de comunicação dialógica em múltiplos contextos e levar o sujeito ao uso relativamente consciente e apropriado da linguagem humana para efetivar uma comunicação de maneira dialógica e dialética.

Nessa perspectiva, acreditamos que a proposta metodológica desenvolvida cumpriu seu papel com mais acertos do que erros. Apresentar as EIs referentes a uma variação diatópica do espanhol através do cinema nos parece importante à medida que o aprendiz pode contar com alguns elementos que o envolvem, como a emoção e a ludicidade, além de poder contar com as imagens em movimento que o auxiliam a entender as reações e o que dizem os personagens. O fato dos participantes terem sido capazes de se divertir com os guias de compreensão preparados para esse fim e, especialmente, de utilizar as expressões por meio da redação e da dramatização, são resultados que nos animam a pensar em outros projetos dessa natureza.

Uma etapa que deveríamos repensar é aquela que está dedicada ao uso dos dicionários e à discussão das expressões que foram escolhidas para tal. Parece-nos que o tempo reservado não foi o bastante. Se houvesse a possibilidade de torná-lo maior, a atividade poderia ter sido mais bem aproveitada.

3.5.1 Algumas sugestões para o ensino da fraseologia

Temos consciência de que nosso trabalho não encerra a questão do ensino das EIs para aprendizes brasileiros de espanhol. Antes de tudo, ele é um trabalho embrionário que pretende servir de instrumento para despertar em professores e alunos a necessidade da inclusão das EIs, de maneira sistematizada, num roteiro de estudo de E/LE que promova a inter-relação entre língua e cultura – estrangeira e materna.

Ao longo da nossa pesquisa, nas várias fases em que detivemos nossa atenção, nos deparamos com certos aspectos que merecem ser citados. No que se refere ao livro didático, é fundamental que haja critérios para a inclusão das expressões idiomáticas em suas unidades, mantendo-se uma continuidade e uma seção especialmente dedicada ao seu tratamento para que alunos e professores se habituem a realmente inseri-las em suas falas. Também é de suma importância que as atividades contemplem as três etapas mínimas de apresentar, sistematizar e utilizar as expressões, embora tenhamos consciência da dificuldade de concretização da última delas através do LD.

Quanto aos professores, é necessário que haja uma maior sensibilidade por parte dos formadores de profissionais do ensino de línguas no sentido de mostrar-lhes e prepará-los para

uma prática docente que não seja uma mera extensão do livro didático. Desse modo, é importante que durante o seu curso de formação seja incentivada a criação de seu próprio material de trabalho. A grande vantagem na elaboração do material didático é a possibilidade de adequá-lo às condições encontradas em sala de aula.

No que diz respeito às pesquisas na área da fraseologia, acreditamos termos informações esclarecedoras e suficientes quanto à definição e delimitação das UFs, apesar da opinião de alguns estudiosos de que certas questões nessa área ainda precisam ser discutidas.

Encontramo-nos em um momento em que os professores de línguas estrangeiras já possuem um bom nível de conscientização de que as expressões idiomáticas são um forte elemento para o uso real da língua-alvo por parte do aprendiz. O que ainda faltam são trabalhos científicos que contemplem as variantes diatópicas nos livros didáticos, assim como suas culturas. Segundo Ribeiro (1960), “muito mais do que o vocábulo, examinado insuladamente, a frase feita retrata a índole da língua nos seus estereótipos tradicionais”. Nesse aspecto, a fraseologia se manifesta como um interessante meio para se chegar ao universo do Outro.

Também seriam bem-vindos trabalhos que se dedicassem a agrupar os tipos de UFs adequadas a cada nível de aprendizagem da língua-alvo.

Por fim, a exemplo de trabalhos já realizados, é necessário que haja outros que objetivem a elaboração de materiais didáticos que considerem as três etapas do ensino das UFs: a apresentação, a sistematização e, mais importante que qualquer uma delas, a sua utilização por parte dos aprendizes.

É imprescindível que o professor que ainda não tenha adquirido experiência suficiente para elaborar seu próprio material para o ensino das EIs, possa se espelhar em trabalhos que sejam produzidos à luz da teoria fraseológica, obedecendo a critérios que possam englobar as etapas necessárias para o bom resultado de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar línguas*. Mimeo, 2007.

_____. A questão das línguas estrangeiras no currículo das escolas fundamental e média. In: _____. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005. Cap. 3, p.35-41.

_____. “Língua além de cultura, ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade”. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 209-215.

_____; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: *Trabalhos de linguística Aplicada*. Campinas, (36): 23-42, Jul/Dez.2000.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BALLY, C. *Traité e stylistique française*. Vol. 1 (3 ed.), Librairie C. Klincksieck, Paris, 1951.

BARANÓV, A. N. & DOBROVOL'SKIJ. D. *Idiomaticidad e Idiomatismos*. Trad. IÑESTA, E.V. J. de D. Luque Durán e A. Pamiens Bertrán (eds.), 1998.

BOHN, H. I. et al. *Tópicos de Linguística Aplicada - O Ensino das Línguas Estrangeiras*. Florianópolis. Ed. UFCAR, 1998.

BURGER, H. *Idiomatik des Deutschen*. Tubingen, 1973.

CASARES, J. *Introducción a la lexicografía moderna*. 3 Edición. Colección Textos Universitarios, nº 17. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1992 [1969].

- CONDE, O. *Diccionario Etimológico del Lunfardo*. Buenos Aires: Libros Perfil S.A., 1998.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et al. *A fondo. Curso de Español Lengua Extranjera*, Nivel Avanzado, Madrid: SGEL, 2005.
- CORPAS PASTOR, G; MORVAY, K. *Los Estudios de Fraseología y Fraseografía en la Península Ibérica (Breve presentación y orientación bibliográfica)*. Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös Nominatae. Sectio Linguistica, Tomus XXV (2002), 165-184.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de Fraseología Española*. Madrid, Editorial Gredos, 1996.
- COSERIU, E. *Principios de Semántica Estructural*. Madrid, Gredos, 1977.
- CREUS, S. Q. de. Relaciones argumentativas en expresiones idiomáticas. In: *Language Design*, 7, (2005), p.1-50.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Lingüística*. SP: Cultrix, (1993[1973]).
- DURÁN, J. D. L. Aspectos Universales y particulares de las Lenguas del Mundo. In: *Estudios de Lingüística de Español*, ISSN 1139-8736, N° 21, 2004. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1219442>. Acceso em: fevereiro 2008.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in Research on teaching. In: M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research teaching*. New York: MacMillan Publishing Co, 1986.
- FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997. Colección Investigación Didáctica.
- GANUZA, P. R. La Delimitación de las Unidades Fraseológicas (UF) en la Investigación Alemana y Española. Localización: *Interlingüística*, ISSN 1134-8941, N°. 17, 2006, p. 905-914. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317697>. Acceso setembro 2007.

GIBBS, R. W., Jr. *The Poetics of Mind: figurative thought, language and understanding*. Cambridge, University Press, 1994.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Editora Atlas S/A, 2002.

GONZÁLEZ REY, M. I. A Fraseodidáctica: un eido da fraseología aplicada. In: *Cadernos de Fraseología Galega* 6, 2004, 113-130.

HAUSMANN, F. J. Terceiro Debate. In: RUIBAL, J.F. (Coord.) (1998): *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía (1997)*. p.193-200. Centro Ramón Piñeiro para a Investigación em Humanidade, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela; 193-200. ISBN: 84-45321-67-6).

HILL, T. As manifestações artísticas. In: SAMUEL, R. (Org.) *Manual de Teoria Literária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992. Cap. 2, p. 17-29.

HOUAISS, A. (1995-1999) e VILLAR, M. S. (1939). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar*, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 1982.

JACKENDOFF, R. *Foundations of Language*. Oxford University Press, 2003.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford University Press, 2nd edition, 2004.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo, SP: Editora Atlas S/A, 2 ed., 2002.

MARTÍNEZ, MARÍA CONCA I. Achegas da fraseoloxía á didáctica da lingua e literatura. In: *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 7, 20005, 75-89.

MARTÍNEZ MARÍN, J. Segundo Debate. In: *Actas do I Colóquio Galego de Fraseoloxia (1997)*. Centro Ramón Piñeiro para investigaciónes em Humanidades, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela; 1998, p. 169-182.

_____. *Fraseología y Diccionarios Modernos de Español*, Voz e Letra II/I, 1991.

MELLADO BLANCO, C. Segundo Debate. In: *Actas do I Colóquio Galego de Fraseoloxia (1997)*. Centro Ramón Piñeiro para investigaciónes em Humanidades, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela; 1998, p. 169-182.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. (1994). *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução*. *D.E.L.T.A.*, 10 (2): 329-338.

MONTORO DEL ARCO, E. T. *Aproximación a la Historia del Pensamiento Fraseológico Español: Las Locuciones con Valor Gramatical en la Norma Culta* (tesis doctoral). Universidad de Granada, ES: 2005. Disponível em: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15476893.pdf>. Acesso em: outubro 2007.

MORENO, C. Et al. *Avance. Curso de Español*, Nivel Intermedio, Madrid: SGEL, 2006.

MORVAY, K. Aspectos lexicográficos y didácticos de la paremiología y fraseología. In: *Actas del Ier Congreso Internacional de Paremiología* (Madrid, del 17 al 20 de abril de 1996), *PAREMIA*, 6, 1997, 423-432.

_____. *“Harri batez bi kolpe. Cuestiones de fraseología comparada”*. (*Herri literaturen IV. Jardunaldiak 'Paremiologiaz'*. Durango, 1996-XII-06/07). *Euskera* 1996/3 : 719-767.

Disponível em: <http://spanyolszak.elte.hu/HU/Tanegysegek/SP1996b%20Euskera.rtf>. Acesso em: julho 2007.

MOURA, G. A. *A Hominização da Linguagem do Professor de LE: Da Prática à Práxis Comunicacional* (Dissertação de mestrado); Percília Lopes Casemiro dos Santos, orientadora. – Brasília, DF, 2005. xiv, 218 f.: il.; 30 cm.

OLIMPIO DE OLIVEIRA, M. E. *Fraseografía Teórica y Práctica. Bases para un Diccionario de Locuciones Verbales Español-Portugués*. Tesis Doctoral. Ano de Obtenção: 2004.

ORERO, P. *La Traducción de Wellerismos*. Quaderns. Revista de traducción 5, 2000, 123-133. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/viewFile/25250/25084>. Acesso em: julho 2007.

ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. Ensino de línguas próximas, isso são outros quinhentos: a questão das expressões idiomáticas nas aulas de LE. In: TROUCHE, A. L. G. e PARAQUETT, M. (Orgs.) *Formas & Linguagens: Tecendo o Hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

_____. *Expressões Idiomáticas do Português do Brasil e do Espanhol de Cuba: Estudo Contrastivo e Implicações para o Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000. 334p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. As Expressões Idiomáticas no Ensino de Línguas próximas. In: *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. UFG/2002.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. *La Enseñanza de las Unidades Fraseológicas*. Madrid: Madrid, 1999.

RÁDIZ BAPTISTA, L. M. T. Tratándose de Expresiones Idiomáticas, ¡No te Rompas la Cabeza ni te Busques Cinco Pies al Gato!. Disponível em: *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, ISSN 1571-4667, N.º. 6, 2006. Acesso em: julho 2007.

RAMOS NOGUEIRA, L. C. A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: Um desafio com prazo. In: *Revista Helb*. Ano I - Número 1 - Agosto de 2006. Disponível em: http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=29. Acesso em: outubro 2007.

_____; SCHERER, D. L. *Los Pronombres en Español Desde la Perspectiva de los Brasileños: Un Problema en el Aula de E/LE*. Monografía final de especialização, 2006.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española* -, 21ª. Edición, 1992-1995, Ed. Espasa Calpe, S.A.

RIBEIRO, J. *Frases Feitas. Estudo Conjuntural de Locuções, Ditados e Provérbios*. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1960.

RUIZ GURILLO, L. *Las Locuciones en Español Actual*. Madrid: Arco Libros, 2001.

_____. Relaciones categoriales de las locuciones adverbiales. In: *Contextos*, ISSN 0212-6192, N.º 29-30, 1997, p. 19-32. Disponível em: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/ctx/1997/Ruiz1.doc>. Acesso em: outubro 2007.

_____. *La Fraseología del Español Coloquial*. Barcelona, Editorial Ariel S.A., 1998.

SEVILLA, J. & ARROYO, A. La noción de “expresión idiomática en francés y en español. In: *Revista de Filología Francesa*, 4. Editorial Complutense, Madrid, 1993.

SUÁREZ CUADROS, S. J. La Escuela Soviética y sus Aportaciones a la Fraseología. In: *Interlingüística*. ISSN1134-8941, n.º 17, 2006. p. 999-1008. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=Frasesologia&td=todo>. Acesso em: outubro 2007.

TAGNIN, S. *Expressões Idiomáticas e Convencionais*. SP: Ática, 1989.

TAIT, F. Prólogo. In: TURBAYNE, C. M. *El Mito de la Metáfora*. Trad. PASCHERO, C. México-DF: Fondo de Cultura Económica, 1974.

TIMOFEEVA, L. Sobre la Traducción de la Fraseología: Un Enfoque Pragmático. In: *Interlingüística*, ISSN 1134-8941, N°. 17, 2006, p. 1029-1038. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317759>. Acesso em: outubro 2007.

TRISTÁ PÉREZ, A. M. *Fraseología y contexto*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

TURBAYNE, C. M. *El Mito de la Metáfora*. Trad. PASCHERO, C. México-DF: Fondo de Cultura Económica, 1974.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. DEPARTAMENTO DE FILOGÍA. *SEÑAS: Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños*. Tradução de Eduardo Brandão, Cláudia Berliner – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WHITMAN, W. Slang in América. In: *Prose Works*, V. November Boughs, 1892. Disponível em: <http://www.bartleby.com/229/5009.html>. Acesso em fevereiro 2008

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Trad. de José Carlos Paes de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 1991.

XATARA, C. M.: *A Tradução para o Português de Expressões Idiomáticas em Francês*. Tese de doutorado. *Ano de Obtenção*: 1998.

ZULUAGA, A. *Introducción al Estudio de las Expresiones Fijas*. Frankfurt a.M., Bern, Cirencester/U.K.: Lang, 1980.

_____. Terceiro Debate. In: RUIBAL, J.F. (Coord.) (1998): *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía (1997)*, p. 193-200 Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidade, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela; 193-200. ISBN: 84-45321-67-6.

VARELA, F.; KUBARTH, H. *Diccionario Fraseológico del Español Moderno*. Madrid: Editorial Gredos SA., 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas-SP: Pontes, 2 ed., 2001.

ANDRADE, M. M. Lexicologia, Terminologia: Definições, Finalidades, Conceitos Operacionais. In: PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N (Org.) – 2 ed. *As Ciências do Léxico*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

BOUTON, C. *A Lingüística Aplicada (La Linguistique Appliquée)*. Trad. SALGADO, A.P. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

BERTRÁN. A. P. Modelos icónicos y archimetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología. In: *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, ISSN 1139-4218, Nº. 4, 2002, p. 9-19.

BRAGANÇA F. R. *Considerações Acerca da Fraseologia, sua Conceituação e Aplicabilidade na Idade Média*. Disponível em: <http://www.abrem.org.br/Considerafraseolog.pdf>. Acesso em: outubro 2007.

CASTRO, L. C. P. Acerca de los usos y sentidos figurados y de su tratamiento lexicográfico. In: *Revista española de lingüística*, ISSN 0210-1874, Año nº 32, Fasc. 1, 2002, p. 123-128.

CENCI, V. S. Hacia una historia de la fraseología española. In: *Res Diachronicae*, ISSN 1887-3553, Nº. 2, 2003, p. 359-370.

COLOMER, M. J. F. La metáfora en español coloquial. In: *Interlingüística*, ISSN 1134-8941, Nº. 14, 2003, p. 359-374.

CONDE SALAZAR, M. Proceso de fijación de algunas lexías complejas. In: *Cuadernos de Filología Clásica*. Estudios latinos, 2003, num. 1, 7-35.

CONTRERAS, J. M. Introducción a las Unidades Fraseológicas: Las Palabras Diacríticas en los Diccionarios Españoles. In: *Interlingüística*, ISSN 1134-8941, N° 14, 2003, p. 661-670.

_____, J. M. Unidades fraseológicas en La Celestina: estudio y evolución diacrónica de "en balde" y "a borbotones". In: *Interlingüística*, ISSN 1134-8941, N° 17, 2006, p. 679-688.

FORMENT FERNÁNDEZ, M. M. La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. In: *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, ISSN 1139-3637, N° 10, 1998-1999.

GARCÍA BENITO, A. B. Expresiones Idiomáticas: El problema de las variantes. In: *Interlingüística*. Vol. 6, 1997, p.5-30.

GIRÓ, J. L. M. El Concepto de "Locución Verbal" y su Tratamiento Léxico. In: *C.I.F.*, T. XVI, fas. 1 y 2 (1990), p. 5-30.

GONZÁLEZ RUIZ, R.; LAMAS O. L. Nuevos estudios Sobre lo Metalingüístico en español. In: *Cuad. Invest. Filol.*, 27-28 (2001-2002), 267-284.

HERNÁNDEZ, B. G. Fraseología latina y románica: desarrollo del sistema clasemático "dar".- "tener." El testimonio de las "Glosas de Reichenau". In.: *Revista de Estudios Latinos: RELat*, ISSN 1578-7486, N° 3, 2003, p. 133-154.

JERUSALMI, R. Expresiones Idiomáticas y proverbios Idénticos en "Recuerdos de Infancia" y "Cuentos", de Miguel de Cervantes Saavedra. In: *Actas del Cuarto Congreso Internacional de Hispanistas* / coord. por Eugenio Bustos Tovar, Vol. 2, 1982, ISBN 84-7481-215-1, p. 43-46.

KLARES, J. Lexicología e fraseología no português moderno. In: *Revista de Filología Románica*, ISSN 0212-999X, N° 4, 1986, p. 355-360.

LLOPARTE, M. M. Lexicalizaciones y expresiones idiomáticas: Su procesamiento. In: *Procesamiento del lenguaje natural*, ISSN 1135-5948, N° 7, 1989, p. 105-114.

MONTORO DEL ARCO, E. T. La Fraseología en la Gramática española Del Siglo XX Después de Casares. In: *Anuario de Estudios Filológicos*, ISSN 0210-8178, vol. XXVII, 221-236.

MONTORO, J. M. La fraseología en J. Casares. In: *Estudios de Lingüística*, ISSN 0212-7636, Nº 16, 2002, p. 139-188.

MORVAY, K. Descubrir América en la fraseología. In: Gloria Corpas Pastor (ed.) *Las Lenguas de Europa: Estudios de Fraseología, Fraseografía y Traducción*. Granada: Editorial Comares, (2000), 275-302.

_____. Fraseología del español de México. In: *Revista de Filología Románica*. ISSN 0212-999X, Nº 4, 1986, p. 317-322.

_____. *Por una Metafraseografía Peninsular*. Disponível em: [http://spanyolszak.elte.hu/HU/Tanegysegek/ SP2004CdFG.rtf](http://spanyolszak.elte.hu/HU/Tanegysegek/SP2004CdFG.rtf). Acesso em: outubro 2007.

RONCOLATTO, E. *Expressões Idiomáticas do Português do Brasil e do Espanhol da Colômbia: Análise, Classificação e Equivalências*. Assis. Universidade Estadual Paulista, 2001. Tese de Doutorado.

RUIZ GURILLO, L. Relevancia y Fraseología: La Desautomatización en la Conversación Coloquial. In: *Revista de Español Vivo* 68. Madrid: Arco Libros S. L., 1997.

SEVILLA MUÑOZ, J. Fraseología y traducción. In: *Thélème: Revista Complutense de Estudios Franceses*, ISSN 1132-1881, Nº 12, 1997, p. 431-440.

STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J.C. (Orgs.) *Caminhos e Colheitas: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

VIVES. V. A. El tratamiento de la fraseología en los diccionarios de lengua española. In: *Interlingüística*, ISSN 1134-8941, Nº. 17, 2006, p. 140-150.

XATARA, C. Tipología das Expressões Idiomáticas. In: *Alfa Revista de Lingüística*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

ZULUAGA OSPINA, A. Interpretación Textolingüística de Fraseoloxismos Quijotescos. In: *Cadernos de Fraseoloxia Galega* 7, 2005., 277-289.

DICIONÁRIOS UTILIZADOS EM VERSÃO IMPRESSA

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS. *Diccionario del Habla de los Argentinos*. – 2ª ed. – Buenos Aires: Espasa, 2003.

BALLESTERO, M. E.; BALBÁS, M. S. *Dicionário Espanhol-Português; Português – Espanhol*. São Paulo: Editora FTD SA.

BUITRAGO, A. *Diccionario de Dichos y Frases Hechas*. Madrid: Espasa, 2007.

DOMINGO, R. (dirección general). *El Pequeño Larousse Ilustrado* – Colombia: Ediciones Larousse, 1999.

FLAVIÁN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. *Minidicionário Español/Português – Português/Español*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GOBELLO, J. *Diccionario Gauchesco*. Buenos Aires: Marcelo Hétor Olivieri Editor, 2003.

JUNCEDA, L. *Diccionario de Refranes*. Madrid: Espasa, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española* -, 21ª. Edición, 1992-1995, Ed. Espasa Calpe, S.A.

SAUBIDET, T. *Vocabulario y Refranero Criollo*. Buenos Aires: Letemendia, 2002 [1943].

STEEL, B. *Diccionario de Americanismos*. Madrid: SGEL, 1990.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES, DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA.
SEÑAS – Diccionario para la Enseñanza de la lengua Española para Brasileños. Trad.
Brandão, E e Berliner, C.- 2 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VALES, J. C.; MELÉNDEZ, B. B. *Dichos y Frases Hechas*. Madrid: Editorial El Ateneo,
2000.

DICIONÁRIOS UTILIZADOS EM VERSÃO “ON-LINE”

Ide3.com (sobre el origen de palabras, frases hechas, tradiciones y más...).

Disponível em: <http://www.1de3.com/>. Acesso em: novembro 2007.

80 Expresiones Rioplatenses.

Disponível em: <http://www.ompersonal.com.ar/omexpress/idioma/expresionesrioplatenses.htm>. Acesso em: novembro 2007.

Carlos Rivera.

Disponível em: <http://www.elpelao.com/letras/index.php>. Acesso em: novembro 2007.

Del Dicho al hecho...

Disponível em: <http://www.todotango.com/spanish/main.html>. Acesso em: novembro 2007.

Diccionarios.com.

Disponível em: <http://www.diccionarios.com/>. Acesso em: novembro 2007.

Dicionário de Fraseologia – Portal Galego da Língua.

Disponível em: <http://www.agal-gz.org/modules.php?name=Encyclopedia&op=terms&eid=3<r=N>. Acesso em: novembro 2007

Diccionario Lunfardo – Lexicón – Todotango.

Disponível em: <http://www.todotango.com/spanish/main.html>. Acesso em: novembro 2007.

El Alfiler – Dichos Populares.

Disponível em: <http://www.elalfiler.com/dichos/a.php>. Acesso em: novembro 2007.

Elcastellano.org – La página del Español.

Disponível em: <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2007/febrero/regionalismos.html>.
Acesso em: novembro 2007.

Espanolsinfronteras.com – Diccionarios.

Disponível em: <http://www.espanolsinfronteras.com/Diccionarios.htm>. Acesso em: novembro 2007.

Expresiones Española para Erasmus em Apuros.

Disponível em: <http://erasmusv.wordpress.com>. Acesso em: novembro 2007.

Fraseologia Butequinesca.

Disponível em: <http://br.geocities.com/parreirapontocom/fbut.htm>. Acesso em: novembro 2007.

Frases populares.

Disponível em: <http://www.polseguera.com/cgi-bin/phrases/castella/frasesesp.cgi>. Acesso em: novembro 2007.

Real Academia Española – Diccionario Usual, 22 ed., on-line - buscon.rae.es/draeI.

Disponível em: <http://buscon.rae.es/draeI/>. Acesso em: novembro 2007.

Wordreference.com (dicionários e fórum de discussão).

Disponível em: <http://www.wordreference.com/>. Acesso em: novembro 2007.

Vox Populi – Origen de los Dichos.

Disponível em: <http://www.portal-uralde.com/voxpathuli.htm>. Acesso em: novembro 2007.

ANEXO I–MODELO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA COLETA DE DADOS

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA
Professora Orientadora: Maria Luisa Ortiz Álvarez

Mestrando: Luis Carlos Ramos Nogueira

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA
COLETA DE DADOS**

À Coordenação/Direção do
Centro Interescolar de Línguas

Tendo em vista a elaboração de minha dissertação de Mestrado do Programa de Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília, solicito a essa Coordenação / Direção autorização para coletar dados na turma de Espanhol _____ nível _____ sob a regência do(a) professor(a)

Desde já agradeço a prestimosa compreensão e colaboração dessa Instituição para realizar minha pesquisa.

Atenciosamente,

Luis Carlos Ramos Nogueira

matrícula 06/27488

Estou ciente da solicitação acima e de acordo com que a pesquisa seja realizada nesta Instituição.

Coordenador(a) / Diretor(a)

Brasília, _____ de _____ de 2007.

ANEXO II–MODELO DE TERMO DE ACEITAÇÃO DO PROFESSOR PARA PESQUISA



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA
Professora Orientadora: Maria Luisa Ortiz Álvarez

Mestrando: Luis Carlos Ramos Nogueira

TERMO DE ACEITAÇÃO

Brasília, _____.

Eu, _____, professor(a) de Língua Espanhola do Centro Interescolar de Línguas _____, autorizo o pesquisador Luis Carlos Ramos Nogueira a coletar informações em minhas aulas, sob a forma de questionários, entrevistas, gravações e observações, com o objetivo de realizar a sua pesquisa para o Programa de Mestrado do curso de Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB, do qual é aluno regular.

Professor pesquisado

ANEXO III-MODELO DE AUTORIZAÇÃO DO ALUNO PARA GRAVAÇÕES**Autorização**

Autorizo o Prof. Luis Carlos Ramos Nogueira a gravar em áudio e vídeo minhas participações durante as aulas ministradas por ele próprio, ou ainda pelo(a) Professor(a) Titular durante o 1º semestre de 2007 do curso de Espanhol desta Instituição Pública de Ensino, sob a condição de que seja preservada minha identidade.

Declaro que estou consciente, conforme explicações do professor, que as gravações das quais participarei se destinarão tão somente à sua pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim sendo, autorizo ainda sua utilização como melhor aprouver ao pesquisador.

Por ser verdade, firmo a presente.

Brasília – DF., 30 de abril de 2007.

Assinatura: _____

Nome do aluno por extenso:

ANEXO IV-QUESTIONÁRIO I PARA OS ALUNOS

Questionário I (Preliminar)

Este questionário visa coletar dados a respeito dos alunos de língua estrangeira (espanhol) que possam caracterizá-los, bem como suas opiniões sobre os recursos e estratégias utilizados no ensino-aprendizagem em classe. Procure não se identificar, pois sua identidade será preservada e seja o mais sincero possível em suas respostas. Obrigado pela sua preciosa colaboração.

Marque com um X as opções para as seguintes perguntas:

1 – Sexo:

- a. masculino b. feminino

2 - Qual a sua faixa etária?

- a. 15 a 17 anos b. 18 a 20 c. 21 a 25 d. 26 a 30 e. acima de 30

3- Qual a sua escolaridade?

- a. 2º grau incompleto público privado
 b. 2º grau completo público privado
 c. 3º grau (universidade) incompleto público privado
 d. 3º grau (universidade) completo público privado

4 – Se você frequenta ainda uma universidade/faculdade, qual o período já estudado?

- a. 1 a 2 semestres b. 2 a 4 c. 4 a 6 d. 6 a 8
 e. outros: _____

5 – Quanto tempo você já tem de estudos de espanhol?

- a. 1 a 2 anos b. 2 a 4 c. 4 a 6 d. 6 a 8 anos
 e. outros: _____

6. Qual a sua opinião sobre o livro didático utilizado em sala de aula?

- a. Me parece perfeito. Não tenho nenhuma ressalva a fazer.
 b. O livro não atende às minhas expectativas.
 c. O livro é bom, mas ainda falta algo. Nesse caso, relacione o que poderia enriquecer o livro: _____

7 - Você está sempre disposto a realizar as atividades propostas pelo livro didático?

- a. Sim, são muito divertidas.
 b. Não, são muito entediantes.
 c. Participo por obrigação, pois não me animam muito.

8 - Você está sempre disposto a realizar as atividades propostas pelo (a) professor (a)?

- a. Sim, são muito divertidas.
 b. Não, são muito entediantes.
 c. Participo por obrigação, pois não me animam muito.

9 - Das atividades propostas pelo (a) professor (a), qual delas lhe entusiasma mais? Se for o caso, poderá marcar mais de uma.

- a. leitura b. exercícios c. vídeo/cinema d. dramatização
 e. outras: _____

10 – Dos recursos utilizados pelo (a) professor (a), qual você prefere? Se for caso, poderá marcar mais de uma.

- a. músicas b. filmes c. entrevistas d. recortes de jornais/revistas

ANEXO V-QUESTIONÁRIO II PARA OS ALUNOS

Questionário II

Este questionário tem como objetivo coletar dados acerca de suas vivências e perspectivas como aluno de espanhol em relação ao uso real desse idioma como língua estrangeira. Procure não se identificar, pois sua identidade será preservada e seja o mais sincero possível em suas respostas. Obrigado pela sua preciosa colaboração.

Marque com um X as opções para as seguintes perguntas:

1 – Você faz uso do espanhol fora da sala de aula?

a. sim b. não.

2 – Se você respondeu **sim** para a pergunta anterior, com que tipo de falante você mantém contato? Nesse item, se for o caso, pode marcar mais de uma resposta.

a. colegas de classe b. falantes da Espanha c. falantes da América Latina

3 – Você costuma entrar em contato com a língua por outros meios em seu cotidiano?

a. sim b. não

4 – Se você respondeu **sim** para a pergunta anterior, quais são esses meios? Nesse item, se for o caso, você poderá marcar mais de uma resposta.

a. filmes/cinema b. literatura c. músicas d. Internet e. tv
e. jornais/revistas f. outros

5 – Você já viajou para algum país onde se fale espanhol?

a. sim b. não

6 – Se você respondeu **sim** para a pergunta anterior, onde esteve?

a. Espanha b. América Latina / País: _____

7 – Se você ainda não viajou para nenhum país onde se fale espanhol, qual a região que faz parte dos seus planos mais imediatos?

a. Espanha b. América Latina / País: _____

8 – Já teve problemas para compreender ou se fazer compreender quando se comunicou diretamente com falantes nativos, ou ainda ao ler, escutar músicas, ou ver filmes?

a. sim b. não c. de vez em quando

9 – Se teve problemas na comunicação/compreensão em espanhol, a que se deveu o fato?

a. vocabulário b. expressões idiomáticas c. sotaque

10 – Você está acostumado a utilizar as expressões idiomáticas quando se comunica?

a. sim b. não

11 – Você acredita que as expressões idiomáticas podem ajudar na sua comunicação?

a. sim b. não

12 – Se você respondeu **sim** para a pergunta anterior, aponte uma das alternativas abaixo:

- a. Ajuda a me fazer compreender mais claramente quando não consigo encontrar os termos adequados
b. Dá mais naturalidade à minha fala
c. Demonstra o conhecimento que eu tenho da cultura dos nativos de países hispano-falantes.

ANEXO VI-QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Questionário III

Este questionário visa coletar dados a respeito da formação dos professores de espanhol como língua estrangeira, bem como suas percepções em relação ao ensino do idioma. Asseguramos-lhe que as informações aqui prestadas serão utilizadas tão somente no contexto desta pesquisa. Sua identidade, bem como da instituição de ensino serão preservadas. Obrigado pela sua preciosa colaboração.

1 – Nome: _____ Idade: _____

2 – Escolaridade: a. () Ensino Médio b. () Graduação/Curso: _____
c. () Especialização d. () Mestrado

3 – Onde você aprendeu espanhol?

a. () ensino público regular b. () Centro Línguas-público c. () Centro Línguas-privado
d. () Faculdade

3 – Quanto tempo você tem de profissão? _____

4 – Trabalha somente como educador? () sim () não

5 – Quantas horas trabalha por semana como docente? _____

6 – Você já esteve em algum país onde se fale espanhol? Onde?

a. () sim/nome do país _____ b. () não

7 – Se ainda não esteve em nenhum país, onde se fale espanhol, qual deles faz parte de seus planos mais imediatos? _____

8 – Você fala em espanhol fora de sala de aula regularmente? Com quem?

a. () sim _____ b. () não

9 – O que dificulta sua compreensão ao falar com nativos de espanhol, ver filmes ou ouvir música?

a. () sotaque b. () expressões idiomáticas c. () vocabulário d. () outros _____

10 – De que estratégias você lança mão para manter sua fluência em espanhol?

a. () livros/revistas b. () cinema c. () músicas d. () tv e. () outros _____

11 – Você acredita que a cultura de um país deve ser ensinada juntamente com a língua?

a. () sim. Por quê? _____

b. () não. Por quê? _____

12 – Você insere expressões idiomáticas em sua fala regularmente?

a. () sim. Por quê? _____

b. () não. Por quê? _____

13 – Você acredita que é importante ensinar expressões idiomáticas aos seus alunos?

a. () sim. Por quê? _____

b. () não. Por quê? _____

14 – Você tem alguma crítica a fazer ao livro didático que usa atualmente ?

a. () sim _____

b. () não _____

15 – Você segue à risca o que dita o livro didático?

a. () sim _____

b. () não _____

ANEXO VII-ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Entrevista a(o) Professor (a)

1 – Como você aprendeu espanhol?

1.1- Que meios você costuma utilizar para se manter em contato com a língua? Qual deles lhe parece mais eficiente?

1.2 - Já teve problemas para compreender ou se fazer compreender quando se comunicou diretamente com falantes nativos, ou, ainda, ao ler, escutar músicas ou ver filmes? Quais? Poderia relatar um fato específico?

1.3 - Que variante de espanhol você pratica em sala? Como você vê essa questão? Se você fosse montar um curso de espanhol hoje, como trataria essa questão das variantes?

2- Em que língua você se comunica com seus colegas de trabalho (de sua área)?

3- Você já viajou para outros países, quais? Quais você ainda quer visitar e por quê?

4 – Qual a sua opinião a respeito do livro didático adotado? Você participou da escolha do LD? Você teria alguma crítica específica a fazer ao LD?

4.1 – Como você o utiliza? Faz todas as atividades? Os alunos estão satisfeitos?

5 – Que avaliação você faz de sua prática docente?

5.1- Você se considera estruturalista ou comunicativista?

5.2- Como funciona seu processo de dar aulas? O LD é a base de seu trabalho em sala de aula?

5.3- Você costuma elaborar e aplicar atividades extras ao LD? Quando você faz isso, o que você prioriza geralmente: a compreensão, a leitura, a escrita, ou a fala? Que elementos do cotidiano costuma incluir? Como são essas atividades geralmente?

6 - Você acha importante o ensino da cultura? Há um lugar reservado para o ensino da cultura no planejamento do curso? Como se dá esse processo?

6.1- Você gosta da forma como a cultura é abordada no LD?

7- Você acha importante o ensino das expressões idiomáticas? Há algum lugar reservado no plano de curso para elas?

7.1- Você gosta da forma como as EIs são abordadas no LD?

7.2- Quando você as ensina, como se dá o processo? Você dá o significado? Você incentiva a pesquisa por parte dos alunos? Elas são contextualizadas?

8 – Você está acostumado(a) a utilizar as expressões idiomáticas quando se comunica em espanhol?

8.1- E em português?

8.2- Como você acredita que as expressões idiomáticas podem ajudar na sua comunicação?

9- Você faz algum trabalho de pesquisa sobre elas?

10- Como anda sua vida acadêmica, sua formação continuada? Sinta-se à vontade para falar um pouco mais de sua formação e experiência como professor (a) de espanhol.

ANEXO VIII-MATERIAL EXTRA UTILIZADO POR P1

Recitativo de Chavela Vargas de “Noches de boda”,
canción de Joaquín Sabina

!Ay, Dios mío! ¿Pa´qué vine? Si no es lo mismo pedir que irse chillando.

Mire a Joaquín, señor. Ya se mexicanizó, pues dizque no, pues que dizque sí. Que lo vieron en México. Ahí anda tequileando con todos las bolas de chamaconas. Las trae de un ala, pues. Yo lo he visto. Que se coman los gusanos estos ojitos. Sí, señor.

Joaquinito, ¿me estás oyendo? Oh, ¿qué? Que estoy hablando mal de ti, mi amor. Y te quiero mucho, mi cuate. Desde el primer día en que nos vimos aquí en los madriles, ¡ajuma!, te me caíste rebién. Me gustaste por sincero. Me dijiste que me fuera al carajo. Muchacho, ¿qué es eso? Estás tratando conmigo, con tu cuatacha, la Vargas. ¡Ajúmala, calentano! Y dijo: ya vino la Vargas. Nos hicimos retecuatachones y nos fuimos de parranda. Todas las noches de luna serán pa´Joaquín y pa´mí, pues

ANEXO IX – TESTE APLICADO POR P2

I – COMPRENSIÓN LECTORA

Lea el siguiente texto:

EL JUGUETE BÉLICO

Cuando Pablo, cinco años, mostró un interés especial por tener una pistola, su madre y yo se la compramos, explicándole que era de juguete y que las de verdad son peligrosas. A Pablo no le regalamos robots-mata-todo ni parafernalia tecnoagresiva.

El niño tiene, en si mismo, componente agresivo: forma parte de su naturaleza animal, algo que ha de superar encauzándolo, sublimándolo. Si se le niega una pistola, la sustituirá con cualquier otra cosa, y si es preciso utilizará un dedo (elemento que puede ser tan agresivo en manos del adulto). No es cierto que jugar a guerras haga personas violentas: lo más probable es que, por el contrario, descargue la agresividad.

Es algo coherente con que no queramos que vea dibujos animados japoneses de gran agresividad, considerable machismo y enorme competitividad, ni publicidad de labadores y muñecos que hacen pipí para las niñas y muñecos musculosos para los niños.

Al niño le basta encender la pantalla de televisión. Y no me refiero a película o telefilmes: ahí tiene puntualmente recogido todo lo que ocurre, y puede comprobar que los adultos usan profusamente sus juguetes bélicos en las relaciones internacionales, nacionales y personales.

Esto no impide que acusamos que el conflicto, la agresividad y el machismo son componentes sociales, culturales y psicológicos presentes en la sociedad.

Es ingenuo, y al niño le puede parecer hipócrita, quererle escamotear la realidad a que se ha de enfrentar. No hablar de juguetes bélicos si no los pide.

La cuestión no es negar el conflicto ni ocultarle la violencia a los niños, sino enseñarles a enfrentar y a elaborar es parte de la vida. Una sutil mezcla de diálogos y transmisión de valores, como la paciencia, la generosidad, la educación, el ser buena persona, con un apistola elemental como la paciencia, la generosidad, la educación, el ser buena persona, con una pistola elemental (sin laser) o con arco o la flecha de Robin Hood puede que dé como resultado un adulto que al reconocer, vivir y generar los conflictos no piense en arreglarlos a golpes ni con operaciones tormentas del desierto.

Pero no seamos ingenuos ni hipócritas, ni tengamos una equivocada mala conciencia: si un niño nos pide un juguete bélico démosle y preguntémonos el porqué de nuestros ricos arsenales, sean atómicos, convencionales o estrictamente personales.

En un mundo en el que la guerra y la violencia son moneda común, y mercancía de las fiestas de Navidad y Reyes, es difícil criar a un niño roussoniano y sería pernicioso para él. Es necesario buscar un equilibrio entre el juguete creativo, un arma imaginaria y el juguete bélico – entendiendo por este el que, directa o indirectamente a través de la publicidad o los programas de televisión, orienta al usuario niño/a hacia una actividad agresiva. No es dañino que un niño mate a muchos “malos” en sus juegos, pero hay que enseñarles dónde está la frontera entre la realidad y el juego. Hay muchos adultos, no necesariamente militares, que parecen no haber recibido estas lecciones en su día y ahora ordenan guerras, comercian con armas y cuentan cadáveres como en un juego.

Lo más peligroso del llamado juguete bélico es ponerlo en manos de los adultos.

(Marianos Aguirre y J. Corredor Matheus, en El País)

01. Según el texto marque (V) para verdadero y (F) para falso:

- a) () Jugar a guerras hace que los niños se vuelvan más violentos.
- b) () Para el autor no es aconsejable que los niños vean dibujos japoneses de gran competitividad, considerable machismo y enorme agresividad, pues son sexistas y dañosos a los mismos.
- c) () Los padres no deben escamotear la realidad a que se ha de enfrentar, sino enseñarles a los niños a confrontar y elaborar esta parte de la vida.
- d) () Hay que buscar un equilibrio entre el juguete creativo, un arma imaginario y el juguete bélico, enseñando al niño sus diferencias y límites entre la realidad y el juego.
- e) () Los juguetes bélicos, los muñecos musculosos, las muñecas que hacen pipí son rasgos de la sociedad machista, sexista, agresiva y violenta en que vivimos.

1 – Oiga las noticias y marca (V) para verdadero y (F) para falso:

- () Las personas que porten euros no tendrán que cambiar su dinero para pagar las compras a los servicios en el balneario de Varadero.
- () Según la tesorera del Banco Central de Cuba, la medida no se extenderá al resto _____ de la isla.
- () El próximo domingo se disputará la gran final del fútbol americano entre Tampa Boy Buccaneers y Kansas Raiders.

2 – Conteste:

- a) ¿Qué medida será adoptada en Cuba, según la Tesorera del Banco Central? ¿Cuándo y cómo se iniciará de forma piloto?

- b) ¿Por qué los ojos del mundo se posarán el domingo próximo en San Diego?

ANEXO X-PROVA APLICADA POR P1

Prueba Escrita – Avanzado II

Primer Bimestre

Nombre: Fecha:

EN LA MADRIGUERA DEL CONEJO

I. Conjugar adecuadamente los verbos entre paréntesis en los tiempos del indicativo:

Alicia (empezar – pretérito imperfecto de indicativo) ya a cansarse de estar sentada con su hermana a la orilla del río, sin tener nada que hacer: (echar – pretérito pluscuamperfecto de indicativo) un par de ojeadas al libro que su hermana (estar – pretérito imperfecto de indicativo) leyendo, pero no (tener – pretérito imperfecto de indicativo) dibujos ni diálogos. «¿Y de qué (servir – presente de indicativo) un libro sin dibujos ni diálogos?», (preguntarse – pretérito imperfecto de indicativo) Alicia.

Así pues, estaba pensando (y pensar le..... [costar – pretérito imperfecto de indicativo] cierto esfuerzo, porque el calor del día la [dejar – pretérito pluscuamperfecto de indicativo] soñolienta y atontada) si el placer de tejer una guirnalda de margaritas la (compensar – potencial simple) del trabajo de levantarse y coger las margaritas, cuando de pronto (saltar – pretérito indefinido) cerca de ella un Conejo Blanco de ojos rosados.

II. Acentuar 20 (veinte) palabras que necesitan acento ortográfico:

No habia nada muy extraordinario en esto, ni tampoco le parecio a Alicia muy extraño oír que el conejo se decia a si mismo: «¡Dios mio! ¡Dios mio! ¡Voy a llegar tarde!» (Cuando penso en ello despues, decidió que, desde luego, hubiera debido sorprenderla mucho, pero en aquel momento le parecio lo mas natural del mundo). Pero cuando el conejo se saco un reloj de bolsillo del chaleco, lo miro y echo a correr, Alicia se levanto de un salto, porque comprendio de golpe que ella nunca habia visto un conejo con chaleco, ni con reloj que sacarse de el, y, ardiendo de curiosidad, se puso a correr tras el conejo por la pradera, y llego justo a tiempo para ver cómo se precipitaba en una madriguera que se abría al pie del seto.

III. Completar con los artículos UN, UNA, EL, LA, LO, LAS, LOS, las contracciones AL y DEL, y la estructura DE LO, según convenga y cuantas veces sean necesarios:

..... momento más tarde, Alicia se metía también en madriguera, sin pararse a considerar cómo se las arreglaría después para salir.

..... principio, madriguera conejo se extendía en línea recta como túnel, y después torció bruscamente hacia abajo, tan bruscamente que Alicia no tuvo siquiera tiempo de pensar en detenerse y se encontró cayendo por que parecía pozo muy profundo.

O pozo era en verdad profundo, o ella caía muy despacio, porque Alicia, mientras descendía, tuvo tiempo sobrado para mirar a su alrededor y para preguntarse qué iba a suceder después. Primero, intentó mirar hacia abajo y ver a dónde iría a parar, pero estaba todo demasiado oscuro para distinguir nada. Después miró hacia paredes pozo y observó que estaban cubiertas de armarios y estantes para libros: aquí y allá vio mapas y cuadros, colgados de clavos. Cogió, a su paso, jarro de estantes. Llevaba una etiqueta que decía: MERMELADA DE NARANJA, pero vio, con desencanto, que estaba vacío. No le pareció bien tirarlo fondo, por miedo a matar a alguien que anduviera por abajo, y se las arregló para dejarlo en otro de estantes mientras seguía descendiendo.

«¡Vaya! », pensó Alicia. «¡Después de caída como ésta, rodar por escaleras me parecerá algo sin importancia! ¡Qué valiente me encontrarán todos! ¡Ni siquiera lloraría, aunque me cayera tejado!» (Y era verdad.)

Abajo, abajo, abajo. ¿No acabaría nunca de caer?

--Me gustaría saber cuántas millas he descendido ya --dijo en voz alta--. Tengo que estar bastante cerca centro de tierra. Veamos: creo que está a cuatro mil millas de profundidad...

Como veis, Alicia había aprendido algunas cosas de éstas en clases de la escuela, y aunque no era un momento muy oportuno para presumir de sus conocimientos, ya que no había nadie allí que pudiera escucharla, le pareció que repetirlo le servía de repaso.

--Sí, ésta debe de ser la distancia... pero me pregunto a qué latitud o longitud habré llegado.

Alicia no tenía la menor idea que era la latitud, ni tampoco la longitud, pero le pareció bien decir unas palabras tan bonitas e impresionantes. Enseguida volvió a empezar.

IV. Completar con los pronombres personales LE (2x), SE (3x), LES (1x), LO (1x), ME (2x) y TE (1x) :

--¡A lo mejor caigo a través de toda la tierra! ¡Qué divertido sería salir donde vive esta gente que anda cabeza abajo! Los antipáticos, creo... (Ahora Alicia alegró de que no hubiera nadie escuchando, porque esta palabra no sonaba del

todo bien.) Pero entonces tendré que preguntar..... el nombre del país. Por favor, señora, ¿estamos en Nueva Zelanda o en Australia?

Y mientras decía estas palabras, ensayó una reverencia. ¡Reverencias mientras caía por el aire! ¿Creéis que esto es posible?

--¡Y qué criaja tan ignorante voy a parecer.....! No, mejor será no preguntar nada. Ya veré escrito en alguna parte. Abajo, abajo, abajo. No había otra cosa que hacer y Alicia empezó enseguida a hablar otra vez.

--¡Temo que Dina echará mucho de menos esta noche ! (Dina era la gata.) Espero que acuerden de su platito de leche a la hora del té. ¡Dina, guapa, gustaría tener..... conmigo aquí abajo! En el aire no hay ratones, claro, pero podrías cazar algún murciélago, y parecen mucho a los ratones, sabes. Pero me pregunto: ¿comerán murciélagos los gatos?

V. Completar con los verbos entre paréntesis en los tiempos del subjuntivo y colocar las conjunciones Y, E, O y U en los espacios numerados, según convenga:

Al llegar a este punto, Alicia empezó a sentirse medio dormida y siguió diciéndose como en sueños: «¿Comen murciélagos los gatos? ¿Comen murciélagos los gatos?» Y a veces: «¿Comen gatos los murciélagos?» Porque, como no sabía contestar a ninguna de las dos preguntas, no importaba mucho cuál de las dos se (formular – pretérito imperfecto). Se estaba durmiendo de veras y empezaba a soñar que paseaba con Dina de la mano y que le preguntaba con mucha ansiedad: «Ahora Dina, dime la verdad, ¿te has comido alguna vez un murciélago?», cuando de pronto, ¡cataplum!, fue a dar sobre un montón de ramas y hojas secas. La caída había terminado.

Alicia no sufrió el menor daño, y se levantó de un salto. Miró hacia arriba, pero todo estaba oscuro. Ante ella se abría otro largo pasadizo, y alcanzó a ver en él al Conejo Blanco, que se alejaba a toda prisa. No había momento que perder, y Alicia, sin vacilar, echó a correr como el viento, y llegó justo a tiempo para oírle decir, mientras doblaba un recodo:

--¡Válgame mis orejas y bigotes, qué tarde se me está haciendo!

Iba casi pisándole los talones, pero, cuando dobló a su vez el recodo, no vio al Conejo por ninguna parte. Se encontró en un vestíbulo amplio y bajo, iluminado por una hilera de lámparas que colgaban del techo.

Había puertas alrededor de todo el vestíbulo, pero todas estaban cerradas con llave, y cuando Alicia hubo dado la vuelta, bajando por un lado (1) subiendo por el otro, probando puerta a puerta, se dirigió tristemente al centro de la habitación, y se preguntó cómo se las arreglaría para salir de allí.

De repente se encontró ante una mesita de tres patas, toda de cristal macizo. No había nada sobre ella, salvo una diminuta llave de oro, y lo primero que se le ocurrió a Alicia fue que debía corresponder a una de las puertas del vestíbulo. Pero, ¡ay!, (2) las cerraduras eran demasiado grandes, (3) la llave era demasiado pequeña, lo cierto es que no pudo abrir ninguna puerta. Sin embargo, al dar la vuelta por segunda vez, descubrió una cortinilla que no había visto antes, y detrás había una puertecita de unos dos palmos de altura. Probó la llave de oro en la cerradura, y vio con alegría que ajustaba bien.

Alicia abrió la puerta y se encontró con que daba a un estrecho pasadizo, no más ancho que una ratonera. Se arrodilló y al otro lado del pasadizo vio el jardín más maravilloso que (poder – presente / vosotros) imaginar. ¡Qué ganas tenía de salir de aquella oscura sala y de pasear entre aquellos macizos de flores multicolores y aquellas frescas fuentes! Pero ni siquiera podía pasar la cabeza por la abertura. «Y aunque (poder – pretérito imperfecto) pasar la cabeza», pensó la pobre Alicia, «de poco iba a servirme sin los hombros. ¡Cómo me gustaría poderme encoger como un telescopio! Creo que podría hacerlo, sólo con saber por dónde empezar.» (4) es que, como veis, a Alicia le habían pasado tantas cosas extraordinarias aquel día, que había empezado a pensar que casi nada era en realidad imposible.

De nada servía quedarse esperando junto a la puertecita, así que volvió a la mesa, casi con la esperanza de encontrar sobre ella otra llave, o, en todo caso, un libro de instrucciones para encoger a la gente como si (ser – pretérito imperfecto) telescopios. Esta vez encontró en la mesa una botellita («que desde luego no estaba aquí antes», dijo Alicia), (5) alrededor del cuello de la botella había una etiqueta de papel con la palabra «BÉBEME» hermosamente impresa en grandes caracteres.

Está muy bien eso de decir «BÉBEME», pero la pequeña Alicia era muy prudente y no iba a beber aquello por las buenas. «No, primero voy a mirar», se dijo, «para ver si lleva (6) no la indicación de veneno.» Porque Alicia había leído preciosos cuentos de niños que se habían quemado, o habían sido devorados por bestias feroces, (7) otras cosas desagradables, sólo por no haber querido recordar las sencillas normas que las personas que buscaban su bien les habían inculcado: como que un hierro al rojo te quema si no lo sueltas en seguida, (8) que si te cortas muy hondo en un dedo con un cuchillo suele salir sangre. (9) Alicia no olvidaba nunca que, si bebes mucho de una botella que lleva la indicación «veneno», terminará, a la corta (10) a la larga, por hacerte daño.

Sin embargo, aquella botella no llevaba la indicación «veneno», así que Alicia se atrevió a probar el contenido,(11), encontrándolo muy agradable (tenía, de hecho, una mezcla de sabores a tarta de cerezas, almíbar, piña, pavo asado, caramelo (12) tostadas calientes con mantequilla), se lo acabó en un santiamén.

*

--¡Qué sensación más extraña! --dijo Alicia--. Me debo estar encogiendo como un telescopio.

Y así era, en efecto: ahora medía sólo veinticinco centímetros, (13) su cara se iluminó de alegría al pensar que tenía la talla adecuada para pasar por la puertecita y meterse en el maravilloso jardín. Primero, no obstante, esperó unos

minutos para ver si seguía todavía disminuyendo de tamaño, y esta posibilidad la puso un poco nerviosa. «No (ir – presente) a consumirme del todo, como una vela», se dijo para sus adentros. «¿Qué sería de mí entonces?» (14) intentó imaginar qué ocurría con la llama de una vela, cuando la vela estaba apagada, pues no podía recordar haber visto nunca una cosa así.

Después de un rato, viendo que no pasaba nada más, decidió salir en seguida al jardín. Pero, ¡pobre Alicia!, cuando llegó a la puerta, se encontró con que había olvidado la llavecita de oro, (15), cuando volvió a la mesa para recogerla, descubrió que no le era posible alcanzarla. Podía verla claramente a través del cristal, (16) intentó con ahínco trepar por una de las patas de la mesa, pero era demasiado resbaladiza. Y cuando se cansó de intentarlo, la pobre niña se sentó en el suelo y se echó a llorar.

«¡Vamos! ¡De nada sirve llorar de esta manera!», se dijo Alicia a sí misma, con bastante firmeza. «¡Te aconsejo que (dejar – presente) de llorar ahora mismo!» Alicia se daba por lo general muy buenos consejos a sí misma (aunque rara vez los seguía), (17) algunas veces se reñía con tanta dureza que se le saltaban las lágrimas. Se acordaba incluso de haber intentado una vez tirarse de las orejas por haberse hecho trampas en un partido de croquet que jugaba consigo misma, pues a esta curiosa criatura le gustaba mucho comportarse como si (ser – pretérito imperfecto) dos personas a la vez. «¡Pero de nada me serviría ahora comportarme como si (ser – pretérito imperfecto) dos personas!», pensó la pobre Alicia. «¡Cuando ya se me hace bastante difícil ser una sola persona como Dios manda!»

Poco después, su mirada se posó en una cajita de cristal que había debajo de la mesa. La abrió y encontró dentro un diminuto pastelillo, en que se leía la palabra «CÓMEME», deliciosamente escrita con grosella. «Bueno, me lo comeré», se dijo Alicia, «y si me hace crecer, podré coger la llave, y, si me hace todavía más pequeña, podré deslizarme por debajo de la puerta. De un modo o de otro entraré en el jardín, (18) eso es lo que importa.»

Dio un mordisquito y se preguntó nerviosísima a sí misma: «¿Hacia dónde? ¿Hacia dónde?» Al mismo tiempo, se llevó una mano a la cabeza para notar en qué dirección se iniciaba el cambio, (19) quedó muy sorprendida al advertir que seguía con el mismo tamaño. En realidad, esto es lo que sucede normalmente cuando se da un mordisco a un pastel, pero Alicia estaba ya tan acostumbrada a que todo lo que le sucedía (ser – pretérito imperfecto) extraordinario, que le pareció muy aburrido y muy tonto que la vida (discurrir – pretérito imperfecto) por cauces normales.

Así pues pasó a la acción, (20) en un santiamén dio buena cuenta del pastelito.

Lewis Carroll (primer capítulo de “Alicia en el país de las maravillas”).

ANEXO XI-PROVA APLICADA POR P2

Examen Final

Nombre: _____ Clase: _____ Profesor: _____

Fecha: ____/____/____

I – COMPRENSIÓN LECTORA

Leer atentamente el texto para enseguida contestar lo que se pide:

DE COMO SAN ANTONIO PERDIÓ SU VIRTUD - *Tramo I*

Salarrue

1 El viejo Virruti regresó desesperado a su estudio de escultor, aquél cuarterón desolado en donde su vida se agotaba rica de inspiración y pobre de dinero. Debía muchas cosas y todos aquellos santos, sus hijos, muchos de ellos ya milagrosos, eran tan desnaturalizados con todo y ser santos, que se olvidaban de él, de su miseria, dedicándose tranquilamente a favorecer a desconocidos aduladores indígenas.

2 El viejo Virruti bebía fuerte, aunque se mantenía colorado y jovial. Pero los santos sabían (como buenos espías del pecado ajeno) qué tanto y qué cuanto era lo que gastaba y bebía el maestro, **y le daban de espaldas**. La culpa toda era del viejo por haberlos hecho así, tan puros...

3 El ángel que acababa de malbaratar estaba primorosamente tallado y esmaltado. Su expresión era delicadísima. Hasta enfermo parecía, en su condición de ser puro y sobrenatural. Casi había ido volando a la casa de empeño adhosada a una alcancía cerca al estudio de Virruti, donde los santos se perdían siempre, mientras el dinero que allí se tomaba no hacía sino dar vuelta por el andén; salía de una puerta y volvía a entrar por otra de la mismísima tienda.

4 En aquel día Virruti había vuelto desesperado a su estudio porque a él no le gustaba exhibirse en público cuando tenía ganas de beber y como hacía cuatro días que no tomaba sino agua, la sed le atormentaba. Trabajó rápidamente aquél ángel patético, ángel que bien pudo llamarle “ángel de la sed”y, ya bendito, iba a cumplir con la ley por haberse destinado a rogaciones rurales en épocas de sequía, como un provocador de la lluvia. De a rato ya lo traía embotellado a más y mejor para que le quitara la sed propia, único milagro que la criatura pudiera dedicar a su creador, un poco a la fuerza, en honor a la verdad.

5 El viejo artista se quitó por algunas horas el malestar por el bienestar (que es estar ebrio). Después de sucesivas reacciones provocadas por el alcohol que comienza con euforia y camina rumbo a la rabia, la impotencia, el dolor hasta llegar al desprecio por sí mismo. Virruti se dio cuenta de que él no merecía ser un

“inspirado artífice” como le llamaban en una crónica periodística del pueblo, sino un mortal de pantalón rayado. Por lo tanto le ocurrió que él no debía esculpir santos, sino demonios.

6 Aquella idea se aferró casi locamente a la cuerda de nudos que de la garita del alma cuelga hasta el piso de la manifestación, pasando por los entresuelos del deseo y del impulso. Movido por un resorte, Virruti se levantó de repente, se dirigió al extremo del estudio en donde conservaba la mitad de una viga hermosa de copinol y **“incontinenti”**

Se puso a trabajar en ella con nerviosidad, la efigie de un demonio yéndose valientemente a los cuernos, puesto que los cuernos del enemigo macaban por fuerza la parte más alta de la escultura.

7 No digamos tampoco, cómo y cuánto tiempo trabajó, demoníacamente inspirado, en la realización de aquella oscura obra. El demonio apareció al fin, en un ángulo del estudio, espantoso en su funesta mirada delatora de un alma malévola, por fortuna aprisionada en aquél copinol reforzada por las blasfemias proferidas por el artista al tallarlo.

8 Así, pues el viejo artista se conduele de estar blasfemando y se vuelve a indignar, y vuelve a proceder violentamente con la terrorífica violencia de los hombres puros, que es la más destructiva. Entonces decide anular la efigie del demonio poniéndole fuego después de rociarla con el combustible de su lámpara.

9 ¿Ustedes saben que no puede existir afinidad entre un santo y un demonio? ¡Claro!... son los dos extremos de una sola cosa. Sin embargo, habrá gran afinidad entre un tronco de copinol cuando ambos no son

nada más que las dos mitades del mismo tronco. Además se cumple aquí el axioma aquél que reza: “Los dos extremos se tocan”.

10 Cuando Virruti puso fuego al demonio, no se le asomó que toda escultura inspirada tiene alma, y olvidó por lo tanto que aquella era la escultura de un demonio, esculpida en un momento de rabia, lo que la deja muy superior en todo sentido, a las esculturas ejecutadas con manos plácidas e inspiración celeste. Aquel demonio poseía un alma de once mil diablos añadida de maldad y poder destructivo. La fogata constituyó para el demonio aprisionado, la más deleitosa y liberadora fiesta, el triunfo definitivo de su existencia caprichosa.

I – Marcar (C) para las alternativas correctas y (E) para las erradas:

- a() Los santos no hacían milagros para Virruti pues no eran así tan milagrosos.
 b() Adular a los indios era tarea bien más fácil que atender a Virruti.
 c() Como buenos espías del pecado ajeno, los santos sabían que su maestro caería en la borrachera siempre que tuviera plata.
 d() El término “adhosada”, *párrafo 3* equivale a “algo geminado a otro”.
 e() Contra su propia voluntad, el ángel de la sed se convirtió en agua embotellada para atender a su creador.
 f() Ser un “mortal de pantalón rayado” es lo mismo que ser un “Juan Nadie”.
 g() El término “resorte”, *párrafo 6*, puede ser reemplazado por “instinto” sin dañar el texto.
 h() La violencia de los hombres puros es más destructiva porque suele anular una ofensa debido al arrepentimiento.
 i() La inspiración del artista es lo que determina la condición del alma de una escultura.
 j() Al ser quemado, el demonio alcanzó su libertad.

II - Marcar la alternativa correcta:

- a) La expresión “dar de espaldas” del texto se refiere a:
 () ignorar () echarle la culpa () desobedecer órdenes
 () acusación () olvido
- b) En una casa de empeño, los bienes allí depositados quedarán:
 () arrestados () pillados () indisponibles () prestados
 () garantizados
- c) ¿Por qué el agua no le quitaba la sed a Virruti? Es porque tenía sed de:
 () justicia () dinero () caña () sexo () pecado.
- d) Lo que había dejado el demonio con el alma tan malévolamente era:
 () las blasfemias () la impotencia () el aprisionamiento () el desprecio del artista por sí mismo () todas las alternativas
- e) La construcción directa del *párrafo 9* en donde hay pregunta y respuesta, podrá ser analizada e o entendida como:
 () diálogo () monólogo interior () “*delírius tremens*”
 () metalenguaje () intertextualidad.

DE COMO SAN ANTONIO PERDIO SU VIRTUD – Tramo II

Así, después de saborear golosamente hasta las últimas brasas, nuestro *diablejo* dio una *revolcada* en la ceniza caliente, y, empezó a disponer qué haría enseguida.

Hasta los diablos siguen en la vida ciertas líneas de subconciencia instintiva y una vez que andaba por las calles de la ciudad, cómodamente invisible, sintió un loco deseo de ir a meterse a la iglesia, a donde las vibraciones simpáticas del otro medio tronco de copinol lo arrastraban.

No habiendo nadie en la iglesia, el alma del demonio tomó ventaja y se presentó tímidamente ante San Antonio, 1saludándole con su mejor sonrisa. No había necesidad de tanto; el afligido abogado de las doncellas 2se había dado cuenta por idénticas razones de afinidad. Entonces 3se entabló entre aquellos dos extraños seres el diálogo siguiente:

- _ ¿No te parece un poco atrevido y en desuso que siendo tú un demonio te metas a la iglesia?
 _ No sé... la puerta está abierta y aunque el sitio es excesivamente frío para mí, sentí unas ganas locas de venir a conocerte.
 _ Pues ya me conoces, ahora vete.
 _ Es que tengo mucha lástima de verle ahí tan solo y tan solemne, sin hacer el menor movimiento que denote vida que, como ser de mi mundo, te veo en las entrañas.

_Agradezco de todo corazón tus compasivos deseos, pero ¿qué puedo hacer? Estoy aquí 4fregado de ser santo.

_ ¡Pero si es muy sencillo!... así 5estaba yo cuando nuestro maestro Virruti me hizo. Afortunadamente tuvo la amable ocurrencia de hacer conmigo una fogata y así pudo liberarme y venirme. Podría yo ingeniarme una manera de hacer con que las llamas de esas candelas le alcance el vestido y entonces...

_ ¡Oh, no, no es posible! Comprende que mi alma es distinta de la tuya. Estoy hecho para el frío. Como buen santo tengo que ser muy frío, ¿entiendes? Máxime que soy el abogado de las doncellas. Si tú pudiste resistir al fuego fue debido a su condición infernal. Yo solo estaré libre hasta que el último de mis huesos de madera esté reducido a polvo.

_ Pero, sin duda habrá algo que pueda reducirte a polvo en un instante.

_ No hay sino el tiempo. Déjame a mi suerte. Ahora te suplico que me dejes y 6salgas del templo.

_ ¡Oh hermano santo, es que su espantosa inmovilidad me aflige! Si al menos 7pudiera moverte un poco, me iría más tranquilo.

_ Pues 8vete tranquilo porque cada cierto tiempo me doy el gusto de hacer lo que tú haces hoy. Enlutadas damas me llevan en los hombros por las calles y después de ese caritativo recreo, me traen aquí de nuevo.

_ ¡Oh, pero tú no tienes el *aliento* de la vida!

_ ¿Y qué es el aliento de la vida, se puede saberse?

El demonio se puso en el aire frente a los ojos divagados del santo y movió los muslos de su pecho arriba y abajo mostrándole el aliento de la vida. Llenó los pulmones de aire y exhaló un profundo suspiro, lo que dejó a San Antonio maravillado.

El *diablejo* no se anduvo en chiquillas; a renglón seguido se puso a *cavilar* una manera de hacer menos grave la situación del santo y se le ocurrió la magistral idea de conquistarse una familia de polillas que había visto trabajando en un pilar en la entrada de la iglesia. Fue, pues a ellas y trató de convencerlas.

Su calidad de ser infernal era la principal credencial para tratarse con una comunidad tan poco respetuosa y las polillas accedieron a perforarle los pulmones de San Antonio. El demonio tuvo el buen *tino* de no decir que se trataba de una buena acción, que si no, la cosa no habría caminado muy lejos.

Una vez realizada aquella *hazaña*, el demonio fraterno se puso a hablar con el santo y le dijo:

_ He logrado para ti algo que te llenará de júbilo.

_ ¿Qué quieres decir?

_ Estoy seguro de que podrías ahora lanzar un suspiro. Pruéballo.

El santo hizo un ligero esfuerzo y lanzó un suspiro tan profundo, que los ecos escondidos en las cuevas del templo se echaron a volar y *aletearon* como murciélagos sonoros de un extremo al otro, llenos de miedo.

Si hubiera podido sonreír, San Antonio 10habría despegado su dentadura de copinol; si hubiera podido llorar, habría empapado con su llanto la sucia pechera de satén amarillo que le cubría el pecho. Contento con el trabajo, el demonio se despidió de su hermano y se lanzó a la calle en busca de menos fríos parajes, hacia las calientes llanuras de la costa.

III – Buscar en la segunda columna la palabra o expresión que se relaciona con la primera, relacionándolas:

1. revolcada (línea 2)	() acción poco común realizada con suceso.
2. fregado (línea 22)	() intuición, cuidado, precaución.
3. ingeniarme (línea 25)	() penetraron, adentraron, propagaron.
4. aliento (línea 40)	() estudiar, encontrar, arreglar.
5. diablejo (línea 1)	() no perder tiempo, apresar, adelantar
6. andar en chiquillas (l.45)	() forma diminutiva de una palabra primitiva.
7. cavilar (línea 45)	() aire empleado en el proceso de respiración.
8. tino (línea 51)	() tener una buena idea, actuar de manera inteligente.
9. hazaña (línea 53)	() aburrido, cansado, molesto, desanimado.
10. aletearon (línea 59)	() temblarse, moverse, deshacerse de algo molesto.

IV – Observar los verbos subrayados en el tramo II y completar lo que se pide en la tabla:

Forma empleada en el texto	Verbo en infinitivo	Tiempo y modo verbal en el texto
	saludarle	
se había dado		
		Pretérito indefinido, indicativo
	fregar	

ANEXO XII-MATERIAL ELABORADO PARA PROPOSTA METODOLÓGICA

Guia para compreensão do filme “O Coronel e o Lobisomem”

Este guia tem por objetivo a compreensão do filme “O Coronel e o Lobisomem” (“El Coronel y el Hombre Lobo/Licántropo”), de Maurício Farias, por meio das expressões idiomáticas nele existentes. Marque uma resposta apenas para cada pergunta abaixo, de acordo com o que você entendeu do filme.

Aluno _____ Nível: _____

- 1) Ao pedir permissão para *desfiar o rosário* de sua história, o Coronel Ponciano, protagonista do filme, pretende
 - a. () rezar uma missa.
 - b. () rezar o rosário (o terço).
 - c. () contar a sua história.

- 2) Quando o Coronel tenta convencer o seu antagonista, Pernambuco Nogueira, de que ele *não* deve *gastar vela com defunto ruim (errado)*, na verdade quer dizer que
 - a. () vela é um produto caro e deve ser economizada.
 - b. () não valia a pena que Pernambuco Nogueira permanecesse na fazenda, empenhando seus esforços e conhecimentos na defesa daquelas terras.
 - c. () o defunto em questão era um ser humano detestável e não merecia que se gastassem velas com ele.

- 3) Ao ser encarregado de levar ao seu compadre e patrão um galo de briga para a rinha que se realizaria na fazenda, Seu Juquinha o apresentou ao Coronel, dizendo que o bicho *não valia o que comia*. Entende-se então que o galo
 - a. () era um animal de dar pena: não tinha a menor vocação para a briga.
 - b. () era uma animal que comia muito.
 - c. () era um animal que havia sido criado para tal.

- 4) Ao ser apresentada ao Coronel, Dona Bebé - recém chegada de Paris, lhe diz que ele *é um Don Juan dos pastos*. Dona Bebé quer
 - a. () fazer-lhe um elogio, dizendo em outras palavras que o Coronel, apesar de viver numa fazenda, é muito galante ao lhe beijar a mão e lhe dizer amabilidades.
 - b. () diminuí-lo, dizendo em outras palavras que ele é um roceiro.
 - c. () fazer-lhe um elogio, dizendo em outras palavras que ele monta muito bem.

- 5) Durante a rinha, Dona Bebé diz que Polaco, o galo de seu pai, é de uma raça de *fogo de palha*. O galo, na verdade era
 - a. () de uma raça valente e por isso estraçalharia o rival.
 - b. () de uma raça feita de palha e que logo se consumiria.
 - c. () de uma raça que mostrava valentia, mas que, na verdade, não agüentaria a briga por muito tempo.

- 6) O Coronel, ao ouvir de Seu Juquinha que as pessoas daquele lugar andavam fazendo comentários maldosos sobre o seu novo comportamento e modo de se vestir, lhe diz que elas *eram uns cavalos*. O Coronel, com essas palavras, pretende
 - a. () insultar as pessoas daquele lugar, chamando-as de grosseiras e sem nenhum requinte.
 - b. () compará-las fisicamente aos cavalos.
 - c. () elogiá-las em relação ao trabalho duro que realizam diariamente.

- 7) A prima Esmeraldina, ao ficar com o colar de esmeraldas, fingindo-se contrariada com o presente, diz ao primo: “*Você é de morte*”. A prima quer dizer
- que o Coronel é um assassino.
 - que o Coronel é igual à morte, indecifrável.
 - que o Coronel é muito persistente e que quando quer algo ninguém consegue dissuadi-lo daquela idéia.
- 8) O Coronel relata no Tribunal que Nogueira *ruminava* suas maldades. Para o Coronel, Nogueira era
- uma pessoa má e rancorosa que tinha o costume de trazer de volta à lembrança alguns fatos específicos que haviam marcado sua vida; como as vacas o fazem em seus hábitos alimentares.
 - uma pessoa sem modos que tinha hábitos asquerosos como os de uma vaca.
 - uma pessoa que tinha dificuldade alimentares.
- 9) Ao ser despertado durante um sonho, no meio da noite, o Coronel pergunta aos empregados se *havia dado formiga* (quente) *na cama* deles. Os insetos referidos pelo Coronel eram
- invasores reais que, no meio da noite, haviam atacado as camas dos empregados da fazenda, expulsando-os sem lhes dar outra alternativa.
 - uma forma figurada que ele encontrou de dizer que não poderia haver motivos para que eles o despertassem àquelas horas; que aquilo era um absurdo.
 - invasores reais que, no meio da noite, haviam atacado a cama do Coronel, obrigando-o a se despertar do lindo sonho que ele tinha com a prima.
- 10) Ao recusar a devolução do colar que a prima Esmeraldinha havia recebido de presente do próprio Coronel, ele lhe diz que, em relação à má fase pela qual passavam os negócios, não *era nenhuma sangria desatada*. Com isso ele
- faz uma alusão à sangria, uma bebida preparada com vinho, limão, açúcar e frutas, ligeiramente enfraquecida pela adição de água.
 - faz uma alusão à ação de extrair sangue por meio de ventosas ou sanguessugas, como antigamente.
 - tenta tranquilizar a prima Esmeraldina, dizendo-lhe que a situação não é tão ameaçadora como parece e que não pede medidas tão extremas.
- 11) Nogueira ao rever o Coronel depois de longo período, lhe diz: “Parece que o Coronel *tomou chá de sumiço*...” Nogueira se refere a
- um chá miraculoso que, ao ser ingerido, faz desaparecer as pessoas, literalmente.
 - um chá calmante que, ao ser ingerido, faz com que as pessoas se sintam tão leves que pareçam estar ausentes.
 - à forma inexplicável como o Coronel havia desaparecido por tanto tempo.
- 12) Ao lhe propor um negócio muito vantajoso, Nogueira diz ao Coronel que a compra de café seria feita de “um tal Lobão Siqueira, dono de terras em Juiz de Fora, que *estava todo encalacrado*”. *Estar encalacrado* significa
- estar em apuros, sem alternativas.
 - ser prisioneiro de uma cela, da qual não se pode fugir.
 - estar amarrado de modo a não poder se soltar.
- 13) Quando o Coronel descreve o novo gerente do banco, o Seabra, diz que ele *é capaz de tirar a muleta de aleijado*. Seabra é
- uma boa pessoa, que ajuda os deficientes físicos sem pedir nada em troca.
 - é também um médico, além de gerente de banco.
 - é uma pessoa tão cruel e insensível que não tem compaixão de ninguém.

- 14) Nogueira, ao propor ao Coronel a compra de café do tal Lobão Siqueira, diz que quer *pegar a compra pelo chifre*. Ele se refere a
- ter o controle do negócio, garantindo que ele será o comprador.
 - comprar também chifres, além do café.
 - um tipo de café próprio daquela região.
- 15) Nogueira ordenou à sua esposa, Esmeraldina, que ela desfizesse as malas naquele momento e a proibiu de ir para a fazenda, O Coronel interveio dizendo-lhe que tivesse calma, porque ninguém ia *tirar o pai da força*. Esta expressão significa que
- uma pessoa, quando é culpada, não merece que ninguém a salve.
 - não é necessário pressa para realizar uma determinada tarefa.
 - ninguém é capaz de realizar uma tarefa quando ela é muito difícil.
- 16) Nogueira, ao ser expulso da fazenda, ameaça o Coronel dizendo-lhe que, no dia seguinte, resgataria a hipoteca e que ele (Coronel) *iria para o olho da rua*. Nesse contexto específico, a ameaça é de que
- o Coronel seja forçado a andar à esmo pela rua.
 - o Coronel se enfrente com seu antagonista no meio da rua.
 - o Coronel perca a posse da fazenda, ficando sem ter onde morar.
- 17) O Coronel, em um momento de raiva, diz a Nogueira que ninguém *pisa nos seus calos*. Ele se refere ao fato de que
- Nogueira foi um desastrado ao pisar-lhe, inadvertidamente, ao se mover, as formações calosas que ele tinha nos pés, causando-lhe imensa dor.
 - Nogueira o enfureceu, tirando-lhe a calma ao atingi-lo num ponto tão sensível e importante como a posse da Fazenda Sobradinho.
 - tinha sempre muito cuidado para que não lhe machucassem as formações calosas que tinha nos pés.
- 18) Em sua briga com Nogueira, o Coronel Ponciano diz *não ter medo de cara feia*. O Coronel pondera que
- beleza não é fundamental.
 - o que deve contar é o interior de cada um.
 - ele era um homem valente e que era preciso mais que uma careta para assustá-lo.
- 19) No final do embate no Tribunal, Nogueira diz que o Coronel Ponciano, em vez de defender-se de maneira plausível, não fez mais que *contar um conto da Carochinha*. Ele se refere ao fato do relato feito pelo Coronel
- não ser nada original, tratando-se de um plágio feito de uma autora chamada Carochinha.
 - ser muito fantasioso, como nas fábulas e contos de fadas, não merecendo, dessa forma, o crédito das pessoas presentes.
 - ser, na verdade, a história de vida de uma senhora chamada Carochinha.
- 20) O falecido avô Simeão aparece ao final e diz ao Coronel Ponciano que ele *é um homem de tutano*. Simeão faz
- um elogio ao neto, dizendo, em outras palavras, que ele é um homem de boas qualidades, tais como talento, vigor, coragem e obstinação.
 - uma alusão à forma física robusta e cheia de saúde de Ponciano.
 - uma reprimenda ao neto por sua atuação tresloucada e inconseqüente.

ANEXO XIII-MATERIAL ELABORADO PARA PROPOSTA METODOLÓGICA

Guía I para comprensión de la película “El Hijo de la Novia”

Esta guía tiene por objetivo la comprensión de la Película “El Hijo de la Novia”, de Juan José Campanella, por medio de las expresiones idiomáticas que hay en ella. Intenta contestar a las siguientes preguntas argumentando el porqué de cada una.

Alumno: _____ Nivel: _____

01 – ¿Serías capaz de definir cómo era la vida del protagonista antes del ataque del corazón, resumiéndola en una única expresión idiomática? Para que te sea más leve te damos una pista: hay por lo menos tres de las expresiones que usan los personajes a lo largo de la película que se podrían utilizar.

02 – El protagonista sufre cuando la madre lo llama “*boludo/pelotudo*”. ¿Por qué lo siente en el alma? ¿Es el término de por sí que lo ofende o hay algo más por detrás del vocablo utilizado? Intenta explicar el uso de ese término.

03 – En cuanto a la segunda pregunta, ¿te parece que la madre utiliza ese término (*boludo*) por padecer del mal de Alzheimer y consecuentemente no tener control de lo que dice? Y tú, ¿lo usarías en tu cotidiano? ¿Con quiénes?

04 – ¿Por qué se dice en determinado momento que el padre del protagonista, un señor ya entrado en años, “*está hecho un pibe*” al planear casarse por la iglesia con la propia esposa?

05 – En principio, el hecho de que el padre se quiera casar con la madre en una ceremonia religiosa le parece un problema, una confusión a más en la vida del protagonista. ¿Qué expresión el personaje central utiliza para aclararlo?

06 – Al decirle a la hija, una niña todavía: “*No te pongas/seas hincha pelotas*, porque de vos no me puedo divorciar”. ¿Qué le quiere decir exactamente? ¿Te parece que el vocabulario es adecuado para dirigirse a una niña? ¿Ya lo utilizaron contigo? ¿Con quiénes piensas que podrías usarlo?

07 – El protagonista le dice a su padre que él (padre), *se había dado manija* en cuanto a casarse con la madre en una ceremonia religiosa. ¿De qué lo acusa?

08 – Cuando el amigo actor le dice al protagonista que *se vivió un tango de dos años*. ¿Qué quiso decir con eso? ¿Por qué se refiere al tango? ¿Sabrías explicarlo?

09 – Cuando la ex mujer le dice: “*cortála*” con relación al hecho de que el protagonista se quiera llevar a la hija a vivir a México, ¿qué le quiere decir?

10 – Consegurías darle otro título a la película, resumiéndola en una una expresión idiomática. Diviértete intentándolo...

ANEXO XIV-MATERIAL ELABORADO PARA PROPOSTA METODOLÓGICA

Guía II para comprensión de la película “El Hijo de la Novia”

Esta guía tiene por objetivo la comprensión de la película “El Hijo de la Novia” de Juan José Campanella, por medio de las expresiones idiomáticas en ella existentes. Marca una alternativa apenas para cada pregunta abajo, de acuerdo con lo que entendiste de la película.

Alumno _____ Nivel: _____

1. Al comienzo de la película, Rafael, el protagonista, le dice a uno de los empleados que tiene un *quilombo* infernal con los proveedores. El *quilombo* al que se refiere es
 - a. una erupción que se le presentó en la piel a causa de la rabia que le habían causado los proveedores.
 - b. un problemazo; un lío que tenía que resolver con los proveedores.
 - c. una fiesta que se realizaría contando con la presencia de los proveedores.

2. El protagonista le comenta a su padre que *a su primo Nacho no le da el piné*. Nacho, en verdad es
 - a. es un pobre diablo que no tiene estructura suficiente para lograr lo que se propone.
 - b. es un hombre decidido al que no le importa el esfuerzo que tenga que hacer para lograr algo.
 - c. es un hombre decidido y no se permite equivocarse en ciertas cuestiones.

3. En esa misma secuencia, el padre le hace recordar al hijo, Rafael, que debe *darle una mano a Nacho*. El padre recomienda a Rafael que
 - a. que use la mano para darle una palmadita en la espalda al primo y así animarlo un poquito.
 - b. que sea severo en la punición que debe aplicarle al primo.
 - c. que debe ayudarlo al primo.

4. Rafael le reclama al padre que antes era el inútil de la familia y en aquel momento se veía en la obligación de *bancar a todos*. Rafael se refiere a
 - a. hacerse cargo de los miembros de la familia, preocupándose e solucionándoles los problemas a todos.
 - b. ponerles a los miembros de la familia un tenderete en una feria popular.
 - c. vengarse de los miembros de la familia por considerarlo un inútil.

5. Juan Carlos, el amigo del protagonista, se disfraza de agente público de salud y lo amenaza diciéndole que él *va en cana*. *Irse en cana* puede significar que
 - a. tendrá que pagar una multa de gran valor.
 - b. que se irá a la cárcel.
 - c. que está libre de cualquier compromiso con la salud pública.

6. Al comer el tiramisú, un postre típicamente italiano que se consume en la Argentina, Rafael dice que *no hay vuelta que darle*. Rafael dice, en otras palabras que
 - a. no hay otra alternativa, para conseguirse un buen resultado; aquel postre tiene que estar hecho únicamente con queso “mascarpone”.
 - b. hay muchas posibilidades de hacer aquel postre, siendo el queso “mascarpone” una de las alternativas.
 - c. para hacer aquel postre no es necesario mezclarlo muy bien; basta con darle apenas una vuelta con la cuchara.

7. Nino, el novio y padre del protagonista la describe a su novia, en la época en que se conocieron como *una chica de barrio*. La novia en cuestión era
 - a. una chica de opinión que defendía a la muerte el pensamiento de las feministas a la que casarse le parecía una tontería.
 - b. una chica religiosa a la que sólo le importaban la fe y los preceptos de la iglesia.

- c. una chica que consideraba el casamiento por la iglesia un cuento de hadas con el que sueñan las chicas románticas.
8. En el hospital, Rafael le confiesa a Naty que por estar poniéndose viejo no *le queda más remedio* que negociar con la vida y realizar apenas un sueño. La expresión *no quedar más remedio* se refiere al hecho de que
- al paciente lo ingresaron en un hospital público y, como en todas partes, en los hospitales públicos siempre faltan remedios.
 - el remedio con el cual se trata el paciente no será suficiente para darle fuerzas a que continúe sobreviviendo.
 - debe olvidarse de todos los sueños que tiene y concentrarse en uno apenas que sea el más importante, pues ya no tiene tanto tiempo de vida.
9. Juan Carlos, el amigo de infancia de Rafael le dice que si no los *engrupe* a los del equipo del hospital, no le permitirían que pasara la noche con él. Lo que hizo Juan Carlos, en verdad fue
- reunir a los profesionales del hospital en un único grupo y comunicarles que el paciente necesitaba compañía aquella noche.
 - engañar a los profesionales, diciéndoles muchas mentiras.
 - reunir a las enfermeras en un único grupo para que le sobrara espacio en la habitación.
10. Rafael le grita a Naty que es muy fácil hacerse el poeta, hablar de amor, etc..., porque total quien *se los carga a todos a caballito* era él. Con esa expresión quiso decir que
- tenía que hacerse cargo de todos, siendo él el único solucionar todos los problemas.
 - tenía orgullo de ser muy fuerte y por eso poder llevar a las personas en la espalda.
 - todos se aprovechaban de su fuerza física para hacerlo de caballo.
11. Al sufrir un insulto en la calle, Juan Carlos se pone nervioso y los insulta de vuelta a los tipos que pasan en coche. Rafael le recomienda que *no se caliente*. Rafael le aconseja que
- no corra detrás de los chicos, pues ya hacía calor suficiente como para que él hiciera algún esfuerzo físico.
 - se saque el abrigo que lleva.
 - no le dé demasiada importancia a los chicos; que no merece la pena.
12. En una charla con Juan Carlos, Rafael le cuenta lo suyo con su madre. Le relata que justo cuando él tuvo condiciones de *tirarle a la jeta* (a su madre) el éxito que tenía, ella se había enfermado. Esa expresión se podría substituir sin perjuicio por
- echarle en cara
 - esconderle su éxito
 - demostrarle su amor.
13. Al visitar a Norma en el hogar para ancianos, el padre le pregunta al hijo qué tal está. Rafael le contesta que está *repintón*. Rafael observa que el padre
- tiene varias manchas en la cara.
 - está muy elegante.
 - está hecho pintura mal acabada.
14. Al tratar de la venta del restaurante, el comprador le propone a Rafael que *golpeen en caliente*. La propuesta es de que
- desistan del negocio mientras haya tiempo.
 - esperen un poco más a ver si es realmente eso lo quiere Rafael.
 - no es necesario esperar más y que el negocio se concrete de una vez por todas.
15. Al conversar con su ex mujer y mencionar a su actual novia, Rafael le dice que el tema *le pica* (a la ex mujer). El término *picar* en ese contexto puede significar
- afectar
 - provocar indiferencia.
 - comprender.
16. En esa misma secuencia, Sandra lo acusa a Rafael de decir *pelotudeces*. La acusación es de que Rafael sólo

- a. habla de desgracias.
 - b. dice tonterías.
 - c. habla de sí mismo.
17. Juan Carlos le dice a Rafael que *tiene algo atragantado*. Juan Carlos se refiere
- a. a algún trozo de comida que le paró en la garganta.
 - b. a una enfermedad que le afecta la garganta.
 - c. al hecho de que tiene algo que necesita decírselo.
18. Al sorprenderla a Naty con su padre, Rafael la llama *guacha*. En verdad, él
- a. le hace un elogio, reconociendo su belleza y elegancia.
 - b. le hace un elogio, reconociendo sus cualidades como hija.
 - c. la ofende, diciéndole que es una persona de pésimo carácter.
19. Rafael le comenta al padre (religioso) que si le hubieran pedido discernimiento cuando él se había casado, como se lo pedían a sus padres, en aquel momento, *no se habría hecho tanta mala sangre*. Por *hacerse mala sangre* podemos entender
- a. tener disgustos y aborrecimientos.
 - b. tener problemas de salud relacionados a la sangre.
 - c. tener mal carácter.
20. Rafael, al querer reconquistarla a Naty le confiesa que nunca le *había dado bola*. Su confesión es de que
- a. nunca le había hecho un regalo.
 - b. se llevaban mal por ser él un tonto.
 - c. igual que en Portugués (Brasil), nunca le había dado la importancia que ella se merecía.

ANEXO XV-QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA POR PARTE DOS ALUNOS

Questionário IV

Este questionário visa coletar dados sobre sua avaliação como aluno de Espanhol/Língua Estrangeira, participante do projeto-piloto sobre as expressões idiomáticas, a respeito do trabalho realizado. Procure não se identificar, pois sua identidade será preservada e seja o mais sincero possível em suas respostas. Obrigado pela sua preciosa colaboração.

Por favor, responda às perguntas que se seguem:

1 – Em sua avaliação, o projeto do qual participou lhe pareceu produtivo? Acrescentou-lhe algo além do que você já sabia? Comente.

2 – Quanto à forma de sua execução, o que lhe pareceram as estratégias e recursos utilizados (filme, dicionários, discussão, redação, pesquisa, dramatização, etc.)? Comente.

3 - Além das expressões idiomáticas que lhe foram apresentadas durante o projeto, foi possível captar algo mais sobre o modo de vida, o comportamento, enfim, a cultura dos falantes de espanhol que foram alvo de nosso enfoque? Comente.

4 – Depois de haver participado desse projeto, o que você pensa da aprendizagem sobre as expressões idiomáticas? É um aspecto que deve ser levado em consideração para ensino de idiomas, ou é possível ignorá-las ao utilizarmos uma língua estrangeira? Comente.

5 – Como aluno, contribua indicando uma forma de aperfeiçoar o projeto realizado, ou proponha outra maneira de aprender sobre as expressões idiomáticas? Esteja à vontade para expor sua opinião.

ANEXO XVI/A-REALIZAÇÃO DE ALUNO DA PROPOSTA METODOLÓGICA

Calentarse la cabeza



ANEXO XVI/B-REALIZAÇÃO DE ALUNO DA PROPOSTA
METODOLÓGICA

Irse al otro barrio



ANEXO XVI/C-REALIZAÇÃO DE ALUNO DA PROPOSTA
METODOLÓGICA

Ser algo una psicología de café



ANEXO XVI/D-REALIZAÇÃO DE ALUNO DA PROPOSTA
METODOLÓGICA

Ser alguien de manual

