



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

IVANETE FREIRE DOS SANTOS

**AINDA POR QUE ENSINAR EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS:
CONTRIBUIÇÕES DA FRASEODIDÁTICA PARA O ENSINO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Salvador
2015

IVANETE FREIRE DOS SANTOS

**AINDA POR QUE ENSINAR EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS:
CONTRIBUIÇÕES DA FRASEODIDÁTICA PARA O ENSINO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez

Salvador
2015

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Santos, Ivanete Freire dos.

Ainda por que ensinar expressões idiomáticas : contribuições da fraseodidática para o ensino de espanhol como língua estrangeira / Ivanete Freire dos Santos. - 2016.

128 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Luísa Ortiz Alvarez.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2015.

BANCA EXAMINARORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília (UnB)

Orientadora

Prof. Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Examinador Externo

Profa. Dra. Alessandra Paola Caramori
Universidade de Federal da Bahia (UFBA)

Examinadora Interna

Prof. Dr. DENISE SCHEYERL
Universidade de Federal da Bahia (UFBA)

Examinador Suplente

Salvador-BA, 01 de outubro de 2015.

*Dedico este trabalho à minha mãe,
Minha melhor professora.
Um exemplo de mulher, de amor e determinação.*

AGRADECIMENTO

Para a realização deste trabalho, muitos agradecimentos são necessários. Primeiramente, agradeço a Deus, por me fazer sentir seu amor nos momentos mais difíceis.

À minha família, um exemplo de luta e determinação, por ser meu porto seguro, pelo incentivo e apoio, em especial: minha pelo amor, carinho, cumplicidade e escuta; paiho pela presença sempre marcante; meus irmãos, Ivan, Valter, Kika, Nana e Jaque, tão importantes em minha vida.

À minha orientadora, Maria Luisa, uma pessoa iluminada, não só pela compreensão das condições em que foi realizado este trabalho, mas pelo constante incentivo, pelo acolhimento, por toda atenção dispensada, pela orientação sempre precisa e carinhosa. Em realidade, por acreditar mais em mim do que eu mesma. Agradeço, principalmente, por ter me ensinado um modelo de profissional e de pessoa que transpira amor e generosidade.

À querida professora Maria Eugênia Olímpio, por despertar em mim o amor e a curiosidade pela pesquisa.

À professora Marcia Paraquett, pela luta em prol da língua espanhola na Bahia e por todas as portas abertas.

Aos meus professores do mestrado, que foram exemplos de profissionais, de competência e de entusiasmo em compartilhar conhecimentos e amor à profissão. De modo particular: Sávio Siqueira, Edleise Mendes, Denise Scheyerl, Alícia Duhá e Suzane Costa.

Aos companheiros do PPGLC, uma turma de pessoas muito queridas, pela companhia e partilha dos anseios, alegrias e dificuldades desta caminhada, em especial: as meninas do grupo *na sofrência da escrita*, Ana, Cris, Lili, Samylle e Sandra, que ao longo dos últimos dois anos foram minhas interlocutoras mais fiéis e atenciosas.

Aos meus amigos, que respeitaram e entenderam minha ausência e torceram muito por mim.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, participaram da realização de mais este sonho ;muchas gracias y hasta siempre!

Por isso avanço cantando
Estou no centro do rio
estou no meio da praça.
Piso firme no meu chão
sei que estou no meu lugar,
como a panela no fogo
e a estrela na escuridão.
O que passou não conta?
Indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos vão comigo.
Tiago de Melo

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve por objetivos a análise e apresentação de estratégias metodológicas para o ensino de expressões idiomáticas nas aulas de espanhol como língua estrangeira, tendo como foco principal o desenvolvimento de competências de comunicação. A metodologia adotada é de natureza qualitativa de base exploratória, em que, ao longo de quatro capítulos, se desenvolve uma análise teórica para verificar as possibilidades de aprimoramento das práticas de ensino de expressões idiomáticas. Assim, após discussões sobre a importância da Fraseologia para o ensino de línguas, o que é conhecer uma expressão idiomática, os processos metodológicos que envolvem esta aprendizagem, a importância do desenvolvimento da Competência Fraseológica em função da Competência Comunicativa e Intercultural, apresentamos um conjunto de quinze atividades, divididas nas três etapas importantes da Fraseodidática: a apresentação, memorização e uso das expressões idiomáticas, levando à prática as discussões teóricas abordadas. As atividades propostas visam, neste contexto, oferecer uma forma de se pensar a inclusão destas unidades fraseológicas, tão ricas linguisticamente e culturalmente, nas aulas de E/LE, integrada a uma concepção de língua, de linguagem, de cultura e de ensino-aprendizagem, que permita práticas sociais mediadas pelo respeito à diversidade. Neste esforço, aspirou-se contribuir com a diminuição dos diversos fatores (a experiência pessoal do professor, a carência de materiais didáticos específicos, a falta de metodologias adequadas, entre outras coisas) que influenciam na desatenção dada as expressões idiomáticas em sala de aula. Como resultado de pesquisa, ficou evidente que essas unidades fraseológicas podem ser uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem de línguas, quando trabalhadas de forma intencional e estratégica. Concluiu-se também que ao conhecer bem as expressões idiomáticas de uma língua, os aprendizes se apropriam de ferramentas para elaborar de forma ainda mais adequada e expressiva o seu discurso e, além disto, está mais suscetível a compreender com maior facilidade os diversos discursos com os quais se deparam em seu dia-a-dia.

Palavras-Chaves: expressões idiomáticas, ensino-aprendizagem de E/LE, Fraseologia.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivos el análisis y la presentación de estrategias metodológicas para la enseñanza de expresiones idiomáticas para las clases de español como lengua extranjera, centrándose principalmente en el desarrollo de competencias de comunicación. La metodología es de carácter exploratorio cualitativo, en que, a lo largo de cuatro capítulos, se desarrolla un análisis teórico para verificar las posibilidades de mejora de las prácticas de enseñanza de expresiones idiomáticas. Así que, después de las discusiones acerca de la importancia de la Fraseología para la enseñanza de lenguas, de lo que es conocer una expresión idiomática, los procesos metodológicos implicados en este aprendizaje, la importancia del desarrollo de la Competencia fraseológica en función de la Competencia Comunicativa e Intercultural, presentamos un conjunto quince actividades, divididas en tres grandes etapas de Fraseodidáctica: presentación, memorización y el uso de expresiones idiomáticas, poniendo en práctica las discusiones teóricas dirigidas. Las actividades propuestas tienen por objeto, en este contexto, proporcionar una manera de pensar acerca de la inclusión de estas unidades fraseológicas, tan ricas lingüístico y cultural, en las clases de E/LE, integrada en una concepción de lenguaje, lengua, cultura y enseñanza-aprendizaje que permiten prácticas sociales mediadas por el respeto a la diversidad. En este esfuerzo, aspiramos contribuir con la reducción de varios factores (la experiencia personal del profesor, la falta de materiales didácticos específicos, la falta de metodologías adecuadas, entre otras cosas) que influyen en la falta de atención dadas las expresiones idiomáticas en el aula. Como resultado de la investigación, se hizo evidente que esas unidades fraseológicas pueden ser una gran aliada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, cuando trabajadas intencional y estratégicamente. También se llegó a la conclusión de que estar familiarizado con las expresiones de una lengua lleva a los alumnos se apropiar de herramientas para el desarrollo de manera aún mejor y más expresiva su discurso y, por otra parte, es más probable que comprendan más fácilmente los distintos discursos con que se encuentran en su día a día.

Palabras-claves: expresiones idiomáticas, enseñanza y aprendizaje de E/LE, Fraseología.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UF	Unidade Fraseológica
UFs	Unidades Fraseológicas
EI	Expressão Idiomática
EIs	Expressões Idiomáticas
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
E/LE	Espanhol Como língua Estrangeira
CCI	Competência Comunicativa e Intercultural
CC	Competência Comunicativa
CF	Competência Fraseológica
DRAE	Dicionário da Real Academia Espanhola
CREA	Corpus Eletrônico do Espanhol Atual.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Pesquisas fraseológicas no Brasil (NOGUEIRA, 2008)
QUADRO 2	Atualização das pesquisas fraseológicas no Brasil
QUADRO 3	Exemplos dos graus de idiomaticidade
QUADRO 4	Classificação das UF (CORPAS PASTOR, 1996)
QUADRO 5	Esquema do modelo de competência comunicativa de Canale & Swain (1980)
QUADRO 6	Panorama das atividades propostas

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – PONTAPÉ INICIAL	12
1.1 INTRODUÇÃO	12
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivo Específico	17
1.2.3 Perguntas de Pesquisa	17
1.3 MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	18
1.4 METODOLOGIAS DA PESQUISA	20
1.4.1 Procedimentos Metodológicos	22
1.5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	24
CAPÍTULO 2 – SEM QUERER MISTURAR ALHOS COM BUGALHOS: DELINEANDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO	26
2.1 FRASEOLOGIA: CONCEITO, OBJETO E INTERFACES	27
2.1.1 Unidades Fraseológicas: definições, características e classificações	37
2.1.2 As Expressões Idiomáticas	42
2.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSOES IDIOMÁTICAS	45
2.2.1 Porquê ensinar expressões idiomáticas?	47
2.2.1 Estado da Arte	49
2.2.2 Expressão idiomática em contexto	54
CAPÍTULO 3 – ENTRE FLORES E PEDRAS : ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLOGICAS PARA APLICAÇÃO DIDÁTICA DA FRASEOLOGIA	57
3.1 ENSINO DE LÍNGUAS A PARTIR DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS	58
3.1.1 Estruturalismo e ensino de línguas	60
3.1.2 Comunicativismo e ensino de línguas	62
3.1.3 Competência e Subcompetências Comunicativa	64
3.1.4 Novas abordagens de ensino e a ampliação de competências	70
3.2 DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL E FRASEOLÓGICA	74
3.2.1 Fundamentos da Fraseodidática	74
3.2.2 Traços da Competência Fraseológica	80
CAPÍTULO 4 – ARREGAÇANDO AS MANGAS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	84

4.1 PARTICULARIDADES DO ENSINO DE ESPANHOL PARA ESTUDANTES BRASILEIROS.	85
4.2 APRESENTAÇÕES DA PROPOSTA	87
4.2.1 Etapa 1: Atividades para apresentação de EIs	91
4.2.2 Etapa 2: Atividades para prática e memorização de EIs	102
4.2.3 Etapa 3: Atividades para uso receptivo e produtivo de EIs	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119

CAPÍTULO I: PONTAPÉ INICIAL

“Devia ser proibido debochar de quem se aventura em língua estrangeira. Certa manhã, ao deixar o metrô por engano numa estação azul igual à dela, com um nome semelhante à estação da casa dela, telefonei da rua e disse: aí estou chegando quase. Desconfiei na mesma hora que tinha falado besteira, porque a professora me pediu para repetir a sentença. Aí estou chegando quase... havia provavelmente algum problema com a palavra quase. Só que, em vez de apontar o erro, ela me fez repeti-lo, repeti-lo, repeti-lo, depois caiu numa gargalhada que me levou a bater o fone. (...) Hoje, porém posso dizer que falo o húngaro com perfeição, ou quase.”
(HOLANDA, 2003, p. 5)

1.1 INTRODUÇÃO

Sabemos que aprender uma língua estrangeira é, sem dúvida, uma necessidade. Principalmente no mundo contemporâneo, saber ao menos outra língua, muitas vezes, é pré-requisito indispensável para uma boa colocação no mercado de trabalho, por exemplo. Porém, este fim, não é o fundamental, muito menos, exclusivo. Ter contato com uma nova língua é, antes de tudo, uma oportunidade única de interagir com novas pessoas e culturas. E, dessa maneira, melhor compreender a nossa própria língua materna e, conseqüentemente, nossa própria cultura. O fato de que possamos nos comunicar em outra língua, nos permite conhecer mais, interpretar, entender e respeitar a nossa língua-cultura e a língua-cultura do Outro, além de nos inserirmos cada vez mais no mundo globalizado e culturalmente rico.

Chico Buarque de Holanda, nas primeiras linhas de seu romance *Budapeste* (2003, p.5), transcrita acima como epigrafe deste capítulo, preconiza, no entanto, a complexidade que envolve a aprendizagem de uma nova língua ao escrever: “devia ser proibido debochar de quem se aventura em língua estrangeira”. De certo, longe de ser um processo simples, o ensino-aprendizagem de línguas abrange uma série de questões, que vão desde o que significa saber uma língua estrangeira, os aspectos de ensino que são relevantes no processo até as correntes teóricas que norteiam os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos por professores e elaboradores de currículos e materiais didáticos.

Ao longo dos anos, foi possível acompanhar várias mudanças no foco e nas metodologias aplicadas nas aulas de língua. Hoje, já é consabido que saber uma língua está muito além de saber apenas estruturas gramaticais, por exemplo. Conhecer uma nova língua é entrar no mundo de novas culturas, conhecer a mentalidade do povo que faz parte dela: é saber como pensa, como se comporta, como interage com as outras comunidades linguísticas. É construir um olhar sensível para os diferentes modos de viver dos seres humanos e como se relacionam com o ambiente que os cercam. Entendemos este processo como “a entrada em contato, e em conflito, com modos diferentes de constituir sentidos” que estão engendrados na interação, considerando os sujeitos envolvidos, suas especificidades culturais e contextuais. (PATROCINIO,1993, p.26).

Nesta perspectiva, as aulas de língua devem ter como compromisso principal levar o aluno, como bem pontua Mendes (2008, p.70), a desenvolver competências para *ser* e *agir* na língua de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação. No contexto específico de língua estrangeira, essas competências também devem incluir a capacidade de abrir-se para o outro, para o que é diferente, contribuindo para fazer do “estranho” (estrangeiro), algo familiar e próximo.

O termo *competência* tem sido muito discutido, tanto na área de Linguística quanto na de Linguística Aplicada. Oportunamente, discutiremos as controvérsias que o termo apresenta. Por ora, basta dizer que ele se revela, no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, atrelado ao adjetivo *comunicativo* cunhado por Hymes (1971), como um conjunto de *conhecimentos* e *habilidades* necessárias para que um aprendiz possa transitar na língua, de forma adequada, em todas as esferas de comunicação. Segundo Canale e Swain (1980, p.4), o *conhecimento* se refere àquilo que o indivíduo sabe sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua, enquanto que a *habilidade* se refere ao saber utilizar este conhecimento em uma situação real de comunicação. Esta noção de *competência comunicativa* tem implicações importantes para o ensino-aprendizagem de línguas e, muitas vezes, tem sido considerado objetivo principal do referido processo.

Na proposição de uma abordagem de ensino que objetiva promover o desenvolvimento de competências, o ponto de partida é contemplar situações reais de uso, os sujeitos envolvidos e, principalmente, seus contextos sócio-históricos. Para Mendes (2008, p.78) esta prática exige reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais. Neste ponto, acreditamos que o ensino-aprendizagem das unidades fraseológicas (UFs) estimula o desenvolvimento dessas

competências, pois aportam, mais do que uma forma linguística, especificidades culturais e discursivas.

A nosso ver, o estudo das UFs permite uma aprendizagem mais comunicativa e intercultural. Neste sentido, Bertrán (2012, p.346), no livro intitulado *Têndencias atuais na pesquisa descritiva e aplicada em Fraseologia e Paremiologia*, afirma que é na Fraseologia/Paremeologia que vamos encontrar provas concretas da relação língua-cultura. Confirmando esta ideia, nesta mesma obra, Ortiz Alvarez (p. 355) é enfática ao dizer que as UFs não só cumprem a função de comunicação, mas também permitem aos falantes expressar emoções de forma mais individual e significativa.

É importante esclarecer que o termo UF é utilizado comumente como hiperônimo de expressões fixas, expressões idiomáticas, colocações, expressões pluriverbais, ditos, modismos, frases feitas, frases proverbiais, refrões, locuções, idiotismos, gíria, coloquialismos, aforismos, provérbios, refrões, adágios, sentenças etc., sem que, diante desta variedade terminológica, se estabeleça com clareza alguma distinção entre elas.

Sobre a conceituação das UFs, Penadés Martínez (1999, p. 13-14) aponta que estas estruturas são definidas de diversas maneiras pelos linguistas. Alguns as consideram como combinações léxicas ou orações que possuem um alto grau de fixação. Outros as definem como unidades léxicas formadas por mais de duas palavras, no seu limite inferior, e uma oração composta no limite superior. Outros ainda consideram que as UFs têm mais de uma propriedade e que todos os seus elementos não se caracterizam por apresentar as propriedades da classe. Dentre estas e outras definições do conceito de UF, podemos apreender como pontos comuns algumas ideias fundamentais que, em verdade, caracterizam estes elementos: o caráter pluriverbal e sua estabilidade formal e semântica. No próximo capítulo discutiremos detalhadamente estas características e, principalmente, apontaremos algumas possíveis contribuições para aulas de língua.

A Fraseologia, ciência que tem como objeto de estudo as UFs, é relativamente recente. Surge como disciplina científica em meados do século XX, na União Soviética, a partir dos estudos de Vonogradov. Mas só a partir da década de 70 é que esses estudos se estenderam para outros países, desenvolvendo-se assim a teoria fraseológica. Na Europa, inclusive, foi fundada a Sociedade Europeia de Fraseologia (EUROPHRAS), que reúne um número considerável de especialistas da área.

No Brasil, podemos destacar os trabalhos de Ribeiro (1908), Perez (1961) Cascudo (1977), Nascentes (1986) Tagnin (1989, 2005) e as teses, dissertações e artigos de Xatara (1994, 1998, 2008), Ortiz Alvarez (2000, 2002, 2007, 2008, 2011, 2012), Pedro (2007),

Ramos de Oliveira (2008), Olímpio de Oliveira Silva (2012, 2011), Rios (2004), Lodovici (2007), Caramori (2000, 2006) Nogueira (2008), García-Page (2008), Rivas (2009) e Zavaglia (2007, 2010, 2011), Vaz (2013), apenas para citar alguns. No entanto, apesar do crescente interesse pela área, o estudo das UF ainda encontra dificuldades variadas relacionadas, por exemplo, à escassez de dados descritivos ou à falta de uniformidade entre eles. Esta incipiência na produção teórica acaba deixando lacunas que afetam negativamente o tratamento adequado dessas unidades nos dicionários, nas gramáticas, na tradução e, principalmente, no ensino, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira.

Devido ao caráter idiomático e polilexical das UFs, o ensino e a aprendizagem desses elementos, em língua estrangeira, acaba se tornando uma prática bastante complexa. De um lado, por causa da própria natureza dessas unidades: o seu significado não pode ser apreendido, na maioria das vezes, do significado de seus elementos constitutivos, nem da soma de suas partes (RUIZ GURILLO, 2000, p. 52). E, por outro lado, pelo pouco desenvolvimento de propostas do léxico, no contexto específico de língua estrangeira.

Para minimizar um pouco as lacunas que ainda existem com relação ao tratamento que as UFs recebem na área de ensino de línguas, surge a Fraseodidática, se propondo a tornar mais dinâmico e eficaz o processo de ensino e aprendizagem das UFs. Sua preocupação é que as aulas de língua não sejam apenas um espaço para o simples processo passivo de memorização e decodificação de estruturas descontextualizadas. Mas, que as UFs sejam um recurso que contribua no desenvolvimento da competência comunicativa, intercultural e fraseológica dos alunos, envolvendo conhecimentos cognitivos, formais, semânticos, pragmáticos e socioculturais.

Assim, diante da celeuma em que se encontra o ensino-aprendizagem das UF, o advérbio *ainda* que encabeça o título desta pesquisa, *Ainda porque ensinar expressões idiomáticas*, quer evidenciar uma problemática bastante complexa e delicada no campo da Fraseologia: a presença de fraseologismos em sala de aula. Complexa porque envolve o processo de ensino e aprendizagem de línguas e delicada já que divide opiniões sobre o papel das expressões idiomáticas no referido processo. O *ainda* colocado no título apregoa também uma consciência de que, no estado atual, resta muito a se fazer nesta área.

Fazer parte do acervo lexical de uma língua falada por uma determinada comunidade linguística e expressar a história cultural dessa comunidade, sua forma de pensar, de se comportar em diferentes situações de comunicação, estar presente no discurso oral e escrito e no dia-a-dia dessas pessoas, parecem ainda não ser argumentos suficientes

para justificar a importância de se ensinar essa parcela do léxico. Deste modo, neste trabalho, pretendemos focalizar em como o processo de ensino e aprendizagem de línguas pode ser enriquecido a partir da inserção e contextualização das UFs nas aulas.

Não se trata, porém, como normalmente ocorre em alguns trabalhos voltados para o ensino de UF, de fazer com que o aluno aprenda as expressões idiomáticas sem conhecer o que está por trás de cada uma delas, seu sentido idiomático, às vezes opaco para quem não tem noção do significado literal e metafórico delas, já que este último está atrelado aos aspectos culturais de uma nação. Interessa-nos delinear como as UF, especificamente, as Expressões Idiomáticas (locuções), podem contribuir para o desenvolvimento de competências. Escolhemos estudar este tipo de UF devido ao grau de opacidade/não transparência que muitas delas apresentam e, seu desconhecimento, pode levar a mal-entendidos e reações preconceituosas, se forem traduzidas ou decodificadas em seu sentido literal.

A seguir, apresentamos de forma mais detalhada os objetivos e as perguntas norteadoras desta pesquisa, bem como as motivações que as justificam.

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Levando em consideração a carência de estratégias e orientações metodológicas adequadas ao trabalho com expressões idiomáticas nas aulas de língua estrangeira e sua potencialidade didática para o desenvolvimento de competências (fraseológica, comunicativa e intercultural) necessárias à aprendizagem de línguas, a pesquisa se propõe aos seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo é, em linhas gerais, estudar e apresentar estratégias metodológicas para o ensino de expressões idiomáticas nas aulas de espanhol como língua estrangeira, tendo como foco principal o desenvolvimento de competências de comunicação.

1.2.2 Objetivos específicos

Em conformidade com o objetivo geral desta pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Mostrar as contribuições das expressões idiomáticas para o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira;
- b) Delinear estratégias e orientações metodológicas para o ensino de expressões idiomáticas que contribuam para o desenvolvimento de competências (fraseológica, comunicativa e intercultural);
- c) Apresentar uma proposta didática para o ensino de expressões idiomáticas.

1.2.3 Perguntas de pesquisa

Para a consecução dos objetivos traçados nortearão o nosso estudo as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais contribuições e subsídios as expressões idiomáticas podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem de línguas?
- b) Quais estratégias e orientações metodológicas poderiam ser utilizadas para o ensino de expressões idiomáticas que possam ajudar a desenvolver competências no processo de aprendizagem da língua espanhola para falantes brasileiros?

1.2 MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Não é pouco frequente na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, perguntas do tipo: *Professora, como se diz **bateu as botas** em espanhol? Como é que se fala **trocar gato por lebre**? Ou ainda; O que significa **echar de menos** ou **estar hecho polvo**?*¹ Uma vez que, estruturas como estas, comumente chamadas de expressão idiomáticas (EIs), formam parte do léxico de uma língua e são constantes em diferentes situações de comunicação. Por serem elementos pragmáticos que nascem e se fixam no uso, como bem define Timofeeva (2007), as EIs acabam adquirindo um significado próprio, reforçado por sua utilização frequente.

Muito embora tenha uma alta produtividade no ato comunicativo e desperte muita curiosidade nos alunos, o ensino das EIs, muitas vezes, é esquecido. Nas pesquisas realizadas por Olímpio de Oliveira Silva (2006), Nogueira (2008) e Carvalho (2011), por exemplo, foi observado que as UF quando aparecem em materiais didáticos de E/LE estão, normalmente, elencadas em apêndices; em lista de vocabulários, que incluem seu significado contrastivo; em frases soltas, desprendidas de contextos reais de uso; em títulos de capítulos de livros, sem explicar seus contextos de uso ou em exercícios de adivinhação. Na maioria dos casos, não se utiliza estratégias de apresentação e, muito menos, sistematização do uso dessas unidades. Contudo, ensinar efetivamente o universo fraseológico exige planejamento e metodologia que aborde questões referentes às relações sintagmáticas, semânticas, metafóricas, pragmáticas, idiomáticas e culturais dessas estruturas. E, isto só ocorre através da observação da língua em uso, em exemplos reais.

Muitas vezes, o aluno conhece o significado de um fraseologismo, mas não sabe em quais contextos situacionais é possível utilizar determinada expressão. Pode encontrar, ainda, dificuldade para distinguir entre uma frase literal e uma idiomática onde aparece a mesma combinação de palavras, como nos exemplos de Ruiz Gurillo (1994, p. 147):

a. - ***Perdió la cabeza** desde el momento en que se enamoró de esa chica y no escuchaba a nadie.*² (sentido idiomático)

- *El peatón **perdió la cabeza** en el accidente.* (sentido literal)

¹ Expressões que significam respectivamente: sentir a falta de alguém ou de algo e estar muito cansado 'estar só o pó'.

² Trad.: a) 'Perdeu a cabeça desde que se apaixonou por esta menina e não escutava ninguém.' / 'O pedestre perdeu a cabeça em um acidente.'

- b. - *Enciende la luz que a ciegas no puedo ver nada!* (sentido literal)
- *Tomó la decisión a ciegas y así le ha pasado* (sentido idiomático)³

Acreditamos que a aquisição de UF não é um processo passivo de simples memorização, mas um processo construtivo que envolve conhecimentos cognitivos, formais, semânticos, pragmáticos e socioculturais. Para poder compreender, decodificar e usar adequadamente este conhecimento de forma estratégica, o aluno precisa ter contato com exemplos reais de uso. Isto implica dizer que, em um trabalho voltado para o ensino de UF, estas unidades precisam estar contextualizadas. Segundo Bajo Pérez (2000, apud OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2007), apresentar exemplos de uso parece algo simples, no entanto, exige muito esforço e considerável intuição idiomática. Trata-se de alcançar um equilíbrio entre o estereotipado e o nada representativo.

Nesta perspectiva, ensinar as EIs em uso permite, por um lado, que a aprendizagem e, posteriormente, a eleição dessas unidades sejam mais objetiva e menos intuitiva. Por outro lado, este tema abre espaço para discutir outras questões concernentes à língua como, por exemplo, a variação linguística, a heterogeneidade cultural, as relações sintagmáticas, semânticas e pragmáticas das estruturas compostas.

Assim, devido à grande frequência de uso e ao importante papel que as unidades fraseológicas desempenham no discurso, esta pesquisa se justifica por diversos fatores. Primeiramente, pelo esforço em delinear uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem das EIs em uso, nas aulas de E/LE, que contribua para o desenvolvimento da competência comunicativa, fraseológica e intercultural dos alunos. Depois, encontramos motivação para esta pesquisa, também, na importância de despertar nos aprendizes de espanhol uma consciência fraseológica, ou seja, promover uma conscientização sobre a presença da idiomaticidade nas línguas.

Neste trabalho de pesquisa, de acordo com as perspectivas contemporâneas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, não concordamos com a noção de língua apenas como um sistema de regras, por acreditarmos que ela envolve o uso da linguagem para a interação e nela vai impregnada a cultura, a cognição, a afetividade, além das regras socioculturais e o pragmatismo da língua. Por isto, no caso do ensino de EIs, não podemos perder de vista que estas unidades podem ser úteis também para expandir a capacidade reflexiva dos alunos. Além de possibilitar que as aulas de língua estrangeira sejam um

³ Trad.: b) Acenda a luz porque no escuro não se pode ver nada. / 'tomou a decisão sem muito controle e assim ficou.'

espaço privilegiado de ampliação e construção do conhecimento, de negociação de sentidos e de respeito à diversidade cultural. Assim, a favor desta proposta de trabalho, há, ainda, o nosso interesse em discutir questões sobre práticas docentes e sobre o papel do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando que a investigação científica exige, entre outras características, um percurso metodológico para se alcançar os objetivos estabelecidos, a metodologia aplicada nesta investigação a classifica como uma pesquisa de natureza qualitativa de base exploratória. Como bem define Goldenberg (1999, p. 14) sobre os estudos qualitativos, não buscamos enumerar nem medir eventos, muito menos utilizamos informação estatística para a análise dos dados. Nosso foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva que se caracteriza por descrever, compreender, explicar o fenômeno estudado e apontar possíveis soluções.

A pesquisa qualitativa baseia-se em várias abordagens teóricas resultantes de diferentes linhas de desenvolvimento e considera a subjetividade dos pesquisadores e sujeitos estudados parte integrante do processo investigativo. Dessa forma, as reflexões, observações, impressões e sentimentos dos pesquisadores tornam-se dados, constituindo parte da interpretação (FLICK, 2004).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

É importante ressaltar, no entanto, que nenhuma decisão metodológica é possível de ser tomada a priori, pois a metodologia de pesquisa não possui autonomia a ponto de ser selecionada antes mesmo da formulação do problema a ser investigado. A formulação do problema indica o caminho a ser percorrido para a apreensão do objeto de pesquisa. Dito de outra forma, a decisão metodológica é decorrência do problema formulado. (RIBEIRO, 2007). Assim sendo, a decisão metodológica foi pela pesquisa exploratória, também conhecida como pesquisa teórica, já que nosso objetivo é evidenciar questões metodológicas fundamentais relacionadas ao ensino contextualizado de expressões idiomáticas de modo a contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa, intercultural e fraseológica de estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.

A pesquisa teórica é "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p. 20). Esse tipo de pesquisa é orientada no sentido de (re)construir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade e discussões pertinentes. Porém, a pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção. "O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa" (DEMO, 1994, p. 36).

É importante perceber a importância que os estudos exploratórios têm no cenário das pesquisas científicas, pois estes estudos permitem ao investigador aumentar a sua experiência em torno de determinado problema, além de contribuir na análise do referencial teórico, possibilitando o domínio de uma determinada teoria. A reflexão assume um papel fundamental em uma pesquisa deste tipo. Assim, a pesquisa exploratória é aquela que tem como objetivo explicitar e proporcionar maior entendimento de um determinado problema (GIL, 2005, p.28). Pode atender a uma necessidade de ordem intelectual ou por razões práticas. No nosso caso é por razões práticas, pois visa à realização de algo buscando maior eficiência, por isto ao final do estudo realizado apresentamos uma proposta metodológica para o ensino das expressões idiomáticas.

De acordo com Ribeiro (2007, p.5), é comum imaginar que um estudo exploratório constitui-se em uma tarefa simples de ser cumprida. Contrariamente, uma pesquisa exploratória precisa atentar para os rigores de um trabalho científico. Não se trata de uma "mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 183). Assim, em conformidade com os procedimentos

metodológicos deste tipo de pesquisa, nos próximo tópico expomos as etapas desta pesquisa.

1.4.1 Procedimentos Metodológicos

Conforme mencionado anteriormente, essa investigação possui caráter marcadamente exploratório. Dessa maneira, os métodos utilizados são de base teórica. Isto quer dizer que nos apoiamos em três princípios fundamentais para este tipo de pesquisa: a) retomada, ainda que parcial, das inquietações que deram origem ao problema de investigação; b) Análise crítica das principais teorias que envolvem o problema; c) Indicação de um possível caminho para o problema. Assim, ao longo de quadro capítulos se desenvolveu a análise teórica para verificar as possibilidades de aprimorar o ensino de EIs, recorrendo aos princípios da Fraseologia, à noção de *competência* para o ensino de línguas, às orientações metodológicas da Fraseodidática e, por fim, apresentando uma proposta didática atendendo as perguntas norteadoras desta pesquisa.

Como pontapé inicial da pesquisa, buscando conhecimento na área da Fraseologia, realizamos um mapeamento e análise dos principais estudos nesta área, mostramos as controvérsias do termo “expressão idiomática”, apontamos os principais problemas para o ensino-aprendizagem destes elementos, enfatizamos sua importância no referido processo e delineamos um esboço da competência fraseológica. Para esta fase foi muito importante a classificação das UFs estabelecida por Corpas Pastor (1996); as discussões teóricas de Zuluaga (1980), Drobovolskj e Baránov (2009), Leal Riol (2011), Ruiz Gurillo (1997), Wotjak (1983), Tagnin (2005), entre outros; as orientações sobre ensino de UF elaboradas por Penadéz Martínez (1999), Timofeeva (2013), Gonzáles Rey (2004, 2012), Ettinger (2008), Ortiz Alvarez (2000, 2002, 2004), entre outros.

Para discutir a concepção de competência comunicativa, nos valem essencialmente dos trabalhos de Hymes (1971, 1972, 1979), Canale e Swain (1980), Canale, (1983), Bachman (1991), Byram (1997), Celce-Murcia e Olshtain (2000) e Almeida Filho (1997, 1999).

Frente aos avanços obtidos com as pesquisas, principalmente, no bojo da Linguística Aplicada, nas últimas décadas, o ensino de línguas vem se remodelando e exigindo, cada vez mais, novas práticas. Assim, também discutimos nesta pesquisa abordagens contemporâneas de ensino a partir do pressuposto intercultural de língua,

fundamentados em trabalhos de Almeida Filho (2005), Moita Lopes (1996), Rogers (1975), Mendes (2004; 2007; 2008), Ortiz Alvarez (2012; 2007) e Fleuri (2003).

Posteriormente, diante de todas as discussões levantadas sobre a dificuldade de encontrar propostas adequadas ao ensino-aprendizagem de EIs, das dificuldades e obstáculos dos alunos para efetivar esta aprendizagem, esboçamos uma proposta didática ilustrando o potencial dessas unidades para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades tão necessárias à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. A proposta pretende proporcionar situações de aprendizagem em que os alunos tenham a oportunidade de ter contato com EIs de forma contextualizada, com atividades para sistematização e uso das mesmas e, principalmente, que os capacitem a gerenciar seus conhecimentos para participar, adequadamente, das diversas esferas da comunicação. Para tanto, as estratégias didáticas utilizadas em nossa proposta respeitam o nível do aluno, a frequência de uso das expressões selecionadas e sua função comunicativa.

Sobre a metodologia adotada na proposta, escolhermos elaborar atividades com EIs reunidas por uma função comunicativa concreta, por acreditamos que este critério é bastante coerente, visto que estas unidades desempenham funções específicas, tanto nos textos escritos quanto orais. Assim, as EIs selecionadas para a proposta são expressões que servem para descrever o caráter das pessoas (*ser la oveja negra, ser um pez gordo, no tener pelos en la lengua, tener los dos pies en la tierra, hablar por los codos, tener/ser cara dura, creerse el ombligo del mundo, tener la cabeza llena de pájaros, ser un linco, ver (algo) de color de rosa*)⁴. Com estas 10 EIs desenvolvemos 15 atividades, de natureza diversa, para alunos brasileiro do nível intermediário de espanhol (B1-B2), agrupadas em 3 etapas:

- a) Etapa 1: atividades para apresentação (1 - 5)
- b) Etapa 2: Atividades para prática e memorização(6 - 10)
- c) Etapa 3: Atividades para uso receptivo e produtivo (11 - 15)

Cada uma destas etapas apresenta 05 atividades específicas para atender os objetivos predefinidos. A sequência de atividades, por sua vez, apresentam amostras reais da língua, com exemplos retirados de banco de dados atuais (internet e CREA), imagens que contribuem para que os alunos fixem o significado subjacente ao fraseologismo

⁴ Apresentamos em nossa proposta o significado de cada uma dessas expressões selecionadas.

estudado e retenham sua ordem léxica, oferece a oportunidade dos alunos relacionarem as locuções espanholas com as de língua portuguesa seguindo a mesma função que desempenham, além de estimular a capacidade reflexiva dos alunos. Também, para cada uma das etapas elaboradas, apresentamos um quadro com outras sugestões, fora das atividades que foram elaboradas, que podem ser úteis em outras situações.

De modo geral, tentamos esboçar um conjunto de atividades que encorajasse os alunos a deduzir significados por meio do contexto e, principalmente, desenvolvesse habilidades, conhecimentos e atitudes para explorar tanto o mundo que os cercam, quanto o mundo da nova língua que está sendo aprendida. Para tanto, nos apoiamos numa concepção de ensino e aprendizagem de língua dinâmica, que respeita o nível do aluno, a frequência de uso das expressões selecionadas e sua função comunicativa.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Procuramos, nesta pesquisa, vincular os estudos da Fraseologia ao ensino de línguas, demonstrando como as expressões idiomáticas podem contribuir com o desenvolvimento de competências de comunicação. Desse modo, no intento de cumprir com os objetivos e perguntas de pesquisa, estruturamos a dissertação em quatro capítulos.

No capítulo I, intitulado *Pontapé Inicial*, apresentamos a relevância e a justificativa da escolha do tema, bem como os objetivos, perguntas de pesquisa e metodologia adotada.

Para o segundo capítulo, *Sem querer misturar alhos com bugalhos*, trazemos os pressupostos teóricos que sustentam o nosso trabalho. Deste modo, abrange duas seções: a primeira, *Fraseologia: conceitos, objetos e interfaces*, com um breve percurso pelos estudos fraseológicos, no intuito de melhor entender nosso objeto de estudo; e a segunda, *O ensino de Expressões Idiomáticas* que justifica a importância de um trabalho mais apurado e aprofundado das EIs para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Já no terceiro capítulo, *Entre flores e pedra*, nos dedicamos às orientações teórico-metodológicas para aplicação didática da Fraseologia. Para tanto, incluímos uma reflexão sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas, discutimos sobre o conceito de *competência* neste contexto e também descrevemos alguns traços da Competência Fraseológica.

No quarto capítulo, *Arregaçando as mangas*, a partir dos pressupostos teóricos apresentados ao longo dos capítulos anteriores, esboçamos, por fim, uma proposta didática

concreta em um conjunto de quinze atividades para apresentação, memorização e uso das EIs.

Para finalizar, expusemos as *Considerações finais* do estudo, onde retomamos as perguntas de pesquisa, as limitações que foram subsanadas, assim como algumas sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2: SEM QUERER MISTURAR ALHOS COM BUGALHOS: DELINEANDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

“Pois é justamente pensando que há muitas maneiras de significar que os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem(...)”
(ORLANDI, 2010 p. 15)

Este capítulo é dedicado à apresentação do arcabouço teórico desta dissertação. Nele discutiremos conceitos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e delimitaremos nosso objeto de estudo, dada a grande variedade denominativa das unidades fraseológicas. Com isto queremos evitar possíveis conflitos de ordem terminológica.

A premissa deste capítulo é refletir sobre a teoria fraseológica e a área de ensino e aprendizagem da Linguística Aplicada que possam fundamentar e sustentar a elaboração de uma proposta metodológica para a inserção das expressões idiomáticas nas aulas de E/LE. Nele abordaremos questões sobre o porquê de ensinar expressões idiomáticas, qual o papel das expressões idiomáticas no discurso e sua importância no desenvolvimento da competência comunicativa, intercultural e fraseológica. Sempre que possível daremos exemplos em português e em espanhol para que os conceitos utilizados fiquem bem claros.

Antes, porém, faremos um breve histórico da área de Fraseologia e a sua interface com outras áreas do conhecimento. O objetivo é mostrar o percurso desta disciplina no campo dos estudos da linguagem para melhor entender suas contribuições para a sala de aula de línguas. Para tanto, faremos uma discussão sobre as características e funções das UFs, assim como uma análise de suas principais classificações. Não é nossa intenção, apresentar um estudo exaustivo dessa questão, uma vez que esse tema já foi bastante discutido⁵.

Desse modo, o presente capítulo foi organizado em duas seções: *Fraseologia: Conceitos, Objetos e Interfaces e Ensino-Aprendizagem de Expressões Idiomáticas*.

⁵ Conferir em Garcia-Page (1998; 2003), Nogueira (2008), Gurillo (1998).

2.1 FRASEOLÓGIA: CONCEITO, OBJETO E INTERFACES.

O termo *Fraseologia*, não sendo isento de controvérsias, tem sido utilizado de diversas maneiras: tanto para designar uma disciplina linguística quanto para fazer referência ao conjunto de expressões peculiares de uma língua. Neste trabalho, utilizamos o termo Fraseologia para nos referirmos a uma área de estudo da linguagem que investiga as combinações com certo grau de fixação de palavras e significados, as UFs. Mesmo que haja conflitos quanto a sua delimitação.

Alguns estudiosos, como Zuluaga (1975) e Ruiz Gurrilo (1997), consideram que os estudos fraseológicos tiveram início com Bally, discípulo de Saussure, a partir de sua obra *Traité de Stylistique Française* (1909 [1951]) em que o autor propõe uma classificação de combinações lexicais:

Les groupes consacrés par l'usage s'appellent locutions phraséologiques; nous nommerons séries celles où la cohésion des termes n'est que relative, et unités celles où elle est absolue. (Bally, 1951, p. 68)

Segundo a classificação de Charles Bally (op.cit.), as locuções estão representadas pelas unidades fraseológicas e as séries fraseológicas. Na unidade fraseológica o grau de fixidez é absoluto e as séries fraseológicas são mais livres.

No entanto, para outros estudiosos, como Corpas Pastor (1997), só a partir da segunda metade do século XX, principalmente com Vinogradov, fundador da primeira escola russa de fraseologia, é que a Fraseologia reivindica o seu status de disciplina científica autônoma. O autor publica o artigo “acerca dos tipos principais de unidades fraseológicas na língua russa”, que data de 1947, onde apresenta uma característica detalhada da estrutura semântica da UF e traça os principais fundamentos para a sua classificação, do ponto de vista funcional.

De acordo com González Rey (2002, p. 31), o percurso da Fraseologia pode ser dividido em quatro etapas: a descritiva, a histórica, a comparativa e a lexicográfica. Sobre as etapas passadas e presentes da Fraseologia, enquanto disciplina linguística, é evidente que elas tenham se desenvolvido em quatro direções principais: a fraseologia descritiva, a fraseologia histórica, a fraseologia comparativa ou contrastiva e a fraseologia lexicográfica ou fraseográfica. A primeira, a fraseologia descritiva se inscreve num quadro de abordagem sincrônica e se ocupa do sistema fraseológico sobre o eixo formal, semântico e pragmático. A segunda, a fraseologia histórica, desenvolvida em um quadro de abordagem

diacrônico, aborda as questões etimológicas e da gênese das unidades, enquanto que a terceira, a fraseologia comparativa ou contrastiva, se interessa pelos problemas de tradução, de equivalências ou de correspondências entre vários sistemas linguísticos. Já a quarta, a fraseográfica, ela é o resultado não somente das práticas lexicográficas dos séculos precedentes, mas também das teorias atuais.

Gurillo (1997, p. 28), em sua obra *Aspectos de fraseología teórica española*, afirma que a Fraseologia foi, por muito tempo, considerada “terra de nadie” (terra de ninguém), pois investigadores de outros campos de estudo, movidos apenas pelo interesse pessoal que as UF despertavam neles, realizavam estudos esparsos relacionados principalmente à área da estilística.

Atualmente, porém, conforme foi apontado no capítulo anterior, a Fraseologia possui um relativo desenvolvimento no campo dos estudos da linguagem. As crescentes contribuições, teóricas e aplicadas, ligadas as UFs são provas do interesse que esta área vem despertando nos últimos anos. Para Ruiz Gurrillo (1998) e Riol (2011), a Fraseologia deve ser considerada uma disciplina de base interdisciplinar, por estabelecer interseções com várias outras áreas: a Etimologia, a Lexicologia, a Paremiologia, a Morfologia, a Sintaxis, a Estilística, a Semântica, a Pragmática e a Didática. Assim, os linguistas que se dedicam aos estudos do fenômeno fraseológico, sabemos que há um campo ainda muito vasto a ser explorado.

Em 1992, Wotjak publicou um estudo no qual elencava uma lista de eixos temáticos que vinham sendo desenvolvidos pelos interessados no fenômeno fraseológico. Destes eixos, hoje, se destacam a Fraseografía, que investiga os aspectos relacionados ao tratamento de UFs em dicionários e à elaboração de dicionários fraseológicos; a Fraseologia Cognitiva interessada em pesquisar questões teóricas e práticas sobre a base metafórica e metonímica subjacente às UFs; a Fraseologia Contrastiva que compara essas estruturas de duas ou mais línguas; a Fraseodidática preocupada com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de UFs, em língua materna e estrangeira. Entre estas linhas de pesquisas, encontram-se também de forma muito profícua trabalhos relacionados à Linguística de Corpus, aos Estudos Culturais e Etimológicos. Para uma história mais detalhada das pesquisas em Fraseologia pode-se consultar Ruiz Gurillo (1997) e Corpas Pastor (2003).

Em sua dissertação de mestrado intitulada *A presença das expressões idiomáticas (eis) na sala de aula de e/le para brasileiros*, Nogueira (2008) apresenta um quadro com as teses de doutorado, dissertações de mestrado e projetos de pesquisa relacionados com a

Fraseologia, realizados por pesquisadores brasileiros nos últimos anos, o qual mostraremos a seguir.

QUADRO 1

Pesquisador/ Ano de trabalho	Títulos / dados dos trabalhos	Projetos de pesquisas
Adelaide Martiniano Ferreira - 1999 1997 - 1999	Université de Paris VIII, U.P. VIII, França. Título: Fraseologia: o sentido entre sintaxe e pragmática. Université de Paris VIII, U.P. VIII, França. Título: Les énoncés des écrits publics en français et en portugais du Brésil: description syntaxique et pragmatique.	
Andréia de Oliveira Cardoso 2005	Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: 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. Título: A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês, Ano de Obtenção: 1998. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Título: As expressões idiomáticas de matriz comparativa.	Projeto de Pesquisa: Unidades fraseológicas da língua geral Descrição: 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. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa. Claudia Maria Xatara - Coordenador. Elizabete
Elizabete Aparecida Marques 2002 - 2007	Universidad de Alcalá de Henares, UAH, Espanha. título: Análisis cognitivo-contrastivo de locuciones somáticas del español y del português.	
Eliane Roncolatto 2001	Universidade Estadual Paulista – Assis Título: 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. Descrição: 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 aula, assim como glossários que incluem equivalências e/ou traduções ao português. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.
José Pereira da Silva 2005		Projeto de Pesquisa. Dicionário Brasileiro de Fraseologia Descrição: O nosso trabalho consistirá, basicamente, na organização de todo o material bibliográfico sobre expressões populares denominadas frases feitas, provérbios, ditados, locuções, parênteses, refrões, anexins, máximas, adágios, expressões idiomáticas etc Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa. José Pereira da Silva - Coordenador.
Livia Marcia Tiba Rádís Baptista 2002 - 2004		Projeto de Pesquisa. Estudo contrastivo de expressões idiomáticas – espanhol/português. Descrição: Projeto desenvolvido sem financiamento pelo Grupo de Pesquisa Ensino/aprendizagem de Espanhol. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa. Livia Márcia Tiba Rádís Baptista: Integrante. Isabel Gretel María Eres Fernández (USP)- Coordenador.
Maria Eta Vieira 2002 - 2004		Projeto de Pesquisa. Estudo contrastivo de expressões idiomáticas – espanhol/português. Descrição: Projeto desenvolvido sem financiamento pelo Grupo de Pesquisa Ensino/aprendizagem de Espanhol. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa. Maria Eta Vieira: Integrante Isabel Gretel María Eres Fernández (USP)- Coordenador.
Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva 2000 - 2004	Universidad de Alcalá, UAH, Espanha. Título: Fraseografía teórica y práctica. Bases para un diccionario de locuciones verbales español-portugués.	Projeto de Pesquisa.(2003 – Atual) Dicionario de locuciones para la enseñanza del español. Descrição: 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. Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa. Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva - Integrante. Inmaculada Penadés Martínez - Coordenador.
Maria Luisa Ortíz Álvarez 1995 – 2000	Universidade de Campinas, UNICAMP, Brasil. Projeto de Pesquisa. Título: Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: implicações para o ensino de português/LE.	O Arco Fraseológico e a sua Equação com as Sub-Áreas da Linguística Aplicada. Situação: Desativado; Natureza: Outra. Integrantes: Maria Luisa Ortíz Álvarez – Coordenador.
Marília Oliveira Vasques Callegari 2001 - 2004		Projeto de Pesquisa. Estudo contrastivo de expressões idiomáticas – espanhol/português. Descrição: Projeto desenvolvido sem financiamento pelo Grupo de Pesquisa Ensino/aprendizagem de Espanhol. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa. Marília Oliveira Vasques Callegari: Integrante. Isabel Gretel María Eres Fernández (USP)- Coordenador
Paula Christina Falcão Pastore 2005 2000 - 2002		Universidade Estadual Paulista, IBILCE-UNESP, Brasil. Título: Expressões Idiomáticas inglês-português com nomes de animais: um estudo baseado em corpora Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Título:

		Tradução para o português de expressões idiomáticas em inglês relativas a animais.
René Gottlieb Strehler 1998 - 2002	Université de Nice-Sophia Antipolis, UNICE, França. Título: Étude d'unités phraséologiques en portugais du Brésil : aspects théoriques et application à la traduction, Ano de Obtenção: 2002. Orientador: Henri Zinglé . Palavras-chave: lexicologia; fraseologia	
Simone Rinaldi 2002 - 2004		Projeto de Pesquisa. Estudo contrastivo de expressões idiomáticas – espanhol/português. Descrição: Projeto desenvolvido sem financiamento pelo Grupo de Pesquisa Ensino/aprendizagem de Espanhol. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa. Simone Rinaldi: Integrante. Isabel Gretel María Eres Fernández (USP)-Coordenador
Solange Coelho Vereza 1994 - 1998	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Título: Literalmente falando: o sentido literal como metáfora cognitivo-pragmática.	
Stella Esther Ortweiler Tagnin 1999	Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Convencionalidade e Produção de Texto: Um Dicionário de Colocações Verbais Inglês/Português/Português/Inglês, Ano de obtenção: 1999. Palavras-chave: Colocações Verbais; Convencionalidade; Lexicografia; Tradução; Língua Portuguesa; Língua Inglesa	
Susana Quinteros de Creus 2001 - 2004	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Brasil. Título: Expresiones idiomáticas. Un enfoque semántico argumentativo.	Projeto de Pesquisa. (2005 – Atual). Valor argumentativo das expressões proverbiais no discurso Descrição: Tema: estudar as propriedades linguísticas 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). Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa. Susana Quinteros de Creus - Coordenador

Tatiana Helena Carvalho Rios 2002 - 2004	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Título: 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. Título: As expressões idiomáticas de matriz comparativa	

Como podemos observar, o quadro apresenta uma quantidade considerável de trabalhos, inclusive, com uma variedade de temas, produzidos em várias universidades do Brasil, o que evidencia o crescente interesse pela área da Fraseologia nos últimos anos. Nesta lista, elaborada por Nogueira (op. cit.), constam alguns trabalhos realizados entre 1981 e 2008. No entanto, hoje poderíamos acrescentar outros trabalhos, como os apresentados abaixo, comprovando que as pesquisas, por aqui, não ficaram estagnadas, pelo contrário, continuam a crescer.

QUADRO 2

Pesquisador/ Ano de trabalho	Títulos / dados dos trabalhos	Projetos de pesquisas
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão 2012 – 2014 – 2015 – ATUAL		BanCo: banco de colocações léxicas. (Unidades semi-fraseológicas da variante brasileira do português e seus equivalentes de tradução para a variante peninsular do espanhol). 2015 Dicionário bilíngue contrativo de unidades fraseológicas (português-espanhol) (DUFraPE). 2014 Estudo de lexias compostas e lexias complexas pelo filtro da teoria fraseológica, da teoria funcionalista da tradução e da lexicografia teórica em interface com a Linguística Contrastiva. 2012
Alex Sandro Beckhauser 2014	A frequência de uso de locuções idiomáticas em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira: uma pesquisa com base em corpus. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) -	

	Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.	
Andréa Geroldo dos Santos 2011	Working closely with corpora - Proposta de ensino de colocações adverbiais em inglês para negócios, sob a luz da Linguística de Corpus. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, . Orientador: Stella Esther Ortweiler Tagnin.	
Andréa Michiles Lemos 2012	As Estratégias de Interpretação de Unidades Fraseológicas do Português para a Língua Brasileira de Sinais LiBras em discurso de políticos.. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.	
Camila Maria Corrêa Rocha 2010	O tratamento lexicográfico dado às expressões idiomáticas do espanhol em dicionários bilíngues português-espanhol. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, . Orientador: Claudia Zavaglia.	
Cristhiane Miranda Vaz. 2013	"Títmim por títmim: a Gênese de um material didático de português para falantes de espanhol com foco nas expressões idiomáticas. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, . Orientador: Maria Luisa Ortíz Alvarez.	
Gislene Lima Carvalho 2011	As unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.	
Heloisa da Cunha Fonseca 2011	Fraseologismos formados por zoônimos em português e em francês e seu simbolismo cultural. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.	

	Coorientador: Claudia Maria Xatara.	
Huélinton Cassino Rivas 2009 2013 - Atual	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Título: Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas da língua portuguesa usuais na língua portuguesa do Brasil, Ano de obtenção: 2009. Orientador: XATARA, C.	Análise intercultural das expressões idiomáticas da língua portuguesa do Brasil e da língua francesa Descrição: Considerando expressão idiomática (EI) uma unidade fraseológica complexa, figurada e consagrada pela tradição cultural de uma comunidade linguística, pretendemos analisar as semelhanças e diferenças interculturais entre as expressões encontradas como sinônimas em três níveis: a interculturalidade entre as EIs em língua portuguesa (Brasil x Portugal), a interculturalidade entre as EIs em língua francesa (França x Bélgica x Quebec) e a interculturalidade entre as EIs em língua portuguesa e em língua francesa.. Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa. Alunos envolvidos: Graduação: (4) .
Paula Christina de Souza Falcão Pastore 2009	Expressões idiomáticas inglês-português com nomes de animais: um estudo baseado em corpora. 2009. 0 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, . Orientador: Claudia Maria Xatara.	
Rosana Budny 2015	Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilíngues (português-inglês) e em livros didáticos do PNLD. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, . Orientador: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.	
Rosemeire Selma Monteiro-Plantin 2010		Estudo teórico metodológico de conceitos chave na fraseologia brasileira Descrição: A pesquisa tem como objetivo principal: iniciar estudos em fraseologia contrastiva no Estado do Ceara, especialmente na trajetória discursivo cultural de frases no português do Brasil, exemplificando com conceitos como - jagunço -

		desde a sua entrada no léxico, até seus usos atuais. Um segundo objetivo é contribuir na constituição de corpus diacrônico de frasesmas para compor o acervo dos seguintes projetos: "Desarrollo de un repertorio-intercultural y multilíngue" e do PHPB - "Para a historia do português brasileiro.. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.
Sabrina de Cássia Martins 2013	Proposta de Dicionário Onomasiológico de Expressões Cromáticas pertencentes ao Domínio da Biologia em Língua Portuguesa do Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Claudia Zavaglia.	
Sabrina Matuda 2011	A fraseologia do futebol: um estudo bilíngue português-inglês direcionado pelo corpus. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Orientador: Stella Esther Ortweiler Tagnin.	
Sebastiana Reis Fernandes. 2014	Mínimo paremiológico brasileiro. 2014. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.	
Tatiana H. C. Rios. 2009	Dicionário português-espanhol de expressões idiomáticas usuais. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, . Orientador: Claudia Maria Xatara.	
Vicente de Paua da Silva Martins 2013	Estratégias de compreensão de expressões idiomáticas por falantes de português como língua não materna. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, . Orientador: Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.	

Constata-se nestes estudos que, na maioria das vezes, as UFs são caracterizadas e classificadas de modos distintos, devido à profusão terminológica e taxonômica existente

no campo dos estudos fraseológicos. Segundo Sabino (2011), toda esta diversidade de terminologias e classificações se constitui problemas fundamentais para a Fraseologia. No tópico abaixo abordaremos algumas das definições e classificações das UFs para firmarmos nossa postura neste emaranhado de conceitos.

2.1.1 As unidades fraseológicas: definições, características e classificações.

Como sabemos, o léxico é o elemento menos conservador de uma língua e guarda uma estreita relação com a história cultural de uma comunidade. Segundo Pottier (1974) o léxico não abarca apenas lexias simples (*sal, casa, festa*), mais também lexias compostas (*aguardente, mão-de-obra, beija-flor*) e lexias complexas (*acertar na mosca, mosca morta, falar com as paredes, zero à esquerda*). Desse modo, em meio às unidades do léxico, a competência lexical de um falante abarca também uma parcela significativa de UFs. Enquanto as lexias simples e compostas são formadas por apenas um elemento na sua estrutura, as lexias complexas são formadas por mais de um elemento.

O conceito de *Unidade Fraseológica* é bastante controverso e, normalmente, é utilizado como *cajón de sastré*⁶ para agrupar diversas combinações de palavras com certo grau de fixação e idiomaticidade. Ele abarca muitas estruturas com nomenclaturas diferentes, dentre elas: fórmulas de rotina, locuções, frases feitas, modismos, expressões idiomáticas, colocações, provérbios, entre outros. Até mesmo especialistas como Casares (1950), Zuluaga (1980), Corpas Pastor (1997), Gurillo (1997) têm consciência que achar um limite que diferencie todos os tipos de combinatória da língua é um trabalho árduo. No entanto, estes autores, entre outros estudiosos, se debruçaram sobre esta questão no intuito de melhor delimitar o objeto de estudo da Fraseologia.

Para Zuluaga (1980) as UFs são todas as “*construções linguísticas formadas por combinação fixa de duas ou mais palavras*”. Corpas Pastor (1997) acrescenta que as UFs são:

“el conjunto de combinaciones estables formadas al menos por dos palabras gráficas y cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta, las cuales se caracterizan por su alta frecuencia de (co)-aparición y su institucionalización en la lengua, así como los diversos grados de idiomaticidad y variación que éstas pueden presentar”. (CORPAS PASTOR, 1997, p. 269)

⁶Expressão utilizada por Ruiz Gurillo (1997) para se referir a diversidade de estruturas que são denominadas UF.

Nesta definição a autora ressalta duas propriedades, muitas vezes esquecidas por outros autores, que julgamos importantes para o reconhecimento de um fraseologismo: sua frequência (tanto de uso dessas combinatórias, quanto de coocorrência de seus elementos constitutivos) e institucionalização na língua (fruto de uma convenção comunitária).

Em Gurrillo (1997), as UFs são definidas como “*una combinación fija de palabras que presenta algún grado de fijación y eventualmente de idiomaticidad*”. A autora evidencia em sua definição que os fraseologismos terão sempre algum grau de fixação, mas nem todos serão idiomáticos.

Diante das propriedades elencadas por estes e outros autores, nesta pesquisa assumimos que ao falarmos de uma UF é necessário que haja:

- a) uma combinação de no mínimo duas palavras - Neste ponto discordamos de autores⁷ que consideram os fraseologismos como palavras simples também. Para nós, apesar de todas as palavras serem culturais, existem lexias simples com uma maior carga cultural, chamadas de *culturemas* por Pamies (2007), que muitas vezes são confundidas com a UF;
- b) deve ter uso frequente e institucionalizado – As UFs constituem um discurso previamente elaborado, desse modo há a mesma associação de palavras e a força de seu uso repetido as institucionalizam na língua, ou seja passam a ser reconhecidas e usadas pelos usuários da língua e aceitas pela norma;
- c) esta combinação tem de ser estável – Normalmente, as UFs se apresentam do mesmo modo, não admitindo grandes modificações em sua estrutura sintático-semântica (algumas dessas unidades podem ser idiomáticas, ou seja seu significado é global e de composição fixada);

Sobre esta última propriedade, é importante esclarecer que, apesar de, tradicionalmente, os fraseologismos serem definidos como unidades fixas, esta fixidez pode ser relativa, tanto no aspecto formal quanto semântico. Em fraseologia, não podemos confundir fixação como algo absoluto, já que algumas construções admitem certas

⁷ Como em Xatara e Rios (2007)

modificações como: intercalar elementos não pertencentes à UF, alterar a ordem de seus componentes, modificar lexicalmente algum deles, transformá-los ou, até mesmo, substituí-los, ainda que de maneira restrita. Por essa razão, Corpas Pastor (1996) fala em *gradação*, isto é, nem todas as UFs possuem o mesmo grau de idiomaticidade e nem todas são completamente fixas em sua estrutura. Assim, temos um *contínuo* entre unidades com maior ou menor grau de idiomaticidade e as mais ou menos fixas. Esta compreensão é imprescindível, principalmente, para o processo de ensino-aprendizagem de UFs, pois a partir desta compreensão é que poderemos estabelecer, por exemplo, que unidades devem ser ensinadas de acordo com os níveis dos alunos. Para maior clareza da gradação característica das UF, apresentamos abaixo quadro ilustrativo:

QUADRO 3

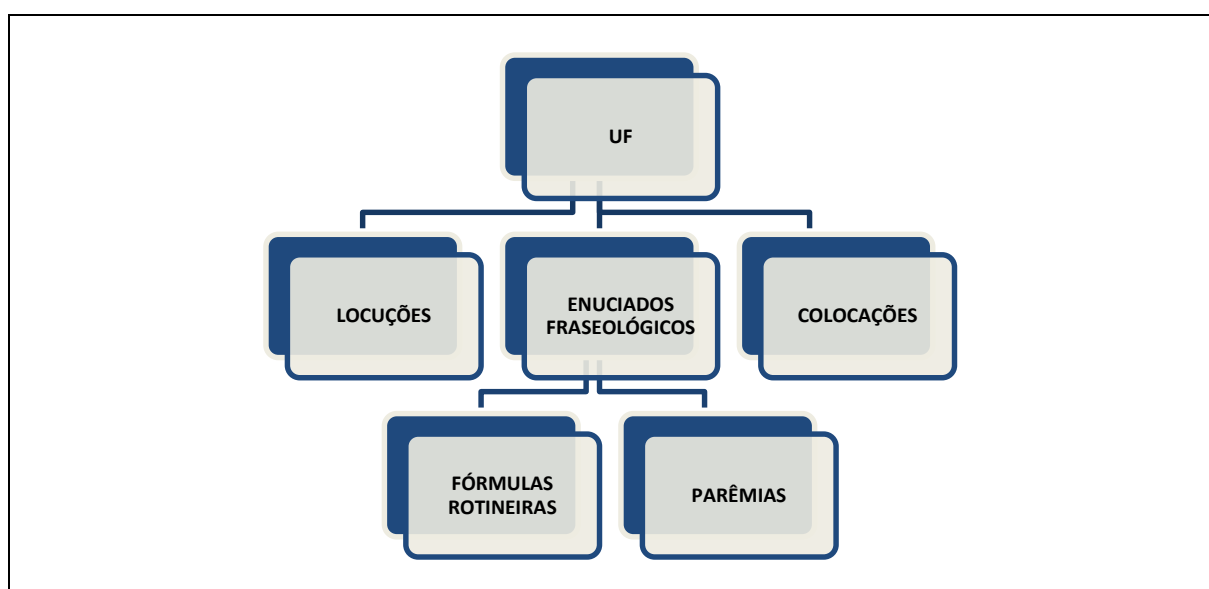
IDIOMATICIDADE PROPRIEDADE SEMÂNTICA	FIXAÇÃO PROPRIEDADE SINTÁTICA
<p>Menos idiomática: - <i>Acostarse con las gallinas</i> 'deitar com as galinhas'</p>	<p>Menor fixação: - <i>Importar (a alguien) un pepino/ pito/ bledo/ pimento.</i> 'Coisa insignificante, de pouco ou nenhum valor'</p>
<p>Mais idiomática - <i>ser un pez gordo</i> 'se refere a uma pessoa com status ou com muito dinheiro'</p>	<p>Maior fixação: - <i>con uñas y dientes (con dientes y uñas*)</i> 'com muita intensidade e energia possível'</p>

Fontes: Dicionário online de la Real Academia Espanhola.

Na próxima sessão deste capítulo falaremos mais detalhadamente da propriedade semântica das UF, observando o comportamento das expressões idiomáticas, por ora interessa-nos adiantar que quando algumas construções fraseológicas apresentam um grau elevado de fixação no nível semântico dizemos que ela é idiomática, ou seja, o sentido da unidade não pode ser estabelecido a partir do significado de cada um dos seus elementos nem da soma de suas partes. Nas palavras de Vilela (2002, p. 29) “no interior dos fraseologismos as palavras perdem o seu significado individual e constituem, em conjunto, um significado fraseológico novo, transposto, idiomatizado”. Deste modo, uma expressão do tipo, em português, *falar pelos cotovelos*, em espanhol, *hablar por los codos*, não faz nenhum sentido se não utilizada para dizer de uma pessoa que fala demais.

Por fim, da mesma maneira que não há acordo entre os estudiosos ao conceituar as UFs o mesmo ocorre com sua taxonomia. Muitos autores (CASARES 1950; ZULUAGA, 1980; CORPAS PASTOR, 1986; TAGNIN, 1989; GURILLO, 1997) traçaram modelos de classificação dos fraseologismos. Deste modo, há uma diversidade de propostas tanto para a denominação quanto para os critérios de identificação e delimitação das UFs. Alguns utilizaram critérios mais restritivos à forma, outros às propriedades semânticas⁸. Entretanto, consideramos nesta pesquisa a proposta estabelecida por Corpas Pastor (1996), por considerá-la mais abrangente e didática. Esta autora divide as UF em três grandes grupos, *locuções*, *colocações* e *enunciados fraseológicos*, sendo este último subdividindo em fórmulas rotineiras e parêmiias. Podemos visualizar melhor esta classificação no quadro abaixo:

QUADRO 4



Para Corpas Pastor (*op. cit.*) estes três grupos se caracterizam da seguinte forma:

- a) *Locuções* - Não se constituem enunciados completos, pois são elementos oracionais. São exemplos de locuções estruturas do tipo: *de vento em polpa*, *às moscas*, *rodar a bolsinha*; *poner el grito en el cielo*, *estar hecho polvo*. Estas unidades são classificadas, normalmente, pela função que desempenham na

⁸ A análise de algumas dessas propostas pode ser encontrada em CORPAS PASTOR (1996).

oração (*nominais, adjetivas, adverbiais, verbais, prepositivas, conjuntivas, oracionais*).

- b) *Enunciados Fraseológicos* – Constituídos a partir da fixação da fala. São seqüências autônomas e podem ser subdivididas em fórmulas rotineiras e parêmiias:

- Fórmulas Rotineiras: determinadas pelas situações comunicativas e tem um significado social, expressivo ou discursivo. Estas unidades podem ser de vários tipos, por exemplo: *bom dia, muito obrigado, nem morta, desculpas; hasta luego, lo siento, ni hablar*.

- Parêmiias: possuem autonomia textual, pode servir para convencer, persuadir. Muitas vezes é utilizada também como função fática: *Gato escaldado tem medo de água fria, boca cerrada no entra mosquito*.

- c) *Colocações* – unidades formadas por duas unidades léxicas em relação sintática, que não constituem atos de fala nem enunciados. Devido a sua fixação na norma, apresenta restrições de combinações estabelecidas pelo uso, geralmente de base semântica, por exemplo: *chorar amargamente, redondamente enganado; poner en funcionamiento, estallar una guerra*.

Dentro do grupo de UF, escolhemos como objeto de análise em nossa pesquisa as *locuções*, que se caracterizam por serem unidades sintagmáticas indecomponíveis, formadas por dois ou mais elementos, cujo significado global não é dado pela soma dos significados das partes componentes. Na concepção de Corpas Pastor (1996) as *locuções* tanto podem ter sentido composicional, ou seja literal, quanto idiomático, ou não-composicional. Em nossa pesquisa estudaremos apenas as locuções com sentido idiomático, que, a nosso ver, apresentam maior dificuldade de aprendizagem nas aulas de línguas. O termo adotado aqui será o de *Expressão Idiomática* (EIs), por ser a denominação mais utilizada no Brasil, tal como utilizado por autores como Ortiz Álvarez (2000), Xatara (1998) e Tagnin (1989) e, principalmente, por chamar atenção para a especialização semântica dessas estruturas.

2.2.2 As Expressões Idiomáticas

Conforme sinalizamos no início desta dissertação, as EIs inseridas na sala de aula de E/LE se constituem nosso objeto de estudo. O conceito deste tipo de UF corresponde à definição das *locuções* já apresentada na sessão anterior. Como vimos, estas estruturas se caracterizam, principalmente, por sua cristalização, idiomaticidade e indecomposição, isto é, “constituem uma combinatória fechada, de distribuição única ou distribuição bastante restrita, pois se apresentam como sintagmas complexos que não têm paradigmas, ou seja, quase nenhuma operação de substituição característica das associações paradigmáticas pode ser normalmente aplicada”; “perdem a sua função nominativa própria”; e, por fim, são “produtos de um processo de repetição na diacronia da língua” (XATARA, 1998 p. 150).

Com uma definição mais clara das EIs Ortiz Alvarez (1998) ratifica que

(...) uma expressão idiomática é uma combinação (sintagma) metafórica que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando do individual para o social) numa determinada língua apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista semântico, numa expressão idiomática o significado dos seus elementos constituintes corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global do conjunto não é igual à soma do significado das partes, isto é, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos. (ORTIZ ALVAREZ, 1998 p. 91)

De modo geral, não há grande divergência ao definir as EIs entre os fraseólogos, muito embora distinguir uma EI de outras UFs, como as *colocações*, ou de lexias compostas, pode não ser uma tarefa muito simples. Existem várias sugestões para diferencia-las, mas a natureza difusa do problema motiva diversas imprecisões. Por esta razão, Corpas Pastor (1996 p.93), por exemplo, decidiu considerar *palavras compostas* todas as unidades léxicas formadas por união gráfica e a *locução* àquelas unidades que, apresentando um grau de coesão interna, não mostram união gráfica. Por esta definição, estão classificadas como locuções palavras do tipo, *chave inglesa e língua materna*, e como compostos, *pombo-correio, couve-flor*.

Esta distinção entre lexias compostas e complexas pelo critério de presença ou ausência de união gráfica, estabelecida por Corpas Pastor (op. cit.), não está isenta de situações conflituosas, como é o caso de algumas palavras em língua portuguesa, após a

assinatura, em 1990, do Novo Acordo Ortográfico. Ao estabelecer um modelo de escrita das palavras entre os países lusófonos, uma das medidas adotadas pelo acordo foi a abolição do hífen em algumas palavras compostas por justaposição. Desta forma, palavras como *pé de moleque* e *dia a dia* perderam o hífen. Esta situação nos colocou diante de uma questão importante apresentada por Martin (2001, p.7), em seu artigo intitulado, *Acordo ortográfico e a questão do hífen nos compostos*: “um substantivo composto, como *pé de moleque*, por exemplo, alterou sua classificação morfológica passando a ser locução nominal ou unidade fraseológica após perder o hífen?” Do ponto de vista lexicográfico, sim, após o acordo os termos *pé de moleque* e *dia a dia* passaram a ser classificados como locução nominativa, por tanto UF. O mesmo ocorreu ao inverso, palavras, como *vale-transporte*, ganharam hífen e passam a ser consideradas palavras compostas.

Saber se determinada estrutura é uma lexia composta ou uma EI, a primeira vista, parece desnecessário, no contexto específico de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, esta distinção traz implicações importantes, por exemplo, para o lugar em que ditas unidades devem ocupar nos dicionários e a quantidade de informações lexicográficas oferecida em cada caso. Os aprendizes encontrarão com mais facilidade um verbete no dicionário se souberem diferenciar estas estruturas. Assim, tratando-se de um composto, portanto hifenizado, a lexia será uma entrada no dicionário estando, na maioria das vezes, em ordem alfabética, com informações ortográficas, gramatical, etimológica, fonética. Se a estrutura aparece sem hífen, será classificada como uma locução, logo estará como subentrada da palavra considerada principal da UF.

Além da delimitação das EIs, outra questão que precisamos levar em consideração sobre a natureza desses elementos diz respeito a sua característica principal: a idiomaticidade. Para Corpas Pastor (1997, p 26), o termo *idiomático* é usado para designar uma especialização ou lexicalização semântica no seu grau mais elevado. Não podemos utilizar, neste contexto, no entanto, *idiomático*, conforme adverte Tagnin (2005, p.10), com o sentido de “próprio de um idioma” (vernáculo). Mas, para nos referir às expressões cujo significado não é transparente, originadas de uma convenção no nível semântico. Para a autora, a *convencionalidade* corresponde àquilo que é utilizado de comum acordo, consolidado pelo uso ou pela prática, obedecendo a padrões aceitos por uma comunidade. Esta convenção pode ocorrer tanto no nível social quanto no linguístico. Quando uma pessoa “pisa no pé” do outro, por exemplo, espera-se que se peça desculpas, esta é uma convenção no nível social. No nível linguístico, é preciso saber o que se convencionou

dizer para expressar arrependimento, pois em português poderíamos dizer, simplesmente, *desculpa* e em espanhol, *lo siento*.

A partir da noção de convenção, Tagnin (op. cit) evidencia que a junção de dois elementos, como *mundos e fundos*, e não *universos e profundidades*, possui um sentido convencionalizado por apresentar uma unidade de significado distinta do significado de seus constituintes, não permitindo uma tradução literal. Cumpre ressaltar, no entanto, que, mesmo considerando as EIs unidades que possuem significados peculiares, há expressões totalmente idiomáticas e outras parcialmente idiomáticas. As expressões menos idiomáticas são aquelas cuja idiomaticidade está presente, na maioria das vezes, em apenas um de seus componente e seu significado é facilmente decodificado por causa da imagem metafórica apresentada, como é o caso da expressão *dormir com as galinhas*, utilizada no quadro 3 deste capítulo, em que apenas o advérbio *com as galinhas* não é transparente. Já expressões com maior nível de idiomaticidade seus componentes dificilmente fazem referência ao seu significado, conforme observa-se na expressão *jogar a toalha* em que nenhum de seus elementos dá a ideia de *desistir*. É possível encontrar também expressões cujas partes podem até não existir fora delas, como é o caso da EI, em espanhol, *ni fu ni fa*, usada para demonstrar pouco interesse ou importância, em que *fu* e *fa* são semanticamente vazios nesta língua.

No que se refere ao significado das EIs, é muito interessante descobrir a origem de determinadas expressões. Leme (1999 p. 28), em sua tese de doutorado, verifica que a contribuição do traço etimológico auxilia o processo de compreensão do significado implícito de uma expressão idiomática. Assim sendo, se rastreamos o comportamento diacrônico das EIs, poderíamos concluir que, em sua grande maioria, elas são, em algum grau, semanticamente motivadas. A EI, *de vento em popa*, por exemplo, dizem ter sido originada da linguagem náutica, já que *popa* é a parte de trás de um barco ou navio. Quando o vento sopra na parte posterior do barco (popa), o ajuda a deslizar com mais velocidade para frente, o que não aconteceria se o vento soprasse contra a frente do barco (na proa). Por isso, a expressão *de vento em popa* quer dizer que tudo está correndo bem. Pode-se perceber através desta EI que seu significado metafórico é enfraquecido ao longo do tempo e, para muitos, a expressão passa a ser completamente opaca, podendo ser utilizada em diversos contextos.

Poderíamos elencar aqui as mais distintas e curiosas origens de diversas EIs, reconstruindo seus contextos culturais e os caminhos seguidos até terminar no significado que conhecemos hoje. Entretanto, por uma questão de foco, é conveniente apenas registrar

neste ponto que, a partir dos estudos etimológicos, seria possível verificar se uma expressão decorre de uma motivação situacional histórica ou não.

Todas as questões acerca das EIs, até aqui levantadas, não têm outra importância para nossa pesquisa se não pensadas no contexto de ensino-aprendizagem de língua. Sob a ótica da pesquisadora russa Korvasova (2008 p.5) é preciso manifestar a relevância da Fraseologia dentro dos estudos do ensino de línguas, com a intenção de não abordá-la como tema marginal ou periférico. Na próxima sessão evidenciamos a importância desses elementos para o ensino de espanhol como língua estrangeira, tema muitas vezes esquecido em estudos desta natureza.

2.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSOES IDIOMÁTICAS

Charles Baudelaire (1961) em uma celebre frase, bastante citada em diversos trabalhos, afirma que “manejar sabiamente uma língua é praticar uma espécie de feitiçaria evocatória”. Temos razões para crer que utilizar bem uma língua, materna ou estrangeira, requer muito mais do que reconhecer e classificar estruturas linguísticas, saber falar, ler e escrever “corretamente”. É preciso adequar o discurso as mais diversas situações comunicativas. É compreender as especificidades de cada língua, suas nuances, suas entrelinhas. Por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem de línguas é fundamental utilizar diversas estratégias para colocar os aprendizes em contato, o mais próximo possível, com vários contextos comunicativos e com a cultura dos povos que as falam. Apenas deste modo conseguiremos fugir do dito *falante ingênuo*, cunhado por Fillmore (1979), que não conhece a complexidade que envolve o uso de uma língua e, por isto, não sabe comunicar-se adequadamente nos diferentes contextos discursivos.

Tagnin (2005) na introdução de seu livro, intitulado *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*, narra sua experiência de ir aos Estados Unidos após estudar inglês por seis anos no Brasil. A autora nos conta que, mesmo sendo uma das melhores alunas da classe e acreditar ter um bom domínio da língua inglesa, ao falar, atraía olhares de seus interlocutores como se tivesse cometido algum erro. Então, ao perguntar se estava correto o que tinha dito, ouvia frases do tipo: *está correto, mas não é do jeito que a gente diz*. Este relato não é único e poderíamos arrolar aqui muitas outras histórias iguais a esta que nos colocam frente a duas questões importantes: o que seria este “jeito” de falar?

Por que há um distanciamento entre o que se aprende nas aulas de línguas e as diversas situações comunicativas da vida real?

Ao pensarmos na primeira questão, precisamos aclarar que este “jeito que a gente diz” não se trata de querer se igualar ao falar nativo, de tomar o nativo como falante ideal, apesar de tê-lo como parâmetro em várias oportunidades. Muito longe disto, até porque concordamos com Ferreira (1998, p. 43) quando diz que “não é objetivo da aula de língua fazer com que o aluno internalize profundamente as formas de pensamento e conduta da outra cultura, pois para que haja uma comunicação cultural satisfatória não é necessário ocultar sua condição de estrangeiro”. Nesta mesma linha de pensamento, para Almeida Filho (1996, P. 18), o ensino de línguas deve resultar em um processo de estrangeirização em que “o aprendiz sinta a língua-alvo como gradualmente sua também, como língua em que se desdobra sua identidade”. O autor complementa ainda que

Muitos aprendizes bem-sucedidos logram avançar até níveis de impressionante aparência com padrões nativos de desempenho linguístico-comunicativo, mas ainda assim não poderiam ser, a não ser em casos raros, confundidos com verdadeiros falantes nativos. Essa aparente limitação não representa para aprendizes maduros nenhum prejuízo, uma vez que gozam já de uma plenitude linguística em suas línguas maternas onde vivem culturalmente integrados. (ALMEIDA FILHO, 1996, p. 21)

Para nos incluirmos neste “jeito que a gente diz”, acreditamos na necessidade de conhecer as convenções e culturas da língua-alvo para uma melhor integração com esta nova comunidade linguística. Entender este jeito de falar do Outro requer conhecer seus lexemas idiomáticos, suas imagens metafóricas, distinguir seus enunciados fraseológicos, perceber suas ironias, suas relações semânticas, pragmáticas e ideológicas, ou seja, aprender a lidar com as peculiaridades desta nova língua-cultura.

Já a segunda pergunta, igualmente complexa, envolve fatores de natureza diversa. Por um lado, apesar de grandes avanços, muitas salas de aula de línguas ainda não conseguiram romper as barreiras do ensino centrado nas estruturas linguísticas ou nas frases engessadas dos livros didáticos. Isto acaba por retirar deste espaço de aprendizagem o mundo que cerca esta língua-cultura, provocando, assim, uma discrepância entre a língua que se aprende, envelopada e “esquizofrênica”, e a efetiva língua-alvo, dinâmica e plural. Quem nunca frequentou um curso de língua em que o professor e o material didático apenas prescreviam normas, forçavam um contexto comunicativo estereotipado e

supervalorizavam ou “exotizavam” a cultura da língua estudada? Não podemos esquecer que sem considerar o contexto social, a interação e a mediação não é possível construir um espaço adequado que capacite o aprendiz a respeitar a diversidade linguístico-cultural existente e a identificar os mais variados sentidos e valores ideológicos de uma língua.

Para nós, o ensino de EIs é um grande aliado nesta busca por fazer com que as aulas de línguas sejam um ambiente de aprendizagem vivo, eficaz e dinâmico. Sob a ótica de Penadés Martínez (2012 p. 98) estes fraseologismos contribuem para fomentar um sentimento de integração linguística e intimidade entre os falantes.

Atualmente, apesar do crescente interesse de pesquisadores pelos estudos referentes à presença das EIs nas aulas de língua, conforme observamos nos quadros 1 e 2 do capítulo anterior, subsiste, contudo, a pergunta por que ensinar/aprender EIs. Esta questão, longe de ser simples, subdivide opiniões entre professores e pesquisadores. Por uma parte, há os que ainda consideram estes elementos anômalos e, por conseguinte, não passíveis de estudos. Por outra parte, não é difícil encontrar os que consideram o ensino de EIs um tema periférico, que deveria, inclusive, se evitar o uso desses elementos, numa tentativa de alcançar uma “língua neutra”, isto é, sem marcas identitárias para uma maior comunicabilidade, como se isto fosse possível. Nossa postura é que as EIs sejam objeto de ensino por diversos motivos os quais passamos a lista-los na próxima sessão.

2.2.1 Por que ensinar expressões idiomáticas?

Já é consabida a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem de EIs, tendo em vista a própria natureza desses elementos, conforme observamos em sessões anteriores. No entanto, pensar no porquê de se ensinar estas unidades nas aulas de E/LE implica, em realidade, refletir sobre todas as relações a ela atreladas, tais como: a fala, a escrita, a diversidade linguística, o contexto discursivo, a didática de línguas, os sujeitos envolvidos e seus aspectos culturais. Fato é que o modo como entendemos a necessidade de se ensinar essas expressões define nossas ações metodológicas refletidas em nossas práticas diárias.

Um professor que, por exemplo, não tenha recebido formação sobre o universo fraseológico e sobre a riqueza que as EIs podem acrescentar às suas aulas, dificilmente, lhes darão um tratamento adequado. Caso inclua estas expressões em suas atividades raramente fará um trabalho voltado para enriquecer o vocabulário, o espólio histórico-

cultural e, muito menos, desenvolver as competências de comunicação dos seus alunos, através desta parte tão significativa do léxico. Ao invés disso, as EIs serão relegadas ao esquecimento ou serão apenas apresentadas em listas de fraseologismo, em exercícios de memorização e classificações estruturais. Precisamos nos distanciar das marcas negativas que revestem o termo *ensino de EIs* para debater os melhores caminhos para a sua efetiva aprendizagem. Neste contexto, partimos do pressuposto de que o ensino de EIs não pode ter um fim em si mesmo, mas deve estar a serviço da ampliação da capacidade comunicativa e intercultural dos aprendizes, como veremos mais adiante.

De modo geral, há alguns equívocos básicos ao compreender o papel das EIs nas aulas de língua. Segundo Ettinger (2008 p.97), até mesmo fraseólogos mais críticos se perguntam se os fraseologismos são realmente tão representativos e indispensáveis dentro de uma língua a ponto de ser objeto de ensino. Contudo, não se deve ensinar EIs para que os aprendizes, apenas, as memorizem e se contentem com saber algumas delas, o objetivo é que possam, a partir de uma aprendizagem crítica, aprender mais sobre as convenções e nuances desta nova língua, por vezes, tomando como base a sua própria língua materna, para desenvolver habilidades e conhecimentos para se articular adequadamente nos diversos contextos discursivos.

Penadéz Martinez (2011 p. 97), de forma muito realista, aponta algumas das razões pelas quais se deve ter em consideração os fraseologismos como objeto de ensino-aprendizagem. A autora destaca que as UFs são contempladas no Marco Común Europeo de Referencia e no Plan Curricular del Instituto Cervantes, que perguntas sobre estas unidades são frequentes nos exames do DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), além da aparição de fraseologismos em produções orais e escritas serem uma constante, por serem reflexo da cultura de uma sociedade.

Poderíamos ampliar ainda mais estas razões se considerarmos que contar com conhecimentos fraseológicos desta natureza, principalmente, numa língua estrangeira, facilita a compreensão leitora, dá pistas sobre a intenção do falante, permite entender jogos de palavras, sobretudo em textos publicitários, conforme bem pontua Ettinger (2008 p. 101). Para esta autora, estes conhecimentos são necessários para o autêntico domínio de uma língua, tanto quanto contar com um amplo vocabulário de lexias simples.

É importante ressaltar que, para um aprendiz de língua estrangeira, o estudo sistemático das EIs pode ser de extrema importância, já que mesmo que ele conheça o significado de muitas palavras de uma língua e que também seja capaz de aplicar as devidas regras gramaticais do idioma, é possível que ele não tenha competência

comunicativa, ou fraseológica, como veremos no próximo capítulo, para compreender estruturas como: *a la chita callada* (por debaixo do pano), *empinar el codo* (encher a cara), *írsele el santo ao cielo* (esquecer algo), em espanhol.

Para Olímpio de Oliveira Silva (2006, p. 5), uma das facetas de possuir este conhecimento fraseológico é a habilidade de selecionar de modo apropriado uma UF que se adeque a certas situações linguísticas. Concordamos com esta autora (op. cit) quando afirma que “tanto el uso impropio de una unidad como la ausencia de esta pueden caracterizar el discurso del aprendiz como inadecuado”, podendo provocar problemas sérios de comunicação.

Como vimos, há muitos argumentos a favor da presença das expressões idiomáticas nas aulas de línguas. Em suma, podemos dizer, a partir das palavras de Iñesta (2010 *apud* TIMOFEEVA, 2013 p. 407), que “o componente fraseológico é um elemento privilegiado para estimular uma reflexão sobre diversidade linguística e contribuir para desenvolvimento da competência comunicativa plurilíngue e intercultural”.

2.2.2 Estado da Arte

Já sinalizamos ao longo de sessões anteriores a difícil tarefa de inclusão das EIs nas aulas de E/LE, a constante presença das UFs em nosso dia a dia e a dificuldade em encontrar propostas adequadas de ensino e aprendizagem das EIs. Para melhor ilustrar o que até aqui viemos falando, neste tópico dedicado ao “Estado da Arte”, nos propomos, em primeiro lugar, mostrar exemplos sobre o frequente uso de EIs em provas e nos diversos textos que circulam em nossa sociedade. Em segundo lugar, mostrar o modo como estas unidades são, comumente, apresentadas em livros didáticos. E por ultimo, trazer algumas pesquisas que se preocuparam com tal temática no intuito de observar qual ótica escolhida pelo pesquisador e o que vem sendo acrescentado ou modificado na área. Este tipo de levantamento realizado sob o título “Estado da Arte” vem a ser, segundo Ortiz Alvarez (2012, p. 257), um resgate e uma valorização do conhecimento até então produzido, com o objetivo de diagnosticar e criar as bases para (re)dimensionar o desenvolvimento de novos postulados, a partir do pressuposto de que algumas posturas precisam ser repensadas e/ou ampliadas.

Neste sentido, no que diz respeito à presença das EIs em avaliações, podemos verificar que estas unidades não só aparecem em provas específicas de proficiência em língua estrangeira, como o DELE, mas é uma temática bastante recorrente em outros tipos de avaliação, como nas provas dos dois últimos anos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em 2013, por exemplo, a questão de número 91 da prova de espanhol trouxe o poema *Cabra Sola*, da poetiza espanhola Gloria Fuertes, que solicitava uma interpretação do eu lírico a partir da expressão *mala leche*⁹, presente no texto. Nesta questão específica, era necessário que, de fato, o aluno conhecesse o significado da expressão utilizada na Espanha e em alguns países da América Latina, para respondê-la de forma adequada.

No ano passado, em 2014, as EIs estiveram mais uma vez presentes no exame, desta vez em um trecho do discurso de Mario Vargas Llosa ao receber o Premio Nobel de Literatura, em 2010. A questão pedia que o aluno inferisse a respeito da perspectiva do autor sobre o fazer literário a partir da expressão *sudar la gota gorda*¹⁰. Neste caso, se o candidato não conhecesse esta expressão poderia se confundir com outros postulados e marcar uma alternativa incorreta.

Estes fatos nos mostram que, nos últimos anos, as EIs vem ocupando um lugar cativo na avaliação de maior amplitude do país. É importante lembrar que esta avaliação mede o conhecimento dos alunos que pretendem ingressar em um curso universitário e tem como principal habilidade exigida a interpretação de textos. A prova de Espanhol segue, normalmente, um padrão: cinco questões, com uso de textos de diversas tipologias e vocabulário simples. Os cursos preparatórios para estes exames, no entanto, já vem alertando que 20% da avaliação de língua estrangeira/espanhol tem sido referente ao conhecimento de UF.

Sobre a presença das EIs em textos de nosso cotidiano, os textos publicitários ganham bastante destaque, apesar de não serem os únicos. Na semana de 10 de outubro de 2014, por exemplo, era possível encontrar nas ruas da cidade de Salvador/Ba outdoors publicados pelo Motel Alfama em que diziam: *A gente anuncia, mas o boca a boca é você quem faz*. Estruturalmente, a expressão *boca a boca* permaneceu inalterada, no entanto, houve uma manipulação criativa na unidade que podemos depreender a partir do contexto em que ela foi empregada. Esta expressão significa, segundo Houaiss (2007), “realizado

⁹ Expressão com significados distintos a depender da região em que é usada e o contexto. Pode significar ter má sorte ou para se referir a pessoas que agem de forma mal intencionadas.

¹⁰ Refere-se a uma pessoa que se esforçou muito para realizar algo.

oralmente de uma pessoa a outra (respiração boca a boca) ou está vinculada a propaganda, o (no) boca a boca”. Na publicidade em questão, a expressão é ambígua e um de seus sentidos está ligado ao ato sexual.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *As expressões idiomáticas: da linguagem publicitária à sala de aula*, Cunha (2003) justifica que se utilizou dos textos publicitários, para formular sua proposta de ensino, pela quantidade de expressões encontradas neste gênero. Segundo a referida autora, este uso é frequente já que a linguagem da propaganda utiliza recursos expressivos e se serve da linguagem coloquial para cumprir seu papel, que é de envolver, convencer e persuadir o leitor. Em seu *corpus* de trabalho, a autora apresentou exemplos retirados da revista *Veja* e constatou que o publicitário, muitas vezes, possui a intenção de trabalhar com o sentido literal e o sentido figurado das EIs, utilizando, na maioria das vezes, suas imagens metafóricas para concretizar suas ideias.

Como durante muito tempo as pesquisas fraseológicas não receberam o tratamento que mereciam, as EIs foram bastante estigmatizadas nos estudos linguísticos. Segundo Nogueira (2008 p. 93), estas unidades por terem semelhanças com as frases feitas, eram consideradas sem originalidade e não contribuía para a arte de ler e escrever bem. Toda esta gama de preconceito refletiu na forma de se pesquisar nesta área. Os fraseólogos, por exemplo, Bally (1909), Zuluaga (1975), Ruiz Gurrilo (1997), Corpas Pastor (1997), ao se dedicar ao estudo das UFs, obviamente, trataram de questões mais epistemológicas: definir conceitos, delimitar objeto de pesquisa, classificar unidades. Evidentemente, pela necessidade de solidificar estes estudos como uma disciplina autônoma. Ao passo, no entanto, que foi se fortalecendo, a Fraseologia começa a se preocupar com novas questões, principalmente, o ensino-aprendizagem de seu objeto de estudo. Para Nogueira (2008, p. 45) esta “ascensão da fraseologia (...) e o estabelecimento de relações mais estreitas com o ensino-aprendizagem de línguas cria inegavelmente um canal de comunicação direto com a Linguística Aplicada”.

As pesquisas neste campo surgem, então, inevitavelmente, enfocando a importância e a necessidade da presença de fraseologismos nas aulas de línguas. Fizeram também muito sucesso os livretos ilustrados com ditos populares que, apesar do pouco rigor científico, recopilavam um conjunto de idiomatismos, gírias, expressões de uma determinada língua ou variante linguística. Logo depois, proliferaram-se pesquisas de base documental que verificam o tratamento de UFs em livros didáticos.

Em seu texto intitulado *A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada*, Gonzáles Rey (2004, p. 117) faz um levantamento do espaço da Fraseologia para a didática de línguas e aponta os principais trabalhos nesta área em língua espanhola. No Brasil, temos um número considerado de pesquisas que fazem um rastreamento da presença das EIs em livros didáticos e paradidáticos. Olímpio de Oliveira Silva (2006), por exemplo, ao escrever sobre a Fraseologia e o ensino de E/LE, reserva um espaço em seu trabalho para analisar manuais didáticos publicados no Brasil. Nogueira (2008) na segunda parte de sua pesquisa de mestrado verifica se as UFs aparecem contextualizadas e em número satisfatório em livros utilizados nos Centros Interescolares do Distrito Federal. Rocha e Durão (2008) comparam se a presença ou ausência das EIs é condizente com a proposta metodológica explicitada nas páginas iniciais do livro do aluno de quatro coleções de livros direcionados a estudantes brasileiro do ensino fundamental. Em 2011, sob a orientação de Olímpio de Oliveira Silva, Mendes de Oliveira realiza uma análise do tratamento dispensado às UFs nos manuais utilizados em escolas públicas da cidade de Salvador/BA. Por sua parte, Carvalho (2011) analisa sete livros didáticos de PLE para verificar quais tipos de UFs são contempladas e quais propostas de ensino são oferecidas. Lima e Ortiz Alvarez (2012) apresentam um artigo, no livro *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em Fraseologia e Paremiologia*, fazendo esta mesma análise com mais quatro livros de PLE. Em 2013, Resende apresenta um diagnóstico da presença de EIs em livros didáticos de português do ensino fundamental II, aprovados no PNLD/2011.

Os trabalhos listados acima, entre outros, apresentam alguns pontos comuns no tocante à presença de fraseologismos em livros didáticos. Diferente do que poderíamos supor, não há um apagamento dessas unidades nos materiais observados, há, sim, uma presença bastante considerável de UFs em muitas destas obras. No entanto, os resultados encontrados, em sua grande maioria, comprovam que, de fato, quando se trata de ensino de UFs, temos ainda um longo caminho a percorrer. Em muitos casos, há falta de exemplos de uso e metodologia adequada ao ensino específico de fraseologismos. Foram comuns atividades de adivinhação, pelo qual o aluno deveria descobrir qual expressão está explicitada numa dada imagem ou texto. Também foi possível encontrar unidades apenas apresentadas em sessões de curiosidades ou em apêndices, sem qualquer aplicação didática. Poucos foram os casos em que se levou em conta o nível do aluno e os registros de uso de uma expressão. De modo geral, quando apareciam atividades direcionadas, especificamente, ao ensino-aprendizagem de EIs, estas se limitaram a seus aspectos semânticos. No entanto, saber o significado de uma palavra é apenas parte do

conhecimento que devemos aprender sobre ela. De que adianta apenas saber o significado de uma expressão e não saber como utilizá-la adequadamente? Como já foi sinalizado, “a inclusão de UFs nos livros didáticos deve ser fruto de uma reflexão cuidadosa sobre o ensino destas unidades e não uma mera ocorrência” (Olímpio de Oliveira Silva, 2006, p. 69).

Embora as pesquisas centradas nas questões sobre o tratamento dispensado às UFs nos livros didáticos sejam muito pertinentes e seus resultados possam ser considerados como pedra angular para novos trabalhos, outros desafios contundentes se impõem: a necessidade de se pensar alternativas metodológicas mais eficazes, dentre as quais, nesta pesquisa, apontamos para um enquadramento, tanto teórico quanto didático, que contribua para o processo de desenvolvimento da competência comunicativa, intercultural e fraseológica em uma língua estrangeira. Não se trata, no entanto, da criação de um método ou de uma cartilha com o passo-a-passo para o ensino-aprendizagem de EIs, mesmo porque acreditamos que métodos prontos acabam não dando conta do contexto sociocultural em que estão inseridos os alunos e vários caminhos são possíveis. Deste modo, buscamos oferecer uma forma de se pensar a inclusão destas unidades, tão ricas linguisticamente e culturalmente, nas aulas de E/LE, integrada a uma concepção de língua, de linguagem, de cultura e de ensino-aprendizagem, que permita práticas sociais mediadas pelo respeito à diversidade.

Ao compreender o ensino-aprendizagem de EIs nesta perspectiva, se leva em conta, principalmente, a necessidade de um trabalho contextualizado. É evidente que o ensino de um componente curricular, um conteúdo ou habilidade de forma isolada e, sobretudo, fragmentada é extremamente limitado. A partir do momento que o professor apresenta em sala de aula situações contextualizadas o aluno passa a aprender de forma mais significativa e pode construir pontes com outros conhecimentos. No próximo capítulo passamos a apresentar alguns rumos da Fraseologia para a didática de línguas com vista ao desenvolvimento de competências, antes, porém, achamos pertinente expor algumas elucidações sobre o trabalho com as EIs em contexto e o que, de fato, entendemos por ensino-aprendizagem contextualizado.

2.2.3 Expressão idiomática em contexto

A noção de *contexto* é crucial em um estudo voltado ao ensino de EIs, isto porque estas só funcionam dentro de situações específicas, principalmente aquelas expressões, cujo significado tanto pode ser literal quanto idiomático. Por exemplo, *descascar o abacaxi*, a depender do contexto, tem um significado literal, como 'descascar uma laranja', ou, metaforicamente, significar 'resolver um problema' (Ortiz Alvarez, 2010). No caso de língua estrangeira, o contexto é ainda mais indispensável, pois os aprendizes, desconhecendo uma expressão, necessitam dele para inferir seu significado. Observemos as frases abaixo compostas pela expressão *ponerse las botas*:

- a) *Hoy me puse las botas porque estaba lloviendo mucho y no quería mojar mis pies.*
- b) *Ayer me puse las botas en el restaurante y ahora estoy con mucho dolor de barriga. (Espanha)*
- c) *Pasé mucho tiempo sin saber qué hacer, pero un día me puse las botas y enfrenté el problema. (Argentina/ Uruguay/ Chile)*

Podemos notar, nas frases acima, que a expressão *ponerse las botas* é utilizada em exemplos diferentes e possui significado distinto em cada caso. Em (a) a expressão é utilizada em sentido literal, como '*ponerse las alpercadas*'. Em (b), mais comumente empregada com este sentido na Espanha, a expressão significa comer muito. Já em alguns países da América Latina a expressão, na frase (c), ganha outra acepção e passa a significar 'tomar coragem para enfrentar um problema'. Estes exemplos nos mostram que não só uma mesma combinação de palavras pode variar entre o significado literal e o idiomático, mas a própria EI pode ter múltiplos significados, estabelecendo relações homônimas.

Além de sua importância na apreensão do sentido, o contexto também é fundamental para considerar os registros de uso de uma dada expressão. A respeito desta questão, Olímpio de Oliveira Silva (2006, p. 5), por exemplo, recorda a dimensão pragmática das EIs. Segundo a referida autora (op. cit.), determinados fatores extralinguísticos, que guardam relação com o uso da linguagem, influencia no emprego das UFs. Assim, se deixarmos de lado as demandas exigidas pela variação diafásica, variação linguística que se dá justamente em função do contexto, corremos sérios riscos

de inadequação vocabular, ou seja, o uso de palavras em situações impróprias. Para Olímpio de Oliveira Silva (2006, p. 51), isto pode ocorrer de diversas formas: substituição de palavras em expressões, criação de neologismos inadequados, incompatibilidade entre a palavra escolhida e o tema ou gênero do texto, conflito entre a natureza pejorativa ou melhorativa das escolhas lexicais, incompatibilidades semânticas, entre outras.

A nosso ver, no caso das EIs, podemos apontar dois fatos principais que ocasionam inadequação contextual. O primeiro corresponde à troca de um elemento da expressão por um componente sinônimo, ou não, podendo romper completamente com sua idiomaticidade. Como na expressão *pagar el pato*, ‘usada para pessoas que são responsabilizadas por algo que elas não tenham culpa’, onde substituir um de seus elementos tornaria, do ponto de vista semântico, uma expressão agramatical (*pagar el pollo**). Já o segundo, seria o uso de unidades idiomáticas em situações restringidas pelo nível de formalidade ou de informalidade. Imaginemos, por exemplo, um indivíduo em uma entrevista de emprego, ou um jornalista, utilizando a expressão *de puta madre*, em espanhol, para expressar que algo é maravilhoso (*Hoy, la Previsión del Tiempo informa que la temperatura esta de puta madre para ir a la playa*). Causaria, no mínimo, bastante estranhamento, já que esta expressão possui uma marca de informalidade muito grande. Isto sem citar quando a inadequação de registro gera mal-entendidos, grosserias, incompreensões, ou uso de estruturas obsoletas.

Um aspecto também muito importante para apresentação contextualizada das expressões diz respeito à necessidade da aprendizagem das relações sintagmáticas das estruturas linguísticas. No caso entre o português e o espanhol, apesar da proximidade entre as línguas, muitas vezes, os aprendizes têm dificuldade em utilizar certas combinações, por ter como modelo estrutural sua língua materna. Enquanto em português *ficamos com fome*, em espanhol *tenemos hambre*. Ao invés de utilizarmos o verbo *ter*, utilizamos o verbo *ficar*. Deste ponto de vista, sendo então, as EIs, unidades sintagmáticas indecomponíveis, se deve levar em conta que estas se constituem uma estrutura fechada de combinação fixa ou bastante restrita com alto grau de exigência sintagmática.

Segundo Conca e Guia (2010 p. 33), somente com as UFs localizadas em contexto é possível garantir sua autenticidade, dar definições precisas de acordo com seu uso, classifica-las adequadamente, encontrar equivalências fiáveis e interpretar suas concretas significações discursivas. Pois, mesmo sendo consideradas como blocos fixos,

as EIs, postas em contexto, podem chegar a adquirir novos valores pragmáticos e assumir certos comportamento no uso da língua.

Tradicionalmente, o estudo do contexto sempre esteve intimamente ligado ao do discurso. Isto ocorre, sobretudo, porque não há como pensar no discurso sem considerar os processos e as condições da linguagem. No âmbito desta pesquisa não poderia ser diferente, uma vez que acreditamos ser impossível estudar as EIs desvincilhadas das diversas formas de manifestações discursivas, oral ou escrita. Estas unidades são carregadas de ideologias e a escolha do falante por elas produz diversos efeitos de sentido. Segundo Jorge (2011, p. 250), por exemplo, as EIs estão inseridas no discurso, não são autônomas e são, elas próprias, detentoras de sentido necessário para a construção do sentido do texto. A EI participa, assim, da linearidade do texto e da segmentação semântica que constrói o sentido. Muitas vezes, estas expressões são estigmatizadas por serem consideradas como discurso engessado e repetido. Entretanto, podemos pensar com Orlandi (2009, p. 9) “que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambiguidade do que muda e do que permanece”. Sendo assim, as EIs desempenham papel fundamental no aumento da expressividade, por suas imagens metafóricas e, conseqüentemente, por sua capacidade de matizar o que se escreve ou se fala (NOGUEIRA, 2008, p. 18)

Por esta razão, no processo de ensino-aprendizagem de EIs, o professor precisa ajudar seus alunos a desenvolverem esta consciência, já que o uso dessas unidades reflete a atitude do falante, normalmente, para expressar irritação, alegria, ironia, sensações físicas e emocionais. Também pode oferecer coesão e coerência ao texto. Seu uso resulta de um conjunto de ações intencionais do indivíduo que visa, de algum modo, informar, persuadir, convencer o seu interlocutor. Levam em conta os propósitos da fala, o contexto em que ela ocorre e os participantes envolvidos. Assim, ensinar as EIs em uso permite, por um lado, que a aprendizagem e, posteriormente, a eleição dessas unidades sejam mais objetivas e menos intuitivas, evitando, assim, possíveis equívocos estruturais, semânticos e pragmáticos.

Reconhecendo a necessidade de propostas contextualizadas de ensino de EIs, no próximo capítulo encontramos espaço para discutir mais detalhadamente como um trabalho desta natureza pode ser realizado.

CAPÍTULO 3 – ENTRE FLORES E PEDRAS: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA APLICAÇÃO DIDÁTICA DA FRASEOLOGIA

*Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Antonio Machado*

O roteiro escolhido, para a organização deste capítulo perpassa matizes teóricos do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas, a fim de fundamentar nossa proposta didática. Assim, na primeira parte, intitulada *O ensino de línguas a partir do conceito de competências*, discutimos sobre nosso principal objetivo ao levar as EIs para a sala de aula. Para tanto, perfazemos um caminho entre concepções de línguas e seus desdobramentos para a sala de aula e discutimos o conceito de *competência* e *subcompetências*, bem como as habilidades que as compõem.

Na segunda parte, *Das expressões idiomáticas para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e fraseológica*, começamos a delinear os conhecimentos sobre a linguagem e o conjunto de habilidades que julgamos necessários para tornar o aprendiz competente em uma comunicação real, através da fraseologia. Antes, no entanto, como não poderia deixar de ser, apresentamos princípios da Fraseodidática, a partir das contribuições de González Rey (2004; 2006; 2012), Ettinger (2008), Iñesta (2010) M^a J. Beltrán e E. Yañez Tortosa (1996), Penadés Martínez (1999), Gurillo (2002), Timofeeva (2010), Saracho Arnáiz (2015). Assim, além de discutirmos sobre a Fraseologia voltada à didática de línguas, estabelecemos uma interlocução entre as diversas asserções apresentadas por estes autores e os principais pontos para apresentação, fixação e utilização das expressões idiomáticas.

3.1 O ENSINO DE LÍNGUAS A PARTIR DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

Pensar o ensino de línguas, e mais especificamente o ensino de línguas estrangeiras, necessariamente, significa refletir sobre todo um processo que vai desde a concepção de língua que está por trás de nossas práticas pedagógicas, até o que entendemos por “saber uma língua estrangeira”, passando pelas abordagens de ensino que norteiam as nossas ações. Uma coisa é fato: o modo como concebemos estes conceitos se reflete em nosso exercício diário, que vai desde a elaboração e seleção de materiais didáticos até as propostas de avaliação e a nossa concepção de erro, aplicada à prática avaliativa. Assim, a forma de enxergar a língua, não por acaso, acarreta maneiras diferentes de entender o mundo. Conceber a língua apenas numa lógica estrutural, por exemplo, nos apresenta os perigos de vê-la de forma hegemônica, nos coloca frente a falantes ideais, apaga a diversidade linguística e, conseqüentemente, não dá espaço para as margens. Esta visão de língua contribui para as formas equivocadas de seu ensino, pautada, na maioria das vezes, por uma normatização que exclui os sujeitos culturais que são os alunos.

Em contrapartida, ao enxergarmos a língua numa perspectiva interacional, necessariamente, teremos que levar em consideração os sujeitos envolvidos, o contexto de produção de sua fala/escrita, as especificidades culturais de seus discursos e, obviamente, a recepção de seus textos. Mas, cada professor, motivado por diversos fatores: sua visão de mundo, experiências anteriores, conhecimento, ou falta de conhecimento, de princípios teóricos mais adequados a sua realidade, faz a opção por uma ou por outras concepções de língua.

De nossa parte, por não entendermos a linguagem apenas como um mero conjunto de regras, mas como uma realidade em processo, em permanente mudança, condicionada por aspectos linguísticos e extralinguísticos adotamos, nesta pesquisa, a concepção sociointeracionista¹¹ da língua. O que significa dizer que valorizamos a língua de forma contextualizada, observando-a em seu contexto de uso. Ao assumirmos esta postura, concordamos com Bakhtin (1997, p. 108) quando diz que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal”. Assim, valorizamos a importância da efetiva comunicação real, já que a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, op. cit.). Com

¹¹ Conferir em BAKHTIN, 1997.

base nestes fatores, para nós, a língua se concretiza nas práticas sociais e é uma abstração quando concebida isolada da realidade.

Como desdobramentos desta perspectiva de língua, e de linguagem, na sala de aula, devemos estar preocupados em fazer com que o trabalho docente seja mais sensível às demandas sociais, culturais e políticas. Devemos reconhecer a heterogeneidade linguística, estimular o respeito à diversidade cultural, valorizar a língua em uso, com atividades relevantes e contextualizadas e optar por abordagens de ensino e aprendizagem que propiciem ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências.

É importante lembrar que nem sempre a prática docente foi norteada por estas motivações ideológicas e princípios filosóficos. Ao longo dos anos foram diversas as transformações ocorridas e, obviamente, não daremos conta aqui de fazer um levantamento completo da história linguística. No entanto, há dois princípios teóricos que não podemos deixar de pontuar, pois são cruciais para esta discussão, já que situa e contextualiza esta pesquisa em meio aos estudos linguísticos, além de até hoje fundamentar muitos métodos e abordagens de ensino. O primeiro diz respeito à concepção estruturalista da língua, o segundo ao conceito de comunicativismo. Trata-se de duas visões diferentes da linguagem marcadas, por um lado, pelo paradigma formal e, do outro lado, pelo paradigma funcional. Em termos gerais, enquanto o Formalismo se caracteriza pela tendência a analisar a língua como um objeto autônomo, cuja estrutura independe de seu uso em situações comunicativas reais, interpretando a língua como uma atividade mental, o Funcionalismo caracteriza-se pela concepção da língua como um instrumento de comunicação que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita às pressões oriundas das diferentes situações comunicativas.

Apesar de serem visões antagônicas, convém pontuar que nós, professores, não devemos tratar os fundamentos teóricos para o ensino de línguas de forma maniqueísta ou extremista, pois assim como língua não é apenas forma (estrutura), também não é exclusivamente fruto de fatores externos. Devemos, sim, relativizar os alcances destas correntes teóricas, compreender seus conceitos e princípios, extraindo o que melhor elas podem oferecer para nossa sala de aula. Até porque, com as constantes transformações que afetam a vida em sociedade, sempre surgem novas perspectivas e, conseqüentemente, novos métodos e abordagens, na maioria das vezes, negando e criticando os anteriores. Desta forma, o professor de língua, não deveria assumir apenas a identidade de ser estruturalista, comunicativista, sociointeracionista, intercultural, adotando tão-somente uma abordagem de ensino. Mas, conhecer cada um dos pontos de vista dessas correntes

teóricas e as implicações da adoção de uma ou de outra postura para sua sala de aula, buscando sempre uma atualização permanente. Pois, diferentes métodos podem ser perfeitos para diferentes contextos de ensino, mas isto não significa que diferentes contextos poderiam adotar diferentes métodos, conforme nos adverte Prabhu (1990, p.166-167). Segundo este autor, diferentes métodos poderiam ser usados em um mesmo contexto, o que seria um argumento a favor do ecletismo pedagógico. Assim, o mais importante não é a escolha do método, mas o desenvolvimento de procedimentos e de atividades instrucionais que permitirão o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Diante dessa realidade, a seguir apresentamos um breve panorama dessas concepções de língua e suas implicações para a sala de aula.

3.1.1 Estruturalismo e ensino de línguas

Na visão estrutural da língua, propagada, sobretudo, pelo linguista francês Ferdinand de Saussure, no início do século XIX, a língua deveria ser tratada exclusivamente como uma forma (livre das suas substâncias), constituída pelo jogo sistemático de relações e oposições. Neste construto sistêmico só interessava o puramente imanente. Com efeito, na opinião de Saussure (2006, p.35), a língua nada mais seria do que “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções”. É importante sublinhar, no entanto, que quando este autor aponta a língua como sendo um “produto social” não podemos compreender ‘social’ como sendo um construto da interação entre os sujeitos, mas como um sistema compartilhado entre os indivíduos de uma comunidade linguística. Assim sendo, ela é “exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem cria-la, nem modifica-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, op. cit., p. 39).

Para ocupar o primeiro lugar nos estudos da linguagem, a língua foi desvinculada da fala e, conseqüentemente, dos sujeitos falantes, dando origem, então, a uma das mais famosas dicotomias estabelecida por Saussure: língua (*langue*) *versus* fala (*parole*). Neste ponto, seus estudos são mal interpretados, pois acreditam que Saussure exclui a fala da linguagem. Contudo, em seu talhe epistemológico, ele considera a fala constitutiva da linguagem, mas por entendê-la como individual e heterogênea, não a elege como objeto de

estudo da Linguística. Já que, cientificamente, ninguém consegue dar conta do todo, Saussure opta pela língua como objeto central de seus estudos.

Segundo Culler (1979, p. 28), as contribuições de Saussure são bastante enriquecedoras, uma vez que sua concepção de língua contribuiu para instituir, de uma vez por todas, a Linguística como uma ciência autônoma, além de possibilitar muitos trabalhos descritivos de línguas, inclusive ágrafas. Seus estudos também são muito valiosos, posteriormente, pois serviu para inspirar linguistas importantes como Leonard Bloomfield, Charles Fries, Noam Chomsky, entre outros. No entanto, ao pensar no processo de ensino-aprendizagem, esta forma de ver a língua, ainda hoje, vem provocando problemas graves, relacionados, por exemplo, à ênfase dada, na sala de aula, às estruturas gramaticais, às suas formas e taxonomias.

De todas as práticas escolares, com certeza, a mais criticada se refere ao ensino do elemento gramatical. Pois, presos apenas à visão estrutural da língua, muitos professores acabaram transformando o espaço de ensino de língua em ensino de gramática, desconsiderando o caráter multifacetado da linguagem. De acordo com Oliveira (2010, p. 34), a implicação disto é séria, já que os alunos acabam estudando a gramática de forma descontextualizada e depois não conseguem utilizar os conhecimentos adquiridos em uma comunicação real.

Obviamente, hoje em dia, devemos nos distanciar das marcas negativas com relação ao termo “ensino de gramática”, deixadas pela assimilação direta em contexto pedagógico de conceitos e ideias do estruturalismo, para debater os melhores caminhos para o seu ensino. Como nos lembram Kleiman e Sepulveda (2012, p.41), a ciência que se ocupa da descrição da linguagem é tão importante para entender o mundo, como outras ciências que objetivam organizar o nosso conhecimento sobre esse mundo. Deste modo, não se trata de transferir conhecimentos, mas de criar espaços para debates e questionamentos, ampliando a capacidade reflexiva dos alunos.

Outro desdobramento do ponto de vista estrutural para o ensino de línguas diz respeito à proliferação de métodos considerados estáticos, tradicionais e, excessivamente normativos. São deste período os métodos da *Gramática e Tradução* e o *Audiolingual/Estruturalista* que foram, posteriormente, bastante censurados. Segundo as críticas, estes métodos propõem exercícios altamente automatizados, prescritivos, que ignoram as especificidades contextuais, tanto da fala quanto da escrita.

Cabe pontuar, por fim, que são inegáveis as contribuições da perspectiva estrutural para a ciência linguística, porém conforme sinaliza Derrida (1999, p. 237) a linguagem

carrega em si a necessidade de sua própria crítica. Deste modo, é sempre aconselhável relativizar conceitos a fim de denunciar seus limites. Podemos reconhecer que esta concepção de língua foi importante dentro de uma necessidade, mas que ela não pode, assim como nenhuma outra, ser vista com valor de verdade absoluta. Quando construímos este modo de pensar, produzimos um descentramento daquilo que até então é tido como central e, neste exercício, nos defrontamos com novas possibilidades de abordagem.

3.2.1 Comunicativismo e ensino de línguas

A partir da década de 70, o modo de ver a língua começa a mudar e entra em cena a necessidade do uso da linguagem, até então esquecida no ensino de línguas. Um dos primeiros movimentos que surge daí é o *Comunicativismo*, que visa substituir a noção estruturalista de língua como um sistema de regras, por outra, funcionalista, como sistema de funções comunicativas, onde o foco principal é a comunicação. Segundo Maciel (2003, p.7) os pressupostos teóricos que servem à Abordagem Comunicativa têm origem em várias áreas disciplinares: a Filosofia da linguagem com os atos de fala, a contribuição de Wittgenstein (1999), de Austin (1976; 1990), e Searle (1979; 1987; 2000) e a influência da Pragmática, da Sociolinguística e da Análise do Discurso. Trabalhos na área da Psicologia também influenciaram e continuam influenciando a abordagem comunicativa. Merecem ser citados, dentre outros, Piaget (1954, 1970) com o conceito de construtivismo e a epistemologia genética; Vygostky (1984, 1987) e o sócio-interacionismo; Carl Roger (1969) e a psicologia humanista.

Na abordagem comunicativa, o ensino de gramática perde o foco, tão corrente na abordagem estruturalista, e passa a ocupar um espaço periférico. É importante ressaltar, conforme adverte Almeida Filho (1998, p. 39) que não devemos tratar o *Estruturalismo* e o *Comunicativismo* de maneira maniqueísta, considerando o comunicativismo como ‘*a princesa encantada*’ e o estruturalismo como a ‘*rainha do mal*’, pois ambas as abordagens apenas possuem ações pedagógicas distintas.

Ainda segundo Almeida Filho (op. cit.), o ensino comunicativo de língua estrangeira é “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, para que este se capacite a utilizar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros usuários dessa

língua”. Desse modo, a abordagem comunicativa busca desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento das competências do aluno.

Em seu livro, intitulado *La Enseñanza Comunicativista de idiomas* (1998), Littewoord afirma que uma das características do ensino comunicativista é que ele

presta atención sistemática tanto a los aspectos estructurales de la lengua como a los aspectos funcionales, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativista. (LITTEWOORD, 1998: 1)

Segundo este autor, um enfoque comunicativo precisa desenvolver estratégias para conectar as estruturas da língua a “*sus funciones comunicativas en situaciones y tiempos reales*”. A complexidade do cumprimento desta necessidade, de relacionar o ensino de língua a situações e tempos reais, aumenta quando se pensa no aprendizado de uma língua estrangeira, em que os alunos não estão inseridos em uma comunidade de fala da língua-alvo e só têm contato com esta língua na sala de aula, ou seja, em situações completamente artificiais. Assim sendo, caberá ao professor criar estratégias para aproximar o seu aluno de um contexto de comunicação, o mais real possível.

Sobre o significado de se ser um professor comunicativista, Almeida Filho (1998, p.45) sinaliza que ser comunicativo, não é “estar comunicativo temporariamente para realizar uma atividade com os alunos”, mas “ter uma postura profissional coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos” que buscam ultrapassar as fronteiras das frases prontas dos livros didáticos e possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas competências. Ser comunicativo significa, ainda, “preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira”. E, conseqüentemente, dar “menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 48).

A maior contribuição da Abordagem Comunicativista para o ensino e aprendizagem de línguas é, sem dúvidas, o seu caráter pioneiro de ruptura com o modelo até então vigente, o modelo estruturalista, e isso implica em um enfoque um pouco mais humanista no ensino de línguas. No entanto, é importante destacar que no dia-a-dia percebemos ainda um descompasso entre as propostas do comunicativismo e a sua concreta aplicação. São muitos os casos em que esta abordagem é reduzida aos materiais didáticos abarrotados de “frases modelos” descontextualizadas, que em nada servem para uma efetiva comunicação e, muito menos, contribui para o processo de desenvolvimento de competências. Sem

adentrarmos muito nesta questão, é claro que, por mais que nos esforcemos, as situações comunicativas no ensino de LE (sem a imersão total na cultura da língua-alvo) sempre serão artificiais, quer dizer, sempre estarão afetadas pela ação didática. Mas, justamente, por isto, o foco no ensino de LE deve ser o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que subjazem à comunicação real. Desta maneira, Segundo Timofeeva (2013, p. 397), a dicotomia *comunicação real / competência comunicativa* põe em manifesto que o que se deve ajudar a desenvolver nas aulas de LE é a competência comunicativa, que adquire na comunicação real a sua aplicação prática.

Enfim, sempre que falamos da Abordagem Comunicativa a atrelamos a noção de *competência* e ao seu processo de desenvolvimento, não nos resta, então, alternativa que buscar entender seu conceito e tipologia.

3.1.2 Competência e Subcompetências Comunicativa

Atualmente, o ensino de línguas que não esteja preocupado apenas com conhecimentos linguísticos, a falar e a escrever seguindo determinados padrões, caminha em direção a um processo muito mais amplo em que se articulam as ações pedagógicas em função da autonomia do aluno. Neste sentido, se busca formar nos aprendizes uma consciência sobre a necessidade de adequação da linguagem à sua condição de produção, levando em conta o grau de formalidade, as diferenças entre fala e escrita, as especificidades socioculturais e contextuais dos discursos. Com esta visão, a aprendizagem de uma nova língua encontrar-se estreitamente relacionada ao desenvolvimento de competências, em que se busca coordenar conhecimentos e habilidades de diversas naturezas, linguísticos e extralinguísticos, às diferentes situações comunicativas.

Assim, o conceito de *competência comunicativa* tem merecido muita atenção na área da Linguística Aplicada, principalmente porque, conforme assinala Pastor Cestero (2004, p. 171), seu modo de entender o que é língua, e como está condicionado seu uso, ajudou a configurar o modelo de língua que atualmente se considera mais adequada à aprendizagem e, sobretudo, os pressupostos de como se deve ensiná-la. Este conceito, cunhado pelo sociolinguista norte-americano Dell Hymes, em realidade, se trata de uma contraposição à noção de *competência linguística* desenvolvida por Chomsky (1965), em que, se valendo de abstrações teóricas, separa “o conhecimento que o falante possui de sua

língua” (a competência), do “uso efetivo da língua em situações concretas” (o desempenho). Para Chomsky, o desempenho é uma representação imperfeita da competência, justamente porque envolve relações socioculturais, psicológicas e emocionais. Deste modo, este linguista se ocupou com a competência, enquanto base para o desenvolvimento de estudos da linguagem.

Vendo, então, a necessidade de inclusão do uso da língua nos estudos linguísticos, Hymes elaborou o conceito de *competência comunicativa*, advertindo que há regras de uso sem as quais as regras gramaticais não funcionariam. Estas regras se referem aos atos de fala, em que saber quando falar, quando não falar, de que falar, com quem, onde e de que forma, é imprescindível. Em seu artigo, intitulado *On Communicative Competence* (1972, p.15), Hymes argumenta que o conceito de competência de Chomsky é incompleto, uma vez que ser competente em uma língua exige mais do que saber regras linguísticas, requer habilidade para usar estas regras de acordo com a situação contextual do momento. Em outras palavras, enquanto a proposta chomskyana equipara competência a conhecimento, a proposta de Hymes torna o conhecimento uma parte da competência, ainda que uma parte importante - a outra parte é a habilidade para usar o conhecimento (OLIVEIRA, 2010, p. 41). Assim, para Hymes (op. cit.), um falante competente é aquele que é capaz de produzir enunciados *adequados* ao contexto, *viáveis* em termos de processamento cognitivo e *plausíveis*, ou seja, devem corresponder ao uso da língua por seus falantes e não lhes causar estranhamento.

Com efeito, apesar de não estarem preocupados estritamente com questões de ensino-aprendizagem de línguas, os estudos de Hymes entusiasmaram, sobremaneira, diversos autores, trazendo grandes contribuições para a sala de aula, a exemplo dos teóricos Henry Widdowson (1978), Michael Canale e Merrill Swain (1980), cujas ideias se fundamentam numa concepção de comunicação como forma de interação social caracterizada por sua criatividade e que se realiza sempre com um propósito.

Widdowson (1978, p.67), por exemplo, procurando dar mais foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos, chama atenção para conceitos importantes, tais como: *coesão* (relações entre os elementos lexicais e gramaticais dentro de um texto); *coerência* (as relações entre os enunciados e a produção de sentido no discurso); e *ato ilocucionário* (o uso dos enunciados para executar uma função). Com esta atitude, Widdowson (op. cit., p. 144) não apenas centraliza *o texto*, unidade linguística para a comunicação, como o *carro chefe* das aulas de línguas, mas também enfatiza o engajamento de habilidades linguísticas às comunicativas.

Canale e Swain (1980, p. 31), por sua vez, contribuindo para este estado de coisas, oferecem um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de competência. Suas ideias, com a revisão procedida por Canale (1983), representaram um grande avanço para a Abordagem Comunicativa. O modelo final desses autores inclui quatro tipos de competência: a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Resumamos, a seguir, a que se refere cada uma delas e suas implicações para a sala de aula. É importante frisar, entretanto, que o desenvolvimento paralelo destas, e de outras, competências é que tornará o aprendiz de LE proficiente na língua-alvo.



Quadro 5: Esquema do modelo de competência comunicativa de Canale e Swain

A *competência gramatical* diz respeito ao conhecimento que o indivíduo precisa ter de características e regras (sintáticas, ortográficas fonéticas, morfológicas, lexicais) da língua para formar sentenças inteligíveis. Esta competência, no entanto, exige não só manipulação de estruturas linguísticas, mas também habilidade para utilizar este conhecimento para interpretar enunciados e expressar-se adequadamente. Como o ensino de gramática tem sido muito questionado nos últimos anos, o desenvolvimento desta competência também não é uma tarefa fácil. Muitos professores, inclusive, não sabem como tratar de forma apropriada a gramática em sala de aula. O grande motivador deste conflito é o fato de muitas pesquisas já revelarem que mesmo o aluno sabendo o conteúdo gramatical não consegue demonstrar, na maioria das vezes, este conhecimento em seus textos, nem em sua fala. Temos aí um equívoco básico de compreensão sobre a função da análise linguística nas aulas de língua: apenas o ensino gramatical não dará conta para que o aluno escreva ou fale com fluência, apesar de contribuir. É preciso uma ação conjunta

com o desenvolvimento das demais competências. Também não se deve confundir ensino de gramática com ensino de nomenclaturas e classificações gramaticais. Em suma, não se aprende uma língua com as regras gramaticais, mas também com ela. Por este viés, talvez, uma das melhores formas de trabalhar o desenvolvimento da competência gramatical seja através de amostras autênticas da língua, por meio de textos de natureza diversa, sem esquecer-se de trabalhar, além da estrutura, outras dimensões gramaticais: a pragmática e a semântica, por exemplo.

A *competência sociolinguística*, segundo Canale & Swain (op. cit.), é um dos componentes da competência comunicativa. Ela se preocupa com situações contextuais do discurso, isto é, se refere à capacidade e a habilidade dos indivíduos para produzir e interpretar enunciados socioculturalmente adequados. Para especialistas em didáticas de línguas estrangeiras, como Bachman (1990, p. 110), a competência sociolinguística inclui a sensibilidade para a variação linguística, a diferença de registro, de estilo e a habilidade para interpretar referências culturais e linguagens figuradas. Com tal característica, o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, sugere como temas para serem trabalhados em prol do desenvolvimento desta competência temas como: marcadores linguísticos de relações sociais (saudações e formas de tratamento, interjeições, convenções para os turnos de fala), normas de cortesia, expressões de sabedoria popular (unidades fraseológicas, parênticas), as diferenças de registros, de dialetos, de sotaques (marcadores linguísticos de classes sociais, de procedência regional, grupos étnicos, profissionais, linguagem corporal).

Já a *competência discursiva* se refere aos conhecimentos e habilidades necessários para construir textos de gêneros diversos, orais ou escritos, coerente, no nível semântico e coeso, no nível linguístico. Travaglia (2014), no *Glossário CEALE*, explica que esta competência permite ao usuário da língua perceber que as sequências linguísticas, tomadas como textos, não significam por si só, mas também em função de elementos exteriores a elas, como por exemplo: quem diz o quê; para quem; por que / para quê; quando (inclusive em que momento da história); onde; quais são os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa verbal; quais suas crenças, como veem os elementos do mundo de que falam em seu texto; enfim, qual a ideologia (visão de mundo e crenças) que ‘enforma’ o texto. Em sala de aula é uma das competências mais esquecida, ou tratada superficialmente, apenas com apresentação de conectivos. No entanto, seu desenvolvimento envolve ainda a capacidade para reconhecer o que é dizível em um

recorte sócio-histórico-ideológico de uma sociedade e cultura (discurso religioso, feminista, capitalista).

Por fim, a *competência estratégica* de um falante-ouvinte trata, segundo Canale (1996) da capacidade de usar estratégias comunicativas, verbais ou não verbais, para suprir imperfeições que podem surgir no momento da interação. Para melhor ilustrar o alcance desta competência, podemos citar o exemplo dado por Oliveira (2010, p. 50) em seu livro, intitulado *Coisas que todo professor de português precisa saber*. Segundo o autor, certa vez, ao fazer um exame de proficiência em língua inglesa não se lembrava de como se escrevia a palavra “satélite” em inglês, como o tempo era muito curto e não tinha como fazer uma busca em dicionários, utilizou como estratégia de compensação: a paráfrase. Então, redigiu em inglês: “máquina que é lançada ao espaço para fotografar corpos celestes”. Além desta, há várias estratégias que o aluno pode aprender nas aulas de língua para tentar driblar possíveis lacunas na formação das outras subcompetências, tais como: inferir o sentido de uma palavra pelo contexto e pedir esclarecimentos quando não entende algo ou não sabe como agir em determinado contexto social, o uso de dicionários, etc.

Tendo em vista as reflexões anteriores, podemos afirmar que a noção de competência comunicativa, tal como foi destrinchada por Canale e Swain, significou uma mudança de orientação no ensino, pois ela aborda o estudo da língua em uso e não mais como um sistema descontextualizado. Agora, conforme orientam os PCN-EM (p.28), “a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram”. Por este viés, é reducionista trabalhar métodos comunicativos em sala de aula apenas como oposição ao ensino da gramática ou com práticas de diálogos para focar a oralidade. É preciso buscar um equilíbrio entre todos os componentes que compõe a competência comunicativa, tendo em vista uma autêntica autonomia dos alunos para transitar na língua de forma consciente e eficaz.

Para Almeida Filho (2011, pag. 87), a implementação dos pressupostos comunicativos não é uma tarefa fácil e sem ambiguidade. No entanto, este mesmo autor destaca que, apesar da prática comunicativa apresentar problemas, sua teoria tem um potencial que não pode ser desconsiderado. Se analisarmos pelo lado positivo, encontraremos grandes contribuições do comunicativismo para a didática de línguas, as quais recapitulamos sucintamente:

- as quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) são vistas de maneira integrada e fazem parte das competências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (CANALE, 1983); essa abordagem considera as variantes da segunda língua (língua-alvo) e as situações reais de comunicação com as quais o aprendiz possa vir a entrar em contato, e a aula procura prepará-lo para tal;
- não se prioriza a sistematização em termos de estrutura ou do ensino de itens e situações; as atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem. O assunto deve ser interessante e/ou necessário para o aluno; ao fazer uso de textos, esses devem ser autênticos; a aquisição da língua-alvo acontece através da mesma, interagindo-se na língua-alvo;
- o professor é um facilitador; a proficiência se desenvolve gradativamente; não há uma única e correta metodologia;
- a explicação de itens gramaticais ocorre quando essa necessidade é sentida por parte do aprendiz e o ambiente em sala de aula deve encorajar o aluno.

Por outro lado, se buscarmos as limitações da Abordagem Comunicativa, de igual modo, haverá uma infinidade de arestas, principalmente na aplicação prática da teoria, que ainda precisam de ajustes, como o tratamento dado ao elemento cultural. Além disto, na medida em que os estudos sobre a comunicação humana vão avançando, junto com as constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas que vem afetando diretamente a vida em sociedade, nas últimas décadas, são exigidas novas formas de produção de conhecimento, e, sobretudo, são suscitadas novas formas de pensar o ensino-aprendizagem de línguas. Uma dessas demandas é pensar a dimensão político-ideológica que o ensino de línguas envolve. Em vista disto, atualmente, o quadro de competências de Canale & Swain já apresenta ampliações, decorridas, principalmente, da educação intercultural. No próximo tópico veremos, brevemente, alguns dessas novas contribuições.

3.1.4 Novas abordagens de ensino contemporâneas e a ampliação das competências

Claro está que a busca por melhores formas de ensinar e aprender línguas não cessa no campo dos estudos da linguagem. Continuamente, surgem críticas aos modelos mais utilizados do momento, novas perspectivas didáticas e interesse por elementos até então

negligenciados em sala de aula. Estas atitudes são bastante compreensíveis já que, segundo Rogers (1975, p. 28), ensinar de forma verticalmente tradicional só tem funcionalidade em um meio imutável, onde os conteúdos, os indivíduos e o contexto nunca seriam alterados. E, de acordo com o próprio autor, o mundo, o homem e a sociedade estão em contínuo processo de mudança, o que provoca sempre outras reflexões e, conseqüentemente, o surgimento de novas propostas e abordagens de ensino.

Assim, diante dos avanços obtidos com as pesquisas, principalmente, no bojo da Linguística Aplicada, nas últimas décadas, o ensino de línguas vem se remodelando e exigindo cada vez menos práticas fundamentadas por modelos teóricos formalistas. Muitos linguistas aplicados (Almeida Filho (1999), Mendes (2004), Byram (1997), Celce-Murcia e Olshtain (2000), entre outros) conscientes da ausência de métodos perfeitos, têm buscado princípios teóricos que priorizem o desenvolvimento de competências e promovam uma educação linguística, para além do aprendizado de estruturas e funções.

Em consonância com estas demandas, diferentes ciências e disciplinas de diversos campos do saber, sobretudo, dos Estudos Culturais, da Pedagogia Crítica, da Psicologia, da Pragmática e da Análise do Discurso, se integram às teorias de ensino-aprendizagem de línguas e apresentam novas orientações didáticas. Dentre as principais contribuições desta ação interdisciplinar está o desenvolvimento da consciência de que o ensino-aprendizagem de línguas deve estar voltado para os sujeitos envolvidos, sem perder de vista que estes são constituídos por várias identidades em um mundo multicultural. Como desdobramento deste raciocínio, há uma preocupação para que o ensino de línguas, quer materna ou estrangeira, priorize o respeito à diversidade linguística e cultural e também estimule o aprendiz a interagir criticamente com elas.

Segundo Mendes (2007, p. 20), as discussões que têm sido travadas neste âmbito, objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores, mais diretamente, e de pesquisadores de uma maneira geral. Conhecida, então, como Abordagem Intercultural, esta perspectiva de ensino consiste em levar a realidade sociocultural do aprendiz para sala de aula e, a partir desta, proporcionar o conhecimento de outras realidades, outras culturas, provocando uma reflexão sobre a cultura do outro e, conseqüentemente, sobre sua própria cultura. Para Fleuri (2003, p.5), os referenciais epistemológicos da Abordagem Intercultural pretendem superar atitudes de intolerâncias e contribuir para uma leitura positiva do diferente, da pluralidade social e cultural, se trata, pois, de uma proposta de educação para a alteridade. Em outras palavras, o ensino de línguas intercultural tem como

compromisso promover o respeito à diversidade regional, social, cultural e linguística, além de condenar todo tipo de preconceito e estereótipos, evitando transformar a cultura do outro em curiosidades.

Normalmente, no percurso de amadurecimento de novas perspectivas teóricas, muitas vezes, acabamos aprisionando abordagens de ensino em práticas reducionistas e limitadas, talvez por desconhecimento do alcance que elas podem atingir. Com a Abordagem Intercultural não seria diferente. Embora a relação língua-cultura seja bastante teorizada, não é difícil encontrar aulas ditas “interculturais” em que, na realidade, a cultura é tratada como mais um conteúdo, completamente desgrudada da língua. Nestas aulas, acredita-se que a interculturalidade é construída a partir da apresentação dos elementos culturais da língua-alvo e que a grande conquista desta nova abordagem seria a valorização de grupos historicamente marginalizados ou a ampliação do conceito de cultura, para valorizar não apenas aspectos voltados para festas e comidas típicas de um determinado país. No entanto, pensar uma educação linguística dentro de uma perspectiva intercultural exige muito mais, requer reconhecer a impossibilidade de conceber a língua desgrudada da cultura, pois língua é cultura. Isto na prática, apesar de parecer indelneável, significa ter um olhar crítico-reflexivo e sensível para o nosso cotidiano, para as ações que desenvolvemos *com / na* língua e, a partir daí, potencializar praxes que possibilitem formar indivíduos competentes, capazes de transitar em todas as esferas de comunicação.

Ao conhecer outra(s) cultura(s) os alunos têm a possibilidade de aumentar sua percepção como seres humanos e como cidadãos. Isto lhes permite ampliar sua capacidade de analisar seu entorno social, de comparar sua forma de ser, atuar, pensar, e sentir com a de outros povos. Segundo os PCN (1998, p.19), o aluno “ao entender o mundo e sua alteridade pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”.

No que diz respeito ao papel do professor neste processo, Ortiz Alvarez (2012, p. 510) evidencia que a formação docente é um dos agentes mais importantes na mudança em relação ao modo como olhamos o Outro e acolhemos a diversidade como maneira de enriquecimento mútuo. Problemas nos cursos de formação que privilegiam a teoria em detrimento da prática têm apresentado índices preocupantes e, dificilmente, professores mal formados conseguem construir espaços interculturais. Ainda segundo Ortiz Alvarez (op. cit), para abraçar a abordagem intercultural o professor necessita conhecer a língua

que se propõe ensinar, para desmitificar possíveis estereótipos e preconceitos e promover a liberdade e a valorização das diferentes culturas.

Sabemos que não é uma tarefa fácil, jamais seremos interculturais do dia para a noite. A abordagem intercultural não é uma caixinha de métodos que podemos escolher qual técnica melhor se encaixa em nossa realidade. Talvez, a interculturalidade seja, simplesmente, a busca por ela. Contudo, faz-se necessário uma reflexão permanente e uma luta diária para não reproduzir práticas que, muitas vezes, sabemos que não são apropriadas, por não acrescentarem nada aos propósitos de uma aprendizagem significativa. Também não podemos deixar de pensar que não basta ter materiais autênticos, interdisciplinares, se o professor não cria atividades que realmente explorem o aspecto cultural que viabilize aos alunos interagirem de forma crítica e respeitosa.

Nestes termos, conforme sintetiza Mendes (2008, p. 65), a proposta da Abordagem Intercultural nos convida a refletir e analisar, criticamente, a forma como concebemos os conceitos de língua, ensino e aprendizagem. Também aclara que o ensino de línguas como cultura não é para que o aluno possa viver como o Outro, como o estrangeiro. Mas, para que, ao passo que aprenda outras línguas, outras culturas, possam conhecer mais sobre a sua própria língua, e conseqüentemente, sua própria cultura. Trata-se, na verdade, de descobrir algo que ignorávamos, mas que, ao mesmo tempo, forma parte de nossa própria realidade. Como o ensino intercultural foca no sentido, o importante é que todo e qualquer tema trabalhado seja de acesso a novas experiências. (MENDES, 2008, p. 60)

Com os pressupostos da Abordagem Intercultural há uma ampliação do quadro de competências elaborado por Canale e Swain (1980). Esta ampliação inclui um conjunto de habilidades e conhecimentos carregados pela carga cultural que uma língua traz consigo. Para Byram (1997, p. 32), por exemplo, a *Competência Comunicativa Intercultural* (CCI) é uma capacidade para o uso da linguagem em contextos nos quais estão em jogo identidades culturais diferentes, ou seja, os modos como os participantes no ato comunicativo se definem e concebem o mundo e a sua atuação nele. Sobre esta questão, Mendes e Lourenço (2009, p. 189) afirmam que um falante interculturalmente competente é aquele que

(...) opera sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças. Os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura. (MENDES & LOURENÇO, 2009, p. 189)

Podemos perceber com esta descrição que a CCI exige a habilidade dos indivíduos para inserir-se em contextos diferentes, familiarizar-se com eles e respeitar as diferentes possibilidades de construir identidades que as outras pessoas adotaram. É, portanto, demonstrar a capacidade efetiva de trocar informação e de estabelecer e manter relações humanas positivas. Ampliando tais ideias, Mendes (2004, p. 159) aponta para o fato que desenvolver uma competência “culturalmente sensível” exige, primeiramente, conhecer suas origens, seus valores e como esses valores se traduzem em comportamentos diferentes dos que estamos acostumados. Acreditamos que, em se tratando do ensino de línguas, o desenvolvimento da CCI pode contribuir no combate a estereótipos e numa formação mais reflexiva e consciente dos aprendizes.

Levando em conta que a Competência Comunicativa não é uma capacidade indivisível, mas um conjunto de capacidades, à medida que os estudos na área de ensino de línguas vão avançando, surgem novos modelos de categorização e ampliação do quadro de competências necessárias à aprendizagem de uma nova língua. Se fossemos fazer um levantamento de cada um desses modelos poderíamos citar ainda Bachman (1990, 1991), Almeida Filho (1993), Byram (1997), Celce-Murcia e Olshtain (2000), entre outros. No entanto, apesar de reconhecer a contribuição de cada um destes autores para a sala de aula, sem os quais seria impossível pensar a CCI atualmente, em nossa pesquisa há a opção pela abordagem intercultural. Assim, a partir do que foi exposto até o momento, buscamos no próximo tópico contemplar o desenvolvimento da CCI através da Fraseodidática.

3.2 DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL E FRASEOLÓGICA

Nesta parte do trabalho nos centraremos em questões referentes à aplicação didática da Fraseologia, foi essa a razão pela qual, nas sessões anteriores, foi tão necessário tratarmos sobre abordagens de ensino e aprendizagem. Tínhamos como objetivo deixar claro de que ponto partimos e quais princípios teóricos embasam nossa perspectiva ao levar as EIs para a sala de aula. Para nós, já é evidente que o estudo das EIs, conforme pontuou Filmore, em 1979, representa uma contribuição para a fluência dos usuários de uma língua, que devem conhecer, além da gramática e do léxico simples de uma língua, o repertório de formas cristalizadas e seus significados metafóricos, bem como saber adequá-las a contextos específicos. A grande questão que nos compete agora é aliar a aprendizagem deste conhecimento, como veículo didático-cultural, no desenvolvimento de competências de comunicação. Para tanto, dividimos esta seção em dois tópicos: primeiramente, apresentamos fundamentos da Fraseodidática, para, posteriormente, tratarmos, especificamente, da competência fraseológica.

3.2.1 Fundamentos da Fraseodidática

A área de ensino de línguas, até pouco tempo, não tinha dado a devida atenção à aprendizagem do léxico, e muito menos às UFs. No entanto, da mesma forma que os avanços iam ocorrendo nos estudos lexicológicos, a Fraseologia também começa a reivindicar, aos poucos, o seu espaço. Hoje em dia, as UFs já possuem até um campo dedicado à sua aplicação pedagógica, denominado Fraseodidática. Conforme sinaliza Gonzáles Rey (2007, p.10), um dos objetivos deste ramo da Fraseologia é orientar professores de LE na difícil tarefa de organizar atividades para o ensino e aprendizagem de UFs. Deste modo, pesquisadores que se enveredaram por esta área, González Rey (2004; 2006; 2012), Ettinger (2008), Iñesta (2010) M^a J. Beltrán e E. Yañez Tortosa (1996), Penadés Martínez (1999), Gurillo (2002), Timofeeva (2010), Ortiz Alvarez (2000, 2002, 2004), entre outros, buscam, de algum modo, delinear este caminho. Apesar da diversidade de propostas é possível encontrar muitos pontos comuns em suas metodologias, aos quais recorreremos ao longo desta seção e também os utilizaremos em nossa proposta didática.

Alguns fraseodidáticos, como, por exemplo, Penadés Martínez, Gonzáles Rey, Ettinger, consideram que o debate sobre a importância das UFs, nas aulas de LE, mesmo tendo sido bastante abordado, duas outras questões ainda se impõem: *quando* e *como* estas unidades podem ser objeto de ensino-aprendizagem. Sobre a primeira questão, compartilhamos da mesma ideia que a maioria dos pesquisadores, nós acreditamos que é necessário incluir as UFs desde o início da aprendizagem de uma nova língua, naturalmente, como são adquiridas outras categorias do léxico. É claro, que não estamos querendo dizer com isto que se trata de uma tarefa que se faz sem esforço. Inegavelmente, os aprendizes terão alguma dificuldade na incorporação das UFs à sua competência comunicativa, em face às próprias características destas unidades, principalmente, relacionada ao seu caráter idiomático e suas peculiaridades morfossintáticas. No entanto, argumentando a este favor, Penadés Martínez (1999, p. 24), por exemplo, pontua que é conveniente familiarizar os aprendizes desde o início de sua aprendizagem com as UFs, desde que se considere a quantidade e o tipo de fraseologismo, tendo em conta o nível do aluno. Pensamos que se os usuários de uma língua utilizam este tipo de combinação linguística em sua LM, no dia-a-dia, a inclusão deste tipo de estrutura nas aulas de línguas não causaria resistência por parte dos alunos. Pois, alguns tipos de unidades, como o caso das fórmulas rotineiras, fazem parte desta realidade e são, inclusive, um dos primeiros assuntos que os alunos aprendem, por exemplo, nas aulas de espanhol (*buenos días, hasta luego, mucho gusto, muchas gracias ...*), embora muitos professores não tenham consciência de se tratar de um tipo de UF.

Como podemos perceber, esta questão de *quando* incluir fraseologismos em sala de aula desemboca, inevitavelmente, no dilema das classes de unidades que se configuram mais adequadas ao nível do aluno. A nosso ver, não apenas as fórmulas rotineiras devem ser objeto de ensino e aprendizagem logo que os aprendizes entrem em contato com a língua-alvo. Ao que parece, com frequência, se pensa que se deve evitar familiarizar os aprendizes iniciantes com as locuções, as colocações ou as parêmiás, sob o argumento de que se necessita um conhecimento mais avançado da língua-alvo para entender a complexidade desse tipo de UF, conforme aponta Leal Riol (2011, p. 42). Independente da Fraseodidática ainda carecer de mais trabalhos que estabeleçam uma relação entre o estágio em que se encontra o aluno e os tipos de UFs que devem ser ensinadas de acordo com o estágio, entendemos, em vistas às nossas leituras e à prática em sala de aula, que a apresentação dos fraseologismos deve ocorrer, sem dúvidas, na observância do nível do aluno em função do grau de complexidade da UFs.

No caso da inclusão das EIs, UFs de nosso maior interesse, o caminho implica em um rigoroso processo de seleção de expressões que estejam mais acessíveis aos alunos iniciantes, seja por sua maior transparência ou por sua aproximação com a língua dos aprendizes. A este respeito, Penadés Martinez (1999, p.37) aponta que a LM tem um papel importante na aquisição e uso das UF na LE e, neste sentido, se pode afirmar que os aprendizes de uma LE não podem ser vistos como “um território fraseológico virgem”, já que armazenam um conjunto dessas expressões, próprias de sua língua. Deste modo, para esta autora, contrastar EIs da LM com das de LE pode ser de grande utilidade neste processo de ensino-aprendizagem. Assim, alguns pesquisadores, normalmente com trabalhos voltados para a tradução, trazem boas contribuições ao ensino de UFs, ao agrupar EIs em função de seu nível de equivalência entre a LM e a LE. Referimo-nos, neste ponto ao trabalho, por exemplo, de Tagnin (2005, p. 80-82) que agrupa provérbios (inglês-português) considerando: a) provérbios iguais nas duas línguas; b) provérbios com mesmo sentido nas duas línguas e formas semelhantes; c) provérbios com o mesmo significado, mas com formas diferentes nas duas línguas e d) provérbios sem correspondentes na outra língua.

Entre o português e o espanhol, também há trabalhos neste sentido, como é o caso da classificação realizada por Baptista (2006, p. 4), baseada em Xatara (2001), em que considerando os graus de dificuldade de compreensão de uma determinada expressão, as subdivide em quatros níveis, a saber:

- Nível 1: Se inclui neste nível aquelas expressões que possuem equivalência literal e idiomática na língua portuguesa. Sua estrutura composicional é similar ou de fácil compreensão. Supõe um grau menor de dificuldade em termos de ensino e aprendizagem. Ex.: *abrir puertas/ abrir portas*.
- Nível 2: Apresentam equivalência em português, mas não se trata de equivalência lexical total ou literal. Não sofrem mudanças estruturais, no nível da linguagem, no valor ou no efeito comunicativo. Ex.: *hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*.
- Nível 3: Podemos traduzi-las ainda que possuam estruturas sintáticas e/ou unidades lexicais muito distintas. Representam uma dificuldade mais acentuada em termo de compreensão e, portanto, pressupõem certa dificuldade para o ensino-aprendizagem. Ex.: *Agarrarse a un clavo ardiendo/ fazer qualquer negócio*.

- Nível 4: Não possuem equivalência idiomática e por isso é preciso traduzi-las, valendo-se de paráfrases ou aclarando-as por meio de explicações ou de analogias. Sua compreensão pode ser mais complexa, e conseqüentemente, apresentam maior dificuldade em termos de ensino-aprendizagem. Ex.: *Volver a las andadas*/ cometer os mesmos erros.

A partir deste modelo de agrupamento, o professor pode ter uma base para selecionar as EIs que poderiam incluir nas suas aulas, adequando-as ao nível de seus alunos. Assim, quanto mais próximos forem o significado e a forma de uma expressão idiomática da LM do aprendiz, mais fácil será sua apreensão e, conseqüentemente, sua aprendizagem. E, à medida que vão avançando nos seus conhecimentos da língua-alvo, mais complexas poderão ser as expressões apresentadas. É claro que isto não é uma regra, porque, como pontua Leal Riol (2011, p. 43), quando um aluno de LE tem contato com EIs da língua que pretende aprender, de modo geral, já fica bastante interessado, visto que a Fraseologia já conta a seu favor com a curiosidade que desperta e com a espontaneidade que suas unidades imprimem no discurso. E, como bem sabemos, a motivação é uma importante aliada no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

No que diz respeito à segunda pergunta, *como* inserir as UFs em sala de aula de LE, de modo particular as EIs, devemos ter critérios coerentes, para que o ensino dessas unidades não se transforme em algo incongruente, esse deve ser o primeiro passo. Para os passos seguintes, existem várias alternativas a depender da metodologia adotada. Uma opção seria ensinar as EIs, conforme sugere Penadés Martínez (1999, p.22), juntamente com conteúdos funcionais, considerando que estas unidades são formas de interação social, com funções comunicativas. Assim, as expressões poderiam ser apresentadas em aulas dedicadas para, por exemplo, expressar admiração e surpresa (*echar flores, dejar sin respiración*), pedir e oferecer ajuda (*arrimar el hombro, tender una mano amiga*), trocar de tema/assunto (*pasar la página, hacer borrón y cuenta nueva*), expressar sensações físicas e dor (*estar hecho polvo(tierra) , estar por el arrastre*). Para Lima e Ortiz Alvarez (2011, p. 74), esta metodologia pode ser bastante eficaz, visto que as expressões são associadas a uma função comunicativa concreta, que depois podem ser praticadas, com atividades de expressão oral ou escrita, o que ajuda em sua memorização e utilização em contexto adequado.

Uma metodologia também bastante utilizada, mas que, a nosso ver, não apresenta tanta eficácia como a anterior, diz respeito ao método de agrupar unidades sob uma palavra-chave se referindo a uma temática, como por exemplo partes do corpo (*hablar por los codos, estar hasta las narices, cruzar los brazos*) ou que se refere a roupas e calçados (*Ponerse las botas, sudar la camiseta, meterse em camisa de once varas*). O problema deste tipo de agrupamento é que não se leva em conta o significado e, principalmente, o contexto de uso das expressões. Citadas no parágrafo anteriormente, Lima e Ortiz Alvarez acrescentam ainda que agrupar as expressões por uma palavra-chave pode ser válido do ponto de vista lexicográfico, mas é um falso critério do ponto de vista didático, por não favorecer as associações de cada palavra-chave com outras que sirvam para a mesma função comunicativa. Isto poderia gerar confusões, visto que cada EI se associa a uma função comunicativa distinta.

Kühn (1987, *apud* ETTINGER, 2008, p. 107), um importante fraseodidático alemão, propõe três passos que auxiliam a pensar na aplicação didática da Fraseologia. Segundo este autor, o aluno teria que conseguir identificar as UFs em um contexto real, depois tentar decifra-las e, por fim, reutilizar estas unidades recém-aprendidas num contexto similar e adequado. Ettinger, por sua vez, (*op. cit.*) acrescenta a estes passos a fase de fixação como uma proposta para contribuir com a memorização dos fraseologismos.

Para cumprir estas e outras etapas importantes da Fraseodidática, o professor precisa utilizar diferentes estratégias, as quais serão exemplificadas na nossa proposta didática. Por ora, é importante ressaltar, algumas posturas exigidas deste profissional, no tocante a estas etapas. A primeira delas, com certeza, diz respeito a sua postura diante do fenômeno fraseológico. O professor precisa estar consciente da importância e do papel que os fraseologismos desempenham no discurso, para poder se dispor a ensiná-los. Em segundo lugar, é preciso pensar, previamente, no ensino, especificamente, das UF. Atividades não planejadas correm sério risco de, inclusive, desmotivar os alunos. Depois o professor não pode deixar de apresentar os fraseologismos de modo contextualizado, pois, apenas desta maneira se é possível reconhecer o real significado da UF, sua forma e seu contexto de uso. Também é aconselhável, sempre que possível, oferecer informações etimológicas e contrastar as UFs da LM às da LE dos alunos, o que possibilita o conhecimento da história desses elementos culturais e contribui para fixar seu significado.

Concluída a fase de apresentação do universo fraseológico, o professor ainda precisa selecionar exercícios que possam dar oportunidade ao aluno de praticar não só a

forma, mas também os usos e funções de cada UF, de maneira concreta. Estes exercícios normalmente devem ter objetivos muito claros e não devem se restringir a atividades de nossa herança estruturalista, para preencher lacunas e fazer ligações entre formas e significados. Em realidade, este tipo de exercício não constitui um problema em si, a questão está quando o trabalho com as UFs começa e termina com atividades automatizadas que não estimulam a capacidade reflexiva dos alunos. Pois, além da forma e do significado é preciso desenvolver a consciência de quais expressões idiomáticas utilizar, com que tipo de interlocutor e em que contexto. Para Nogueira (2008, p. 104), 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.

Por fim, a última etapa da Fraseologia orientada à prática envolve o emprego das UFs por parte dos alunos. Podemos até chegar a pensar que se trata da fase mais importante, já que é neste momento que os alunos demonstram o que aprenderam, através da incorporação destes elementos no seu discurso. No entanto, para nós, apesar de reconhecer a relevância da etapa, destacamos todo o processo de contato com as UFs, visto que o aluno pode até não utilizar, por exemplo, as EIs em LE, mas, através delas, pode ter aprendido a inferir significados, a diferenciar sentidos literais e idiomáticos, a pensar sobre a importância do contexto para o uso das palavras, a discutir sobre a variação linguística, a heterogeneidade das línguas, as relações sintagmáticas, semânticas e pragmáticas das estruturas compostas. A noção de idiomatidade, também, pode apresentar excelentes contribuições para o aluno sobre equivalência e tradução.

Diante do que até aqui foi exposto, ao pensarmos na aplicação didática da Fraseologia, devemos estar preocupados com o ensino-aprendizagem de línguas de um modo geral, e não apenas com esta parcela do léxico. Isto quer dizer que o ensino de fraseologismos deve se inserir em uma visão mais ampla, integrada a uma concepção de língua, de linguagem, de cultura e de ensino-aprendizagem, que permita práticas sociais mediadas pelo acolhimento à diversidade. Deste modo, quando falamos em aquisição de fraseologismos não basta conhecer significados, pois uma EI deve ser considerada por diferentes pontos de vista, por seus aspectos semânticos, sintáticos, discursivos pragmáticos e socioculturais. É preciso saber valer-se adequadamente desses elementos culturais na construção do conhecimento e, principalmente, para ampliar as habilidades de comunicação.

Para aqueles que não estão familiarizados com os avanços da Fraseodidática podem surgir dúvidas de como o ensino das EIs pode contribuir para o desenvolvimento de competências. Entretanto, este ramo da Fraseologia vem demonstrando que está, cada vez mais, ligado aos avanços teóricos dos estudos sobre ensino-aprendizado de línguas e alguns caminhos já estão delineados, vejamos a seguir.

3.2.2 Traços da Competência Fraseológica

Uma pergunta clássica no campo dos estudos lexicais se refere ao que é necessário saber para conhecer uma palavra. Atualmente já se sabe que conhecemos uma palavra quando possuímos informações sobre ela de diversas naturezas: fonéticas, ortográficas, semânticas, pragmáticas, suas relações sintagmáticas e, principalmente, se sabemos utilizá-la em contextos situacionais adequados. No caso das UFs, os caminhos não são tão diferentes, se trata, na realidade, de um conhecimento mais específico, dentro do conhecimento lexical. Assim, nos apropriamos de uma UF quando, além de conhecer aspectos estruturais (fixação de forma) e especificidade semântica, sabemos escolher as estruturas linguísticas disponíveis que melhor atendam aos nossos propósitos discursivos, ou seja, somos capazes de utilizar apropriadamente os fraseologismos.

Dentre os autores que referenciamos até aqui, observamos que nem todos fazem menção à Competência Fraseológica (CF). Na Fraseologia teórica, por exemplo, esta noção é muito pouco discutida, se restringindo à Fraseodidática, ainda assim, sem fazer um estudo detalhado de suas particularidades. Diante da imprecisão que cerca o conceito de CF e, até mesmo, de onde se situa dentro da Competência Comunicativa, nos restringimos nesta sessão a levantar apenas um esboço de seus traços. Com efeito, o termo *competência* já é revestido de bastante ambiguidade, como vimos na seção 3.1.2, e os estudos fraseológicos também são extremamente ambivalentes, de modo que não é uma tarefa fácil definir a CF. No que se refere a sua denominação, Montoro del Arco (2005, p. 28), por exemplo, evita o termo competência e prefere chamar componente fraseológico, precisamente, para marca-la como parte integrante de outras competências.

Como bem sabemos, a Competência Comunicativa tem um conjunto de competências que a integram e, para alguns autores, como, por exemplo, A. Alessandro (2011, p. 210), a CF está subordinada à competência lexical. De fato, há uma estreita

relação entre estas duas competências, já que as UFs, como pontuamos no início desta pesquisa, fazem parte do léxico de uma língua. Muitas EIs também apresentam as mesmas características semânticas que as unidades livres e podem formar parte de campos lexicais específicos e estabelecer relações variadas, como a de sinonímia, com outras expressões. No entanto, preferimos falar de uma competência específica para a Fraseologia, a qual, segundo Ortiz Alvarez (2015, p 280), se caracteriza pela

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

Esta capacidade de gerir as UF dentro do discurso é composta, segundo Conca (2005, p. 80), pelos quatro componentes da Competência Comunicativa estabelecidos por Canale & Sawin (1980), além de mais um componente, o cultural. Vejamos a seguir a descrição dos componentes da CF realizada por Conca (op. cit):

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 será adequado 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.

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).

De nosso ponto de vista, o desenvolvimento integrado destes componentes da CF leva a uma melhor interação entre os indivíduos de determinada comunidade linguística, uma vez que, ao conhecer bem as EIs de uma língua, o sujeito se apropria de ferramentas para elaborar de forma ainda mais adequada e expressiva o seu discurso e está apto também para compreender com maior facilidade os diversos discursos com os quais se depara em seu dia-a-dia. Por isto, ao falarmos no ensino-aprendizagem de EIs, devemos promover práticas que propiciem o desenvolvimento da CF, ou seja, que capacite os alunos a gerenciar seus conhecimentos para participar adequadamente em todas as esferas da comunicação. Conforme argumenta Ilari e Cunha Lima (2011, p. 34), valendo-se de um provérbio chinês, “é mais importante ensinar a pescar do que dar o peixe”. Deste modo, não se trata de acumular conhecimentos sobre palavras particulares, mas sim adquirir mecanismos de organização deste conhecimento. Neste ponto, concordamos com Nogueira (2008, p. 104), quando nos lembra de que mais importante do que introduzir as EIs na sala de aula e incentivar a sua memorização, é preciso oferecer ao aprendiz a possibilidade, antes de mais nada, de saber adequar a sua fala ao ambiente que se lhe apresenta.

Assim, em conformidade com o que assinala Solano Rodríguez (2007, p. 202), o primeiro objetivo, então, do professor preocupado em desenvolver a CF é conseguir que o aprendiz tome consciência da existência e particularidades das UFs, isto passa, necessariamente, por uma reflexão sobre estes elementos em sua própria língua materna, pois na maioria das vezes utilizamos as UFs intuitivamente. Esta tomada de consciência implica no reconhecimento da condição de unidade de sentido dos fraseologismos e da força expressiva que confere ao nosso discurso. Solano Rodríguez (op. cit.) acrescenta ainda que os aprendizes, além de adquirir uma consciência fraseológica, devem compreender a necessidade de incorporar as UFs da língua estrangeira, em seus usos mais

representativos e seus âmbitos de uso; detectar as UF em textos orais e escritos e compreender suas matizes semânticas, ao passo que vão incorporando paulatinamente o uso dessas unidades ao expressar-se na língua-alvo.

O ensino do universo fraseológico voltado para o desenvolvimento de competências atende as exigências dos atuais propósitos de ensino-aprendizagem de línguas, como podemos notar nos objetivos traçados em um dos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Neste documento, o ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita não está preocupado em levar os alunos a falar certo, mas permiti-lhe a escolha da mais adequada forma de falar, considerando as características e condições do contexto de produção:

(...) ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua interação enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem se dirige. (PCN, 1998, p.31)

Transpondo as orientações transcritas acima para o nosso caso em particular, da aplicação didática das EIs, podemos concluir que a questão não é a simples aquisição de conhecimentos linguísticos, mas a adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. Neste sentido, teremos, como professores, um importante papel neste processo, pois precisamos propor atividades que sejam, por um lado, um instrumento útil para ampliar o entendimento sobre o sentido e o uso das UFs e, por outro, que explicitem, efetivamente, o comportamento sintático, semântico e pragmático das mesmas. No próximo capítulo, buscamos exemplificar como seria possível um trabalho desta natureza.

CAPÍTULO 4 – ARREGAÇANDO AS MANGAS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

“... Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo.”

Paulo Freire (1996)

Ao incluirmos no título deste capítulo a EI *arregaçar as mangas*, que segundo o Dicionário Eletrônico Aurélio de Língua Portuguesa (AURÉLIO, 1999) significa ‘dispor-se a trabalhar a sério; a agir sem trégua’ queremos prenunciar, com expressividade, que não mais nos preocupa defender a presença das EIs nas aulas de E/LE, uma vez que nos capítulos anteriores, reiteradas vezes, salientamos esta necessidade. São as questões metodológico-práticas para o ensino mais exitoso dessas unidades que nos interessa neste momento. Contudo, estando a expressão numa das formas nominais do verbo, ‘*arregaçando as mangas*’, fazemos alusão ao caráter inacabado e contínuo desta empreitada, evidenciando que esta tarefa não é conclusiva, mas uma ação em transcurso que exige reflexão permanente, como deve ser todo e qualquer trabalho dedicado ao ensino de línguas.

Como bem sabemos, muitas são as discussões sobre a necessidade de mudança em várias perspectivas de ensino para uma dimensão mais comunicativa da linguagem, no entanto, poucas destas discussões, efetivamente, especificam procedimentos, com rigor metodológico, para se alcançar os objetivos defendidos. Deste modo, ao traçarmos os caminhos deste capítulo tentamos delinear, humildemente, estratégias e orientações didáticas para o ensino-aprendizagem de EIs nas aulas de E/LE. Portanto, sem a pretensão de ser um divisor de águas para o problema, pois seria inclusive de nossa parte muito audacioso, nesta proposta, damos nossa contribuição no sentido de ressaltar a potencialidade das EIs para o desenvolvimento de competências (fraseológica, intercultural e comunicativa), indispensáveis à formação dos aprendizes de uma língua. Antes, porém, por se tratar de uma proposta destinada a estudantes brasileiros de E/LE, consideramos necessário apontar algumas especificidades do ensino-aprendizagem da língua espanhola neste contexto.

4.1 PARTICULARIDADES DO ENSINO DE ESPANHOL PARA ESTUDANTES BRASILEIROS.

Apesar das discussões realizadas ao longo desta pesquisa serem facilmente aplicadas ao ensino de qualquer língua, nossa proposta didática se centra no ensino-aprendizagem de EIs da língua espanhola para estudantes brasileiros. Este contexto específico nos apresenta algumas considerações, as quais não poderíamos deixar de observar. A primeira delas, com certeza, trata-se da questão da proximidade entre estas duas línguas, o português e o espanhol. Por um lado, como o apoio da língua materna é um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é impossível negar que esta semelhança entre a língua portuguesa e a espanhola favorece uma maior autonomia, por parte dos alunos, no uso do novo idioma. Assim, desde os níveis iniciais é possível ter contato direto com textos orais e escritos na língua-alvo e desenvolver habilidades de leitura, mas também de compreensão auditiva, de escrita e de expressão oral.

Por outro lado, esta aproximação pode *ser uma faca de dois gumes*, pois cria uma falsa sensação de que já temos suficientes conhecimentos da língua espanhola e, então, ficamos mais desatentos às estruturas específicas desta língua estrangeira. Isto pode provocar uma fossilização de erros ocasionados pela interferência linguística de nossa língua materna, quando, por exemplo, nos casos em que o português e o espanhol apresentem formas diferentes para expressar uma mesma função. Normalmente, se determinada estrutura é semelhante em ambas as línguas, o falante estrangeiro tende a empregar a forma de sua língua materna, como nos casos em que alunos (inclusive de níveis até avançados) acabam produzindo frases do tipo: *yo gusto mucho de helado** ou fazendo confusões léxico-semânticas com os falsos cognatos.

Segundo Almeida Filho (1995, p.19), línguas muito próximas levam o aprendiz a viver numa zona de facilidade enganosa proporcionada pelas percepções dos aprendizes. Nessa proximidade, há vantagens, caso sejam combinadas à capacidade de risco, segurança e extroversão, sem as quais se espera a ocorrência de tentativas de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular, o aparente meio-sucesso leva ao estacionamento dessa interlíngua denominada Portunhol. Por isto, ressaltamos aqui a necessidade de se desmistificar o imaginário do espanhol como língua fácil e tomamos uma atitude reflexiva diante da língua que está em processo de ensino-aprendizagem. Além de se desenvolver uma metodologia específica, e materiais adequados ao ensino-aprendizagem do Espanhol

como LE, tendo em vista a inadequação de muitos destes à realidade dos falantes de Português como LM.

No que diz respeito à presença do espanhol no Brasil, temos dois contextos distintos. O primeiro deles corresponde ao espanhol nas regiões de fronteiras, entre o Brasil e outros países da América do Sul, em que o espanhol se constitui língua de contato. Nestas regiões fronteiriças, o espanhol tem maior circulação e, muitas vezes, não é aprendido previamente em situações formais como na escola. Embora não haja nenhuma descrição linguística que comprove a existência de um bilinguismo nestas regiões, o espanhol é uma língua praticada e compreendida, sobretudo, pela necessidade de comunicação e inter-relação entre os habitantes destas regiões de fronteira.

Em outro contexto, a língua espanhola se constitui como língua estrangeira, aprendida em sala de aula. Nesta situação, o espanhol tem sido a língua que, nas últimas décadas, mas tem crescido o interesse pela aprendizagem no Brasil. Isto se deve a diversos fatores, principalmente, as relações comerciais firmadas entre os países sul-americanos, como MERCOSUL e NAFTA, e a promulgação da Lei 11. 161/2005 que torna obrigatória a implementação, no sistema educativo brasileiro, o ensino da língua espanhola para o Ensino Médio e facultativo para o Ensino Fundamental. Como consequência, a partir desta lei, intensificaram-se as discussões sobre o ensino-aprendizagem desta língua no Brasil e sobre a formação do professor de espanhol.

Outro ponto que devemos ter em conta no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola se refere a sua enorme heterogeneidade linguística e ao prestígio político-social que esta possui. O espanhol é a terceira língua mais falada do mundo, a segunda mais estudada, uma das línguas das Nações Unidas e de diversos acordos comerciais, além de ser a língua oficial em 21 países, sendo 01 na África (Guiné Equatorial), 01 na Europa (Espanha) e em 19 países da América (Colômbia, Equador, Paraguai, Uruguai, México, Venezuela, Argentina, Costa Rica, Panamá, El Salvador, Honduras, Chile, Peru, Nicarágua, Guatemala, Bolívia, República Dominicana, Cuba). Deste modo, sendo uma língua marcadamente plural, a língua espanhola precisa ser explorada em sua diversidade linguístico-cultural. Isto significa chamar atenção para a ideia de que não existe uma cultura única ou uma variedade linguística melhor, mas que todas coexistem. A partir deste princípio, caberá ao professor utilizar estratégias para levar o aluno a perceber a diversidade linguística como um valor e não como um desvio de um determinado padrão linguístico, eliminando qualquer tipo de preconceito relacionado, por exemplo, a

supervalorização da variante padrão da Espanha como língua “correta” frente às demais, como a africana e as hispano-americanas.

Sobre os aspectos concernentes aos graus de dificuldades de ensino-aprendizagem de EIs no contexto do espanhol para brasileiros, sabe-se que quanto maior a diversidade cultural de um país, maior é o número de EIs à disposição de seus falantes. Essa riqueza de recursos linguísticos deve ser trabalhada com os alunos, pois ao entrar em contato com as expressões mais usadas nos diferentes países, estes aprendizes poderão ter seu horizonte de conhecimentos linguístico-cultural ainda mais ampliado na língua meta.

De modo geral, os alunos brasileiros consideram de fácil compreensão muitos idiotismos espanhóis, já que muitas expressões apresentam semelhanças, tanto na composição léxica quanto em seu valor semântico, entre essas duas línguas. Mas, há também um grande número de expressões de difícil compreensão imediata que demanda maior análise e propostas mais específicas para sua adequada aprendizagem. Estas expressões, com maior carga de idiomatismo, e por isto mesmo mais particulares de uma língua ou de outra, serão nosso foco no desenvolvimento das atividades proposta no próximo tópico desta dissertação.

4.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Por fim, atendendo aos objetivos desta pesquisa e ao percurso teórico que fizemos até aqui, a proposta didática que delineamos visa demonstrar, a partir de sugestões didáticas, como poderíamos ensinar-aprender EIs de modo a desenvolver, através da competência fraseológica, a competência comunicativa intercultural. Para isto, consideramos importante delimitar que expressões serão trabalhadas, quando, como e o que devemos ensinar aos alunos sobre elas. Sobre a primeira questão, utilizaremos como critério de seleção a frequência de uso e sua função comunicativa. Normalmente, no ensino de EIs são problemas fundamentais os relativos à seleção do material fraseológico a serem trabalhados, optar por aquelas expressões que possuem uma maior frequência de uso possibilita, por um lado, a exclusão de EIs que já caíram em desuso e, por outro lado, se leva em conta as unidades mais úteis e produtivas às necessidades do aluno. Para verificar a frequência de uso das expressões utilizadas em nossa proposta, conferimos corpora

eletrônicos, principalmente o banco de dados do *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), e a internet de um modo geral.

No que se refere à função comunicativa, nossa proposta compõe-se de 15 atividades sob o título “*Y tú ¿Cómo eres?*” para trabalhar a temática “descrição de personalidade” com 10 EIs específicas, a saber: *ser la oveja negra, ser un pez gordo, no tener pelos en la lengua, tener los pies en la tierra, hablar por los codos, tener/ser cara dura, creerse el ombligo del mundo, ver (algo) de color de rosa, ser un lince, tener la cabeza llena de pájaros*. As atividades foram desenvolvidas tendo em conta o sentido literal e idiomático de uma EI, sua complexidade formal, seu uso e o possível paralelismo entre as expressões de língua espanhola e de língua portuguesa. Conforme já pontuamos anteriormente, acreditamos que o ensino pragmático das EIs é o melhor caminho para uma efetiva aprendizagem, visto que as expressões não são apresentadas aleatoriamente, mas dentro de um eixo temático ligado a sua função comunicativa.

Quanto ao nível ao qual se referem nossas atividades, apesar de já termos exposto nossa posição sobre a possibilidade de incluir o ensino de EIs desde os níveis iniciais, nossa proposta esta direcionada, ao nível intermediário (B1, B2). Escolhemos este nível, pois, como não teríamos tempo hábil para formular e aprofundar uma proposta para cada nível, dada a amplitude do tema, pensamos que as atividades selecionadas para o nível intermediário seriam mais facilmente adaptadas aos outros níveis. Além do mais, a partir do nível intermediário já podemos propor atividades que vão muito além de um contato inicial com as EIs e é possível trabalhar os diversos aspectos das EIs: estrutural, pragmático e cultural.

Sobre como propomos o ensino-aprendizagem das EIs, nossas atividades partem sempre de amostras reais da língua. Acreditamos que somente com o ensino contextualizado das EIs é possível compreender seu real significado e as possibilidades adequadas para seu uso. Para tanto, subdividimos as atividades em três principais etapas de aquisição do léxico: (1) apresentação; (2) prática e memorização; (3) uso receptivo e produtivo. É importante ressaltar que, apesar das etapas estarem apresentadas separadamente, elas se complementam, suas atividades podem ser apresentadas em fases distintas e devem estar integradas aos objetivos de cada aula.

Cada uma dessas etapas está composta pelos seguintes tópicos:

- a) Objetivos: onde são apresentados mais detalhadamente os objetivos da etapa. Algumas estarão mais preocupadas em apresentar as EIs, outras em

fixar e memorizar suas estruturas ou em utiliza-las em outros contextos. O objetivo comum a todas estas atividades é que elas põem em relevo, de algum modo, umas mais que outras, o desenvolvimento da competência fraseológica em função da competência comunicativa intercultural.

- b) Procedimento: Descreveremos como se dará a realização das atividades, tendo em conta os objetivos da etapa onde estão inseridas.
- c) Atividades: Para cada etapa apresentaremos 05 atividades de natureza diferente, atendendo aos objetivos da etapa.
- d) Outras sugestões: Neste tópico há a indicação de outras atividades possíveis, além de sugestões de materiais didáticos, indicação de leituras, livros, dicionários, entre outros.

Acerca do tipo das atividades da proposta, privilegamos sua diversidade. Acreditamos que ao propor exercícios de natureza diversa, podemos manter os alunos motivados, atendendo às múltiplas possibilidades de aprendizagem, além de poder trabalhar diversos aspectos para desenvolver diferentes competências. Por isto, nossa proposta apresenta:

- ✓ Tema que permite desenvolver o sentido crítico dos alunos;
- ✓ Desenvolvimento de competências y habilidades linguísticas, procedimentais e de atitudinais;
- ✓ Mostras autênticas da língua;
- ✓ Enfoque intercultural;
- ✓ Aprendizagem significativa;
- ✓ Reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Para uma melhor visualização de nossa proposta, apresentamos em seguida quadro com uma síntese das atividades.

Quadro 6: Panorama das atividades propostas

“Y TÚ ¿CÓMO ERES?”

ETAPA 1: APRESENTAÇÃO	
Atividade 1	Charges: <i>Ser oveja negra</i>
Atividade 2	Resumo da autobiografia de Pepe Mujica: <i>Una oveja negra al poder.</i>
Atividade 3	Perfis de site de relacionamento. (<i>mi media naranja.com</i>)
Atividade 4	Tirinha: <i>No tener pelos en la lengua</i>
Atividade 5	Memes da internet.
ETAPA 2: PRÁTICA E MEMORIZAÇÃO	
Atividade 6	Depreensão do significado de EIs a partir do contexto e busca de equivalentes em português.
Atividade 7	Trabalho para lembrar e memorizar significados relacionando colunas.
Atividade 8	Associação de imagens às EIs estudadas.
Atividade 9	Utilização de EIs mais adequada a determinados contexto.
Atividade 10	Construção de um Glossário. (Trabalho com material lexicográfico.)
ETAPA 3: USO RECEPTIVO E PRODUTIVO	
Atividade 11	Trabalho oral para apresentar pessoas com as característica das EIs estudadas.
Atividade 12	Descrição do caráter pessoal a partir de uma expressão que se tenha conhecimento.
Atividade 13	Construção de um perfil para um site de relacionamento.
Atividade 14	Criação de <i>memes</i> .
Atividade 15	Dinâmica: Conto contínuo.

4.2.1 Etapa 1: Atividades para apresentação de EIs

- **Objetivos:** Esta primeira etapa de nossa proposta possui um duplo objetivo, por uma lado visa demonstrar que o ensino-aprendizagem de EIs não deve estar separado dos objetivos principais dos processos de aprendizagem de uma língua estrangeira, que é, entre outras coisas, formar cidadãos críticos, autônomos, conscientes de seu papel na sociedade, capazes de respeitar as diferenças e refletir sobre seu cotidiano. Por outro lado, os exercícios desta etapa mostram alternativas de como apresentar as EIs em sala de aula de modo contextualizado e integrado a uma abordagem de ensino que não separa a língua das relações socioculturais. Em cada atividade desta etapa trabalhamos com um gênero textual distinto, a saber: charge, resumo/biografia, perfis de site de relacionamento, tirinha, charge.

- **Procedimentos:** Dentro da temática *Describir Personalidad*, escolhemos trabalhar inicialmente com algumas charges retiradas de um perfil do Facebook, intitulado *Algún día las ovejas negras cambiarán el mundo*, para apresentar o tema das EIs. A partir destas charges já podemos discutir as principais características das EIs, seu caráter polilexical e especialização semântica. Antes da exibição das imagens é necessário trabalhar questões de pré-leitura, no intuito de preparar o aluno para o que irão observar, discutir sobre o gênero textual em questão e o papel que as EIs desempenham nestes textos. Apresentamos também algumas sugestões de perguntas para reflexão.

Após a leitura das charges, ampliamos o sentido da EI apresentada com uma sinopse do livro autobiográfico do ex-presidente do Uruguai, considerado uma *ovelha negra*, José Mujica. A partir desta obra podemos conhecer um pouco mais deste homem público tão importante para América Latina e ampliar o conhecimento dos alunos sobre o Uruguai e seu regime político. Em seguida, apresentamos novas EIs, com a mesma função comunicativa que a trabalhada anteriormente, para descrever características pessoais, só que desta vez através de perfis criados em um site de relacionando. Também apresentamos questões para o desenvolvimento de atividades e discutimos se consideramos como um defeito ou como uma virtude determinadas características humanas. Seguindo esta mesma linha, na atividade seguinte trabalhamos com a expressão *'no tener pelos de la lengua'* para falar sobre como valoramos a sinceridade.

Por fim, nesta etapa trazemos também um recente “gênero” textual, os memes, muito utilizados nas redes sociais.

ATIVIDADES ETAPA I

ATIVIDADE 1

Nesta atividade se apresenta a EI a ser trabalhada através de charges.

- PRÉ-LEITURA

Sugerimos que antes de partir para a leitura das charges se faça uma chuva de ideias colhendo informações dos alunos sobre o que sabem sobre a expressão “*ser la oveja negra*”, propomos perguntas do tipo:

- **¿Alguien conoce la expresión *ser la oveja negra*?**
- **¿Quiénes son las ovejas negras, normalmente? ¿Cuáles los sentidos de esta expresión?**
- **¿Ya has sido considerado(a) *oveja negra*? ¿En cuál situación?**

LEITURA: A)



B)



COMPREENSÃO LEITORA:

Objetivo: Discutir as ideias contidas em cada imagem e certificar se houve compreensão por parte dos alunos. Podem ser realizadas questões do tipo:

- **¿Cuál el mensaje común entre los tres comics?**
- **¿Por qué las ovejas negras cambiarán el mundo?**
- **¿Lo diferente suele ser considerado malo?**
- **Según el Diccionario Electrónico de la Real Academia Española, la expresión ‘oveja negra’ se refiere a “persona que, en una familia o colectividad poco numerosa, difiere desfavorablemente de las demás”. ¿Concuerdas con esta definición? ¿Por qué?**
- **En la imagen C, la expresión *ser la oveja negra* esta desautomatizada, es decir hubo una manipulación creativa de la expresión en busca de nuevos significados. En este sentido, ¿Cómo entiendes el hecho de la lectura poner las ovejas más negras?**
- **¿Qué significa ser una *oveja negra* a partir de los comics? ¿Por qué? En estos términos, ¿ya has sido considerado una oveja negra? ¿En cuáles situaciones?**

Nesta última questão os alunos podem partilhar em duplas suas experiências.

Atividade 2

Com esta atividade é possível ampliar o sentido da expressão presente no texto anterior com a leitura de outro gênero textual, o resumo. Outra possibilidade com est atividade seria trabalhar o gênero biografia.

- PRÉ-LEITURA:

- **¿Conoces a alguien que ya ha sido considerado una *oveja negra* y ha intentado cambiar el mundo? ¿Quién?**
- **¿Conoces a Pepe Mujica? ¿Qué informaciones tienes sobre él?**

- LEITURA: **Vamos a leer en seguida la sinopsis del libro *Una oveja negra al poder*, publicado sobre el ex presidente de Uruguay, José Mujica, considerado una**

***oveja negra*. En casa podrás buscar más informaciones sobre este presidente y/o leer su autobiografía.**

Una oveja negra al poder: confesiones e intimidades de Pepe Mujica – Andrés Danza y



Ernesto Tulbovitz

El camino y la llegada al poder, la forma de vivirlo y ejercerlo, los conflictos con su liturgia y protocolo, el encuentro con figuras como Obama, Fidel Castro, Putin, Chávez o Cristina Fernández de Kirchner, la soledad de sentirse a veces en un mundo ajeno. Todo contado a los autores por su protagonista, Pepe Mujica, y por muchos testigos. Un relato con un ritmo vertiginoso que atrapa desde la primera hasta la última página, producto de más de cien horas de conversaciones hogareñas e institucionales, políticas e íntimas, personales y telefónicas. Todas ellas mantenidas entre el despacho presidencial y la mitad del campo, en escenarios tan disímiles como la Casa Blanca, el Vaticano, la chacra de Mujica en las afueras de Montevideo o una pequeña casa reciclada, en la que ninguna tertulia terminó antes de la madrugada. Andrés Danza y Ernesto Tulbovitz, después de veinte años de contacto ininterrumpido con Mujica, muestran al hombre detrás del personaje, el que confiesa haberse sentido siempre una “oveja negra”.

Fonte: Danza, Andrés; Tulbovitz, Ernesto. **Una oveja negra al poder. Pepe Mújica, la política de la gente**. Barcelona: Debate, 2015, 302

COMPREENSÃO LEITORA:

Objetivo: Discutir as ideias contidas no texto, questionar sobre a relação da EIs, *ser oveja negra*, e a autobiografia de Mujica. Também se deve fazer um breve panorama sobre a vida deste presidente.

Neste ponto, já podemos sensibilizar os alunos sobre a importância das EIs na língua. A partir da EI utilizada nos textos anteriores com a função comunicativa, *descrição de personalidades*, podemos discutir questões do tipo:

- **¿Sabes qué es una expresión idiomática?**
- **¿Hay muchas en tu lengua? ¿Puedes citar algunas?**
- **¿Puedes utilizarlas en cualquier situación?**
- **¿La expresión *ser una oveja negra* sirve para describir personas, conoces otras expresiones que tienen esta misma función?**
- **Se tuvieses que escribir tu autobiografía, ¿Cuál expresión idiomática pondrías en su título?**

Atividade 3

Com esta atividade podemos ampliar o repertorio de EIs para descrever o caráter das pessoas através de perfis de um site de relacionamento.

PRÉ-LEITURA: Podemos iniciar esta atividade com algumas questões norteadoras:

- ¿Crees que es fácil encontrar un amor? ¿Por qué?
- ¿Crees en el flechazo? ¿Por qué?
- ¿Por qué dicen que el amor es ciego?
- Sobre los relacionamientos por internet, ¿crees que es posible encontrar un amor en sitios de relacionamientos? ¿Hay peligros? ¿Cuáles?

- Muchas personas utilizan la tecnología para buscar parejas. Veamos algunos perfiles en que los inscritos tendrían que hablar de sí y de lo que las personas piensan sobre ellas.

MI MEDIA NARANJA.COM



*Hola, soy Victoria, pero todos mi llaman Vick, tengo 23 años y busco a una persona de esta misma edad. Estudio Psicología y trabajo en un orfanato. Soy una chica muy extrovertida y muchas personas dicen que no **tengo pelos en la lenguas** porque hablo lo que pienso sin muchos rodeos, es que en realidad me encanta la sinceridad.*

*Si te gusta los hombres altos, guapos y morenos que adoran vivir cerca del mar y pasear a caballo, has encontrado a tu media naranja. Soy, Roberto, he tenido mucho éxito en el campo laboral, porque **soy un lince** y nadie es mejor que yo en mi trabajo. En menos de dos años que concluí la universidad ya **soy un pez gordo** en una Multinacional. Dicen que **me lo creo el ombligo del mundo**, pero sé que es pura envidia. No tengo culpa si el mundo entero sigue mi rumbo.*

*Me gustan los gorditos, simpáticos, sensibles y que no **hablen por los codos**, odio a los hombres que hablan demasiado. Si eres así y tienes entre 38 y 50 años, llámame. Seguro que nos llevamos bien. Soy Alice, haré 31 años en el próximo mes y me gustaría estar con una persona especial en esta fecha. Dicen que **tengo la cabeza llena de pájaros**, pero no tengo culpa si realmente soy una soñadora y **veo la vida de color de rosa** siempre.*

*Periodista divorciada de 36 años. Busco a un compañero con quien salir al cine, discutir sobre la actualidad y viajar. No me gusta la gente sin cultura, si eres como yo, escíbame. Busco a una persona seria, madura y realista, que **tenga los pies en la tierra**. Llega de ilusiones en mi vida. Así, no **tengas cara dura** de mi escribir si no buscas lo mismo que yo.*

Fonte: Textos adaptados de alguns perfis de dois aplicativos de relacionamento, Badoo e Tinder.

COMPREENSÃO LEITORA:

- Podemos chamar a atenção dos alunos sobre as personalidades que aparecem descritas em cada perfil. Perguntar com qual destas pessoas mais se identificam. É muito provável que os alunos registrem a presença das EIs e queiram tirar dúvidas de significados, mas é importante incentiva-los a inferirem os sentidos a partir do texto. Uma vez sinalizada a presença das EIs no texto, podemos realizar atividades como:

- **¿Cuántas de estas expresiones conoces?**
- **¿Qué crees que significan estas expresiones que no conoces?** (O professor pode apresentar outros contexto)
- **¿Conoces otras expresiones con esta misma función comunicativa?**
- **¿Alguna(s) de esta(s) expresión(es) te describe?**
- **En pareja vamos a clasificar las EIs de los perfiles en rasgos de personalidades que consideramos VIRTUD y/o DEFECTO.**

- Para que a atividade do último tópico seja mais dinâmica pode ser utilizado um cartaz ou o quadro, em que professor diz a expressão e pergunta aos alunos em que lado da tabela, DEFECTO ou VIRTUD, deveriam estar cada unidade e por qual motivo, pedir exemplos. O interessante é que os alunos podem classificar uma mesma expressão em grupos diferentes a depender de seu ponto de vista, de sua visão de mundo. O professor deve estar atento e propor um debate pedindo que os alunos argumentem sobre suas escolhas.

Atividade 4

- Com esta atividade apresentamos o tema das EIs, para descrever o jeito de ser das pessoas através da tirinha.

- PRÉ-LEITURA: Para uma aproximação sobre o tema que será trabalhado podem ser feitas questões do tipo:

- **¿Eres una persona sincera?**
- **¿Crees que la sinceridad es un rasgo importante de personalidad?**
- **¿Ya has escuchado la expresión idiomática “no tener pelos en la lengua”?**
¿Cuál su significado?
- **¿Qué opinas sobre las personas que no tienen pelos en la lengua?**
- **Vamos a leer un comics donde aparece esta expresión, Veamos qué opinas sobre este caso:**



- Fonte: Manual de modismos de Miguel Guerra no site: www.magarciaguerra.com

- COMPREENSÃO LEITORA:

- **¿Qué pasó en este comics? ¿Por qué una de las muchachas llama la otra de descarada?**
- **¿Crees que hay un límite para la sinceridad? ¿Cuál?**
- **Observando el contexto, ¿Por cuáles adjetivos podríamos sustituir la expresión “no tener pelos en la lengua”?**
- **¿Conoces otras expresiones con esta misma función comunicativa?**

- Podemos también propor aos alunos que criem tirinhas para contextualizar as EIs trabalhadas.

Atividade 5

- A seguir apresentamos uma proposta de apresentação de EIs, a partir de memes. Um fenômeno da internet utilizado para apresentar uma ideia de forma criativa, que se transmite de forma explosiva através das redes sociais.

- PRÉ-LEITURA:

- **¿Sabéis lo que es un meme? ¿ya has producido algún?**
- **Abajo encontrarás unos memes muy creativos producidos por el sitio *desmotivaciones.es*, lee con tus compañeros y discuta las ideas presentes en cada uno de ellos.**

A)

B)



Si hablas por los codos es porque por la / Tener la cabeza llena de pájaros es mejor que boca solo escupes mierda. / nada bueno puede ocurrir.

C)



¿El mundo color de rosa? ¿Quién fue el insensato que describió todo con colores? Pues se debió de confundir. Porque ni tengo a mi príncipe azul. Ni me pongo verde cuando hablan mal de mí. Ni morada cuando me atraganto. Ni roja como un tomate cuando me avergüenzo. Ni mucho menos, mi mundo es rosa.

D)



Porque tú eres el ombligo de mi mundo.

Fonte: memes retirados do site: <http://desmotivaciones.es/>

- COMPREENSÃO LEITORA:

- **¿Consigues identificar las expresiones idiomáticas presentes en estos memes? ¿Cuáles son sus formas canónicas?**
- **En las expresiones presentes en estos memes hay una manipulación creativa en su forma o en su significado, ¿Consigues identificar los juegos de sentido presentes en cada una de ellas? Justifica tu respuesta.**
- **¿Conoces otras EIs para describir el carácter de una persona? ¿Cuáles?**

- Com esta atividade se pode trabalhar como ocorre a desautomatização de EIs. Como resultado final, poderíamos pedir que os alunos criassem memes com outras EIs de mesma função comunicativa, utilizando técnicas de desautomatização de UF.

- **Outras Sugestões:** Existem varias possibilidades de apresentar as expressões idiomáticas de forma contextualizada. Listamos abaixo mais algumas alternativas:

- ✓ Películas: Começar chamando atenção para as expressões da língua materna dos aprendizes e só depois contrastar com as da língua estrangeira. Uma proposta seria, assistir o filme brasileiro *Ó Pai, ó* (2011) listando algumas expressões presentes no filme e buscando definir seu significado e situação de uso. Depois, assistir um filme de língua espanhola realizando este mesmo exercício, um bom filme para esta atividade seria *Un cuento chino*, filme argentino de 2011. Com esta atividade é possível sensibilizar os alunos para a presença das EIs em nosso cotidiano.
- ✓ Textos Publicitários: Estes textos são muito produtivos para este tipo de UF. E se pode trabalhar toda a sua carga expressiva. Como resultado final o aluno poderia produzir um panfleto utilizando a ideia de uma EIs.
- ✓ Canções: As canções sempre são um ótimo insumo para as aulas de língua estrangeira, pois além de ajudar a trabalhar com os mais diversos conteúdos, as canções também contribuem para manter a motivação dos alunos na aprendizagem de uma nova língua, isto porque a música prende nossa atenção e mexe com nossas emoções. Assim, aprender com música é muito eficaz, já que estimula a função cognitiva, o corpo, os sentimentos e a audição. Para nós, trabalhar com canções ainda nos dá a oportunidade de ter contato com um riquíssimo elemento cultural que registra formas de pensar, de se comunicar, de sofrer e se alegrar de um povo. Como sugestão para trabalhar as EIs, podemos recorrer às musicas do Grupo espanhol *Fito&fitipaldis* (*Empezar la casa, Por la boca vive el pez*); *Noche de boda* de Joaquín Sabina; também a música *Nadie mejor que yo* de Chica Vampiro.
- ✓ Textos jornalísticos: Não é difícil encontrar textos jornalísticos em que apareçam EIs, seja nas manchetes ou no corpo do texto, sobre diversos temas. Com ajuda da internet também é fácil ter acesso a jornais de vários países: *El país* (Espanha), *Diario de México* (México), *La Nación* (Chile), *El Clarin* (Argentina), *La Presa* (Bolívia), *El Nacional* (Venezuela), etc., o que possibilita o contato com variantes espanholas diferentes e, conseqüentemente, com EIs também diatópicas. Como produto final o aluno pode produzir uma notícia a partir do significado uma

expressão, incluir EIs em determinados textos ou inferir sentidos a partir dos contextos.

- ✓ Curta-metragem: Este texto audiovisual tem sido muito utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Tem a seu favor a pouca duração, compatível com o tempo de aula. Podem ser analisados mais detalhadamente, já que é possível ver mais de uma vez. Como exemplo para trabalhar as EIs, pode ser utilizado o curta *Salir del Armário* (curta-espanhol com temática sobre homossexualidade). Também há uma seleção de desenhos animados curtos contextualizando cerca de 40 expressões em espanhol, disponível em:
<<http://kontarini.blogspot.com.br/2006/04/dibujos-animados-de-presiones.html>>

- ✓ Investigações etimológicas: Buscar na internet informações sobre possíveis origens de EIs também auxilia muito na apresentação de EIs. Saber, por exemplo, que a expressão *creerse el ombligo del mundo* tem uma origem na mitologia grega, já que a pedra que se venerava no santuário de Apolo em Delfos o maior centro espiritual para os gregos, considerado o lugar mais importante do mundo, se chamava “ombligo del mundo”, pode despertar ainda mais a curiosidade dos aluno para conhecer as EIs.

4.2.2 Etapa 2: Atividades para prática e memorização de EIs

- **Objetivo:** As atividades selecionadas para esta fase visam ajudar a fixar e praticar as EIs aprendidas. Neste sentido, os exercícios selecionados dão a oportunidade ao aluno de praticar não só a forma, mas também os usos e funções das EIs. Segundo Rocha & Durão (2008, p. 40), no que se refere à memorização das unidades fraseológicas, desde o âmbito da Linguística Teórica à Psicolinguística, ficou comprovado que os signos linguísticos podem se associar uns aos outros pelo fato de estarem ligados por graus de semelhanças que estão entre a equivalência dos sinônimos e o núcleo comum dos antônimos. Deste modo, buscamos nos exercícios propostos ligar as EIs, a suas imagens metafóricas, sinônimos, antônimos e significados, com técnicas diversificadas e motivadoras.

- **Procedimentos:** Dando continuidade a unidade temática, descrever personalidades, e já tendo apresentado previamente as 10 EIs para este trabalho, começamos esta etapa com uma atividade, número 6, para inferir o significado a partir do contexto e motivando os alunos a pensarem em EIs equivalentes em português.

Na atividade seguinte, número 7, para ajudar a memorizar a forma e o significado das expressões estudadas apresentamos um exercício para relacionar as EIs à seus respectivos significados. Em seguida, no exercício de número 8, pedimos para que os alunos utilizem a EI mais adequada ao contexto e façam os ajustes que jugarem necessários para não perderem a coesão textual, com isto buscamos evidenciar a forma canônica da unidade idiomática e a importância do contexto para o uso mais seguro de uma EI.

Dando continuidade, na atividade de número 9, atrelamos EIs à imagens no intuito de trabalhar a inferência, a metáfora e os conceitos de literalidade e idiomaticidade. Já na atividade de número 9, damos um contexto aos alunos em que estes deverão optar pela EI mais adequada. Nesta atividade, além de trabalhar a forma da unidade idiomática, buscamos evidenciar a necessidade de apropriar as EIs aos discursos.

Por fim, na última atividade desta etapa, atividade 10, propomos a construção de um glossário envolvendo pesquisa na internet e em obras lexicográficas.

ATIVIDADES ETAPA II

Atividade 6

- **Observa las frases abajo e infiera el significado de las expresiones en negrita y a partir de su contexto informe se hay expresiones equivalentes en portugués.**

Contexto	Significado
<p>1)</p> <p>- Emilene tiene la cabeza llena de pájaros. Es adolescente muy romántica que solo piensa en los chicos y descuida completamente sus estudios.</p>	<p>(Tener la cabeza llena de pájaros – <i>está soñando siempre con imposible. Es infantil o no tiene suficiente madurez.</i>)</p>
<p>2)</p> <p>- La actriz española Penélope Cruz está disfrutando de su éxito profesional en Hollywood, pero no se deja engañar por la fama porque tiene que seguir trabajando duro. Es una mujer que tiene los pies en la tierra.</p>	<p>(Tener los pies en la tierra - <i>Es muy realista y no se deja engañar fácilmente por fantasías.</i>)</p>
<p>3)</p> <p>- ¿Qué tal la reunión con los profesores?</p> <p>- ¡Vaya! Regular... la profesora me ha dicho que mi hija habla por los codos.</p>	<p>(Hablar por los codos – <i>se refiere a personas que hablan demasiado.</i>)</p>
<p>4)</p> <p>- Vaya cara dura que tiene Pedro! Nunca hace nada y siempre me pide que haga yo su trabajo.</p>	<p>(Tener/Ser cara dura – <i>persona sin vergüenza, de poco carácter</i>)</p>
<p>5)</p> <p>- Estoy harta de Alice... Siempre que vamos a una discoteca y un chico nos mira, piensa que sólo puede estar interesado en ella. Cree que es el ombligo del mundo.</p>	<p>(Creerse el ombligo del mundo - <i>se considerar el centro de las atenciones, se piensa ser muy importante.</i>)</p>

<p>6)</p> <p>- Dímelo, mujer, es por su bien. Han matado a un tal Savolta, Rosita. No sé quién es, pero es un pez gordo, porque tiene muchos coches e incluso un avión. Sospecho que Julián anda complicado en el asunto. No digo que haya sido él, pero sé que algo tiene que ver con Savolta.</p> <p>-</p>	<p>(Ser un pez gordo - <i>se dice de personas con status, importantes o muy ricas</i>)</p>
<p>7)</p> <p>- Esa chica es un lince. En menos de cinco años acabó la universidad y encontró trabajo en una de las empresas de telecomunicaciones más importante del mundo.</p>	<p>(Ser un lince – <i>la utilizamos para decir de una persona es muy lista, muy astuta, muy rápida de pensamiento.</i>)</p>
<p>8)</p> <p>- Me encantan los niños porque no tienen pelos en la lengua. Dicen las cosas tal y como piensan. Por ejemplo, el otro día mi sobrino me dijo que ahora yo estaba mucho más gordo que el año pasado y no hice otra cosa que reírme a carcajadas.</p>	<p>(No tener pelos en la lengua – <i>persona que di frontal y francamente lo que se cree o piensa sobre un caso o tema en particular.</i>)</p>
<p>9)</p> <p>- De hecho, me encanta ser la oveja negra de mi familia. Je, je...En mi casa yo siempre llevaba la contraria a todos.</p> <p>- Pues no pareces ser la oveja negra. En mi opinión, eres justo todo lo contrario. Te adaptas a todos los sitios con una facilidad increíble.</p>	<p>(ser la oveja negra – <i>se refiere a personas que es diferente de los demás, por su físico o por su actitud.</i>)</p>
<p>10)</p> <p>- Te va a pasar bien con María. Ella es una chica que ríe espontáneamente y su alegría aumenta al hablar con las personas. Es muy optimista, ve todo de color de rosa, todo le parece fácil y al alcance de la mano.</p>	<p>(ver (algo) de color de rosa – <i>Considerarlo de un modo suave y con dulzura</i>)</p>

Fonte: Os exemplos foram retirados do CREA, do livro ¡Pan Comido! (HERNÁNDEZ, 2003) e da internet.

- Observando os exemplos do quadro os alunos poderiam criar ou buscar na internet outros exemplos para confirmar o significado das EIs e seus contextos de uso.

Atividade 7

- Relaciona las dos columnas para recordar el significado de las expresiones trabajadas:

a) Ser la oveja negra.	() Habla demasiado.
b) Tener la cabeza llena de pájaros.	() Persona muy rápida y astuta.
c) No Tener pelos en la lengua.	() Persona sin vergüenza.
d) Tener los pies en la tierra.	() Se considera el centro de todo.
e) Hablar por los codos.	() Ver todo con dulzura y suavidad.
f) Tener/ser cara dura.	() Persona realista.
g) Creerse el ombligo del mundo.	() Personas con status.
h) Ser un pez gordo.	() Es diferente de las demás personas.
i) Ser un lince	() Habla lo que piensa sin rodeos.
j) Ver (<i>algo</i>) de color de rosa.	() Persona idealista, soñadora o poco maduras.

Atividade 8

- ¡A ver! ¿Qué expresiones elegirías del siguiente cuadro para terminar las siguientes frases? Haga las adecuaciones que jugares necesarias para mantener la cohesión de las frases.

Ser la oveja negra - ser un pez gordo – no tener pelos en la lengua – tener los pies en la tierra – hablar por los codos – tener/ser cara dura – creerse el ombligo del mundo – Ver (algo) de color de rosa – ser un lince – tener la cabeza llena de pájaros.

- a) Todos acá, en casa, son muy estudiosos, menos Henrique que siempre _____.
- b) Cuando vivían juntas, Mercedes nunca se ocupaba de la cocina ni de la limpieza de la casa, sus compañeras decían que era muy simpática, pero era muy _____.

- c) Nunca huyó de una discusión, en realidad las personas que tenían miedo de ella, porque siempre hablaba lo que pensaba, sin muchos rodeos,
_____.
- d) Mismo siendo una de las personas más ricas del mundo, no es un ilusionado con la fama, siempre _____, tal vez por esto, todos que le rodean hablan bien de él.
- e) No _____, pero las cosas están mucho mejor que como usted las ha expuesto.

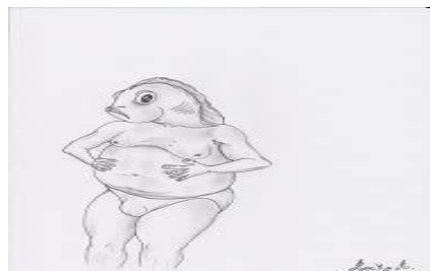
Atividade 9

- ¿Qué expresiones idiomáticas te sugieren las imágenes abajo?

a)



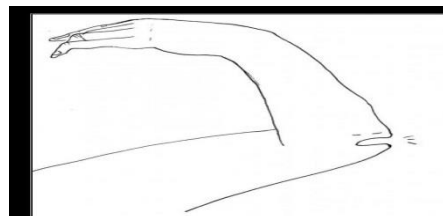
b)



c)



d)



Fonte: Essas imagens foram retiradas do google imagens/Espanha

Atividade 10

- **¿Sabes lo que es un glosario? El Diccionario de la Real Academia Española define glosario como "catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, etc., definidas o comentadas". El glosario es una importante herramienta esencial para organizar los términos no conocidos o poco comunes. La propuesta de esta actividad es organizar un glosario de EIs que sirven para hablar del carácter de las personas. Para esto tendrás que:**
 - **Investigar otras EIs de misma función comunicativa.**
 - **Definir las EIs encontradas.**
 - **Buscar ejemplos para contextualizar las EIs.**
 - **Añadir imágenes que hagan referencia a la EI recorrida.**

Sobre la estructura del glosario, como hemos apuntado, el glosario es un catálogo, o sea una lista de palabras, y estas vienen acompañadas por su significado (o significados). Organiza tu glosario en orden alfabético y no te olvides de poner ejemplos claros e imágenes siempre que posible.

- Para a realização desta atividade é preciso trabalhar previamente com dicionários, como encontrar expressões em dicionários, questões sobre o lema de uma expressão. Também se pode levar para sala de aula exemplos de glossários.

Outras Sugestões: No que se refere à prática e à memorização das EIs, muitos caminhos são possíveis:

- ✓ **Jogos e dinâmicas:** Atividades lúdicas são uma boa opção para repassar as EIs estudadas e pratica-las. Ex: Jogo da força, palavras cruzadas, flash cards, etc.

- ✓ Canções: As canções continuam sendo uma forte aliada nesta etapa. Com ela podemos preencher lacunas, trocar EIs por lexias simples, buscar equivalentes na língua materna, procurar expressões sinônimas, entre outras coisas.

- ✓ Dicionário: Os dicionários, sejam fraseológicos ou gerais, podem auxiliar muito nesta etapa, para consultar significados, buscar equivalentes na língua materna, consultar expressões sinônimas, etc. Segue indicação de alguns dicionários de português-espanhol, de espanhol e dicionários fraseológicos:
 - Dicionário Eletrônica de la Real Academia Española (online);
 - *Señas*, Dicionário para la enseñanza de la Lengua Española para Brasileños (2000);
 - *Gran Diccionario Español-Portugués/PortuguêsEspanhol* (Espasa Calpe, 2001)
 - Dicionario de refranes (CAMPOS, 1993)
 - Dicionario de locuciones verbales para la enseñanza del español, (PENADÉS MARTÍNEZ, 2002)
 - *Expresiones idiomáticas verbales del español y sus equivalentes semánticos en portugués* (GARCÍA BENITO, 2002)
 - *Diccionario fraseológico del español moderno* (VARELA & KUBARTH, 1994)
 - *Diccionario de fraseología española: locuciones, idiotismos, modismos y frases hechas usuales en español* (CANTERA ORTIZ DE URBINA & GOMIS BLANCO, 2007)

4.2.3 Etapa 3: Atividades para uso receptivo e produtivo de EIs

- **Objetivo:** Como já nos referimos anteriormente, um dos objetivos de nossa proposta é que, além de compreender o significado das EIs e de fixar sua forma, os alunos compreendam em que contextos podem aparecer estas unidades e, mais adiante, possam usá-las em situações semelhantes. Neste sentido, nesta etapa da proposta, as atividades visam dar a oportunidade dos alunos demonstrarem seu conhecimento em textos orais, escritos e interativos.

- **Procedimento:** Em cada atividade desta etapa os alunos terão que produzir textos, escritos ou orais. Na primeira proposta, atividade 11, os alunos vão indicar, em grupo ou em duplas, uma pessoa de sua família ou círculo de amigos que possa ser descrita por uma das EIs estudadas. Assim, contarão algum episódio envolvendo esta pessoa para contextualizar a sua escolha.

Em seguida, na atividade 12, a partir dos conhecimentos adquiridos, os alunos relacionarão EIs às pessoas descritas. Assim, além de confirmarem sua aprendizagem, poderão se confrontar com novas expressões.

As atividade de número 13 e 14 se remetem a etapa I, de apresentação de EIs, onde foram trabalhados os gêneros textuais perfil de site de relacionamento e *memes*, respectivamente. Nestas atividades propomos que os alunos construam um perfil com um texto curto onde se descrevem, utilizando também EIs, e, em seguida, que produzam um meme observando as características deste gênero, para circular pelas redes sociais do grupo.

Por último, a atividade de número 15, se trata de uma dinâmica que consiste na construção de um conto em grupo. Para isto, o professor deverá preparar, previamente, pequenos recortes de papel contendo EIs que serão distribuídos entres os alunos. Para o ponta pé inicial, o professor começara uma historia e cada aluno deverá continuar o conto incluindo a EI que se encontra em seu papel.

ATIVIDADES ETAPA III

Atividade 11

- **En grupo, comparte se conoces a alguien que se asemeje a las descripciones de las expresiones estudiadas y cuéntale alguna situación que justifique tu comparación. Sigue un ejemplo:**

- Mi hermana siempre tuvo la cabeza llena de pájaro. No te vas a creer que cierto día ella ...

- Esta atividade poderia ser uma proposta para produção escrita também.

Atividade 12

- **En pareja, piense cuál expresión idiomática utilizarías para:**
 - a) **Definir una persona que habla sin pudores o miedo** _____.
 - b) **Referirse a una persona que no se cansa de hablar** _____.
 - c) **Hablar de una persona que se piensa el centro del universo** _____.
 - d) **Referirse a una persona ilusionada y que piensa que las cosas son siempre positivas** _____.
 - e) **Definir una persona que sea muy inteligente y rápida en sus pensamientos** _____.
 - f) **Hablar de una persona que no se seduce fácilmente con las cosas, que es firme en su propósito y es muy madura** _____.

Atividade 13

- Nesta atividade, retomamos o gênero textual trabalhado previamente na atividade 5, da etapa I, para propormos a construção de *memes*.

- Uno de los rasgos típicos de los *memes* es su creatividad, utilizándose de una de las EIs estudiadas, crea un meme para compartir en nuestras redes sociales. Puedes, por ejemplo, jugar con el sentido idiomático y el sentido literal de la expresión elegida, conforme el ejemplo:



Atividade 14

- Nesta atividade retomamos a atividade 3, da etapa I, para dar prosseguimento a construção do perfil para um site de relacionamento.

- Imagínate que estás buscando tu media naranja por la internet y encuentras un confiable sitio de relacionamientos. Para empezar a utilizarlo, crea tu perfil, poniendo tus informaciones más importantes y como te gustaría que fuera tu pareja. (No se olvide de poner algunas de las expresiones estudiadas).

MI MEDIA NARANJA.COM



Atividade 15

- **Cuento Continuo.** Esta actividad se trata de una dinámica. Cada persona recibe un papelito con una expresión idiomática y busca quitar posibles dudas sobre su significado. En seguida, el profesor empieza una historia y cada alumno irá añadiendo elementos a la historia usando la expresión que está en su papelito. El último alumno de la rueda tiene que concluir la historia.

Ejemplo: *Cierto día, al caminar por una tienda comercial...*

Hoy he tenido muy mal día, mira lo que me ha pasado...

- **Otras sugestões:** A nosso ver, o melhor caminho para usar as EIs é apresentar aos alunos diversas atividades que facilitem a produção de textos, sejam orais ou escritos. A seguir mostramos mais algumas sugestões:

- ✓ Teatro: a criação de diálogos contextualizando as expressões idiomáticas é um recurso que além de contribuir para praticar estas unidades, favorece a produção oral.
- ✓ Criação de notícias: a partir de uma EIs, pode-se criar textos jornalísticos.
- ✓ Construção de paródias: Esta atividade desperta a criatividade dos alunos e trabalha a intertextualidade. Com o uso de EIs podemos enfocar os efeitos de sentidos decorrentes do uso dessas unidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
(Para os que virão; MELLO, Thiago,)

Frente a inúmeros desafios, estamos chegando ao final de um trabalho de pesquisa em que nos propusemos mostrar como as EIs poderiam ser introduzidas no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e quais possíveis estratégias metodológicas poderiam ser usadas de modo a desenvolver a Competência Fraseológica, Comunicativa e Intercultural dos alunos. A sensação que temos é que, em se tratando de ensino-aprendizagem de línguas, sempre haverá muito a se fazer. Quando se trata da aplicação didática da Fraseologia, então, o caminho é ainda mais longo, em razão do desinteresse que sofreram as UFs por muito tempo e, principalmente, da carência de pesquisas metodológicas que apresentem o potencial didático dessas unidades, em seus diversos aspectos. Nesse período de investigação, reconhecemos que um trabalho desta natureza não é uma tarefa fácil, ao contrário, nos exige muitas reflexões e questionamentos que não se esgotam com estas considerações finais. Contudo, com a conclusão deste trabalho, acrescentamos mais um pequeno passo nessa longa estrada, que exigirá sempre novos passos e novas reflexões, em que se busca (re)significar a inclusão das EIs em sala de aula.

Ao delinear os objetivos desta pesquisa tínhamos em mente, acima de tudo, o desejo de debater questões sobre o ensino de fraseologismos que possibilitassem o desenvolvimento de competências necessárias a aprendizagem do espanhol com LE, assim como conhecimentos sobre essa língua-cultura por meio das EIs que representam, como afirma Jorge (2001, p. 216), pelas imagens que sugerem, o mundo real, os lugares, as experiências quotidianas, os sentires... Mantêm intacto o colorido de um povo, constituem uma voz rica de sabedoria que soube imprimir na linguagem a sua identidade. Nossa intenção foi mostrar algumas atividades, mas, eventualmente colocar em evidência aspectos que deveríamos levar em consideração em um trabalho voltado ao ensino de EIs.

Nesta perspectiva, considerando os escopos desta investigação, duas questões nortearam a consecução dos objetivos traçados, a saber:

- c) Quais as contribuições e subsídios às expressões idiomáticas podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e desenvolvimento das competências de comunicação?
- d) Quais estratégias e orientações metodológicas poderiam ser utilizadas para o ensino de expressões idiomáticas que possam ajudar a desenvolver competências no processo de aprendizagem da língua espanhola para falantes brasileiros?

Conforme pontuamos no primeiro capítulo, esta pesquisa é qualitativa exploratória, de modo que, ao longo dos capítulos tentamos, por um lado, trazer um panorama crítico dos estudos em torno à área da Fraseologia, para isto fizemos um breve percurso histórico deste campo, retomamos algumas questões referentes à classificação, definições e características das UFs, para particularizar o nosso objeto de análise, as EIs, e discutir o papel dessas unidades no discurso e no desenvolvimento da competência comunicativa, intercultural e fraseológica. Por outro lado, oferecemos também uma proposta didática concreta que permite aos alunos ter contato com EIs em contextos reais de uso da língua, refletir, praticar e adquirir essas unidades fraseológicas e saibam utilizá-las em outros contextos, a partir da sua função comunicativa. Assim, com esta proposta, quisemos levar à prática as questões teóricas discutidas ao longo desta dissertação. Deste modo, esperamos que este esforço possa servir para ajudar no desenvolvimento de estratégias e materiais que favoreçam a aquisição dessas unidades e abra espaço para novos estudos.

Á luz das reflexões que realizamos, como resposta a nossa primeira questão de pesquisa, para nós ficou evidente que as EIs podem ser uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem de línguas, quando ensinada de forma intencional e estratégica. Pois, sua aprendizagem possibilita, por um lado, enriquecimento vocabular, contribui para uma melhor compreensão leitora, permite entender jogos de palavras, convenções e nuances da língua. Assim como, favorece a reflexão sobre a diversidade linguística e a relação entre língua e cultura. Por outro lado, sob a ótica de Penadés Martínez (2012 p. 98) este tipo de fraseologismo contribui para fomentar um sentimento de integração linguística e intimidade entre os falantes. Assim, quanto mais EIs conhecemos, quando temos mais consciência do caráter idiomático e cultural das palavras, da necessidade de adequação contextual, das nuances linguísticas, de sua *convencionalidade*, mais competentes linguística e culturalmente seremos. Deste modo, confirmamos o que Souza (2007) afirma:

Qualquer língua seria muito mais pobre sem as suas locuções e expressões idiomáticas. Elas são indispensáveis para falar e escrever bem. Dão vivacidade a uma língua, transformando-a no instrumento dinâmico que ela tem de ser, para adaptar-se a cada instante e ser o veículo de uma consciência social. Os idiotismos e as locuções mais freqüentes, inseridos aqui, freqüentemente têm sentido difícil de adivinhar. Eles causam, por vezes, embaraços aos que não estão ainda familiarizados com a admirável língua de Shakespeare." (2007. pág. 15)

No que se refere a nossa segunda pergunta, sobre as estratégias e orientações metodológicas que poderiam ser utilizadas para o ensino de EIs que possam ajudar a desenvolver competências no processo de aprendizagem da língua espanhola para falantes brasileiros, concluímos que a melhor alternativa é, antes de tudo, planejar atividades a partir de amostras reais da língua e de acordo com o nível de proficiência dos alunos. Deve ser pensado já no planejamento do curso quais atividades serão realizadas que incluam as EIs de forma contextualizada com a devida explicitação dos objetivos que se pretendem alcançar, para que essas unidades não sejam tratadas como um elemento periférico, mas como um meio de ter acesso aos valores, costumes e especificidades da cultura da língua-alvo.

Em nossa proposta respeitamos as três etapas mínimas para o ensino-aprendizagem das EIs, apresentação, prática e uso. Nela, tentamos fugir de uma abordagem concentrada, unicamente, na listagem de palavras enquanto estratégia de memorização ou técnica de associação, sem nenhum critério aparente. Acreditamos que o modo mais eficaz para o ensino-aprendizagem de EIs deve propiciar aos aprendizes situações mais próximas dos contextos reais de uso. Diante das inúmeras possibilidades, para demonstrar como isto poderia ser possível, selecionamos 10 expressões que giram em torno à função comunicativa de descrever o caráter das pessoas. Escolhemos este tema principalmente por concebermos o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira não apenas como o ensino de novos signos linguísticos, mas como um espaço privilegiado para falarmos de nós mesmos, refletirmos sobre nossas identidades e reavaliarmos nossos preconceitos, conforme nos sugerem os pressupostos da Abordagem Intercultural. Por esta razão, unimos 15 atividades a um eixo temático intitulado "*Y TÚ ¿CÓMO ERES?*". No entanto, nada impede que a metodologia utilizada nas atividades propostas sejam readaptadas ao ensino de outras EIs, com outras temáticas, com fins pragmáticos ou comunicativos.

Sabendo que as Competências Comunicativa e Intercultural em LE se desenvolvem através de várias estratégias de aprendizagem, por isto buscamos uma alternância nos tipos

de exercícios, visando promover práticas diversificadas e significativas. Assim, quando pensamos nas atividades para a etapa de apresentação das EIs, por exemplo, logo pensamos em trabalhar com gêneros textuais diferentes, charge, autobiografia, perfil de site de relacionamento, tirinha, *memes*. Pois, conforme nos lembra Marcuschi (2002, p.19) “os gêneros textuais são fenômenos históricos arraigados à vida cultural e social” e, por este motivo, contribuem, e muito, para que o trabalho com as EIs extrapole um olhar voltado apenas para estruturas linguísticas e foque em seus contextos enunciativo, envolvendo seus interlocutores. Quanto maior seja a diversidade de gêneros textuais e de estratégias discursivas que o professor trabalhe em suas aulas, mais amplas serão as possibilidades de desenvolver as competências de comunicação de seus alunos. E, a nosso ver, uma das formas mais legítimas para trabalhar com as EIs não é outro, senão dentro de amostras concretas de uso da língua.

Começamos com atividades para desenvolver o senso crítico dos alunos, sobre ser diferente no mundo, utilizamos a internet como um recurso dinâmico para obter informações, com mostras autênticas da língua. Também propiciamos a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre as características das EIs, que em virtude da sua idiomaticidade são importantes elementos léxicos que aportam ao discurso intensidade emocional e expressiva. Esperamos que, mesmo sendo uma pequena amostra de exercícios, nossa proposta possa servir para que o professor tenha uma guia de atividades e possa escolher aquelas que mais atendam aos seus objetivos ou sejam uma sugestão na hora de elaborar seus materiais didáticos.

Em suma, após o *pontapé inicial* em que contextualizamos nossa pesquisa, *separamos os alhos dos bugalhos* numa tentativa de fundamentar teoricamente os caminhos para a inserção das EIs em sala de aula. Neste percurso, pudemos distinguir os tipos de UFs e suas principais características, definir qual tipo seria o nosso objeto de estudo, neste caso as expressões idiomáticas, apontar a importância de ensinar os fraseologismos em contexto para apreensão do seu sentido, levando também em consideração os graus de idiomaticidade e de convencionalidade da expressão.

Antes de *arregaçamos as mangas* para elaborar a nossa proposta didática, consideramos imprescindível trazer alguns conceitos fundamentais (língua, ensino, aprendizagem, abordagens de ensino, dentre outros), por acreditarmos que a forma como concebemos estes conceitos interfere, diretamente, em toda a dinâmica da sala de aula. Ficou evidente que o uso de EIs nas aulas de língua estrangeira depende muito dos objetivos e das habilidades que desejamos desenvolver durante o processo. As EIs podem

ser utilizadas para trabalhar questões fraseológicas específicas e podem servir de insumo para ilustrar determinado aspecto cultural, podem promover a discussão de determinado assunto que esteja relacionado com estereótipos, ou questões de índole intercultural, para estabelecer comparações com unidades fraseológicas entre a língua materna e a língua estrangeira, questões sobre variação linguística, entre outras coisas. Isto significa dizer que as EIs são potencialmente didáticas. Contudo, seja qual for a aplicação didática, a seleção das EIs que estarão presentes na aula deverá sempre levar em conta o objetivo didático que o professor pretende desenvolver, a frequência de uso das expressões e sua função comunicativa, além do nível do aluno e da complexidade da expressão selecionada.

Estamos cientes de que este trabalho de pesquisa é só uma ponta do iceberg diante de todas as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de EIs para estudantes brasileiros de espanhol. Mas, ele reflete nosso esforço em contribuir para a inclusão destas unidades, uma vez que trabalhos deste tipo ainda são muito incipientes. Desta forma, como parte das considerações finais desta dissertação, pontuamos algumas de nossas limitações que podem servir como sugestão para trabalhos futuros:

- ✓ Ampliação das discussões teóricas e de elaboração de propostas didáticas para outras categorias de UFs, tais como: provérbios, fórmulas rotineiras, colocações.
- ✓ Análise e recepção desta proposta didática em contextos diversos, cursos livres, nas escolas e cursos universitários.
- ✓ Elaboração de novas propostas, específicas para cada nível de ensino-aprendizagem de espanhol.
- ✓ Elaboração de materiais de apoio para os professores que orientem o trabalho de inserção de UFs.
- ✓ Estudos mais detalhados sobre a variação diatópica das UF para uma aplicação didática mais plural.
- ✓ Trabalhos que marquem as restrições de uso presente em unidades fraseológicas e que são fundamentais no momento de sua aquisição.

Diante destas sugestões, para um melhor aproveitamento dos fraseologismo em sala de aula, apostamos ainda na formação do professor como uma das principais responsáveis pela transformação do ensino-aprendizagem de línguas. Aos poucos, com o fortalecimento da Linguística Aplicada já se é possível notar alguns avanços nos estudos fraseológicos.

No entanto, no que se refere à aplicação didática da Fraseologia, é preciso ainda, nos cursos de licenciatura em Letras, dar mais espaço para disciplinas que tratem de aspectos da teoria e da prática fraseológica. É preciso tomar consciência de nossa responsabilidade de fazer com que nossos alunos se tornem mais críticos, e ao mesmo tempo pratiquem a interculturalidade, que sejam estimulados a reavaliar valores, crenças e aprendam a agir de forma adequada em diferentes situações de comunicação.

À guisa de conclusão, tomamos as palavras de Paulo Freire (1997) quando, em sua *Pedagogia da autonomia*, diz que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino [...]” para enfatizar a necessidade de nos debruçarmos sobre a nossa prática pedagógica motivados a despertar a curiosidade em nossos alunos e de manter a nossa própria curiosidade para um contínuo aprendizado. Neste sentido, esperamos com este trabalho de pesquisa estimular a curiosidade pela aprendizagem desta parcela tão rica do léxico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

AUSTIN, J. L. *Quando Dizer é Fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BACHMAN, L. *What Does Language Testing Have to Offer?* In: TESOL. Quarterly, 25, 1991.

BAJO PEREZ. *Os dicionarios. Introducción a la lexicografía del español*, Gijón: Trea. 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal: Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALLY, C. *Traité e stylistique française*. Paris: Librairie C. Klincksieck. 1951.

BARÁNOV, A.; DOBROVOL'SKIJ, D. *Aspectos teóricos da fraseologia*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. 2009.

BELTRÁN, M. J; YÁÑEZ TORTOSA, E. *Modismos en su salsa. Modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*. Madrid, Arco/Libros. 1996.

BERTRÁN, A.P. O projeto “dicionários culturais”. In: ALVAREZ, María Lima Ortiz. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes, 2012.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora LTDA.

BUARQUE DE HOLANDA, F. *Budapeste*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1980.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CARVALHO, G.L. *Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros*. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará.

CASARES, J. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: C.S.I.C. 1950.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. New York: Cambridge University Press. 2000.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press. 1965.

CONCA, M. *Achegas da fraseoloxía á didáctica da lingua e a literatura*. Cadernos de Fraseoloxía Galega, 2005.

_____. *Paremiologia*. Valencia: Universitat de Valencia, 1987.

CONCA, M; GUIA, J. *Propuestas teóricas y metodológicas para el estudio de las unidades frásicas en contexto*. EUROPHRAS: Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Phraseology and Paremiology. 2010.

CORPAS PASTOR, G. *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Varvuert, Iberoamericana, Madrid, 2003.

_____. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos. 1996.

CULLER, Jonathan. *As ideias de Saussure*. Trad. de Carlos Alberto da Fosceca. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

CUNHA, Angélica Furtado. *Funcionalismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

- DERRIDA, Jacques. *A estrutura e a diferença*. Trad. de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- DICLOCVER: *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Inmaculada Penadés Martínez, Madrid, Arco/Libros, 2002.
- ETTINGER, S. *Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación*. Cadernos de Fraseoloxía Galega 10, 2008.
- _____. Einige überlegungen zur Phraseodidaktik. In: Wolfgang Eismann (ed.), *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: gemeinsames erbe und kulturelle Vielfalt (Studien zur Phraseologie und parömiologie, vol. 15)*. Bochum: Universitätservlag Dr. N. Brockmeyer, 1998.
- FILLMORE, C. J. *Innocence: A Second Idealization for Linguistics*. Berkeley Linguistic Society. 1979.
- FLEURI, R. M.; SOUZA, M. I. P. de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2003.
- FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GARCÍA-PAGE, S.M. *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos Editorial. 1998.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999
- GONZÁLEZ REY, M. I. *A Fraseodidáctica: un eido da fraseología aplicada*. In: Cadernos de Fraseología Galega 6, 2004.
- _____. *De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica*, *Paremia*, 21, 2012.
- HYMES, D.H. *On Communicative Competence*. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. 1972
- ILARI, R.; CUNHA LIMA, M. L. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO; M. (Orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

IÑESTA MENA, E. M. *Didáctica das expresións idiomáticas dende un enfoque plural: imaxes e emocións na aula de lingua estranxeira*. Cadernos de Fraseoloxía Galega, 12: 2010.

JORGE, G. A tradução nos estudos fraseológicos. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 249-275.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. 2ª.ed. São Paulo: Editora Atlas. 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL RIOL, M. J. *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. 2011.

LEME, A.C. *Idiomaticidade e composicionalidade das expressões idiomáticas da língua inglesa: o sentido na interface semântico-pragmáticaetimológica*. 2008. 167f. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

LITTEWOOD, W. *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press. 1998.

MARTINS, V. *Acordo ortográfico e a questão do hífen nos compostos*. Sergipe: Cadernos do tempo Presente, 2010. Disponível em <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/2638/2272>> Acesso em: 20 de mai. 2014.

MENDES, C. M. & LOURENÇO, L. T. V. L. Teletandem: Um olhar sobre os aspectos interculturais. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p.171 – 184.

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas-SP: 2004. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L., SILVA, K. A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Língua, Cultura e Formação de professores: por uma Abordagem de Ensino Intercultural. IN: MENDES, E.; SOUZA CASTRO, M. L. *Saberes em Português: Ensino e Formação docente*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005

_____. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. São Paulo: Cortez, 1992.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NOGUEIRA, L.C. R. *A presença das expressões idiomáticas (Eis) na sala de aula de E/LE para brasileiros*. 2008. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. *Fraseografía teórica y práctica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

_____. *Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera*. Red Electrónica de Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera, 2006. Disponível em: <<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/OlimpiodeOliveira.shtml>> Acesso em: 06 dez. 2014.

_____. Por uma produção fraseográfica efetiva: desafios e metas. In: maria luisa ortiz álvarez. (org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012, v. 1, p. 237-245.

OLIVEIRA, Helio Fonseca. *Ensino do léxico: o problema da adequação vocabular*. Matraga: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio de janeiro, 13(19): 49-68, jul./dez 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Editorial, 2010.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso. Princípios e procedimentos*. 9 ed., Campinas: Editora Pontes, 2010.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A competência fraseológica no aprendizado de expressões idiomáticas. In: MONTEIRO – PLANTIN, Rosemeire (org.) *Certas palavras o vento não levou. Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán*. Fortaleza, Editora Parole, 2015, pp 261-286.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do Espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. 2000. Tese de doutorado. IEL, UNICAMP, Campinas, 2000.

_____. *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico?*. Revista Línguas e Letras, n.2, v.2, Cascavel, Paraná, p. 83-96, 2001.

_____. *A lingua(gem) nossa de cada dia: o componente fraseológico no ensino de línguas próximas (ELE e PLE)*. Trabalho apresentado no I Simpósio Internacional de Língua Espanhola, organizado pelo Instituto Cervantes em São Paulo. Aprovado para publicação em 2009. Disponível em: <http://www.let.unb.br/mlortiz/documentos/artigos/artigos_pdf/Minicurso_SP_2008_2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PAMIES, A. El lenguaje de la lechuga: apuntes para un diccionario intercultural. In:

LUQUE, J. D. D.; PAMIES, A. *Interculturalidad y lenguaje*. Granada: Método. 2007b.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros. 1999

POTTIER, B. *Linguistique générale: théorie et description*. Paris: Klincksieck, 1974

PRABHU, N. S. *There is no best method- Why?* TESOL Quarterly. Vol 24: 2, 1990.

RÁDIS BAPTISTA, L. M. T. 2006. *Tratándose de expresiones idiomáticas ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!* In: redELE, nº 6, Ministerio de Educación, cultura y Deporte. Disponible en <<http://www.educacion.gob.es/redele>>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. Disponível em: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>> Acesso em : jan. 2015.

_____. *Diccionario de la lengua española*. 22. ed. 2001. Disponível em: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acesso em: jul. 2015.

RIBEIRO, J.O.S. *A pesquisa teórica nas investigações acadêmicas: questões teóricas e metodológicas*. Pará: Margens Virtual. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/nupe/artigo10.htm>> . Acesso em: 20 de set. 2014.

ROCHA, C.M.C.; DURÃO, A.B.A.B. *Expressões idiomáticas do espanhol em materiais didáticos do ensino fundamental para brasileiros*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, p. 35-48, 2008.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

RUIZ GURILLO, L. Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid: ASELE, 1994.

_____. *Aspectos de fraseología teórica española*, (Anejo XXIV de Cuadernos de Filología). Valencia: Universitat de València, 1997.

_____. *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel, 1998.

_____. Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros, In: COPERÍAS, M. J.; REDONDO, J.; SANMARTÍN, J. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, vol. V. València: Universitat de València, 2000a.

_____. ¿Puede la fraseología ser relevante en cualquier situación? In: SALVADOR, V.; PIQUER, A. *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teòrica i aplicada*, Universitat Jaume I, 2000b.

_____. *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco-Libros, 2001a.

_____. La fraseología como cognición: vías de análisis. In: *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, 2001b.

SÁNCHEZ LOBATO; SANTOS GARGALLO (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid: ASELE, 1994.

SARACHO ARNAIZ, M. *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en los somatismos*, 2015. Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEARLE, J. R. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge. Cambridge University Press, 1979.

_____. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1987.

SOLANO RODRÍGUEZ, M. A. El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. In: GONZÁLEZ REY, M. I. (coord.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Louvain-La-Neuve (Bélgica), E.M.E (Éditions Modulaires Européennes) & InterCommunications S.P.R.. 2007

SOUZA, C. *Expressões necessárias para falar inglês*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 216 p.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.

TIMOFEEVA, L. *La fraseología en la clase de lengua extranjera. ¿Misión imposible?* ONOMAZÉIN. Revista de lingüística, filología y traducción 28, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013. Disponível em: <http://www.onomazein.net/Articulos/N28/28-24_Timofeeva_FINAL.pdf> Acesso em: 20 de jan. de 2014.

_____. *Sobre la traducción de la fraseología: Un enfoque pragmático*, Interlingüística n 17, 2007

_____. *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 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELA, M. As expressões idiomáticas na língua e no discurso. In: *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do CLUP*. Porto: CLUP. 2002.

VINOGRADOV, V. V. *As questões principais acerca da fraseologia russa como disciplina linguística*, LGU. Leningrado, 1946.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WITGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo, Abril/Nova Cultural, 207 p. (Os pensadores), 1999.

WOTJAK, G. *En torno a la traducción de unidades fraseológicas (con ejemplos tomados del español y el alemán)*. Linguistische Arbeitsberichte. 1983.

XATARA, C. M. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. Araraquara, 1998. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

XATARA, C. M.; RIOS, T. H. C. *O estudo contrastivo dos idiomatismos: aspectos teóricos*. Caderno Seminal Digital, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 54-65, jan./jun. 2007. Disponível em: < http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/seminal_VII> Acesso em: 21 fev. 2015.

ZULUAGA, A. *Introduccion al estudio de las expresiones fijas*. Franckfurt: Verlag, 1980.

ZULUAGA, A. *La fijación fraseológica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 1975.